



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**EDVANDRO LUISE SOMBRIO DE SOUZA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

*FRONTEIRAS, LUGARES DE SOLIDARIEDADE:*

*O que dizem os programas de Artes Visuais para os Anos Iniciais do  
Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero?*

RIO DE JANEIRO,

2017.

*FRONTEIRAS, LUGARES DE SOLIDARIEDADE:*

*O que dizem os programas de Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero?*

**EDVANDRO LUISE SOMBRIO DE SOUZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Currículo, Docência e Linguagem.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monique Andries Nogueira.

RIO DE JANEIRO,

2017.

## CIP - Catalogação na Publicação

S719f Souza, Edvandro Luise Sombrio de  
FRONTEIRAS, LUGARES DE SOLIDARIEDADE: O que dizem os programas de Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero? / Edvandro Luise Sombrio de Souza. -- Rio de Janeiro, 2017.  
191 f.

Orientador: Monique Andries Nogueira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Ensino da arte. 2. Estudos de gênero. 3. Sexualidade. 4. Currículo. 5. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. I. Nogueira, Monique Andries, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Fronteiras, Lugares de Solidariedade: O que dizem os programas de Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero?**"

Mestrando(a): **Edvandro Luise Sombrio de Souza**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Monique Andries Nogueira**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 16 de março de 2017.**

**Banca Examinadora:**

*Monique Andries Nogueira*

**Profa. Dra. Monique Andries Nogueira - Presidente**

*Teresa Paula Nico Rego Gonçalves*

**Profa. Dra. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves**

*Luciana Gruppelli Loponte*

**Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte**

*Ao André, com quem aprendo, dia a dia o que é o Amor.*

## AGRADECIMENTOS

A Monique Andries Nogueira, que me orientou com tanta atenção, calma e desprendimento; este trabalho não seria possível sem sua colaboração.

Ao Prof. Dr. Sérgio Luiz Baptista da Silva, obrigado por me apresentar autoras essenciais para esta pesquisa e pelo estímulo em me colocar mais no texto.

À Banca Examinadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Gruppelli Loponte. Foi um dia maravilhoso para mim!!!

Às professoras e professores do PPGE: Anita Handfas, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, José Jairo Vieira, Márcia Serra Ferreira, Maria Margarida Pereira de Lima Gomes e Sônia Maria de Castro Nogueira Lopes. À Professora Andréa Lopes da Costa, do Programa de Pós-Graduação em Memória Social (PPGMS/UNIRIO) e ao Professor Sérgio Luiz Baptista da Silva do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPDH/UFRJ). Foi um grande privilégio cursar disciplinas e aprender tanto com vocês nesta fase tão rápida e intensa que é o Mestrado.

Às funcionárias e funcionários da Secretaria do PPGE, pela atenção e o esmero no trabalho, em todos os momentos de dúvidas e orientações. Este programa não seria o mesmo sem vocês!

Às amigas e colegas de trabalho Eliane Mattozo de Mattos e Viviane Viana de Souza, com quem divido a equipe maravilhosa de trabalho no *Campus* São Cristóvão I, do CPII, e que tanto me apoiaram, antes do meu ingresso neste programa e no período de construção desta pesquisa. Viviane, obrigado por me emprestar seu Inglês.

Às equipes de docentes dos “Pedrinhos” (*campi* de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II), de hoje e de antes de minha entrada no colégio. A paixão pelo plano de curso construído por vocês e as discussões de reformulação das quais já tive a oportunidade de participar me trouxeram e alimentam esta pesquisa. Espero que gostem das análises que faço, e que possamos conversar sobre elas!

SOUZA, Edvandro Luise Sombrio de. **Fronteiras, Lugares de Solidariedade: O que dizem os programas de Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero?** Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2017.

## **RESUMO**

Desde o final da década de 1990, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para os Temas Transversais de Orientação Sexual foram publicados, as questões de gênero e sexualidade figuram enquanto temas obrigatórios da educação formal brasileira. Esta pesquisa tem o objetivo de investigar como (ou se) programas destinados à disciplina Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental se posicionam frente a estas questões. Para tanto, a metodologia empregada foi a análise documental de programas de três escolas de referência da cidade do Rio de Janeiro, nas quais docentes especialistas têm a possibilidade de construir coletivamente o currículo. Partindo da ideia de que gênero e sexualidade não podem ser desligadas de outras categorias analíticas, como raça, etnia e classe social; propõe-se a consolidação de uma “solidariedade” nos currículos, com autoras e autores como Butler (2015), Hooks (2013) e Munanga (2015) que, de formas variadas, convidam a articular sujeitos do conhecimento, especialmente aqueles que se posicionam em pontos de resistência ao poder, nos ditos de Foucault (2012). A partir de Louro (2015), defende-se a noção de “fronteira”, lugar de inteligibilidade em que sujeitos devem ser pensados e, também, onde a “solidariedade” pode ser exercitada. Compreendendo estas “fronteiras” enquanto questões epistemológicas, os campos articulados nesta pesquisa – Educação, Arte, ensino da arte, estudos de gênero, sexualidade – são desnaturalizados, desestabilizados, desessencializados; com o intuito de perceber como determinados grupos têm sido abordados enquanto objetos do conhecimento no paradigma científico dominante: o das ciências naturais. Por fim, na análise dos documentos, percebendo uma série de ausências, invisibilidades e silenciamentos, concluímos que: 1) As questões de gênero e sexualidade devem ser explícitas nos programas curriculares; 2) As categorias de gênero e sexualidade devem estar articuladas a outras; 3) Estas categorias de análise inscrevem-se como pontos de resistência ao poder; e 4) As questões de gênero e sexualidade devem ser pensadas enquanto políticas de ação afirmativa, mais especificamente como “ação afirmativa curricular”; tendo em vista os contextos e as desigualdades históricas com as quais mulheres, *gays*, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros e tantas outras expressões e identidades sofreram, e ainda sofrem, em todos os aspectos das mais variadas sociedades contemporâneas e em outros momentos históricos.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Ensino da arte; Estudos de gênero; Sexualidade; Currículo; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

SOUZA, Edvandro Luise Sombrio de. **Fronteiras, Lugares de Solidariedade: O que dizem os programas de Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero?** Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2017.

## **ABSTRACT**

Since the late 1990, when the National Curricular Parameters for the Sexual Orientation Cross Themes was published, the gender and sexuality issues appear as mandatory themes in the Brazilian formal education. The research's goal is to investigate how (or if) the Visual Arts programs for the Initial Years of Elementary School deal with this issues. Therefore, the methodology applied was the documental analyses of three reference schools programs' in Rio de Janeiro city, in which specialized teachers can build the curriculum collectively. Understanding that gender and sexuality cannot be disconnected from others analytics categories such as race, ethnicity and social class; it is proposed a "solidarity" in the curriculums, with authors as Butler (2015), Hooks (2013) e Munanga (2015) which in many ways, invite us to articulate knowledge subjects, specially the ones standing in points of resistance to power, as said by Foucault (2012). Since Louro (2015), the idea of "frontier" is defended, place of intelligibility which subjects must be thought and also where the "solidarity" can be exercised. Comprising this "frontiers" as epistemological issues, the fields presents in this research – Education, Art, art education, gender studies, sexuality – are denatured, destabilized, made without essentiality, in order to realized how determined groups has being approached as knowledge objects in the established scientific paradigm: the natural sciences. Ultimately, in the documents analyzes, noticing several absences, invisibility and silencing, we concluded that: 1) The gender and sexuality issues must be explicit in the curricular programs; 2) The gender and sexuality categories must be articulated to others; 3) Those analysis categories stand as points of resistance to power; and 4) The gender and sexuality issues must be thought as affirmative action policies, more specifically as "curricular affirmative action", in view of the contexts and historical inequality which ones women, gays, lesbians, travesties, transsexuals, transgenders and so much more identifications and identities had suffer and still suffer, in all aspects of the most different contemporary societies and in others historical moments.

## **KEY-WORDS**

Art Education; Gender studies; Sexuality; Curriculum; Years of Elementary School.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AFEF: Anos Finais do Ensino Fundamental

AIEF: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ANPAP: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

ANPed: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

AV: Artes Visuais

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BTD-CAPES: Banco de Teses da CAPES

CONFAEB: Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil

CSCI: Campus São Cristóvão I

Cap/UERJ: Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Cap/UFRJ: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

CPII: Colégio Pedro II

EB: Educação Básica

EI: Educação Infantil

EM: Ensino Médio

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

LGBTQQIA: Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais e Assexuais

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE/UFRJ: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

TTs: Temas Transversais

UEL: Universidade Estadual de Londrina

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## LISTA DE IMAGENS

- “*Chá de Revelação*” .....31
- Robert Rauschenberg, **Monograma** .....69
- Beth Moysés, **Memória do Afeto** .....70

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 .....	40
TABELA 2 .....	87
TABELA 3 .....	95
TABELA 4 .....	120
QUADRO 1 .....	131
QUADRO 2 .....	132

## SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	9
LISTA DE IMAGENS.....	10
LISTA DE TABELAS .....	10
SUMÁRIO .....	11
INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO 1:.....	23
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: Questões introdutórias. ....	23
1.1. EDUCAÇÃO SEXUAL, GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: BREVE INTRODUÇÃO HISTÓRICA.....	24
1.2. A ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS PCNS .....	25
1.3. INFÂNCIAS, SEXUALIDADE E GÊNERO .....	29
1.4. EDUCAÇÃO SEXUAL HOJE: MUDANÇAS EPISTEMOLÓGICAS .....	35
1.5. FRONTEIRAS DO CONHECIMENTO: LUGARES DE SOLIDARIEDADE .	37
1.5.1. O sujeito e suas múltiplas identidades .....	42
1.5.2. Solidariedade: estratégia “de fronteira” .....	49
CAPÍTULO 2:.....	53
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ENSINO DA ARTE .....	53

2.1. O QUE DIZEM OS PCNS-ARTE SOBRE ORIENTAÇÃO SEXUAL? .....	58
2.2. O QUE DIZEM AS PESQUISAS NO BRASIL SOBRE A RELAÇÃO ENSINO DA ARTE – GÊNERO E SEXUALIDADE? .....	61
2.3. FRONTEIRAS NO CAMPO DA ARTE.....	65
2.3.1. Breve Olhar sobre a Arte Contemporânea .....	67
2.4. “PEDAGOGIAS DO FEMININO” E “PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE” NO ENSINO DA ARTE.....	71
2.5. PADRÕES DE ESTABILIDADE: O FORMALISMO NO ENSINO DA ARTE NOS AIEF .....	76
CAPÍTULO 3:.....	82
ENSINO DA ARTE, OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO SEXUAL: Caminhos Metodológicos. ....	82
3.1. LEVANTAMENTO DE PESQUISAS: ENSINO DA ARTE NOS AIEF.....	86
3.2. ARTE E ENSINO: DIFERENTES NOMENCLATURAS .....	92
3.3. ENSINO DA ARTE E EDUCAÇÃO SEXUAL: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS .....	95
3.4. A SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS PARA A PESQUISA .....	98
CAPÍTULO 4:.....	102
CURRÍCULOS DE RESISTÊNCIA, AFIRMATIVOS E SOLIDÁRIOS? .....	102
4.1. APRESENTANDO E ANALISANDO OS PROGRAMAS .....	107
4.1.1. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) .....	109
4.1.2. Colégio Pedro II.....	112

4.1.2.1. O Plano de Curso do Ensino Fundamental – Anos Iniciais do CPII .....	116
4.1.3. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) .....	124
4.1.3.1. Os Planos de Curso para o ano de 2015.....	128
4.2. 4º ANO: “A COISA FICOU SÉRIA!” .....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	142
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXOS .....	155
Ementários do CAp/UERJ .....	155
Plano de Curso – Colégio Pedro II .....	161
Planos de Curso – Cap/UFRJ.....	166
Textos para Projeto Político-Pedagógico-Institucional (PPPI) do CPII .....	189

## INTRODUÇÃO

*Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir deste lugar. Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador (HOOKS, 2013, p. 103).*

Preciso começar este trabalho declarando que amo escrever. Em nossa primeira experiência com pesquisa, lá pelo ano de 2000, tivemos a impressão de que nos comunicamos melhor de forma escrita que falada. Enfim, talvez esta impressão tenha mudado com o tempo, contudo, o autor desta pesquisa tem um grande interesse com “experiências estruturadas de fala”, quer dizer, aprecia o ato de aprender a organizar os elementos estruturais das artes, da ciência, da escrita, ou outras formas de comunicação – ou não-comunicação? Eu gosto de conhecer as variadas técnicas, de seguir determinados parâmetros; mas, também, anseio por subvertê-las, por propor outros caminhos. Não, leitora e leitor, você não está confusa! Nem nós! Nas primeiras frases desta dissertação, utilizei/utilizamos/utilizou algumas formas de enunciação do sujeito para conversar contigo. Você pode contar, se quiser. Este trabalho não foi sempre assim. Os temas pesquisados aqui, minha própria trajetória enquanto pesquisador, profissional das Artes e da Educação e pessoa nos pediram isso. Portanto, neste trabalho, as vozes se alternam, e, como poeta, que não sou, o autor deixará a ti a função de pensar/analisar o porquê das mudanças nestas pessoas que aqui falam.

Contudo, apontarei alguns parâmetros. Aviso, desde já, que não os adotarei o tempo todo. Não é necessário explicar o uso da 3ª pessoa (no singular ou no plural), afinal, como veremos em grande parte deste trabalho, a norma está implícita, nos oferece a sensação de estabilidade. Ela não precisa ser citada. E, sim, optei por seguir a norma em diversas partes deste trabalho. A opção pela 1ª pessoa do plural (nós), nas Ciências Humanas, pelo menos nas últimas décadas, não parece estar tão fora da norma assim. A 1ª pessoa do singular (eu) surgiu como uma necessidade da pesquisa: a implicação das experiências pessoais do sujeito-pesquisador nas investigações teóricas, nos campos dos estudos de gênero e sexualidade, tem a ver com a necessidade de

combater processos históricos de invisibilização das diferenças; assunto sobre o qual trataremos no decorrer do trabalho. O que nos pareceu importante explicar, foi a opção por manter, quando utilizamos a 1ª pessoa, conjugações, ora no singular (eu), ora no plural (nós). Por que não optar por escrever todo o texto na 1ª pessoa do singular?

Em primeiro lugar, muito do que digo aqui não parte de mim, das minhas experiências pessoais. Por isso, me sentiria desonesto falando, o tempo todo, na 1ª pessoa do singular. Fischer (2007) nos fala da transformação de sua experiência de *trabalhar com* Foucault, seu principal referencial teórico, sobre um lento processo em sua vida de pesquisadora, de uma diferenciação entre *aplicar* um autor, *usar* um determinado método de investigação e *trabalhar com* um autor. Minha intenção, neste trabalho, é *trabalhar com* alguns autores e autoras. A construção desta pesquisa me forçou a um processo constante de aproximação e distanciamento – das experiências pessoais, dos referenciais teóricos, dos documentos, da pesquisa como um todo. Conforme a necessidade de aproximação, preciso ser eu, preciso me implicar, “me colocar”. Quando me aproximo de referenciais teóricos, somos nós, espero que possamos trabalhar juntos. Enfim, há momentos em que preciso me afastar dos referenciais, de mim mesmo, dos documentos; há momentos que preciso “estar em terreno estável”: nesses momentos, recorro a 3ª pessoa.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o impacto de questões relacionadas aos estudos de gênero e de sexualidade em conteúdos que vêm sendo considerados importantes por professores e professoras que atuam no ensino da arte, nas Artes Visuais (AV), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), em **escolas nas quais as equipes de docentes têm a possibilidade de construir coletivamente seus programas de curso**, na cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, realizamos análise documental dos programas de curso do Colégio Pedro II (CPII), do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Cap/UFRJ) e dos ementários do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Cap/UERJ).

No ano de 2015, dois acontecimentos de abrangência nacional estimularam os caminhos pelos quais esta pesquisa seguiu, pois fazem parte de temáticas que já interessavam ao pesquisador:

- 1) A discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e

- 2) A abordagem de questões de gênero no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) daquele ano.

Como docente da disciplina de AV no CPII desde 2013 e tendo experiência na área a partir de 2008, venho percebendo que poucas pesquisas têm sido realizadas com foco no ensino da arte nos AIEF. No tocante à Educação Básica (EB), a grande maioria trata dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) e do Ensino Médio (EM). Mais ainda, raras são as pesquisas que têm abordado diretamente os conteúdos, ou seja, “o quê” ensinar neste segmento. O programa do colégio em que trabalho, um dos analisados nesta pesquisa, fora construído coletivamente no decorrer de duas décadas por professoras e professores especialistas em AV, transformando-se paulatinamente, em consonância com lutas políticas da área e internas ao colégio, com legislações que alteravam as formas como os conteúdos deveriam ser vistos e abordados e com pesquisas realizadas, especialmente nas áreas de Arte e de Educação, relativas ao campo do ensino da arte. O exercício profissional no CPII despertou em mim o anseio de investigar as formas como docentes que têm a oportunidade de construir seus programas organizam os conteúdos que serão oferecidos aos estudantes. É importante salientar que, na maioria das instituições e das redes de ensino, o trabalho docente em Arte é solitário<sup>1</sup>, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e/ou diretrizes elaboradas regionalmente (municipais e/ou estaduais) que, muitas vezes, não contaram com a participação de professores e professoras que devem realizá-las. Em muitos casos, como apontam os próprios PCNs-Arte para os AIEF (BRASIL/SEF, 1997, p. 25), em uníssono com diversas pesquisas no ensino da arte:

*A questão central do ensino de arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar.*

Como profissional do ensino da arte, tenho visto e vivenciado esta indefinição do entendimento da área de Arte na prática de uma infinidade de docentes, instituições e redes de ensino (públicas ou privadas), assim como a presença de concepções de ensino da arte que remetem a entendimentos muito bem demarcados na história da educação no

---

<sup>1</sup> Na grande maioria das vezes, há um ou dois docentes em cada escola, lecionando para várias séries e com muitas turmas, em função da baixa carga horária da disciplina.

Brasil, como a livre-expressão, o desenho mimeografado, o desenho geométrico, o ensino baseado em técnicas, o formalismo (BARBOSA, 2012c; BRASIL/SEF, 1997), especialmente nos AIEF, segmento em que, muitas vezes, não há disciplinarização da área, nem, portanto, a presença de docentes especialistas. O que me chamou especial atenção no programa do CPII foi a preocupação com manifestações culturais presentes no Brasil, atreladas a questões relativas aos elementos da linguagem visual, às “possíveis” histórias da arte, à arte contemporânea, a identidades específicas e à cultura visual<sup>2</sup>.

Esta preocupação com as diversas culturas – locais, regionais, identitárias, nacionais e internacionais – e a relação entre elas me levou ao interesse em iniciar pesquisas relacionadas à interculturalidade no ensino da arte, ligadas diretamente às práticas docentes (relatos de experiência) da equipe em que trabalho<sup>3</sup>, na construção de apresentações de trabalho, pôsteres, artigos e outros materiais, dentro e fora da instituição, nos anos de 2014 e 2015. Nossos referenciais teóricos, que perpassam esta pesquisa, foram, nestes dois anos, principalmente, Ana Mae Barbosa e Ivone Mendes Richter, pesquisadoras brasileiras que vem chamando a atenção para a necessidade de levar em consideração as culturas locais e o cotidiano dos estudantes para a efetivação de um ensino da arte que se comunica com outras manifestações culturais, estéticas e artísticas, além das hegemônicas, contribuindo com as discussões sobre a necessidade de pensar a interculturalidade no ensino da arte em termos mais próximos das questões do Brasil.

Com relação às diversidades sexuais e de gênero, meu envolvimento com “as causas” – entendendo aí um engajamento em movimentos sociais que lutam por essas questões em diversas instâncias e utilizando variadas estratégias – se inicia no começo do meu exercício profissional como professor da EB, na Rede Estadual de Ensino do Paraná, em 2008. Na condição de homem homossexual, trabalhando nos AFEF e no EM, em duas cidades interioranas do norte do estado – Jaguapitã<sup>4</sup> e Rolândia<sup>5</sup>, com

---

<sup>2</sup> O conceito é mais amplo e, no Brasil, constitui um campo com diversos pesquisadores e pesquisadoras, contudo, para este trabalho, estamos referindo-o a partir da seguinte visão de Barbosa (in FILHO, 2014, p. 2): “nos anos 90 começamos a usar a expressão *Cultura Visual* (TV, internet, softwares interativos, etc.) para falar das ‘mídias’ que modelam nossa mente, nos ensinam sobre Arte e comandam a nossa Educação”.

<sup>3</sup> Normalmente, no Campus São Cristóvão I (CSCI) do CPII, a equipe é formada por seis docentes, alguns efetivos, outros temporários. As discussões sobre a construção do programa ocorrem com docentes dos campi Engenho Novo, Humaitá, Realengo e Tijuca, perfazendo uma média de 20 docentes.

<sup>4</sup> Colégio Estadual Dr. Nilson Ribas e Escola Estadual Waldemiro Pedroso.

aproximadamente 13.000 e 57.000 habitantes, respectivamente – minhas primeiras ações estão ligadas ao exercício nestas instituições falando abertamente sobre minha orientação sexual, com estudantes, docentes e funcionários. Pode parecer pouco, contudo, defendo a necessidade desta forma de exercício político, já que movimentos de invisibilização e negação das diversidades sexuais são muito fortes no campo social. Fala-se muito sobre homossexualidade, mas se escondem os sujeitos homossexuais. Muitas são as vitórias das teorias, das pesquisas e dos movimentos sociais e políticos relacionados ao assunto, entretanto, a homofobia, a violência e a proliferação de discursos de ódio às populações LGBTTTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais e Assexuais) são uma triste realidade, inclusive, nos contextos da educação formal.

Esta forma de exercício político, que sempre compartilhei com meu marido/namorado/companheiro/cônjuge<sup>6</sup> André Ricardo Marcelino, também professor e pedagogo<sup>7</sup>, levou-nos a realizar palestras<sup>8</sup> para professores e professoras, enfocando a necessidade de “falar de si” para combater preconceitos. No mesmo ano, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio do DEDI – Departamento da Diversidade convidou docentes que se interessassem pelas questões das diversidades para participar de cursos de formação ministrados por pesquisadores das universidades estaduais<sup>9</sup>. Estes cursos enfocavam, dentre outros temas: Diversidade Sexual e de Gênero; Povos Indígenas; Culturas Africanas e Afro-brasileiras; Educação do Campo. Todos nós, participantes destas formações, seríamos responsáveis em duas frentes: 1) Realizar cursos de formação para os demais docentes e funcionários da Rede; e 2) Formar equipes multidisciplinares nas escolas e continuar estudos e pesquisas relacionados às questões das diversidades, além de auxiliar as comunidades escolares em questões (e conflitos) que envolvessem os temas.

---

<sup>5</sup> Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva.

<sup>6</sup> Escolham a nomenclatura que lhes for mais confortável, ou todas elas ao mesmo tempo.

<sup>7</sup> No estado do Paraná e atualmente, no CPII, como Pedagogo nos AIEF.

<sup>8</sup> “*Homofobia e Escola em questão*”, em parceria com a Universidade Estadual de Londrina (UEL), para aproximadamente 400 professores das redes municipal e estadual de Rolândia, PR; para os participantes do I Encontro Estadual de Educadores LGBT do Paraná, em Faxinal do Céu, PR; ambas em 2010.

<sup>9</sup> UEL, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNOESTE) e Universidade Estadual do centro-Oeste (UNICENTRO).

De 2010 a 2012, participamos dos DEB-Itinerante<sup>10</sup>, oferecendo oficinas sobre diversidade sexual e de gênero na escola. Estes cursos contavam com uma explanação básica sobre as nomenclaturas e suas relações: gênero, sexo, sexualidades, identidade de gênero etc; apresentação de filmografia e bibliografia sobre os assuntos, discussões sobre o “Nome Social”<sup>11</sup>, propostas pedagógicas e discussões que, no meu caso e do meu marido, envolviam o “falar de si”. No ano de 2013, com a intenção de aprofundar estudos sobre sexualidade, cursei a disciplina “*Biopolíticas e Formas de Resistência*”, com a professora Martha Ramírez-Gálvez, no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UEL, onde tive contato com parte dos trabalhos de Michel Foucault, algumas autoras da *teoria queer* e outros referenciais com quem trabalho nesta dissertação. No final deste mesmo ano, ingressei no CPII, onde tenho discutido com colegas do ensino da arte a necessidade de incluir no programa curricular as diversidades de gênero e sexualidades nos AIEF.

Esta pesquisa de Mestrado em Educação converteu-se, para mim, numa oportunidade de continuar este exercício político relacionado às questões de gênero e diversidade sexual na educação, agora enfocando a necessidade de incluí-los como conteúdo do ensino da arte. Neste trabalho, defendo que não se trata apenas de um exercício de militância ou engajamento político; isto é, gênero e sexualidade não são “bandeiras” nos currículos, levantadas por professores e professoras comprometidas com as “causas”. Eles devem integrá-los, de forma definitiva. Não são “temas” que devem ser abordados por docentes ou “aparecer” aqui e ali. É inadiável que se faça uma mudança epistemológica: os estudos de gênero e sexualidade devem questionar a Educação, o ensino da arte e a Arte enquanto campos de conhecimento e produção humana e na relação entre eles. Contudo, antes de prosseguirmos, devemos evidenciar uma opção metodológica, a aproximação, a *mixagem* (LOURO, 2015) dos estudos de gênero a teorias da/sobre sexualidade, exposta por Louro (2011, p. 64) quando nos fala:

*Aproximamos, portanto, gênero e sexualidade à medida que assumimos que ambos são construídos culturalmente e, assim sendo, carregam a historicidade e o caráter provisório das culturas. (...) uma porção de espaços*

---

<sup>10</sup> Os DEB-Itinerante eram encontros anuais de três dias que ocorriam em cada um dos Núcleos de Educação da Secretaria de Educação do Paraná, em que professores multiplicadores ofereciam oficinas de duração entre 4 e 8 horas sobre diversos assuntos. Organizados por área/disciplina ou função, docentes e funcionários gozavam de cursos de formação continuada sobre questões de sua área, mescladas a outras temáticas – sobre diversidade, educação, administração escolar etc.

<sup>11</sup> Segundo o Decreto 8.727, de 28 de abril de 2016, que oficializa a obrigatoriedade da inclusão do “Nome Social” para travestis, transexuais e transgêneros, se requeridos pelos cidadãos e cidadãs, nos atos, documentos e procedimentos da esfera federal afirma que nome social é “a designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida”.

*e instâncias exercitam pedagogias culturais ou, para o que nos interessa neste momento, exercitam pedagogias de gênero e sexualidade (grifos meus).*

Dando continuidade a esse esforço político e investigativo, as bases e os achados dessa pesquisa foram organizados da seguinte forma: no capítulo 1 – *Gênero e Sexualidade na Escola: questões introdutórias*, iniciamos com a abordagem de questões básicas relacionadas ao objeto da nossa pesquisa, dentro deste campo amplo que é a Educação, a partir da abordagem de autoras como Guacira L. Louro, Jimena Furlani, Helena Altman dentre outras; lançamos críticas aos PCNs para os Temas Transversais<sup>12</sup> (TTs) de Orientação Sexual, de 1997, quando as temáticas de gênero e sexualidade se tornaram, oficialmente, questões da escola; abordamos noções de “infâncias” com as quais pudéssemos operar, já que estamos tratando dos AIEF, com autoras como Jane Felipe; para chegar à proposta de uma mudança epistemológica quanto à inclusão de gênero, sexo e sexualidade na escola, com Maria R. de A. César. Por fim, a partir de Bell Hooks, Guacira L. Louro, Judith Butler e Kabengele Munanga; proponho que, para esta mudança epistemológica, devemos deslocar nossas análises e nossas práticas para as “fronteiras do conhecimento”, enquanto *locus* de exercício da “solidariedade” entre grupos e sujeitos marginalizados e marginalizadas nos currículos e nas mais variadas dinâmicas da escola.

No capítulo 2 – *Diversidade Sexual e de Gênero no Ensino da Arte*, articulamos nosso campo de ação (e, também, de estudo) – o ensino da arte –, às questões de gênero e sexualidade. Começamos com uma investigação, nos PCNs-Arte para os AIEF, de questões que se relacionassem com gênero e sexualidade; depois abordamos um levantamento de pesquisas que articulam os campos (ensino da arte – gênero/sexualidade); em seguida, tratamos sobre a noção de “fronteira” na Arte, realizando um esforço para desnaturalizar, desessencializar este campo; em um breve olhar para a arte contemporânea, ressaltamos as potencialidades de encontro das questões de gênero e sexualidade com a Arte enquanto área de conhecimento e produção humana; tratamos mais diretamente de “pedagogias do feminino” e “pedagogias da sexualidade” na Arte e no ensino da arte, a partir de leituras Luciana G. Loponte e Belidson Dias; e, por fim, a partir do conceito de *padrões de estabilidade*, do autor do campo do currículo Ivor Goodson, falamos sobre o formalismo, enquanto forma predominante de estruturação dos programas curriculares para os AIEF, em diálogo com autores do ensino da arte.

---

<sup>12</sup> São eles: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Saúde.

No capítulo 3 – *O Ensino da Arte, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Sexual* mapeamos o campo de trabalho e análise no qual estamos inseridos. Iniciamos com uma exposição do contexto do ensino da arte nos AIEF, fase da EB à qual estamos nos dedicando nesta pesquisa; em seguida, apresentamos um levantamento de trabalhos que falam do ensino da arte nos AIEF; discutimos sobre nomenclaturas e terminologias relativas ao encontro entre os campos: Arte – Educação (e/ou ensino) e nos posicionamos ao optar pelo termo “ensino da arte”; apresentamos, também, um quadro de pesquisas que articulam “arte”, “sexualidade” e “gênero”; e, por fim, os critérios para seleção dos documentos analisados.

No capítulo 4 – *Currículos de Resistência, Afirmativos e Solidários*, partimos da exposição sobre o conceito de *resistência* em Foucault e da proposição de que questões de gênero e sexualidade devem ser vistas como *ação afirmativa*; em seguida, realizamos duas etapas de análise. Na primeira *Apresentando e Analisando os Programas*, pontuamos partes dos documentos que serão focadas e realizamos análises gerais acerca dos temas desta dissertação e, na segunda “4º Ano: ‘A coisa ficou séria!’”, abordamos algumas questões percebidas nos documentos, referentes à passagem do 3º para o 4º Ano dos AIEF.

Por fim, ciente dos embates que ocorrem entre as noções de *currículo prescrito*<sup>13</sup> (LIBÂNEO, 2004), ou seja, aquele que está nos documentos, parâmetros e diretrizes, a “letra do currículo”; as seleções estabelecidas, em primeira instância, pelas políticas educativas e, em raros contextos, por equipes de docentes, como é o caso dos documentos selecionados para esta pesquisa.

## X

**Currículo real**<sup>14</sup>: *A execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes dos seus valores, crenças, significados. É currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos* (LIBÂNEO, 2004, p. 172).

Ciente, também, dos esforços recorrentes nas pesquisas em Educação contemporâneas, de tratar do currículo que é efetivado na escola (real), evidencio, aqui, uma de nossas opções metodológicas: analisar os documentos e não se aproximar de seus agentes (docentes, estudantes, comunidade escolar). Em primeiro lugar, em nossos

---

<sup>13</sup> Também chamado de Explícito, Oficial, Formal.

<sup>14</sup> Também chamado de “Currículo em Ação”, Vivenciado, Experienciado, Modelado.

levantamentos, **não encontramos nenhuma pesquisa que tratasse de programas curriculares de AV para os AIEF**, com exceção das poucas que analisam PCNs-Arte. Assumimos que há uma distância entre o que é prescrito e o que é vivenciado, contudo, ressaltamos: **os programas curriculares são documentos históricos**, refletem contextos particulares e estarão disponíveis a qualquer pessoa, em qualquer tempo; diferente da prática de sala de aula, que ocorre no aqui-e-agora. São, assim, objetos de análise bastante distintos. Concepções sobre Arte, Educação, infâncias, gênero, sexualidade e tantas outras que abordamos neste trabalho se concretizam (ou não) nestes documentos. Portanto, análises sobre estes artefatos culturais são essenciais no campo da Educação, em todas as áreas do conhecimento, disciplinas e fases da escolarização (da EI à pós-graduação). Os primeiros agentes – docentes – estão implícitos (por vezes, explícitos) na “letra”, bem como, estudantes, comunidade escolar e outras instâncias da sociedade.

## CAPÍTULO 1:

### GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: Questões introdutórias.

*Nas sociedades ocidentais modernas, entre elas a brasileira, a sexualidade parece ter uma evidente centralidade. Mas isso não foi sempre assim. A constituição da sexualidade como uma questão tão central e instigante tem uma história. Religião, Ciência, Estado, bem como Educação e Justiça, foram campos que produziram discursos e demarcaram posições e práticas sexuais que instituíram “verdades”, inventaram normas, regularam comportamentos. Contemporaneamente, outros campos também se autorizam a falar sobre a sexualidade. Os discursos se multiplicaram e se diversificaram, especialmente através dos movimentos feministas e dos movimentos das chamadas ‘minorias’ sexuais<sup>15</sup>. As ‘verdades’ produzidas por esses vários campos são disputadas em muitas instâncias, o que nos leva a construir, hoje, um olhar mais complexo sobre a sexualidade e sobre os gêneros (grifos nossos) (LOURO, 2009, p. 9).*

O trecho integra o caderno *Sexualidade*, construído por pesquisadoras e pesquisadores de diversas regiões do país, para distribuição a docentes da Rede Estadual do Paraná, em 2009. Este material foi o primeiro sobre algumas questões que tocam o objeto desta pesquisa com o qual tive contato na minha trajetória profissional e acadêmica, e permeará parte da nossa discussão sobre gênero e sexualidade na escola, neste capítulo, que tem o objetivo de introduzir algumas questões relacionadas à educação sexual (ou educação para a sexualidade), sexualidade e gênero na escola. Também serão apresentadas algumas noções de infâncias e uma breve análise dos PCNs para os Temas Transversais (TTs) – Orientação Sexual, de 1997, documento que ainda é uma referência para pensar e agir sobre questões de gênero e sexualidade na escola brasileira atual<sup>16</sup>.

Nos PCNs para os TTs, a nomenclatura utilizada é *Orientação Sexual*. Jimena Furlani (2009, p. 40-45) historiciza brevemente o surgimento deste termo e realiza uma discussão de contraposição Educação X Orientação Sexual, terminando por adotar o primeiro termo; atualmente defendido pela maioria dos estudos que pensam o gênero e a sexualidade na escola. Vale ressaltar que o termo “orientação” é normalmente utilizado para designar o “*direcionamento erótico-afetivo da sexualidade humana (ou seja, para*

<sup>15</sup> “O termo *minorias* não tem nada a ver com quantidade, não significa, aqui, um número menor de indivíduos, mas sim tem a ver com a atribuição social de valor, refere-se àqueles grupos sociais que são denominados como “*minorias*” a partir da ótica dominante” (LOURO, 2009, p. 31).

<sup>16</sup> Esta afirmação está circunscrita ao ponto de vista do pesquisador em sua trajetória profissional. Tanto no estado do Paraná quanto no Rio de Janeiro, o documento continua sendo estudado, mesmo quando se reconhece a necessidade de atualização do mesmo. A grande questão parece estar na falta (ou, na maioria das vezes, no desconhecimento) de outros documentos oficiais que possam basear discussões, na escola, que estes documentos abordam.

*o sexo oposto, para o mesmo sexo ou para ambos) [para nenhum, para objetos etc]”* (FURLANI, 2009, p. 44). Nesta pesquisa, os termos serão utilizados da seguinte forma: “Orientação sexual” – toda vez que estivermos nos relacionando aos PCNs para os TTs; “Educação sexual” ou “Educação para a sexualidade” – para referimo-nos ao campo em que este estudo está inscrito.

## 1.1. EDUCAÇÃO SEXUAL, GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: BREVE INTRODUÇÃO HISTÓRICA

*Quase um século depois da primeira iniciativa de um programa de educação sexual nas escolas brasileiras, o ‘sexo bem educado’ não mais pertencia ao universo do esclarecimento positivista, mas ocupava outros lugares como a responsabilidade, a saúde e o bem viver* (CÉSAR, 2009, p. 55).

Apesar de termos, especialmente após a epidemia de HIV/AIDS, na década de 1980, uma explosão de discursos sobre sexo e sexualidade na mídia, nas escolas, nas universidades e em diversos *loci* do campo social, a ideia de introduzir discussões sobre educação sexual na escola, no Brasil, pode ser vista já nas décadas de 1920 e 30, e sofreram alguns deslocamentos até hoje. A chamada *Educação Sexual*, segundo Maria R. de A. César (2009, p. 49-58), aponta para o início da preocupação com questões relacionadas ao sexo, à sexualidade e às práticas sexuais ligadas diretamente ao higienismo, em que

*os saberes da ciência e da psicologia eram mobilizados para que crianças e jovens pudessem ser informados sobre sentimentos, reações endócrino-fisiológicas e sobretudo, a respeito do futuro e os procedimentos sexuais para uma vida adulta saudável e feliz* (CÉSAR, 2009, p. 50).

E ao eugenismo, que

*preocupava-se com as questões relativas à descendência, à ‘raça’ e à transmissão de características indesejáveis, que por sua vez produziria indivíduos ‘inferiores’, enfraquecendo toda uma população* (CÉSAR, 2009, p. 50).

Esta forma de pensar a sexualidade ainda ecoa em práticas educativas e, no decorrer do tempo, estimulou resistências e outras formas de refletir sobre estes assuntos na escola e na universidade. Nas décadas de 1960 a 80, instigadas por movimentos sociais e teorias que ascendiam em diversas partes do mundo e pela resistência à ditadura militar no Brasil, o tema da educação sexual retornou para o discurso pedagógico, ganhando uma nova roupagem, agora repercutindo as propostas

feministas, gays, lésbicas e dos movimentos negros e de outras raças e etnias. Como afirma César (2009, p. 51):

*A ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, especialmente decorrente da aliança entre os militares e o majoritário grupo conservador da igreja católica, a educação sexual foi definitivamente banida de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar suprimida com rigor. Todavia, as iniciativas que conseguiam resistir e burlar o controle tornaram-se experiências de resistência e, nas décadas seguintes, a educação sexual foi tomada como um dos marcos educacionais das lutas pela democratização do país.*

Araújo & Santos (2009, p. 22-26), fazendo um levantamento das legislações acerca da sexualidade na sociedade e na escola brasileira, afirmam que

*embora a Constituição Federal de 1988 não contemple explicitamente a discriminação em relação à orientação sexual, em seus artigos 3º e 5º, podemos entender que esta categoria de análise está implícita ao tratar da igualdade de direitos entre todos os seres humanos (ARAÚJO & SANTOS, 2009, p. 23).*

É essencial que não menosprezemos a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e de muitos outros documentos, leis e tratados influenciados por ela desde então, o que inclui nossa constituição. Entretanto, em relação à educação brasileira, apenas em 1997, com os PCNs para os TTs, que a sexualidade se transformou “em assunto de Estado, ou ‘coisa de governo’” (CÉSAR, 2009, p. 49).

## 1.2. A ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS PCNS

*Ao propor a inserção da discussão sobre orientação sexual por meio de temas transversais, esse material sugere orientações pedagógicas fundamentadas em uma concepção intencional e politicamente construída de educação acerca da sexualidade, baseada na prevenção à gravidez na adolescência e às DST<sup>17</sup>/HIV/Aids, somente. Não estamos negando sua importância documental e histórica, nem tampouco a discussão sobre tais assuntos que se faz urgente em âmbito escolar, mas não podemos nos restringir a fatores que são, muitas vezes, consequências de outros dois muito mais amplos: as relações entre os gêneros e o desejo afetivo-sexual. Defendemos que a orientação preconizada pelos PCNS precisa ser interpretada como uma proposta de Educação Sexual e não como Orientação Sexual. Sendo uma educação sexual ou uma ‘educação para a sexualidade’, ampliamos as discussões para aspectos norteadores das relações humanas: sociais, econômicos, éticos, étnicos e históricos. Dessa forma, conseguimos nos desvencilhar de práticas minimizadoras ou superficiais, que inclusive se*

<sup>17</sup> “A terminologia **Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)** passa a ser adotada em substituição à expressão **Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)**, porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintoma” (grifos meus). Em <http://www.aids.gov.br/pagina/o-que-sao-dst> A mudança de terminologia também tem a intenção de subtrair a aura de doença, de enfermidade, que estas infecções têm perante a sociedade e o respectivo peso negativo que esta assume e dissemina.

*fazem vigentes na escola quando se pretende tratar a sexualidade de forma fragmentada em ações pontuais por meio de temas 'transversais', como se observa em projetos de prevenção às DST/Aids ou de 'Dias disto ou daquilo' (grifos meus) (ARAÚJO & SANTOS, 2009, p. 18).*

O trecho acima reflete algumas críticas que vem sendo feitas aos PCNs para os TTs de Orientação Sexual. Neste subitem, nos debruçaremos sobre este documento, assumindo sua influência nas maneiras como pensamos o sexo, a sexualidade e as relações de gênero na educação atualmente, que, pontuamos, não ocorre de forma uniforme em todos os estados, ou em todas as redes de escolarização formal no país. Como dito anteriormente, eles mostram que o sexo e a sexualidade, a partir dali se tornavam “problema de Estado”. Como afirma Helena Altman (2001, p. 575), “*a sexualidade é (...) vista como um problema de saúde pública, sendo a escola local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes*”. Na perspectiva desta e de outras autoras e autores, a partir daí o papel da família (na instância privada), que, durante a ditadura militar, era de “educar para a sexualidade”, se desloca para a escola (a instância pública), que deve fomentar reflexões críticas entre estudantes com o objetivo primordial de promover a saúde.

Assim como os PCNs-Arte afirmam o ensino da arte um campo privilegiado para lidar com as questões da Pluralidade Cultural, as disciplinas de Educação Física, Ciências e Biologia se convertem neste terreno fértil para a discussão da sexualidade. Contudo, a proposta da transversalidade<sup>18</sup>, contraditoriamente, nos diz que estes temas devem “*impregnar toda a área educativa*” (ALTMAN, 2001, p. 576), assim como em todos os momentos da prática pedagógica, o que inclui intervalos, festejos, passeios; e que os mesmos devem ser tratados sempre que emergirem dos alunos e alunas. Por outro lado, apontar esta ou aquela disciplina como “campo privilegiado” para lidar com determinadas questões demonstra uma série de preconceitos e ignorâncias arraigados no pensamento educacional, nos cotidianos escolares.

Em primeiro lugar, observamos que os TTs, nesta perspectiva, são temas que estão nas bordas, sempre esperando seu momento para adentrar, para atravessar a prática pedagógica. Seu destino é sempre voltar às periferias do conhecimento escolar. E que disciplinas são “privilegiadas” para tratá-los? Aquelas que já são subjugadas,

---

<sup>18</sup> Conforme aponta CÉSAR (2009, p. 53): “*Sobre a reforma educacional brasileira, é importante ressaltar que esta foi inspirada pela reforma espanhola realizada no final dos anos oitenta, quando o partido socialista perdeu o poder para a direita ultraconservadora. O arquiteto da reforma espanhola foi o psicólogo Cesar Col, que foi o consultor de vários projetos na América Latina. Todavia, enquanto a confecção dos Parâmetros Curriculares Nacionais ainda estava em curso, vários intelectuais das universidades espanholas faziam severas críticas aos termos daquela reforma*”.

subalterniadas, aquelas que precisam, constantemente, empreender lutas para se manter nas grades, nas bases, aquelas que não estão “contempladas” no paradigma moderno da escola como campo de ensino do “conhecimento científico”<sup>19</sup>. Exemplificando: Ética é “coisa” da Sociologia e da Filosofia; Pluralidade Cultural é “coisa” da Arte; Orientação Sexual é “coisa” da Educação Física. Não é de se assustar que os TTs que se consolidaram com maior força, nestes quase 20 anos, na prática pedagógica e na sociedade como um todo, foram o Meio Ambiente e a Saúde, “coisas” das Ciências e da Biologia.

Os PCNs para os TTs apontam outras áreas para lidar com cada um deles. A própria Orientação Sexual, como já dissemos, também é “coisa” das Ciências e da Biologia. O parágrafo anterior lida com a questão de forma talvez grosseira, entretanto, reflete como, muitas vezes, estes temas são tratados nas práticas e discussões cotidianas das escolas e que, deploravelmente, estes documentos ecoam e/ou estimulam. O próprio tratamento da Orientação Sexual por áreas “de respeito”, tendo em vista o paradigma moderno das ciências naturais, tem sido bastante criticado por estudiosos e estudiosas da educação para a sexualidade, na contemporaneidade. Não se trata de desabonar o trabalho feito pelas disciplinas de Ciências e Biologia. O grande problema está em abordagens que tendem ao tratamento destas questões focando em conteúdos que veem o sexo e a sexualidade em termos eminentemente de funções endócrino-fisiológicas ou de promoção a práticas saudáveis, por exemplo, o que aproxima a Orientação Sexual de outro tema transversal – a Saúde, muito mais “importante e respeitável”.

Outro grande problema da transversalidade está no enfoque aos TTs quando “estes aparecem”. Conforme aponta Altman (2001, p. 580),

*O trabalho de orientação sexual deve, portanto, ocorrer de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.*

Jimena Furlani (2009, p. 38) nos conta uma situação concreta de agressão, com alunos de EM de um colégio agrícola, ao final da década de 1990, que a fez iniciar seus estudos sobre sexualidade, quando lançou a si mesma a questão: “(...) *essa Educação Sexual que eu iria iniciar na escola deveria se fazer com esse caráter transversal e*

---

<sup>19</sup> Boaventura de Sousa SANTOS (2008) nos fala sobre uma crise no que ele nomeia “paradigma dominante” – das ciências naturais na modernidade – chamando à atenção, num primeiro momento, para a necessidade de as ciências humanas estabelecerem seus próprios métodos de pesquisa e, num segundo, na desestabilização da entrada do senso comum e das humanidades (Arte, Filosofia, História etc), conhecimentos estes “não-científicos”, nos campos de interesse da ciência e, no que tange ao nosso tema, à escola e aos valores imputados a determinados conhecimentos e áreas.

*casual ou eu deveria retornar à questão e a outras, caso fosse o interesse da turma?''*. Não estamos aqui propondo que professores e professoras devam abandonar seu papel de interventores em situações de agressão e violência que incluem relações étnico-raciais, de sexualidade e de gênero, por exemplo; ou que não possam “aproveitar” determinadas situações para aprofundar conhecimentos sobre estes assuntos, combater preconceitos ou realizar ações de promoção ao respeito, aos direitos humanos e às aprendizagens interculturais. Contudo, a própria Furlani (2009, p. 39), após seus estudos de Mestrado e Doutorado, conclui que *“a Educação Sexual que proponho estará sempre assumindo um caráter permanente nos currículos escolares, em todos os níveis de ensino”*.

Voltando às disciplinas que são vistas como “campos privilegiados” para as discussões dos TTs, preferimos levantar algumas questões que, a nosso ver, têm uma relação direta com a efetivação, ou não, de abordagens sobre pontos de vista variados dos TTs nas escolas. Em que níveis da EB costumamos ver as disciplinas de Filosofia e Sociologia estarem presentes, nas diversas redes? Como fica o ensino da Ética a partir das diversas respostas que podemos dar a esta pergunta? Assumindo que a História, a Língua Portuguesa e a Geografia, por exemplo, apontadas como *loci* para discussão de alguns TTs, são áreas consolidadas nas grades as mais diversas<sup>20</sup>; o que dizer daquelas disciplinas que raramente são indicadas nos PCNs para os TTs? Como a Matemática, a Física e a Química, por exemplo, poderiam tratar de Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde e Pluralidade Cultural? Não é nossa intenção responder a estas perguntas e, sabemos, dentro dos meandros de cada uma das áreas apontadas poderíamos multiplicar as questões ao infinito. Entretanto, o que podemos entrever, é que, nos cotidianos escolares, o que se concretiza é o fato de algumas disciplinas se verem “desobrigadas” de tratar dos TTs. E toda vez que uma área é vista como “campo privilegiado”, termina por se converter naquela que deverá, obrigatoriamente, lidar com estes temas. Processo tal que se acirrou após a aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Nesse sentido, questões interculturais, muitas vezes, passam a ser “conteúdo” de algumas disciplinas e não de outras.

---

<sup>20</sup> Preferimos manter a escrita deste trecho (realizada aproximadamente em abril de 2016), contudo, ressaltamos o ataque que as disciplinas de História e Geografia sofreram, logo depois (e, portanto, no processo de construção deste trabalho), quando da proposição da Reforma do Ensino Médio, pelo Governo Federal. Tendo em vista a necessidade de afirmar trabalhos como documentos históricos diretamente envolvidos em/com lutas políticas as mais diversas, optamos por manter a escrita original e, sempre que necessário, evidenciar, em notas de rodapé, alterações nas leis da Educação brasileira propostas de forma não-democrática desde abril de 2016, quando ocorreu o processo de *Impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff.

Precisamos, também, atentar para as formas como o caderno de Orientação Sexual vê a criança e suas possíveis relações com o sexo e a sexualidade. Conforme afirma o documento:

*A partir da puberdade e das transformações hormonais ocorridas no corpo de meninos e meninas, é comum a curiosidade e o desejo da experimentação erótica a dois (BRASIL, 1998, p. 319).*

*É a partir da puberdade que a potencialidade erótica do corpo se manifesta sob a primazia da região genital, expressando-se na busca do prazer (BRASIL, 1998, p. 320).*

*No trabalho com crianças, os conteúdos devem também favorecer a compreensão de que o ato sexual, assim como as carícias genitais, são manifestações pertinentes à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças. Os jogos sexuais infantis têm caráter exploratório, pré-genital (BRASIL, 1998, p. 303).*

Segundo Altman (2009), os PCNs de Orientação Sexual, apesar de atentarem para a necessidade de sua inclusão nos diversos níveis da EB, estimulam sobremaneira sua intensificação nos AFEF e no EM, momento em que haveria um maior risco de gravidez precoce ou infecção com ISTs/HIV. Voltando à epígrafe deste subitem, reconhecemos, aí, o caráter redutor deste documento quando se foca em questões relativas à prevenção ou à saúde, e corroboramos com a posição de ARAÚJO & SANTOS (2009, p. 18) que uma educação para a sexualidade deveria se deslocar para “*as relações entre os gêneros e o desejo afetivo-sexual*”. Ressaltamos, desde já, que não se trata apenas de um deslocamento de foco, mas como propõe César (2009, p. 56-57), é uma questão de mudança epistemológica, ou seja, na base de construção das áreas e campos do conhecimento, e na relação entre eles. Trataremos deste assunto em seção posterior, logo após dissertar sobre algumas noções de “infâncias” com as quais estamos operando, especialmente em suas relações com gênero e sexualidade.

### **1.3. INFÂNCIAS, SEXUALIDADE E GÊNERO**

*(...) a “criança” de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como uma criança generificada [gendered], sexuada e racializada. Nesse sentido, a “criança” se torna um dos constructos mais normalizados e regulados da educação (SOUZA, 2006, p. 199).*

Noções como infância, juventude, maturidade e velhice são construções e só fazem sentido dentro de determinados contextos históricos e culturais. Sobre o “sentimento de infância”, Ariès (1981) nos conta de sua criação paulatina, da Idade Média, quando a criança não era mais que um “adulto em miniatura”, até os tempos

modernos, em que “a criança [passa a ser] vista como incapaz, frágil, um sujeito em desenvolvimento e que, portanto, ainda não o é; um sujeito a ser corrigido, educado, para se tornar ‘Homem’” (MORUZZI, 2010, p. 1).

Michel Foucault, ao tratar do *dispositivo de sexualidade* nos diz que, a partir do século XVIII, quando a sexualidade passa a permear todas as esferas da experiência humana ocidental, há quatro “grandes conjuntos estratégicos, que desenvolvem dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo” (FOUCAULT, 2012, p. 114-116): a) Histerização do corpo da mulher; b) Pedagogização do sexo da criança; c) Socialização das condutas de procriação e d) Psiquizatrização do prazer perverso. O autor trata desta relação entre infância e sexualidade em diversos trechos de sua *História da Sexualidade*. Sobre o segundo item, que aqui nos interessa:

Pedagogização do sexo da criança: *dupla afirmação, de que todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo “natural” e “contra a natureza”, traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais; as crianças são definidas como seres sexuais “liminares”, ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma linha perigosa de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo* (FOUCAULT, 2012, p. 115).

São inegáveis as vantagens que grande parte das crianças passaram a ter com esta transformação; contudo, a produção deste “sentimento” também institui algumas ideias do que seria “uma infância”, um menino, uma menina. Apoiando-se em Foucault e Butler, Moruzzi (2010) prefere tratar de “infâncias”, no plural, propondo que diferentes crianças habitam e exercitam diferentes formas de produzir este “ser criança”. Para ela, “o sexo já nasce gênero” (MORUZZI, 2010, p. 10) e o qualitativo feminino ou masculino é o primeiro a ser atribuído, atualmente, desde a gestação. A partir daí uma série de ações serão realizadas para afirmar este qualitativo – cores, brincadeiras, reações (como chorar), atitudes (ser mais dócil ou mais agressivo) – sendo confirmadas e reafirmadas constantemente, em diversas instituições, para definir aquele ser enquanto menino ou menina. Esta relação binária é fixa e vista como “natural”, sem possibilidades de trânsito entre os gêneros. O contexto familiar, a escola e as mídias são alguns locais em que discursos e linguagens exercitarão formas de produzir e, principalmente, reproduzir comportamentos próprios à menina e ao menino<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> Como exemplo destas marcações que ocorrem desde a gestação, temos um exercício de espetacularização e reforço de estereótipos, que se torna cada vez mais comum: o “Chá de revelação”. Este é um evento que pode ser realizado de diversas formas e que tem o objetivo de revelar o sexo do bebê que está para nascer. Em pesquisa rápida no *Google*, encontramos uma série de *sites* que “ensinam”

Kaercher & Dalla Zen (2010), em trabalho com obras literárias que tratam das questões de gênero e levantamento das interpretações das crianças sobre as mesmas, nos contam sobre estereótipos de gênero facilmente identificáveis em falas, desenhos e brincadeiras de meninos e meninas dos AIEF. Elas consideram os livros infantis enquanto artefatos culturais que carregam sentidos e entendimentos dominantes, ou não, do que seria este “ser menina” e “ser menino”, o que, na nossa pesquisa, podemos reafirmar com relação às obras, objetos e ações das Artes Visuais. Na pesquisa empírica, as autoras expõem algumas destas percepções das crianças: 1) Os possíveis sentidos de dependência da mulher em relação ao homem e os questionamentos das crianças à validade deste constructo social: as crianças propõem formas de convivência nas quais o feminino pode ser independente, autônomo, mas, por outro lado, reafirmam este desejo de subjugação da mulher em desenhos, por exemplo, nos quais as mulheres aparecem enquanto donas de casa; 2) O ideal magro de beleza feminina; 3) O casamento como “redentor”, enquanto objetivo final das personagens femininas; 4) A percepção aguçada das crianças com relação às mudanças corporais das personagens; 5) A necessidade do diferente buscar outros diferentes; 6) “*A alegoria do feminino fútil e invejoso*” (KAERCHER & DALLA ZEN, 2010, p. 6); 7) Os questionamentos quanto os direitos à expressão dos sentimentos pelos meninos: “meninos não choram”.

Poderíamos, ainda, elencar uma série de exemplos de expressões e ações das crianças, nos cotidianos escolares, que reiteram “*sentidos naturalizados sobre masculinidades e feminilidades*” (KAERCHER & DALLA ZEN, 2010, p. 7) e que ora

---

como realizá-lo. Neste ritual contemporâneo, que não seria possível sem uma série de exames recentes que permitem que saibamos o sexo biológico muito cedo, as convidadas descobrem se...



...no momento de cortar o bolo, que, tem seu recheio rosa (menina) ou azul (menino). Imagem em <http://www.mildicasdemaee.com.br/2015/01/30-ideias-para-voce-fazer-um-cha-de-bebe-revelacao.html>

rompem com eles. Destes breves exemplos, deduzimos a necessidade de suspender, nos AIEF, algumas noções “normativas” que as crianças trazem “de casa”, e outras que, algumas vezes sem perceber, outras deliberadamente, reafirmamos em nossas práticas pedagógicas, sobre as relações que atribuímos aos gêneros. Louro (*apud* SOSTISSO, 2010, p. 9), afirma que “*essas normas precisam ser constantemente citadas, reconhecidas em sua autoridade, para que possam exercer seus efeitos*”. A escola é uma das instituições que mais “citam”, ou, nos dizeres de Louro, “reiteram” estas normas, em falas, ações e práticas pedagógicas as mais diversas.

Até agora, tratamos das **relações entre os gêneros** ligadas a concepções sobre as infâncias, movimento que tem sido notado em alguns contextos escolares. Algumas (talvez raras) professoras, e os poucos professores, dos AIEF tem aos poucos absorvido, timidamente, a ideia de que é preciso, o tempo todo, pôr em questão o que “é um/de menino” e o que “é uma/de menina”. Contudo, o que ressalta, para nós, nos dizeres dos PCNs para Orientação Sexual é uma indefinição, ou seria uma definição que pretende excluir a criança, quanto às diversas **formas de expressão e relação afetivo-sexual e das práticas sexuais** entre as crianças. Movimento característico do dispositivo de sexualidade, que vem se desenvolvendo desde o século XVIII, em que

*Na sexualidade da infância elabora-se a ideia de um sexo que está presente (em razão da anatomia) e ausente (do ponto de vista da fisiologia), presente também caso se considere sua atividade e deficiente se nos referirmos à sua finalidade reprodutora (...) sexualizando-se a infância, constituiu-se uma ideia de um sexo marcado pelo jogo essencial da presença e da ausência, do oculto e do manifesto (grifos meus) (FOUCAULT, 2012, p. 167).*

Sobre estes jogos de ocultação e manifestação da sexualidade nas infâncias, Felipe (2006, p. 204-205), em artigo que trata sobre a relação entre infância e pedofilia, adverte:

*(...) se instalou uma intensa produção discursiva sobre a infância possibilitando, de certa forma, a veiculação de uma imagem infantilizada e dessexualizada das crianças, de modo que elas deveriam ser protegidas de determinados conhecimentos, com destaque especial para as questões referentes ao sexo e à sexualidade. Dessa forma, a infância tem sido acionada como uma espécie de espaço utópico, associada à inocência, ingenuidade, pureza, sensibilidade, desproteção, como um tempo de felicidade, onde reina o que há de mais puro e bom. A partir de tais concepções, a erótica infantil foi invisibilizada ou mesmo negada.*

A autora também afirma que uma série de artefatos culturais, contraditoriamente a esta visão angélica da criança, estimulam a sexualidade infantil e a tornam objeto do desejo sexual adulto. Ela chama atenção para alguns artefatos da música como produtores de certas concepções de feminilidade e masculinidade, erotização, práticas

sexuais etc; dando ênfase a certas vertentes do *funk* carioca<sup>22</sup> (FELIPE, 2006, p. 216-218). Em seguida, nos adverte sobre a estreita ligação entre infância e consumo, tratando da televisão, em que “*as meninas, especialmente, procuram imitar mulheres adultas muito sensuais e, por vezes, os próprios apresentadores do programa se dirigem a elas de modo erotizado, mesmo sendo crianças*” (FELIPE, 2006, p. 220). A autora perpassa por diversas formas como as diversas mídias espetacularizam e estimulam a sexualidade infantil, ao mesmo tempo que negam sua legitimidade.

Inicialmente, poderíamos perguntar se, efetivamente, em algum período da história, as crianças estiveram tão preservadas assim de conhecimentos sobre as questões do sexo e suas práticas. Em seguida: tendo em vista as mudanças que o mundo digital, tecnológico e midiático vem trazendo na contemporaneidade e o *boom* da circulação de imagens, faz algum sentido conceber a criança enquanto ser “fora do sexo”? O que ressalta, nos mais variados contextos escolares, são as ações e discursos interditórios e repressores, toda vez que questões relacionadas às possíveis práticas sexuais infantis surgem. Porém, reafirmamos, se há múltiplas infâncias, há, também, múltiplas relações delas com o sexo e a sexualidade. Reprimir, supondo que a criança não deveria saber ou falar sobre sexo está ligado a uma produção de discursos e linguagens sobre as infâncias de caráter utópico, histórica, política e culturalmente demarcados, que nunca refletiram o que de fato ocorre com sujeitos desta faixa etária. Pelo menos, não em sua totalidade...

Sobre a repressão sexual e os discursos interditórios relativos ao sexo e à sexualidade, Foucault (2012, p. 23-57) desenvolve seus argumentos sobre o dispositivo de sexualidade no primeiro volume de *História da Sexualidade* negando o que chama de “hipótese repressiva”, na qual os discursos sobre sexo sairiam da esfera pública e deveriam se confinar à esfera privada (na familiar ou nas práticas de confissão religiosa ou consultórios de psicanálise), em que “*o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como um ar de transgressão deliberada*” (FOUCAULT, 2012, p. 12). Para o autor, pelo contrário, o que assistimos, desde o século XVIII, é uma incitação e uma institucionalização dos discursos sobre o sexo, perpassando desde os prazeres mais íntimos e individuais (na masturbação e na especificação das perversões sexuais, por

---

<sup>22</sup> Vale ressaltar que esta mesma dinâmica ocorre com outros estilos musicais no circuito comercial, inclusive, antes do *funk*, como na música sertaneja, no axé *music* e, mais preocupante ainda, em produtos musicais destinados às crianças.

exemplo) até os mecanismos de regulação da economia e das populações (no higienismo e na eugenia, dentre outros).

Afirmamos a necessidade de falar sobre sexo com crianças, principalmente, com o objetivo de proteção e preservação física, moral e psicológica. Utópico ou não, defendemos o “mundo sexual” das infâncias diferente do adulto. É o que sugerem as diversas legislações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, ou a própria Constituição Federal. Portanto, àquelas crianças que conhecem um pênis ou uma vagina (que não a sua) e sabem das possíveis “utilidades” para estes órgãos; àquelas que sabem o que é um ato sexual, no ambiente familiar ou pelas diversas mídias; ou àquelas que são assediadas ou abusadas sexualmente, por exemplo, a escola não pode negar o direito de falar sobre sexo, ou de intervir, em casos que se faça necessário. É de extrema urgência, também, que as concepções sobre gênero – o que é “um/de menino” ou “uma/de menina”; como agem e “são” um homem e uma mulher – sejam postas em questão nas salas de aula dos AIEF.

Marília P. de Carvalho (1999, p. 32) nos chama a atenção para o “*caráter ‘adultocêntrico’ da ciência ocidental* [o qual a educação escolar replica], *em que a criança é sempre apreendida a partir do adulto, através do adulto ou como adulto que virá a ser*”. Enfim, teorias, legislações e os mais diversos dispositivos e artefatos culturais nos oferecem uma série de ideias que poderíamos operar com relação às possíveis infâncias (algumas infantilizando-as, outras adultificando-as). No trabalho docente, professoras e professores estão constantemente em embate com manifestações as mais diversas no que diz respeito às possibilidades afetivo-sexuais, de expressão e identidade de gênero. Como propõe Foucault, os discursos sobre sexo e sexualidade são incitados o tempo todo, tenhamos consciência disto ou não, e estes discursos nos fazem, o tempo todo, reavaliar concepções, reações e ações em decorrência deles. Urge que a instituição escolar e seus agentes reflitam acerca de suas concepções sobre as infâncias, deixando de lado a falácia de que estão frente a um “projeto de adulto” e encarem como são: cidadãos e cidadãs sexualizados e generificados, cada qual habitando a sua infância. Só assim qualquer projeto de educação para a sexualidade poderá ser realizado na direção da superação de uma série de hipocrisias e “repressões”, reafirmados no cotidiano escolar, vistos como “naturais”, essenciais às crianças, que não cabem mais no mundo digital, tecnológico e midiático que põe o sexo à mostra para todos, nem nas propostas mais contemporâneas com relação à educação sexual.

#### 1.4. EDUCAÇÃO SEXUAL HOJE: MUDANÇAS EPISTEMOLÓGICAS

Já indicamos anteriormente a defesa de uma mudança de foco, de um deslocamento nas propostas e práticas de educação sexual: de uma perspectiva relacionada a questões de saúde pública, para as relações entre os gêneros e as diversas formas de expressão e relação afetivo-sexuais. Contudo, reforçamos, mais uma vez, que esta transformação não diz respeito somente ao foco, mas, também, a questionamentos diretos à construção do conhecimento nas diversas áreas, ou seja, a uma mudança epistemológica. Segundo César (2009, p. 57):

*Os limites do discurso do sexo são marcados por sua concepção naturalizada, a-histórica e conseqüentemente imutável. Nessa perspectiva o sexo está confinado a sua percepção biológica, delimitando uma fronteira entre os sujeitos, masculino/feminino, heterossexual/homossexual e normal/anormal.*

É essencial que voltemos, aqui, nosso olhar para o caráter heteronormativo da construção do conhecimento, especialmente quando lidamos com o paradigma moderno das ciências naturais. Com seu caráter universalista, naturalizador e unificador, a heteronormatividade realiza processos de hierarquização de conhecimentos, de sujeitos e de objetos de estudo; opera em uma lógica dominante e considera tudo o que está fora de seu alcance como “estranho” à Ciência, à Filosofia e à Arte; não permite relações entre sujeito e objeto do conhecimento, dentre tantos outros procedimentos que colocam grupos sociais e certos conhecimentos “para fora”. Com os estudos feministas, gays, lésbicos, de gênero e *queer*, vemos uma série de movimentos de questionamento à construção epistemológica e, por consequência, nas práticas sociais (incluindo as práticas educativas). Conforme afirma Louro (2012, p. 367):

*Trata-se de pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou a desconhecer) outras. Isso significa questionar sobre as condições que permitem (ou que impedem) o conhecimento. Quais as condições que possibilitaram que determinadas noções fossem tomadas como verdades e, mais do que isso, fossem consideradas importantes e indispensáveis para serem introduzidas nos currículos e transmitidas de geração a geração? Quais as condições que empurraram para o silêncio outros saberes, que os esconderam ou secundarizaram na sistematização das disciplinas?*

Tratando diretamente do contexto da educação, Louro (2011) propõe que as formas como olhamos para os conhecimentos e os introduzimos nos currículos exercitam “pedagogias culturais, de gênero e de sexualidade”. Ou seja, toda forma de construção e hierarquização de conhecimentos contém, em si, uma visão estabelecida do que é uma mulher, um gay e uma lésbica, um negro e uma negra, um indígena e uma

indígena, assim como uma determinada noção do que sejam estes sujeitos enquanto objeto do conhecimento científico e das formas como podem participar das diversas instâncias de formação dos indivíduos e da sociedade. E a educação escolar, neste contexto, tem um papel essencial enquanto lugar de exercício e afirmação destas pedagogias. Tendo em vista estes aspectos, os estudos de gênero vêm trazer outra articulação para pensar as relações entre os sujeitos na construção de conhecimento, na inclusão destes nos currículos escolares e na educação sexual escolar. Conforme afirma César (2009, p. 57):

*Os estudos de gênero (...) ao recusar os lugares definidos para os gêneros desde uma perspectiva masculina, significa também reconstruir os significados dos corpos, dos desejos e prazeres. Tomando o gênero como categoria de análise das ciências humanas é possível partir então para a construção de epistemologias da sexualidade na escola.*

Joan Scott, historiadora norte-americana, em 1986, lança importante discussão sobre a necessidade de tomar a perspectiva dos estudos de gênero como categoria analítica. Para ela, o gênero é compreendido 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). Compreender se determinados conhecimentos são construídos a partir de um ponto de vista comumente compreendido como feminino ou masculino, ou a própria defesa destes binarismos essencializados (feminino/masculino, homossexual/heterossexual, macho/fêmea, biológico/cultural etc), reflete um posicionamento/contexto histórico, teórico, social etc; e está relacionado a relações de divisão de poderes. Nesta perspectiva é essencial, sempre, questionar-se sobre sujeitos e objetos do conhecimento. Sob determinadas visões históricas, o produtor e/ou produtora deste ou daquele conhecimento era/é/se vê/apresenta como um homem ou uma mulher? Que lugar era/é dado ao homem e à mulher, em determinada sociedade, na produção dos conhecimentos científicos? Esta ciência, quando produzida por mulheres, reflete que tipo de visão sobre o feminino e a feminilidade? Como a mulher é tratada enquanto objeto do conhecimento? Enfim, poderíamos multiplicar estas questões e, pelos limites deste trabalho, não nos deteremos a respondê-las. O que vale ressaltar, aqui, é nosso posicionamento no campo de disputas políticas que é a área do currículo. Na seção a seguir, nos deteremos em questões relacionadas à ideia de fronteira, proposta pelos estudos *queer*, e na proposição de uma “solidariedade” nos currículos, a partir de autores e autoras como Butler, Hooks, Louro e Munanga.

## 1.5. FRONTEIRAS DO CONHECIMENTO: LUGARES DE SOLIDARIEDADE

*Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização. Enquanto trabalhamos para resolver as questões mais prementes da nossa vida cotidiana (...) nos engajamos num processo crítico de teorização que nos capacita e fortalece (HOOKS, 2013, p. 97).*

Seguindo o “conselho” de Hooks, nesta seção trago minha experiência pessoal para transitar no terreno teórico que me ajudará a analisar os documentos desta pesquisa, no último capítulo. Uma possível gênese de como algumas questões foram se tornando importantes para mim no decorrer da vida, sem preocupação com qualquer linearidade e sem tentar constituir uma totalidade destas experiências. Com certeza, haverá acontecimentos importantes dos quais me esquecerei, ou que terei que deixar fora desta dissertação. Quando eu tinha 21 anos (hoje estou com 38), estava em um churrasco na casa de alguns amigos de meu primeiro marido. Talvez eu fosse a pessoa mais jovem ali e, com certeza, a mais ingênua com relação a muitas coisas. Na época, estava no 3º ano do curso de Bacharelado (Interpretação Teatral) em Artes Cênicas, era uma verdadeira “esponja”, ávido por conhecer o mundo, as pessoas e suas experiências. Queria saber quem eu era e precisava de mediações com seres humanos diferentes (ou não tão diferentes assim) de mim para crescer. Ali passei por duas experiências que “me sacudiram”, ambas com travestis muito envolvidas com as lutas políticas relacionadas às comunidades LGBTTTQIA. Meu primeiro marido havia participado da criação da ALIA (Associação Londrinense Interdisciplinar de AIDS), era 16 anos mais velho e tinha vivido intensamente o *boom* da epidemia de HIV/AIDS da década de 1980, inclusive perdendo um de seus grandes amores para a doença.

A primeira travesti eu conhecia há alguns meses. Ela não se apresentava como o gênero feminino o tempo todo. Aliás, me lembro de ela/ele dizer, em outras ocasiões, que já não “se montava”<sup>23</sup> com tanta frequência, e só me lembro de seu nome atribuído no nascimento (do gênero masculino). “Do nada” ela (ou ele?) levantou a camiseta e se revelaram dois grandes seios. Como eu nunca havia percebido isto pela silhueta? Não sei se provoquei aquela situação com algum comentário. Dificilmente, pois era um rapaz muito tímido e calado na época, muito observador. E não me sentia em um

---

<sup>23</sup> Expressão normalmente utilizada para designar o ato de se vestir com roupas do sexo oposto (ao do nascimento, ou ao daquele com o qual se identifica naquele momento, ou tantas outras possibilidades...), mas que pode ter outros usos.

“terreno seguro” com aquelas pessoas. Contudo, percebi imediatamente que aquele gesto estava direcionado a mim. Aquilo realmente “me bagunçou”. Era um homem ou uma mulher? Um homem com seios? Houve um turbilhão de pensamentos. Como haviam muitas travestis ali (não sei se haviam transexuais, transgêneros...), foi também o momento que me peguei a pensar que haviam “mulheres com pinto” e “homens com vagina”. Ali, na minha frente! E eram abundantes no mundo. Pela primeira vez, vivi intensamente a experiência de “dividir uma pessoa em partes”, de estabelecer fronteiras dentro de sujeitos que se apresentavam a mim. Eu, que me via em uma luta interior tremenda para “me unificar”, estava decupando alguém. Eu precisava encaixar aquela (s) pessoa (s) em categorias que me fossem compreensíveis (inteligíveis), com o risco de não entender a mim mesmo. Fazia muito pouco tempo que havia “saído do armário”<sup>24</sup>...

Na construção deste trabalho, tenho me deparado com campos de conhecimento e categorias teóricas muito variadas – os estudos de gênero, o feminismo, de sexualidade, negritude, *queer*, interculturalidade/multiculturalismo, pós-colonialismo, identidade/diferença, de classe, dentre outros – e, em diversos momentos da pesquisa, senti a necessidade de “optar por alguma matriz teórica, UM único referencial teórico”. Esta necessidade de categorizar o conhecimento, me parece, é a mesma que senti na experiência acima em relação aos sujeitos. Por isso, ao estudar a teoria *queer*, a partir de Guacira L. Louro, pesquisadora que articula ao campo da Educação, me interessei pela ideia de *fronteira*, um “*lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto* (...) [que se] *compraz da ambiguidade, da confusão, da mixagem*” (LOURO, 2015, p. 20). Com relação a esta pesquisa, podemos estabelecer fronteiras entre os conhecimentos, nos sujeitos, nas práticas sociais e educacionais, nos movimentos sociais que exigem a construção de teorias, nas ações afirmativas e no campo da Arte, como veremos em seção posterior.

Ao falar sobre a figura da *drag*, *persona* que transita, que parodia as relações de gêneros, Louro (2015, p. 21) propõe que, para elas, “*a fronteira está muito perto e que pode ser visitada a qualquer momento*”. Não ocorreria o mesmo com o conhecimento? Tudo o que conhecemos sobre os sujeitos e objetos de conhecimento não poderia ser deslocado para estas fronteiras? A prática de ensinar não pode ser realizada aí, no limite, no lugar de conflito? Não seria uma necessidade da Educação (pelo menos na

---

<sup>24</sup> Expressão utilizada por gays e lésbicas para indicar que a pessoa “se assumiu” homossexual ou bissexual, dentre outros usos.

atualidade)? Louro nos fala da dificuldade de falar da teoria *queer* no campo da Educação, pois este seria um lugar de prescrições e categorizações, enquanto o *queer* é um lugar de movimento constante, um “*colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier*” (LOURO, 2015, p. 39). O próprio campo das legislações educacionais, dos movimentos sociais e dos Direitos Humanos, por exemplo, carecem e se valem destes “portos seguros”, destas construções culturais que são as identidades. Assumimos, desde já, para este trabalho, que não é possível falar de um currículo inclusivo, pós-colonial, intercultural, que trate das questões de gênero e de sexualidade sem nos valer da identidade enquanto estratégia.

Como afirmamos anteriormente, a partir da década de 1960 se intensificam movimentos sociais ligados a identidades específicas. Ainda atualmente, as chamadas políticas afirmativas (eticorraciais<sup>25</sup>, de classe<sup>26</sup>, dentre outras) se valem desta estratégia na luta pela equidade de direitos entre cidadãos e cidadãs em diversas partes do mundo, muitas vezes apelando a imperativos históricos que legaram a determinados grupos e camadas da sociedade situações de vulnerabilidade e desigualdade. Neste trabalho, defendemos as políticas afirmativas, contudo, trazemos aqui algumas reflexões da teoria *queer* e de outras que nasceram destes movimentos e que passaram, com o tempo, a criticar a identidade enquanto este “porto seguro” para as ações políticas, subjetivas, educacionais, dentre outras. Com relação à teoria *queer*, Louro (2015, p. 47) afirma:

*A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação de seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse “outro” permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade. Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos, esse passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como “natural”.*

Para fins didáticos, poderíamos dizer que os movimentos sociais (e teorias a eles subjacentes) são este “outro”, o outro lado da perspectiva dominante, o que é negado, o anormal, o que deve “ser educado e civilizado”, o colonizado (e colonizável), a quem “falta algo”, o anti-natural, o subalterno etc. Grosso modo, poderíamos classificar, assim, algumas destas relações:

<sup>25</sup> Cotas para negros e negras, indígenas em universidades, cargos públicos ou no cinema e TV norte-americanos, por exemplo.

<sup>26</sup> Cotas para estudantes de escola pública em algumas universidades públicas, no país, por exemplo.

Tabela 1:

Relação	Perspectiva dominante	“Outro”
Homem-Mulher	Homem	Mulher
Masculino-Intersexual- Feminino	Masculino  Patriarcalismo/Machismo/ Falocentrismo	Feminino, Intersexual  Feminismo, Transfeminismo
Homossexualidade- Bissexualidade- Heterossexualidade	Heterossexual	LGBTTTQIA
Eurocentrismo <sup>27</sup> - Colonialismo	Europeu, Norte-americano (ocidentais “do norte”)  Branco  Países e Culturas Colonizadoras	Ocidentais “do sul”, africanos, orientais  Negros e negras, indígenas, amarelos e amarelas, vermelhos e vermelhas, pardos e pardas, pessoas “de cor”  Países e Culturas Colonizadas
Cisgênero-Transgênero	Cisgênero <sup>28</sup>	Transgêneros <sup>29</sup>
Classe	Ricos  Classe Média	Classe Média  Pobres

Da tabela proposta acima, podemos depreender um ser ideal, dominante: homem, branco, cisgênero, heterossexual, europeu e colonizador (preferencialmente) e rico (no mínimo, classe média). Este “ser ideal” é objeto da crítica nas teorias que aqui expomos. Cada uma destas características sendo mais ou menos analisada e criticada em cada uma das perspectivas, sendo, muitas vezes, articuladas. Do ponto de vista

<sup>27</sup> Para efeitos de análise das questões brasileiras, a descendência europeia é um ponto extremamente relevante.

<sup>28</sup> Pessoas que se identificam com o sexo que foi designado em seu nascimento.

<sup>29</sup> Pessoas que não se identificam com o sexo designado no nascimento.

epistemológico, a crítica centra-se no paradigma moderno das ciências naturais, diretamente ligado a este “ser ideal”. Conforme afirma Tomaz T. da Silva (*apud* LOURO, 2015, p. 49):

*A teoria queer (...) efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. (...) nos faz pensar queer (homossexual, mas também “diferente”) e não straight (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido de pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar (...) 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, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa (grifos meus).*

Após o exposto, passo à segunda experiência que tive naquele churrasco. Algumas horas do evento, muita animação, a segunda travesti, uma liderança muito importante das travestis e transexuais de Londrina e região, uma mulher de 1,90 de altura, bem consciente do seu poder de comunicação, em tom bastante bem-humorado, diz (e disponho como uma citação, porque não quero que esta fala de perca em meio a um grande parágrafo):

*Eu então estou “no chinelo”: sou mulher, pobre, preta, travesti, homossexual e, ainda por cima, prostituta e soropositiva.*

Vale algumas observações: como ela se relacionava sexual e afetivamente com homens e se via como mulher, na verdade, ela era heterossexual. O termo homossexual foi utilizado se referindo ao sexo designado a ela no nascimento (uma confusão muito comum), e, como pude “conferir” posteriormente, o utilizou enquanto recurso de linguagem em sua fala, enquanto estratégia. O mesmo acontecendo com o dizer-se prostituta, já que não era, naquele momento, uma condição que vivia. Contudo, várias pessoas ali presentes se prostituíam. Era uma marca importante naquela comunidade, uma condição muito comum entre as travestis e transexuais, uma “bandeira” do movimento do qual ela participava – fosse para lutar contra os contextos que levam muitas travestis e transexuais à prostituição, ou para ressignificar esta profissão socialmente, vitimada pelos imperativos morais e religiosos que levam as profissionais e os profissionais do sexo a condições de vulnerabilidade, desigualdade e violência.

A fala desta mulher me colocou a pensar sobre mim mesmo, naquela época, e, a partir das teorias estudadas para este trabalho e do quadro exposto acima, a me colocar nesta pesquisa. Devo reconhecer que não estou tão “no chinelo” assim: sou homem, branco (descendente de italianos e espanhóis; europeus que vieram para o Brasil no

início do século XX), cisgênero, homossexual e passei quase toda a vida transitando entre a pobreza e a classe média, na qual estou estabelecido há, pelo menos, 10 anos. Tendo em vista a citação de Hooks no início desta seção, dois tipos de “consciência” ligados diretamente às minhas vivências me trouxeram, progressivamente, aos objetos desta pesquisa: da minha orientação sexual homossexual e de classe. Soma-se a isso a experiência de viver numa realidade em que a violência doméstica era muito presente. Lembro-me da minha mãe falando sobre “ser feminista”, mesmo que não soubesse dizer o que era isso, e das minhas revoltas com vizinhas que diziam que ela deveria viver com meu pai, pois ele era um “homem bom” e provia bem nosso lar (tenho um irmão e uma irmã e minha mãe nunca trabalhou fora por tempo muito longo). Estas experiências me formaram como um homem solidário às questões das mulheres que me rodeavam. Destes relatos, depreendo duas questões importantes para as teorias com as quais estou operando e com os posicionamentos que assumo nesta pesquisa:

- 1) **O sujeito é formado por diversas instâncias de identidade**, cada qual com consequências específicas, influenciando em maior ou menor grau em suas estruturas sociais, psíquicas, ideológicas etc;
- 2) **A solidariedade entre grupos identitários**, especialmente aqueles historicamente subalternizados, é possível e extremamente desejável enquanto estratégia política, social e subjetiva na Educação e nos currículos (e em outras instâncias da prática social).

### 1.5.1. O sujeito e suas múltiplas identidades

*A tarefa política não é recusar a política representacional – como se pudéssemos fazê-lo. As estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder; conseqüentemente, não há posição fora deste campo, mas somente uma genealogia crítica de suas práticas de legitimação (BUTLER, 2015, p. 23-24).*

Os movimentos defensores das “minorias”, em suas diferentes gêneses e desenvolvimentos, reivindicações e “causas”, marcos e atos históricos, são movimentos de representação. Ao tratar da teoria feminista, Butler (2015) nos fala sobre a necessidade, à época do início das elaborações destas teorias, de desenvolver uma linguagem capaz de representar a mulher (enquanto sujeito do feminismo) politicamente. Estas elaborações discursivas apontavam, nas décadas de 1960 e 70, para características ditas “femininas” que eram valorizadas dentro de algumas correntes do

movimento e da teoria, como as noções naturalizadas, essencialistas e universais de maternidade e de cuidado (*caring*) (CARVALHO, 1999), por exemplo, e um “inimigo comum”: a dominação patriarcal (BUTLER, 2015, p. 21). Com o passar do tempo, segundo a autora, estas premissas começaram a ser criticadas dentro da própria teoria feminista, uma vez que começou a se reconhecer que estas categorias, além de representar sujeitos, produzia-as:

*O poder jurídico “produz” inevitavelmente o que alega meramente representar; consequentemente, a política tem de se preocupar com essa função dual do poder: jurídica e produtiva* (grifos meus) (BUTLER, 2015, p. 19)

Tendo em vista este contexto, Butler afirma que discursos produzidos com uma intenção emancipatória passaram a ter “*consequências coercitivas e reguladoras (...) [e sugere a necessidade de] limites necessários da política de identidade*” (BUTLER, 2015, p. 23). Nestas produções discursivas, os sujeitos se constroem pelos mesmos mecanismos que o paradigma moderno das ciências naturais produzem: universais, essencializados e naturalizados. Por isso mesmo, a autora critica “*a presunção política de ter de haver uma base universal para o feminismo*” (BUTLER, 2015, p. 21) e chega a afirmar que “*talvez, paradoxalmente, a ideia de ‘representação’ só venha a fazer sentido para o feminismo quando o sujeito ‘mulheres’ não for presumido em parte alguma*” (BUTLER, 2015, p. 25).

Com relação às homossexualidades, Louro (2015, p. 29-30), citando Foucault, nos fala que

*A homossexualidade e o sujeito homossexual são invenções do século XIX (...) discursivamente produzida, transforma-se em questão social relevante. A disputa centra-se fundamentalmente em seu significado moral. Enquanto alguns assinalam o caráter desviante, a anormalidade ou a inferioridade do homossexual, outros proclamam sua normalidade e naturalidade – mas todos parecem estar de acordo de que se trata de um ‘tipo’ humano distintivo* (grifos meus).

Em *Uma Política Pós-identitária para a Educação*, Louro (2015, p. 27-56) descreve um longo caminho de transformações dentro da teoria e dos movimentos homossexuais, da década de 1970, passando pela epidemia de AIDS da década seguinte, até o questionamento da ideia de uma “identidade homossexual”, na década de 1990, especialmente dentro da teoria *queer*. Como ocorrera em outros movimentos e teorias (no feminismo e nas lutas dos negros e negras, por exemplo), foi necessário superar o **caráter assimilacionista**: de aceitação e tolerância dos sujeitos homossexuais no

sistema social (LOURO, 2015, p. 35). A autora traz Debbie Epstein e Richard Johnson (*apud* LOURO, 2015, p. 38) para propor que

*A agenda teórica moveu-se da análise das desigualdades e das relações de poder entre as categorias sexuais relativamente dadas ou fixas (...) para o questionamento das próprias categorias (...) e para ver o jogo de poder ao redor delas como menos binário e menos unidirecional.*

Nesta configuração, que podemos ver ecoar até nossos tempos, os movimentos e teorias ligados aos/hos homossexuais seguem em três frentes principais:

- 1) A continuidade da luta por respeito, reconhecimento e legitimação;
- 2) O desafio às fronteiras tradicionais de gênero e sexuais; e
- 3) A própria ambiguidade e as produções discursivas ligadas a essas fronteiras e categorizações (LOURO, 2015, p. 38).

Uma das grandes questões que podemos depreender destes dois contextos (do feminismo e dos movimentos *gays* e *lésbicos*) que expusemos é que eles já “nasceram” perturbados uns pelos outros. Como a categoria “mulher” poderia dar conta da experiência das *lésbicas*, por exemplo? Como tratar das questões de *travestis*, *transsexuais* e *transgêneros* dentro dos movimentos homossexuais, já que estes sujeitos sempre estiveram ligados a eles? Dentro destas contradições, Butler traz a discussão sobre os estudos de gênero sugerirem, em seu bojo, o gênero como sinônimo de mulher, de feminino. Como ficam os homens e o masculino nesta configuração?

Bell Hooks (2013, p. 41) traz à discussão o “feminismo das mulheres negras e de cor” e vem articular mais duas categorias a essas discussões – raça e classe: “*juntei à luta pelo fim do racismo um compromisso com o fim do sexismo e da opressão sexista e com a erradicação dos sistemas de exploração de classe*”. Ativa no movimento e na teoria feminista e, ao mesmo tempo, nos da negritude norte-americana, desde a década de 1970, a autora nos conta de suas dificuldades de circular nos dois movimentos. No primeiro, era-lhe negado falar de racismo e incluir a experiência dos homens negros, além da rasa concepção de que as mulheres negras já eram “libertas” por trabalharem fora, sem que se levasse em consideração os tipos de trabalho e de dominação ao qual estavam sujeitas as mulheres negras, inclusive e principalmente “pela mão” das mulheres brancas. A autora é bastante incisiva ao falar da teoria feminista sendo produzida pelas mulheres brancas e suas resistências às feministas negras e de cor e afirma:

*Os esforços das mulheres negras e de cor para desafiar e desconstruir a categoria “mulher” – a insistência em reconhecer que o sexo não é o único fator que determina as construções de feminilidade – foram uma intervenção*

*crítica que produziu uma revolução profunda no pensamento feminista e realmente questionou e perturbou a teoria hegemônica produzida principalmente por acadêmicas, brancas em sua maioria (HOOKS, 2013, p. 88).*

Por outro lado, nos movimentos da negritude, a autora encontrava dificuldades em tratar do feminismo, primeiro pelo reconhecimento da teoria feminista produzida por mulheres brancas e, também, pela não aceitação das questões feministas pelos negros, que, na academia norte-americana era representado predominantemente por homens negros. A autora percebia, então, um “*antifeminismo gritante de muitos pensadores negros do sexo masculino*” (HOOKS, 2013, p. 171). Ao tratar especificamente das mulheres negras ligadas ao feminismo, Hooks (2013, p. 164) aponta:

*O discurso negro sobre o feminismo se viu muitas vezes preso em debates infundáveis sobre negras deverem ou não se envolver com o movimento “feminista branco”. O que vinha primeiro, nossa feminilidade ou nossa negritude? (grifos meus)*

Outra articulação que Hooks propõe é com a classe social. Neste contexto complexo que a autora expõe, diretamente ligado com sua experiência enquanto ser humano e como acadêmica e pesquisadora, em um momento histórico em que os movimentos “se defendiam e se fechavam” em suas categorizações identitárias e “bandeiras” que excluía tudo o que fosse diferente de suas “causas”, ela nos fala sobre sua relação com feministas brancas:

*Nas minhas conversas, constatei que as feministas brancas de origem pobre frequentemente sentiam que sua compreensão das diferenças de classe as ajudava a ouvir, sem se sentir ameaçadas, as mulheres de cor falarem do impacto da raça e da dominação. Pessoalmente, percebo que muitas das minhas amigas e laços feministas mais profundos se formam com mulheres brancas que nasceram na classe trabalhadora ou pertencem à classe trabalhadora e compreendem o impacto da pobreza e da privação (HOOKS, 2013, p. 144).*

Analisando minha experiência de vida, tenho a certeza de que a consciência de classe é o que molda com maior intensidade minhas formas de ver e atuar no mundo. A consciência de “ser professor” me coloca em contato constante com o fato de que somos uma “classe menor” no quadro das possíveis profissões em nível superior (pelo menos, no Brasil), mesmo que hoje trabalhe em uma instituição federal na qual conto com alguns privilégios que a maioria de meus colegas de profissão não usufrui. A consciência de ser professor de Arte não me deixa esquecer que compartilho da classe mais baixa no quadro das disciplinas escolares e áreas do conhecimento. Foram os embates internos surgidos quando consegui, como o primeiro de uma família bastante numerosa, a ingressar em uma universidade pública (1% da população brasileira na

época), em um curso de período matutino que não tinha como foco principal a empregabilidade, morando em moradia estudantil, que me trouxeram às leituras de mundo que faço hoje. Na faculdade, também, tive oportunidade de fazer minhas primeiras reflexões sobre os impactos do racismo na sociedade e na subjetividade, com uma amiga negra que pesquisava a *performance art* e enfocava as relações nos casamentos inter-raciais. Ela era filha de mãe negra e pai branco e me falava com muita frequência dos impactos que o abandono de seu pai causaram em sua família. Ela provavelmente conhecia Hooks, que trata destas questões em seu trabalho...

Alguns anos depois, ao me formar em Artes Cênicas, fui dar aulas de teatro na Penitenciária Estadual de Londrina. Meu olhar, já “treinado” com minha amiga, percebeu imediatamente a maioria negra (e de cor, para utilizar os termos de Hooks) ali presente. E preciso pontuar que o estado do Paraná conta com uma população de maioria branca, ou, pelo menos, contava, à época<sup>30</sup>. Foi por aí, também, que os debates sobre as políticas afirmativas de cotas raciais e para estudantes de escola pública na UEL surgiram. Ali percebi o quanto, pelo simples fato de ser branco, dispunha de uma série de privilégios. Eu já sabia, por minha mãe, que ser homem era outro privilégio. Em estudos e trabalhos realizados no estado do Paraná, à época dos DEB-Itinerantes, as categorias de raça e etnia já estavam presentes. Como professor de Arte, tenho assistido e participado de uma série de tentativas da inclusão das questões africanas, afrodescendentes e dos povos indígenas no ensino da arte, contudo, ainda não havia percebido a real importância de articular as “*discussões de raça, gênero, classe social e prática sexual*” (HOOKS, 2013, p. 155).

Uma das contradições à qual tenho mais me deparado, colocando-me dentro desta pesquisa, é a de falar do “outro”, daqueles que “não sou”, mas que defendo nos currículos: não sou mulher, não sou negro, nem indígena, nem trans, por exemplo. Neste caso, identifico-me penosamente com aquela posição de quem classifica, demarca, de quem heteroatribui. Como me posicionar nesta relação assimétrica de poder? Como falar de questões de gênero e de raça sem colonizar, sem dominar? Como produzir teorias, currículos e práticas educativas responsáveis, tendo em vista os lastros

---

<sup>30</sup> Esta afirmação foi realizada por **heteroatribuição**, ou seja, pelo ato de atribuir “de fora” uma classificação para pessoas ou grupos. Contudo, no estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) “*Estudos Sociodemográficos e análises espaciais referentes aos municípios com existência de comunidades remanescentes de quilombos: Relatório técnico preliminar*”, disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/publicacoes/relatorioIBGE.pdf>, na página 09, apresenta-se um “*Mapa da distribuição espacial segundo cor e raça – Pretos e Pardos*”, no qual a população das diversas regiões do país se **autoatribui** dentro das classificações de cor e raça, tendo a região sul do país uma taxa baixíssima de pessoas que se autorreconhecem enquanto negros ou pardos, no Censo de 2000.

que esta dissertação pode ter? Kabengele Munanga (2015, p. 11), ao falar sobre *identidade negra* lança a questão:

*Nem sempre está claro quando se fala de identidade: identidade atribuída pelos estudiosos através de critérios objetivos, identidade como categoria de autodefinição ou autoatribuição do próprio grupo, identidade atribuída ao grupo pelo grupo vizinho?*

O autor continua afirmando que esta consciência de pertencimento a uma raça não é idêntica para todos os negros, o que também não ocorre para todas as mulheres em relação ao gênero, a homossexuais em relação às práticas sexuais e à orientação sexual ou aos pobres com relação a sua classe social, por exemplo. Hooks nos fala sobre suas parcerias e seus estudos com/sobre Paulo Freire, Henry Giroux e Peter McLaren, dentre outros, todos homens brancos, e nos alerta:

*Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, **todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos**. Isso não significa que não sejam sujeitos a críticas ou questionamentos críticos ou que não haja muitas ocasiões em que a entrada dos poderosos nos territórios dos impotentes serve para perpetuar as estruturas existentes. Esse risco, em última análise, é menos ameaçador que o apego e o apoio contínuos aos sistemas de dominação existentes [muitas vezes reafirmados pelos dominados], particularmente na medida em que afetam o ensino, como ensinamos e o que ensinamos (grifos meus) (HOOKS, 2013, p. 175).*

Neste sentido, toda teoria pode conter um potencial libertador ou, do outro lado, dominador, colonizador; as condições do produtor não são definidoras últimas, dependem de uma série de relações que são fluídas. Contudo, não se pode esquecer que **cada grupo, movimento social e as teorias a eles adjacentes são os principais responsáveis por elaborar as “pautas”, reivindicações e levantamento de problemas essenciais a eles**. Munanga (2015, p. 15), para “validar” o conceito de raça, propõe que

*O racismo é um fato que confere à “raça” uma realidade política e social. Ou seja, se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis.*

Ao defender o movimento e o conceito de *negritude*, Munanga traz à discussão as necessidades e lutas dos negros e negras na *diáspora* africana, e nos países recentemente libertos dos laços coloniais com as nações europeias, e coloca a realidade do racismo como seu principal ponto de crítica. No trecho acima, o autor critica posições que defendem a invalidação do conceito de raça, tendo em vista que, sob uma perspectiva biológica, a divisão da humanidade em raças não faz sentido algum. No

livro *Negritudes: usos e sentidos*, Munanga aborda o conceito e o movimento da *negritude*, expondo suas condições históricas e defende a necessidade ainda premente de afirmá-la, tendo em vista que

*A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros (MUNANGA, 2015, p. 20).*

Contudo, o autor chama à atenção, muito cara a esta pesquisa, de que são os negros e negras, que sofrem as consequências do “olhar ocidental branco” que devem elaborar as críticas, *“o negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade”* (grifos meus) (MUNANGA, 2015, p. 19). Esta afirmação nos traz de volta às contradições de que falava anteriormente e à defesa da solidariedade nos currículos, nas teorias e nas práticas educativas, tema da nossa próxima seção. Para concretizar este pensamento, convido leitoras e leitores a fazer um exercício de imaginação: pense na escola em que você trabalha. Docentes são homens ou mulheres? Se todos fossem homens (o que certamente não ocorre), quem falaria sobre as feminilidades? A que raça você atribui colegas docentes? Se todos e todas forem brancos e brancas, falar sobre racismo deixa de ser importante? Há algum ou alguma colega homossexual? Se não há, portanto, nos abstermos de tratar sobre homofobia e possibilidades de relação afetivo-sexuais? Certamente, o que a escola precisa é destes *“membros conscientes da sociedade”*, como propõe Munanga (2015, p. 19).

Antes de passar à próxima seção, que trata da ideia de uma solidariedade nos currículos, volto à discussão sobre falar de “outrem”. Se, por um lado, urge que na Educação, e na sociedade como um todo, formemos cidadãos e cidadãs sensíveis às questões de “outrem”, sujeitos com/para a empatia; por outro, precisamos compreender que determinadas reivindicações só podem ser feitas a partir do próprio grupo, deste “outrem” e, como propõe Munanga, apenas os participantes daquela comunidade podem resolvê-las, leve o tempo que levar. Apenas quem compartilha dos anseios daquela comunidade pode elaborar os problemas (aí falando de um ponto de vista científico) a serem tratados epistemologicamente; as estratégias de superação de questões de natureza histórica, linguística e psicológica (MUNANGA, 2015, p. 12-13). Na dúvida, ouçamos as “minorias”: mulheres sabem “na pele” o que é sofrer a misoginia, o machismo; negros, negras e pessoas de cor sabem das consequências de viver em uma sociedade racista, xenofóbica; gays e lésbicas sabem o que é sofrer a violência

homofóbica, e assim por diante. Não se trata de afirmar que apenas o próprio grupo pode/deve elaborar as estratégias de superação destes problemas, que tocam a humanidade em sua “universalidade” (pois tocam em questões que perpassam as diferentes sociedades globalizadas, apesar de seus variados graus). Até mesmo porque a “experiência de ser negro”, por exemplo, não é unilateral e totalizante, ou seja, não é a mesma para todos os negros e negras e, voltando às proposições iniciais desta seção, cada sujeito compartilha de uma série de instâncias de identidade, que o formam em diferentes intensidades. Como propõe Butler:

*Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque gênero nem sempre se constituiu na maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas (BUTLER, 2015, p. 21).*

### 1.5.2. Solidariedade: estratégia “de fronteira”

Apesar de as teorias feminista, gay, lésbica e *queer* terem uma história não tão recente, a presença dos movimentos sociais relativos a estes grupos já ter consolidado uma série de conquistas e a realidade de mulheres e homossexuais, por exemplo, ter se transformado significativamente em diversas sociedades nas últimas quatro ou cinco décadas (e que, contraditoriamente, estes processos de luta precisem ser intensificados em alguns momentos e locais, como podemos assistir no Brasil atual), não nos parece que, nas escolas brasileiras, esta dinâmica tenha ecoado tão intensamente. Como propus anteriormente, neste trabalho, preferi optar por não definir UM único referencial teórico. Nos limites de uma pesquisa de mestrado, não realizei um mergulho exaustivo em um autor ou matriz teórica. Butler, Foucault, Hooks, Louro e Munanga, dentre outros e outras, são autores e autoras com quem trabalho nesta pesquisa e que me ajudaram a chegar e a “explorar” estas fronteiras das quais estou falando e, nelas, afirmo a necessidade de agir a partir da solidariedade.

Num primeiro momento, reafirmo a ideia de que estas fronteiras se concretizam nos sujeitos que transitam entre “ser/estar” em condições humanas variadas. Nesta perspectiva, o sujeito deve ser “solidário consigo mesmo”; os jogos de poder acontecem dentro de cada um: a consciência de ser “uma mulher” ou “uma negra”, em Hooks, por exemplo, trazem problemas que emergem em maior ou menor grau, em contextos e

tempos variados. Num segundo momento, as identidades banham as relações sociais mais próximas e não podem ser ignoradas pela escola. Uma série de dinâmicas sociais ocorridas nos últimos tempos tem trazido à tona as discussões sobre gênero e sexualidades em termos bem diferentes de outros momentos históricos, exigindo a elaboração de estratégias nas práticas educativas e nos currículos. Contudo, no decorrer desta pesquisa, percebi que não haveria formas de tratar de gênero e sexualidade sem se aproximar de outras questões, sem articular a outras categorias, algumas delas, talvez, mais consolidadas nos currículos de ensino da arte – como as discussões étnico-raciais. Parto da premissa de que não há como discutir gênero e sexualidade nos currículos sem ser solidário às questões de raça, etnia, classe, dentre outras; e a análise dos documentos, aqui, será permeada por estas categorias. Portanto, currículos que não abordam questões relativas às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (como propõe as leis 10.639/03 e 11.645/08) e relações com as culturas populares e regionais (como propõe os PCNs-Arte) ou com o multiculturalismo/interculturalidade (já bastante disseminados nas formações de docentes de Arte), dificilmente “chegarão” às questões de gênero e sexualidades.

Esta noção de “fronteira”, bastante cara à teoria *queer*, é analisada por Louro (2015, p. 12-13), trazendo à tona o que ela chama de “metáfora do viajante” para construir seus argumentos:

*Para que possa desenvolver a lógica que pretendo, é preciso abandonar qualquer pressuposto de um sujeito unificado, que vá se desenvolvendo de modo linear e progressivo, na medida em que, pouco a pouco, em etapas sucessivas, supera obstáculos, interioriza conhecimentos e entre em contato com pessoas e leituras (...) o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante (...) O motivo da viagem se altera no meio do caminho; uma vez alcançado, o objetivo deixa de ser importante e se converte em outro; os sujeitos podem até voltar ao ponto de partida, mas são, em alguma medida, “outros” sujeitos, tocados que foram pela viagem.*

A autora coloca a educação neste contexto de viagem e nos propõe uma desestabilização de uma série de pressupostos altamente exercitados nos cotidianos escolares, repetidos de tal forma que colocam os sujeitos em constante contato com categorizações de gênero, sexualidade, raça etc. Nos fala da fronteira como um local ao qual alguns sujeitos se lançam, mas, também, como uma zona de exílio ao qual algumas pessoas e grupos “são arrastados”; como um lugar de inteligibilidade em que o sujeito deve ser pensado (por si, pela sociedade, pela ciência). Ela também propõe que a escola e a ciência podem escolher este local como ponto de exercício. Em seu jogo de

metáforas, Louro (2015, p. 22), parafraseando Deleuze e Parnet, também propõe a figura do nômade, como aquele que “*se posiciona pela renúncia e desconstrução de qualquer senso de identidade fixa, ‘não têm história, apenas a geografia’*”. Enfim, a fronteira é um lugar da instabilidade, da não-normatização, da desconstrução.

Hooks não se demora a falar sobre a noção de fronteira em seu trabalho, mesmo que se coloque intensamente neste lugar de inteligibilidade em que deve pensar a si mesma, construir sua teoria e propor práticas pedagógicas:

*Hoje em dia, quando a “diferença” é tema quente nos círculos progressistas, está na moda falar de “hibridação” e “cruzar fronteiras”, mas raramente encontramos exemplos concretos de indivíduos que realmente ocupem posições diferentes dentro das estruturas e partilhem ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino. A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (HOOKS, 2013, p. 173-174).*

Se Munanga aponta a “solidariedade entre membros conscientes da sociedade”, Hooks é a autora com quem trabalhamos nesta pesquisa que mais fortemente trata da ideia de solidariedade na produção teórica, nos movimentos sociais e nas práticas educativas. Ela não defende diretamente a ideia de que a solidariedade deve ser construída, contudo, aponta para a necessidade de uma “ênfase na voz. Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar” (HOOKS, 2013, p. 199); fala de um “conhecimento que vem do sofrimento”, que recorre ao reconhecimento de si e à empatia com o “outro” (HOOKS, 2013, p. 124); pressupostos que ligamos ao exercício da solidariedade e, em diversas partes, trata dela em relação às feministas negras e brancas:

*A solidariedade pode existir, e existe de fato, entre pensadoras feministas progressistas brancas e negras. (...) parecia haver muito mais representações públicas de divisões entre esses grupos que descrições ou destaques daqueles momentos poderosos em que as fronteiras são transpostas, as diferenças são confrontadas, a discussão acontece e a solidariedade surge (HOOKS, 2013, p. 174).*

Ir e vir nas fronteiras, passar de um país ao outro, transitar entre as diferentes línguas e linguagens, analisar as diferenças, absorvê-las enquanto repertório pessoal, discutir sobre “o que é meu e o que de outrem”, estes são exercícios solidários conosco, com nosso grupo e com os vizinhos que urgem ser realizados na escola e que devem ser exercitados nos currículos. Voltaremos à discussão do conceito de fronteira no capítulo

2, para tratar desta questão no campo da Arte, e no capítulo final, de análise dos documentos desta pesquisa, enquanto “Currículos Solidários”. Pode parecer estranho falar de solidariedade na Ciência e na Educação, contudo, assumimos esta posição enquanto possibilidade de um exercício ético, para nós, a única forma de estabelecer discussões consistentes sobre gênero e sexualidade na escola e que era proposto, na década de 1990, quando foram elaborados os PCNs para os TTs.

## CAPÍTULO 2:

### DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ENSINO DA ARTE

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

Guacira L. Louro (1999) nos fala, acima, da sexualidade (e incluímos, aqui, as relações de gênero) como algo que “está” na escola, que constitui sujeitos e, conseqüentemente, processos educacionais. Tratamos, anteriormente, dos TTs como temas que estão à margem, sempre esperando seus momentos para atravessar as práticas pedagógicas. Para iniciarmos este capítulo, voltamos a abordar o caráter de marginalidade, os processos de hierarquização que ocorrem nos contextos da educação formal. Nas hierarquias instituídas nas escolas, nas universidades e nas pesquisas em Educação. Num exercício “despretensioso”, poderíamos supor que há:

**1) Fases da escolarização dominantes e marginais:** nossos levantamentos sobre trabalhos que tratam de pesquisas sobre o ensino da arte na EB, no capítulo 3, evidenciam que a pós-graduação e a graduação, no nosso caso a formação de professores e professoras, “são mais importantes” que a EB. E, no contexto da EB, poderíamos estabelecer um *ranking*, no qual o EM encontra-se em primeiro lugar, seguido dos AFEF, dos AIEF e da Educação Infantil (EI)<sup>31</sup>; **2) Disciplinas marginalizadas:** a MP (Medida Provisória) 746/2016, amplamente divulgada atualmente, que diz respeito à proposta de Reforma do EM, alterando artigos da LDBEN e retirando a obrigatoriedade de disciplinas (Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia) “fala por si” e exemplifica o assunto<sup>32</sup>; **3) Grupos sociais e humanos “mais importantes” que outros;** **4) Práticas pedagógicas que são consideradas mais**

<sup>31</sup> Talvez haja uma inversão nos dois últimos, ou um “empate”, neste momento histórico, já que a universalização da EI encontra-se em processo e muitos são os que defendem a importância do ensino da arte na EI pela perspectiva de uma *Educação Através da Arte*, como a proposta por Herbert Read, exposta no próximo capítulo, já que neste segmento não há uma preocupação com a alfabetização e as práticas artísticas guardariam um caráter de ludicidade essencial na educação de crianças pequenas, dentre tantas outras motivações.

<sup>32</sup> Este trecho foi escrito aproximadamente em outubro de 2016. Estas disciplinas não perderam a obrigatoriedade, contudo, foram incluídas enquanto “*estudos e práticas*”, o que não garante o efetivo oferecimento destas disciplinas, além de não propor uma inclusão das mesmas no EM. Ver: Lei 13.415/17, disponível em <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf>

**“essenciais” que outras:** nos ateremos aqui à importância que alguns processos de avaliação contam em relação a outros – o instrumento “prova”, por mais criticado que seja em pesquisas em Educação há algumas décadas, acaba por ser o maior definidor de sucesso ou insucesso de estudantes na EB.

Há muitas outras possíveis hierarquias que poderíamos supor aqui. Nos limites desta pesquisa, optamos por não realizar um aprofundamento destas questões, acreditando que fazem parte de um “senso comum” (ou não tão comum assim) nos mais variados contextos da educação brasileira e, por isso mesmo, foram, são e serão, por muito tempo, caras motivações para pesquisas na área de Educação. Contudo, dizem muito dos temas que queremos articular nesta pesquisa – o ensino da arte e as questões de diversidade sexual e de gênero. Relembramos que algumas áreas precisam, constantemente, empreender lutas para se estabelecer nos currículos, como a Arte, e, mesmo estabelecidas, permanecem sujeitas a processos de marginalização. O mesmo ocorre com alguns tipos de conhecimento, como as questões da sexualidade.

Sobre o *status* da Arte enquanto conhecimento na EB, Nogueira (2008), ao tratar da formação cultural de professores e professoras, nos fala sobre uma visão predominante entre os sujeitos da sua pesquisa (professoras-estudantes de Pedagogia na cidade de Goiânia, em 2000), que poderia ser estendida a outras realidades educacionais, segundo a qual, a arte e a cultura, apesar de serem consideradas importantes, seriam supérfluas, “adicionais”. Ela afirma:

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

É importante salientar, e essa foi uma das motivações para a defesa da Arte enquanto área de conhecimento na LDBEN 9.394/96<sup>33</sup>, que alguns conhecimentos “estão” na escola e na sociedade, como nos propõe Louro na epígrafe deste capítulo. Se a educação formal não se preocupar com estes conhecimentos, outras instâncias o farão

<sup>33</sup> Com relação, mais uma vez, à MP 746/16, aprovada como Lei 13.415/17, que altera a LDBEN 9.394/96; arte-educadores/as de todo o país se reuniram, em diversas ações, para defender a importância da disciplina enquanto área do conhecimento. Movimento análogo ao que ocorrera na década de 1980 e que garantiu a Arte na citada LDBEN.

conforme seus interesses. Assim como o mundo está banhado de sexualidade, também o está da arte. Aliás, arte e sexualidade encontram-se em relação frequentemente, no cinema, na publicidade, na televisão, na internet; para tratar de algumas “instâncias pedagógicas” que encontramos no mundo contemporâneo. Silenciar, invisibilizar determinados conhecimentos e áreas do conhecimento na educação formal é o mesmo que impossibilitar sujeitos e grupos de exteriorizar suas vozes, de ler, perceber e expressar suas relações com o mundo por meios e linguagens que o são familiares e próprias e que devem ser reconhecidas na e pela escola. E, na grande maioria das redes de ensino (públicas ou particulares), na EI e nos AIEF, o lugar da Arte tem sido o da invisibilidade, da ausência, da inexistência, do supérfluo, do “decorativo”.

A abordagem destes processos de invisibilização e silenciamento tem sido cara às teorias, pesquisas e movimentos sociais que vem defendendo a introdução de questões inter/multiculturais, pós-coloniais e de grupos específicos na educação, na política e em diversos *loci* do campo social. Deixar falar o negro e a negra, indígenas, pobres, imigrantes; mostrar/visibilizar a mulher como protagonista, a criança como produtora de conhecimento, o transexual e a transexual como gestores do próprio corpo... Segundo Louro (2012, p. 365), teorias que se remetem aos estudos de gênero,

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

Estes estudos apontam para a produção de discursos e de linguagem que aquele “que está autorizado a falar”: o homem, branco, europeu, heterossexual, ocidental e cristão; está incessantemente produzindo sobre outrem – a mulher, não-brancos, não-europeus, homo, bi, trans, inter e outras manifestações de sexualidades, não-ocidentais ou os ocidentais “do sul”, não-cristãos etc. A principal contribuição destes estudos citados por Louro para nossa pesquisa é o entendimento de que questões relacionadas às culturas, especialmente aquelas historicamente invisibilizadas, silenciadas, não são “novos temas” a serem tratados pelas diversas disciplinas. Portanto, no que tange ao que é oferecido enquanto conteúdo escolar, não basta criar espaços para discuti-los. Nas AV, especificamente, não basta introduzir, aqui e ali, trabalhos de artistas negros ou de mulheres, aspectos das culturas indígenas; ou tratar da figura da mulher, do negro, da pobreza, do indígena como tema, por exemplo. O próprio estatuto da Arte deve ser

questionado a partir destas teorias, como representante da lógica masculina/heteronormativa/eurocêntrica que historicamente vem definindo o que é, ou o que não é, Arte. E que tem relegado determinados papéis às mulheres, às lésbicas, aos *gays*, a transexuais, a negros e negras, indígenas, orientais etc.

Apesar de ideias sobre a interculturalidade no ensino da arte, por exemplo, compreenderem pesquisas em diversas universidades do país, pelo menos há 30 anos, e estarem entrevistas nos PCNs-Arte, na prática, o que se tem visto em exames nacionais, reflexos das seleções realizadas por docentes e pelas instituições e redes escolares, sobre o ensino da arte, é uma perspectiva artística, estética e cultural eurocêntrica e histórico-linear, na qual as manifestações locais, regionais e nacionais, assim como uma imensa gama de propostas da arte contemporânea e da inclusão da cultura visual são ignoradas. Com relação às questões de gênero e diversidade sexual, objeto da nossa pesquisa, somam-se determinados imperativos morais e religiosos que dificultam ainda mais o reconhecimento delas nos cotidianos escolares, que ignoram e, por vezes, negam deliberadamente a importância destas instâncias na formação dos sujeitos e de suas relações com o mundo. Conforme adverte Louro (2015, p. 70):

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

Voltando aos processos de marginalização, chamamos à atenção que, nesta pesquisa, se acumulam contextos marginais em cadência e de inter-relações – da docência nos AIEF, do ensino da arte na EB e das questões de gênero e sexualidade nos currículos. Marília P. de Carvalho (1999), em seu trabalho sobre gênero e trabalho docente nas séries iniciais, em estudo de caso com quatro professoras e um professor em uma escola de AIEF da cidade de São Paulo e criticando o conceito de “cuidado” (*caring*), proveniente do “feminismo da diferença” norte-americano, de finais da década de 1970 e início de 80<sup>34</sup> nos mostra, por diversos caminhos, a forma como, paulatinamente, em todo o mundo, foi-se entendendo que a docência seria uma atividade feminina. Estas teorias lidam com aspectos que seriam essenciais e naturais às mulheres e à feminilidade ligados à *maternagem*. Nelas, “o gênero aparece como um divisor de águas temático, definindo um território de práticas sexuais às quais se refere

<sup>34</sup> A autora trata de autoras como Carol Gilligan, Nel Noddings e Nancy Chodorow.

[que requerem cuidado de outros seres humanos, ligadas ao ambiente privado e doméstico, que seriam próprias às mulheres], *em oposição a um outro território, da produção e da vida pública* [lugar dos homens]. *Gênero e mulheres pouco se diferenciam*” (CARVALHO, 1999, p. 25). Enfim, neste contexto exposto pela autora, algumas áreas do conhecimento, ou níveis da EB, seriam mais dirigidas aos homens e outras às mulheres. O quanto este tipo de concepção ainda ecoa em salas de aula e bancos das universidades?

Loponte (2008, p. 160), vem “engrossar o caldo” da nossa discussão: as representações, as concepções comuns sobre A docente dos AIEF e suas relações com o ensino da arte:

*Mas, e o que dizer da escola, da docência que a habita e das imagens de feminino que a permeiam? Se pensarmos nas imagens presentes nos corredores das escolas, e nos livros didáticos voltados principalmente para Educação Infantil e Anos Iniciais, há pouco espaço para múltiplos femininos que escapem das imagens consagradas de mães abnegadas e subservientes, dedicadas e sensíveis, ou configurações masculinas que não correspondam a pais heróis, provedores e estáveis emocionalmente.*

Assim como ocorre com a área de Arte nos diversos níveis da EB, o papel de professora, sofre com uma série de concepções que desvalorizam o trabalho nos AIEF e na EI em relação aos demais níveis. Isso envolve a construção de pedagogias, metodologias, visões sobre a Arte, que subestimam o papel da mulher enquanto “entendedor” destas linguagens. Loponte nos fala sobre como, historicamente, as professoras generalistas foram estimuladas a realizar trabalhos que, em si, não têm nada a ver com as linguagens artísticas – trabalhos manuais, preparação de decorações para festas comemorativas, desenhos para pintar etc. O que dizer então sobre o senso comum que liga arte à feminilidade? E, contraditoriamente, não nos parece que, historicamente, “artista” tenha se convertido num substantivo do gênero masculino? Na Língua Portuguesa, Arte é um substantivo do gênero feminino; diferente da Espanhola, por exemplo, em que é masculino. Enfim, neste capítulo, perfaremos um caminho de relações entre conhecimentos, áreas e campos do conhecimento e produção humana que tem sido relegados às periferias, mas, também, colocados nestes lugares de fronteira, visitados por nômades, nos dizeres de Louro (2015, p. 11-26) portos, estações de viagem. Como o campo da Arte, na Educação, entendido enquanto um campo marginal, tem se apropriado das questões relacionadas a estes “outros marginalizados”?

## 2.1. O QUE DIZEM OS PCNS-ARTE SOBRE ORIENTAÇÃO SEXUAL?

No que diz respeito ao ensino da arte, o que podemos assistir é um deslocamento. Se, com a Lei 5.692/61, em que a antiga Educação Artística, nomenclatura ainda presente em discursos, a área era entendida enquanto *atividade*, assim descrita na lei: “*não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses*” (BRASIL/SEF, 1997, p. 24) e a função primordial de docentes da área era decorar a escola em comemorações cívicas; após a publicação dos PCNs e das posteriores leis relacionadas a grupos étnico-raciais, um outro movimento pernicioso se instalou. A Arte, agora vista como área de conhecimento, passou a lidar com questões realmente suas, o maior ganho com a LDBEN 9.394/96. Entretanto, agora elencada como “campo privilegiado” para tratar de questões relativas às realidades interculturais e aos TTs, passou a ter a “obrigação” de dar conta de uma educação que inclui os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, por exemplo, ao lado de outras áreas, como a História, a Filosofia e a Sociologia.

Os PCNs-Arte são bastante enfáticos ao tratar da Pluralidade Cultural enquanto objeto da disciplina. A própria afirmação do ensino da arte na LDBEN 9.394/96 torna evidente esta intenção. Nossa pesquisa vem corroborar com a necessidade de efetivar a inclusão de questões as mais diversas relacionadas às expressões étnico-raciais, da cultura popular, de gênero, das sexualidades, das regionalidades, da arte contemporânea, da cultura visual, do reconhecimento de que há múltiplas histórias da arte. Enfim, combatemos padrões machistas, racistas, heteronormativos e eurocêntricos, por exemplo, para o ensino da arte. Entretanto, reconhecemos que nenhuma destas questões são “coisas” da Arte, como se vê, por exemplo, em eventos escolares relacionados ao feriado de 20 de novembro<sup>35</sup>, no qual vemos se repetir aquela dinâmica em que docentes de Arte devem “decorar a escola”.

---

<sup>35</sup> O Dia da Consciência Negra é um feriado facultativo (nem todos os estados e municípios aderem a ele) em todo o país. A data homenageia o Zumbi, escravo que foi líder do Quilombo dos Palmares. Zumbi morreu em 20 de Novembro de 1695. Seu objetivo é fazer uma reflexão sobre o relevo da cultura e do povo africano e o impacto que tiveram na evolução da cultura brasileira. Foi estabelecido pela Lei 10.639/03. No entanto, apenas em 2011 a presidente Dilma Rouseff sancionou a Lei 12.519/11 que cria a data. É muito comum nas diversas redes de ensino e escolas brasileiras realizar semanas ou dias da Consciência Negra. Também é bastante comum professores e professoras das disciplinas de Arte, História, Sociologia, dentre outras, serem responsáveis, por vezes de forma exclusiva, por realizar estudos e trabalhos para estas datas. Esta afirmação é fruto de experiência em sala de aula e discussões informais com colegas de profissão. Não encontramos nenhuma pesquisa que trate desta dinâmica nestes poucos anos em que o feriado foi instituído.

Mais diretamente sobre a Orientação Sexual, os PCNs-Arte para os AIEF trazem:

*As obras de arte que apresentam relações humanas entre homens e mulheres, mães/pais e filhos, meninos e meninas, existem nas mais variadas formas: pinturas, gravuras, esculturas, canções sobre heróis e heroínas, pontos, peças de teatro. Por meio da apreciação dessas obras, o professor poderá nortear discussões com os alunos, tendo como referência perguntas tais como: “O que é um menino? Uma menina? Um pai? Uma mãe?”, “Existem atributos masculinos e femininos?”, “Como se expressam nas obras observadas?”. Poderia observar como as crianças experimentam e expressam esses atributos corporalmente, como dão significados, na sua faixa etária, às diferenças sexuais, como representam essas diferenças nas suas atitudes, conversas e produções artísticas. A partir dessas observações, poderá nortear tanto a escolha de obras a serem trazidas para a classe, como também propostas de trabalho a serem desenvolvidas pelos alunos. É importante a escolha de produções de arte que possibilitem um diálogo entre os alunos a partir do que as obras provocam neles; se uma obra mostra, por exemplo, um casal de namorados, pode trazer à tona a concepção que têm de um homem e uma mulher, possibilitando que sua aprendizagem inclua as dimensões culturais, afetivas e sociais da sexualidade. Cria-se um espaço onde os alunos possam formular questões, dentro de sua experiência pessoal, em conversa com a experiência do artista, ressignificando valores transmitidos pelo processo de socialização no que diz respeito a esse tema. As obras de arte podem também contribuir para ampliar as dimensões da compreensão dos alunos sobre a sexualidade humana, quando documentam ações de homens e mulheres em diferentes momentos da história e em culturas diversas: no intercruzamento do tema Pluralidade Cultural com o de Orientação Sexual, outra vez os alunos podem transitar pelas diferenças, o que contribui para o aprofundamento de conceitos e a formação da opinião particular de cada um (BRASIL, 1997, p. 75).*

Isto é tudo o que os PCNs-Arte para os AIEF dizem sobre questões relacionadas ao TTs Orientação Sexual. Sobre as questões de gênero, localizamos os seguintes pontos:

(Tratando sobre a Avaliação em Artes Visuais):

*Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si e por outras pessoas sem discriminações estéticas, artísticas, étnicas e de gênero:*

*Com este critério pretende-se avaliar se o aluno sabe identificar e argumentar sobre valor e gosto em relação às imagens produzidas por si mesmo, pelos colegas e por outros, respeitando o processo de criação pessoal e social, ao mesmo tempo que participa cooperativamente na relação de trabalho com colegas, professores e outros grupos (BRASIL, 1997, p. 58).*

(Tratando sobre a Avaliação em Música):

*Reconhecer e apreciar os seus trabalhos musicais, de colegas e de músicos por meio das próprias reflexões, emoções e conhecimentos, sem preconceitos estéticos, artísticos, étnicos e de gênero:*

*Com este critério pretende-se avaliar se o aluno identifica e discute com discernimento valor e gosto nas produções musicais e se percebe nelas relações com os elementos da linguagem musical, características expressivas e intencionalidade de compositores e intérpretes (BRASIL, 1997, p. 64).*

Em primeiro lugar, vemos que a preocupação das áreas de Artes Visuais e Música não são as mesmas que na Dança e no Teatro<sup>36</sup>. Por outro lado, cabe questionar, dentre os diversos momentos da prática educativa, por que este privilégio das questões de gênero no momento da avaliação? Intencionalidade ou inconsistência? O que ressalta no documento é o descaso com questões relacionadas à educação sexual (ou Orientação Sexual), o que já pressupõe certa concepção de sexualidade. Conforme aponta Santos (2009, p. 60):

*A Escola, a cultura e o cotidiano escolar são espaços carregados de sexualidade. A sexualidade se constitui num assunto amplo presente na sociedade em geral e no cotidiano escolar e que permanece na condição de “tabu” em vários ambientes da sociedade. (...) Discutir a sexualidade na Escola não é uma escolha neutra, e sim fundamentada numa postura pedagógica que compreende uma determinada visão de mundo, de sociedade, de sujeito histórico, de prática social, de cultura, de linguagem, de corpo, de aluno/a, de professor/a, de educação e mesmo de Escola.*

Esta pesquisa trata, também, de ausências, de invisibilidades e de “posturas pedagógicas” refletidas nos documentos, omissas às questões de sexo, sexualidade e gênero. Se, para Araújo (2009, p. 60), discutir sexualidade na escola não é uma escolha neutra, deixar de discuti-la também não o é. Parâmetros, diretrizes, programas e outros documentos de natureza curricular, quando deixam de tratar qualquer questão estão posicionando-se politicamente quanto àquilo. Araújo também nos fala sobre depoimentos de professores e professoras que afirmam não possuir formação (inicial e/ou continuada) para tratar das sexualidades. Contudo, remetendo a Louro, na epígrafe deste capítulo e a outras pesquisadoras e pesquisadores do assunto, no Brasil, a sexualidade está em todos os lugares e forma cidadãos e cidadãs, o tempo todo.

É verdade que os PCNs-Arte têm uma história. Se, naquele contexto, era de uma necessária retomada das questões de educação sexual na escola (que se concretiza nos TTs Orientação Sexual), também, concomitantemente, a área de Arte tinha necessidades de afirmação. Contudo, pensando na influência deste documento sobre outros e sobre práticas educativas no ensino da arte até a atualidade, não podemos deixar de questionar: Se os PCNs-Arte quase nada tratam sobre diversidade sexual e de gênero, ou sobre educação sexual, o que ocorre com outras propostas e programas diretamente influenciados por ele? Os PCNs-Arte bastam como guia para construção de programas

---

<sup>36</sup> As quatro áreas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) possuem seções específicas no documento, compreendendo Orientações Didáticas, Objetivos e Avaliação, dentre outros pontos que variam de área para área. Observe-se, contudo, que, no levantamento sobre as relações ensino da arte – gênero/sexualidade descrito no capítulo 3, no CONFAEB de 2012 (*Corpos em Trânsito*) na área de Teatro encontramos artigos que tratavam desta relação.

para o ensino da arte? Como fica a formação de professores e professoras de Arte, quando os currículos universitários são influenciados por estes documentos? Salientamos que para os PCNs-Arte vale a mesma problemática que para os TTs de Orientação Sexual. É necessária uma mudança de foco e, acima de tudo, um redimensionamento epistemológico: o gênero e as sexualidades devem “questionar” o ensino da arte, a História da Arte e a Arte em si, na própria construção do conhecimento sobre estes campos da atividade humana e na relação entre eles.

## 2.2. O QUE DIZEM AS PESQUISAS NO BRASIL SOBRE A RELAÇÃO ENSINO DA ARTE – GÊNERO E SEXUALIDADE?

*Poucos estudos se constituíram no sentido de uma Arte-educação que proponham uma análise das questões relativas ao encontro entre Ensino de Arte e diversidade de orientação sexual (PEREIRA, 2013, p. 69).*

A afirmação de Adalberto A. Pereira<sup>37</sup> contida na única tese de doutorado que encontramos em nosso levantamento<sup>38</sup> confirma muito das ausências, dos silenciamentos e das invisibilidades das quais tratamos em vários momentos deste trabalho. As críticas que virão a seguir não dizem respeito especificamente aos trabalhos encontrados, mas ao terreno movediço, no qual pesquisadores e pesquisadoras tem necessitado trilhar, para estabelecer relações arte-gênero/sexualidade nos programas de pós-graduação que articulam as áreas de Arte e de Educação no Brasil. Desde já, celebramos a relevância destas pesquisas, enquanto pioneiras, apesar de tardias. O trabalho de Pereira (2013, p. 8) trata-se de um estudo

*desenvolvido com professores e professoras de Artes atuantes no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, e que frequentaram, no ano de 2012, os encontros de formação continuada oferecido pelo Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, da mesma cidade. O foco da pesquisa é reconhecer como os professores de Artes Visuais constroem saberes sobre a diversidade sexual nas suas salas de aula. O objetivo geral desta investigação de Doutorado é apreender e registrar os discursos desses professores (...) sobre as estruturas socioculturais que impedem ou potencializam o desenvolvimento de ações educativas em Artes, voltadas para a construção da diversidade sexual em sala de aula.*

Ressalte-se a importância deste trabalho, para nossa pesquisa, por envolver docentes dos AIEF, contudo, pontuamos que o foco está nos professores e professoras e

<sup>37</sup> Como um dos artigos encontrados no levantamento é parte desta tese de doutorado (GUIMARÃES & PEREIRA, 2015), não trataremos dele especificamente aqui.

<sup>38</sup> O levantamento está exposto no capítulo 3.

nos discursos produzidos por eles e elas sobre a diversidade sexual. O trabalho, inscrito no campo de estudos da cultura visual, tem um foco mais dirigido às questões relacionadas à homossexualidade, à homofobia, às opressões e violências físicas e simbólicas que ocorrem concretamente na escola, ou indiretamente, a partir de ausências e indiferenças nos currículos. Como o pesquisador se coloca enquanto homossexual, trata-se de pesquisa que se posiciona, em muitos momentos, contra processos de invisibilidade e silenciamento. O autor nos confirma algo já entrevisto na nossa pesquisa: *“Pensar nas interconexões entre Ensino de Arte e diversidade sexual é bastante incomum para a Arte-educação no Brasil. Historicamente, vem se preocupando mais com a diversidade em termos de multiculturalidade”* (PEREIRA, 2013, p. 72). Na página 79 confirma, também, a partir de levantamento no BTDC/CAPEB, entre 2000 e 2010, a ausência de trabalhos que ligam ensino da arte e diversidade sexual – os dois únicos resultados encontrados por Pereira foram a tese de doutorado de Luciana G. Loponte, de 2005, e a dissertação de mestrado de Adair Marques Filho, de 2007.

Uma grande contribuição que a tese de Pereira (2013) trouxe para nossa pesquisa foi a apresentação do pesquisador do campo da cultura visual que opera com a teoria *queer* e fala sobre a diversidade sexual e de gênero no ensino da arte, Belidson Dias, da UnB. O trabalho de Dias (2006, p. 117-118) nos revela uma realidade cara a esta pesquisa:

*Isto também é bem ilustrado pelo trabalho de Honeychurch e Check (...) que, até 2006, juntamente com o meu trabalho (...) produziram as únicas três teses na América do Norte que articulavam relações da arte/educação com gêneros e sexualidades e, no caso específico, com a teoria queer. Honeychurch (...) destaca que na metade dos anos noventa a sexualidade era invisível, excluída das discussões de diferença na arte/educação. Não havia nenhum estudo em profundidade que abordasse a representação de gays ou lésbicas nos cursos e programas de artes visuais. Além disso, havia uma falta de conteúdo, compreensão e conhecimento sobre as questões de identidades sexuais e de gênero dentro dos currículos de arte/educação. Havia, até mesmo, uma forte reação negativa por parte dos arte/educadores e administradores educacionais às experiências de aproximação com esses assuntos (grifos meus).*

Ou seja, até 10 anos atrás este era o estado da vinculação ensino da arte – sexualidade/gênero na América do Norte (o autor produziu seu trabalho no Canadá). Assumindo que a produção acadêmica e metodológica em ensino da arte, no Brasil, conta, historicamente, com uma forte influência da América do Norte, especialmente dos Estados Unidos (EUA), e que o mesmo ocorre com relação a estudiosos e estudiosas das questões de gênero e das sexualidades, não é difícil compreender a

situação atual da articulação destes temas na pesquisa educacional brasileira. Partindo de uma defesa do campo da cultura visual, apresenta, como fazemos nesta pesquisa, disparidades (e ausências) em documentos oficiais e publicações daquele país com relação ao gênero e às sexualidades no ensino da arte.

A dissertação de mestrado de Adair M. Filho (2007) é outra ode à visibilização da homossexualidade. Parte de sua colocação enquanto *gay* e enfoca a diversidade sexual, as masculinidades e a arte homoerótica, atrelada às histórias de vida<sup>39</sup> de dois artistas goianos que não se enquadram às normas heterossexuais e da exposição de artistas, principalmente contemporâneos, que exercitaram estas questões em seus trabalhos. Articula cultura visual com a teoria *queer* e revela “*os impasses da pesquisa, as crises e as dificuldades tanto teóricas quanto metodológicas frente ao desafio de pesquisar o tema em questão*” (*ibid*, p. 16). Muitos são os momentos em que a experiência escolar, universitária ou na educação não-formal, enquanto estudantes ou docentes, do autor e dos artistas, são acionadas para tratar de Educação, Arte, sexualidade e ensino da arte. Enfim, o objetivo do autor, em suas proposições relativas ao ensino da arte, é

*reunir teoria queer, cultura visual e produção artística contemporânea em uma arena de discussões que oriente o desenvolvimento de estratégias ou reflexões sobre arte/educação que privilegiem diversidade social, sexual, identitária e racial, que possam convergir para uma sociedade mais justa e igualitária* (FILHO, 2007, p. 53).

No artigo de Bublitz *et ali* (2015), as autoras partem de uma contextualização sobre os PCNs para os TTs em Orientação Sexual, para, depois, tratar das possíveis relações destes com o ensino da arte. Logo no início desta relação, afirmam:

*Contudo, especificamente quanto ao ensino da Arte, como este pode influenciar ou ser influenciado pelas relações de gênero? Qual sua função em relação a esta proposta transversal? Quais são as possibilidades de inserção deste tema nas aulas de Arte? As respostas a estas perguntas, talvez, não sejam sustentadas de modo suficiente por abordagens teóricas, mas sim pela prática cotidiana das professoras e professores de Arte por toda a Educação Básica* (BUBLITZ *et ali*, p. 125).

Esta colocação nos direciona a um grande problema, tanto no ensino da arte quanto na inclusão de temas relacionados ao gênero e à diversidade na escola: a subjugação de alguns conhecimentos (e, às vezes de áreas inteiras) à vontade, ao engajamento e aos saberes (ou a falta deles) dos professores e professoras. Por exemplo, a efetiva presença do ensino da arte nos AIEF e na EI, quando sob responsabilidade de

---

<sup>39</sup> “*Metodologia que privilegia a entrevista enquanto instrumento de coleta (...) dá relevância e potencializa uma forma de dar voz aos indivíduos que ‘fazem’ a pesquisa, tornando-os sujeitos colaboradores, e não objetos da mesma*” (FILHO, 2007, p. 14).

docentes generalistas, é um reflexo do movimento que ocorre nos cursos de Pedagogia em que, como aponta Nogueira (2010), o oferecimento de disciplinas e a seleção de conhecimentos em Arte dependem de profissionais que defendam a área junto a seus pares nas universidades. No artigo, as autoras não oferecem uma resposta a este problema, até porque não é uma questão à qual estão se dedicando. Descrevem artistas e coletivos que abordam as relações de gênero e terminam por afirmar o papel do ensino da arte como *locus* privilegiado para discutir diversidades.

No artigo de César A. de M. Filho (2015) vemos uma breve elucidação sobre as questões da diversidade sexual e de gênero; apontamentos sobre a arte, os artistas e a produção ligada a estes temas<sup>40</sup> e, por fim, a defesa do ensino da arte enquanto lugar de exercício de questionamento das formas pré-estabelecidas socialmente como normas:

*A Arte tem o poder de ampliar a reflexão das pessoas sobre o próprio contexto, sendo, por isto mesmo, um vetor para mudanças sociais. É no espaço da Arte que podemos alargar as fronteiras que delimitam as formas de comportamento, que restringem as negociações entre sujeitos. (...) As obras de Arte proporcionam a problematização sobre valores e questões humanas, incluindo-se, aqui, as questões de gênero e sexualidade (grifos meus) (FILHO, 2015, s/p).*

Apesar de tratar sobre questões curriculares, nos limites do artigo, Filho não oferece respostas em relação à urgente necessidade de incluir gênero e diversidade sexual em propostas e programas curriculares. O autor aponta a relevância da arte para trabalhar as questões de gênero e sexualidade no trecho grifado. Por mais que concordemos, consideramos problemática a afirmação, por, de certa forma, corroborar com aquela ideia de “campo privilegiado” para lidar com elas. Vale ressaltar que a Ciência e a Filosofia também são campos do conhecimento humano que operam as mesmas reflexões e ações e que nem toda arte ou artista “se interessa” por elas. Uma das características comuns a todos os trabalhos encontrados em nosso levantamento, e nos desdobramentos a partir deles, foi o apontamento de artistas e coletivos que vem tratando de questões de gênero e sexualidade em suas obras, objetos e ações artísticas, especialmente artistas contemporâneos que participaram, direta ou indiretamente, de movimentos artísticos, culturais e/ou sociais ligados à defesa das “minorias”. Por isso, em seção posterior, iremos olhar sobre esta arte contemporânea, entendendo que o campo da produção artística já vem realizando este processo ao qual almejamos – de abordagem das questões de gênero e das sexualidades – pelo menos, desde a década de 1960. Como as reflexões e as práticas em ensino da arte poderiam se apropriar destes

---

<sup>40</sup> Com enfoque nos trabalhos do artista curitibano Raul Cruz.

caminhos já percorridos por artistas que “falam de seu próprio contexto”? Como estes contextos particulares, em termos de relações entre gênero e sexualidade poderiam se comunicar com as múltiplas infâncias que encontramos na escola?

### 2.3. FRONTEIRAS NO CAMPO DA ARTE

*Mais do que discursos que apenas refletem ou nomeiam uma determinada realidade, as imagens criadas pelos artistas produzem verdades sobre sujeitos, produzem práticas sociais. Há vários discursos em disputa na definição do que é digno de ser representado ou de quem pode representar nas artes visuais, e essas práticas de poder articulam-se à produção de verdades sobre gênero e sexualidade. No entanto, se as relações de poder pendem em determinados períodos históricos e culturais para um determinado modo de ver, isto não quer dizer que assim o sejam indefinidamente. Não há um discurso monolítico e inabalável sobre a arte, imune a fraturas, resistências, deslocamentos (grifos meus) (LOPONTE, 2008, p. 156).*

Não podemos falar sobre ensino da arte sem antes questionar o próprio estatuto da Arte. Como este campo se constituiu? Como estabeleceu suas fronteiras? Não há como tratarmos de questões de gênero e sexualidade sem suspender este olhar “naturalizado” que muitas vezes lançamos para a Arte, como se fosse um campo de conhecimento e ação humana “que sempre esteve aí”, que não fosse uma produção da cultura e, ademais, de um tipo de cultura bastante específico. Pierre Bourdieu (1990, p. 122), ao tratar da noção de *campo científico*, nos fala que

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

Assim como ocorre com o campo da Ciência analisado por Bourdieu, o campo da Arte tem uma história, genealogia e processos de luta, de redefinições, de afirmação de poderes. Jorge Coli (2006, p. 15) afirma que

*no passado (...) a obra-prima era aquela que coroava o aprendizado de um ofício, que testemunhava a competência de seu autor. Não se tratava de uma realização forçosamente inovadora, original, e era com frequência um produto utilitário, saído das mãos de um carpinteiro, ourives, tecelão.*

O autor nos fala que, até aproximadamente o século XIV, a ideia da arte como um campo separado, da contemplação de um objeto com uma aura, quase uma vida; do estilo do artista ou outras tão caras ao campo da Arte não existiam. O que hoje chamamos de Arte não passava de mais um aspecto da produção manual entre tantos outros das corporações de ofício da Idade Média, ou seja, não havia uma hierarquia de

importância em se fazer um sapato ou uma escultura, por exemplo. A própria ideia de “assinar uma obra”, de “imortalizar” as produções de um artista nasce aí. Também deste período é a invenção da tinta à óleo, material que permitiria uma série de inovações ao campo pictórico (da pintura).

O Renascimento, período que se estende, aproximadamente, entre meados do século XV até meados do século XVI, pode ser entendido como fase de produção deste campo – a Arte; suas “linguagens” (pintura, escultura, gravura e arquitetura) e a crítica (COLI, 2006). A constituição das instituições artísticas que conhecemos hoje – museus, galerias, espaços culturais etc – ainda demorariam alguns séculos para acontecer, assim como o campo da História da Arte, que “traria para a Arte” objetos produzidos em outras épocas ou outras culturas, estabelecendo certas hierarquias entre os objetos “artísticos” ou “não-artísticos”. Assim, só é possível tratar de uma arte pré-histórica ou egípcia, por exemplo, se nos valem dos critérios do campo da História da Arte, já que estas civilizações não produziram nenhum objeto com a ideia de “produzir arte”. Do mesmo modo, contemporaneamente, só podemos falar de uma arte indígena, por exemplo, se nos posicionamos de um ponto de vista ocidental específico, já que,

*a maior parte das culturas não ocidentais não têm uma palavra para designar o que nós chamamos "arte" (...) Os indígenas e outros povos não-ocidentais não fazem objetos que servem só para serem contemplados. Tudo o que fabricam tem que ser bonito e, além de bonito, bom (SILVA & GRUPIONI, 1995, p. 374).*

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

não poderia deixar de ser, alteraram a própria visão institucionalizada de Arte, o campo da Arte.

### 2.3.1. Breve Olhar sobre a Arte Contemporânea

Anne Cauquelin (2005, p. 9-19), historiadora da arte, propõe que o que chamamos atualmente de arte contemporânea não diz respeito exclusivamente àquela que é produzida hoje. A ideia de contemporâneo, na arte, diz respeito a uma “*pluralidade incontrolável de agoras*” (CAUQUELIN, 2005, p. 12); uma quebra da valorização de um progresso histórico no que tange às formas de fazer e de pensar arte; a uma experimentação constante; à ligação com determinados sistemas que decidem o que é, e o que não é, arte – as instituições museológicas, galerias, *marchands*, publicações especializadas, casas de leilões, eventos internacionais etc; a apropriações materiais e imateriais, inclusive de formas e valores culturais, identidades etc; a maneiras bastante particulares de fazer arte e à necessidade de educar o público para fruí-la; todas operações que se instalam no interior das obras, que as constituem.

Todas as pesquisas citadas no item 2.2 nos falam sobre artistas e coletivos que trataram, através de experiências subjetivas e particulares, destas pluralidades incontroláveis de agoras, produzindo descolamentos, resistências, outras verdades sobre gênero e sexualidade. São artistas que trouxeram “para dentro da Arte” uma série de lutas políticas, sociais e identitárias, criando pedagogias que pouco tem sido discutidas nas pesquisas sobre ensino da arte. Estes artistas realizaram suas poéticas a partir de questões/técnicas eminentemente artísticas e suas proposições, como não poderia deixar de ser, alteraram a própria visão institucionalizada de Arte, o campo da Arte.

Como afirmamos anteriormente, as questões de gênero e sexualidade, para estes artistas e coletivos, não são “novos temas”. Um dos grandes “problemas” ao qual artistas contemporâneos tem se dedicado é a questão de limites/fronteiras – entre as linguagens artísticas, na relação objeto de arte/público, nos materiais e técnicas etc. Clement Greenberg (*in* BATTCOCK, 1986), crítico norte-americano, ao se debruçar sobre a arte contemporânea nascente, na década de 1960, nos fala que a arte moderna defendia uma ideia de “pureza”, “essência” de cada arte. Ou seja, à pintura caberia criticar-se a partir da exploração empírica da planaridade, de sua bidimensionalidade,

seus aspectos mais essenciais, formais. Uma obra de pintura que realizasse este processo se “autodefiniria”, teria qualidade. Ao se produzir, ao se analisar uma pintura, estaríamos tratando de questões relacionadas à cor, à forma, a suportes tradicionais etc; à escultura aplicaríamos critérios de utilização de materiais, à exploração do espaço tridimensional e às formas de construir bases/pedestais, por exemplo. Os limites entre pintura e escultura, neste caso, estariam muito bem delimitados.

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

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

É importante ressaltar que Krauss escreve em um momento em que a ideia de originalidade, de vanguarda, de inovação (eminentemente modernistas, no sentido comumente tratado pelo campo da História da Arte) ainda é muito forte. Contudo, saindo um pouco do campo da Arte sem abandoná-lo, questionamos: nosso olhar de senso comum de século XXI não estaria ainda visando as diversidades sexuais e de gênero com esta mesma estranheza, esta necessidade de buscar “explicações no passado”, de entender esta “novidade” na sociedade? Como superar esta necessidade historicista de colocar tudo em uma linha de tempo estável, como se fosse possível, a partir daí, depreender alguma segurança, imparcialidade, universalidade, estabilidade? O “passado”, a História, também não são produções culturais?

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



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

Por que apresentar este contexto nesta pesquisa? Em primeiro lugar, para nós, esta quebra de fronteiras entre as linguagens artísticas equivale à necessidade de analisar uma série de limites/fronteiras que estabelecemos entre os sujeitos e nos sujeitos com relação às possibilidades de exercício/leitura de gêneros e de sexualidades. Em segundo lugar, estes artistas, à sua época, exigiram da crítica e das teorias da Arte que estas se refizessem. O entendimento sobre o que poderia ser considerado enquanto arte teve que se transformar e todas as instituições com poder para decidir sobre o assunto tiveram que se adaptar. Ou seja, trata-se de uma mudança epistemológica, de redefinições de um campo do conhecimento. A potencialização deste exercício político direto, por artistas e coletivos, também exigia (e ainda exige) a criação de novas linguagens, novos suportes e materiais, novas formas de fazer e analisar arte, quebras as mais diversas nas fronteiras do campo da Arte. Aprecie o trabalho de Beth Moysés, artista brasileira que “desde meados dos anos 1990 (...) tem utilizado o vestido de noiva como matéria-prima para discutir e ampliar questões sobre o desejo, o amor, a condição feminina e a violência doméstica” (CANTON, 2011, p. 45). Na performance *Memória do Afeto*, de 2000, cento e cinquenta mulheres vestidas de noiva, despetalando buquês, andaram por ruas do centro de São Paulo:



Beth Moysés, **Memória do Afeto**. Performance, 2000 (Foto<sup>41</sup>: Patrícia Gato).

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

<sup>41</sup> Disponível em <http://performatus.net/entrevistas/entrevista-beth-moyses/>

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

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

*Fazendo um contraponto entre as obras de mulheres e homens artistas de diversos períodos, discuto como a sexualidade feminina é colocada em discurso através dessas imagens, produzindo uma pedagogia do feminino. Uma pedagogia visual que naturaliza e legitima o corpo feminino como objeto de contemplação, tornando esse modo de ver particular como a única ‘verdade’ possível (LOPONTE, 2002, p. 283-284).*

Nosso primeiro recorte, “emprestado” de Loponte (2002), diz respeito ao papel atribuído à mulher no decorrer da História da Arte<sup>42</sup> – seja como objeto de contemplação, especialmente nas produções de nus femininos; seja de mulheres artistas, em suas produções e nas possibilidades dadas a elas de circulação nas instituições artísticas. Abordando autoras que produziram trabalhos refletindo sobre a relação feminino-Arte, Loponte analisa discursos que são “*uma interpretação pertencente a um sistema de significações muito particular, no qual um certo olhar masculino é dominante*” (LOPONTE, 2002, p. 285). Corrobora conosco sobre a necessidade de desnaturalizar este campo, de analisá-lo como uma produção constante e marcada por determinados imperativos culturais e reflete o quanto as imagens formam estudantes e docentes, dentro e fora das salas de aula. Trazendo os estudos de gênero como categoria de análise, Loponte (2002, p. 286) nos diz que “*a chamada ‘história universal da arte’ é uma história particular, que sistematicamente vem privilegiando um determinado modo de ver como o único possível*”.

No artigo *Sexualidade, Artes Visuais e Poder: Pedagogias Visuais do Feminino*, Loponte propõe a análise de temas muito caros a artistas de determinados períodos da História da Arte ocidental, geralmente de origem religiosa (bíblica) ou mitológica, como *O Julgamento de Páris, As Filhas de Leucipo, Olympia, As Três Graças, O Rapto das*

---

<sup>42</sup> Como a própria autora propõe na p. 284: “*Refiro-me aqui mais especificamente às produções canônicas da arte ocidental*”.

*Sabinas e Susana e os Velhos*<sup>43</sup>, dentre outros, e nos mostra o lugar do feminino nestas obras, propondo, por exemplo, que estes “são a desculpa, e não o tema. O tema é o próprio nu feminino” (LOPONTE, 2002, p. 286); ou “é a sexualidade da mulher que está sempre em constituição, ela é a categoria vazia. Apenas a mulher parece ter ‘gênero’” (*ibid*, p. 286), referindo-se a Laqueur; ou que “na realidade, nas representações de nus femininos é a sexualidade masculina que está em jogo, tendo muito pouco a ver com a própria sexualidade feminina” (*ibid*, p. 287). No mesmo artigo e em outros trabalhos, Loponte analisa formas como o feminino é retratado por artistas modernos (sobre o qual trataremos logo a seguir), aí já deslocados de temas canônicos, mas que ainda conservam este olhar masculino no qual o feminino é dominado, objetificado, determinado. Este tipo de análise proposto por Loponte está presente nas aulas de Arte? As formações de professoras e professores de AV abarcam questões como estas? Tendo em vista que obras como as citadas são comumente expostas e estudadas em escolas e universidades, temos questionado como elas nos formam, nos constituem? Loponte (2002, p. 287), a seguir, nos fala sobre os lugares reservados a elas:

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

Que mulheres artistas conhecemos nas primeiras fases de da constituição deste campo da Arte – do século XV ao XIX, por exemplo? Ao tratar da arte moderna, que celebrava, grosso modo, a criação e a novidade em contraposição às tradições artísticas tão caras até o século XIX, Loponte traz Griselda Pollock, que analisa os espaços da feminilidade neste contexto. As autoras reafirmam, neste período, um olhar masculino que constrói nossa concepção sobre o que é “A Arte”,

*um olhar que, congelado na definição de ‘arte universal’, subjetiva e molda nossas concepções do que é arte e artista, e, na análise que procuramos*

---

<sup>43</sup> Nas p. 292-293, a autora nos propõe a análise de duas imagens que abordam este mesmo tema – uma realizada pelo pintor Jacopo Tintoretto, de 1557; e outra, por Artemísia Gentileschi, de 1610. Nesta seção do artigo *Rupturas em um olhar naturalizado: um discurso fraturado*, Loponte nos convida a rever alguns discursos visuais bastante naturalizados do feminino que o ligam às ideias de passividade, por exemplo.

*fazer aqui, 'inventa' sexualidades, feminidades e também masculinidades* (LOPONTE, 2002, p. 289).

Se, por um lado, na arte moderna “*as representações de corpos femininos, como signos da sexualidade masculina, afirmavam a modernidade dos homens artistas e sua posição de vanguarda*” (LOPONTE, 2002, p. 288); por outro, é neste período que mulheres artistas começam a ter acesso às formações oficiais, em academias de belas artes, ou a participar ativamente dos movimentos artísticos de vanguarda, por exemplo; além de apresentar mais ativamente, em seus trabalhos, visões do feminino que se afastam daquelas que o submetem ao masculino, que o objetificam. Pela primeira vez, um número maior de mulheres passa a veicular, em suas obras, olhares sobre o feminino que partem de si, que “falam de si”. Um silêncio (ou um silenciamento, ou seja, uma ação de silenciar que parte de outro lugar, em uma relação desigual de poder) de cinco séculos começava a ser quebrado.

Este não é um trabalho do campo da História da Arte, contudo, compreendendo que este não é “neutro”, nem universal, que é construído como qualquer outro e, também, que é feito *a posteriori*, lançamos, aqui, algumas questões: Como as mulheres artistas participaram desta “novidade” que é a arte moderna? Como propuseram outros olhares sobre a feminilidade? Como se apropriaram de questões essencializadas do feminino para agir no campo artístico? Que lugares tiveram dentro dos movimentos artísticos de vanguarda? Como a História da Arte vem lendo as obras destas mulheres no decorrer do século XX e início do XXI? Enfim, como, pouco a pouco, foram transformando o lugar da mulher artista no campo da produção e circulação artística? E: como produzir uma História da Arte que articule os estudos de gênero como categoria de análise? Obviamente que não responderemos estas questões aqui, entretanto, consideramos extremamente necessárias para o ensino da arte e afirmamos que não é possível tratar das questões de gênero sem ter estas e outras perguntas à vista.

Nossa opção por Loponte para este trabalho foi realizada tendo em vista, principalmente, sua articulação dos estudos de gênero com o campo da Educação e com o ensino da arte; o combate a visões formalistas na História da Arte e no ensino da arte; a preocupação com os estudos de gênero enquanto categoria analítica; o foco nas imagens enquanto formadoras, constituintes, construtoras de conceitos e identidades; dentre outros motivos que podem ser entrevistados aqui. A autora, também, nos ajuda a propor e a responder algumas das questões que colocamos acima. Ainda há muito o que se refletir em relação às questões de gênero no ensino da arte (e em outros campos).

Como exposto por Butler no primeiro capítulo, gênero não é sinônimo de feminino. Assumimos o mesmo recorte proposto por Loponte por compreendermos os limites que uma dissertação tem e a contingência que a relação feminilidade-Arte apresenta contemporaneamente, além de uma produção bibliográfica já consolidada na articulação com o campo da Arte. Contudo, há que se pensar: Como implicar as masculinidades nos estudos de gênero, dentro do ensino da arte? E questões como transexualidade, travestilidade, transgêneridade, intersexualidade<sup>44</sup>? O que fazer quando gênero e sexualidade “se amalgamam”?

Em muitos de seus trabalhos, Louro nos fala sobre a aproximação destas duas categorias de análise: gênero e sexualidade, que aparecem “fundidas” em partes deste trabalho, assim como ocorre em políticas públicas e no cotidiano escolar. Cabe apontar que, nos próprios movimentos sociais ligados às questões abordadas neste trabalho, estas articulações são importantes, como ocorre com travestis, transexuais e transgêneros, por exemplo, dentro do movimento *gay*, em determinados contextos históricos e locais; e que, é no sujeito que estas articulações se materializam, cada pessoa apontando para uma categoria e/ou para outra, em maiores ou menores graus, identificando-se ou não com elas. Todavia, com intuito didático, nesta seção, operamos uma distinção gênero – sexualidade. A partir de agora, trazemos as discussões sobre possibilidades afetivo-sexuais, conforme nos propõe Araújo & Santos (2009), no primeiro capítulo deste trabalho. Não poderemos apresentar mais que fragmentos e contribuições para a abertura de um campo a ser investigado no Brasil, pois, como afirma Trevisan (2010, p. 52), com relação a estudos sobre a *homocultura*:

*No caso brasileiro, a contumaz ausência de autonomia política [do Movimento LGBTTTQIA] também se reflete na produção intelectual, fato que impediu uma maior elaboração conceitual e acabou retardando em muito abordagens de viés homocultural.*

Para esta discussão, trazemos o autor Belidson Dias, que tem discutido o lugar das questões de gênero e sexualidade na arte/educação<sup>45</sup>. Se, no campo da produção artística, alguns artistas, homens e mulheres, têm produzido trabalhos e poéticas em que

---

<sup>44</sup> “A intersexualidade humana constitui um fenômeno orgânico, oriundo de um desequilíbrio entre os fatores e eventos responsáveis pela determinação e diferenciação sexuais, que se configura **quando o indivíduo apresenta ambiguidades, anomalias ou incongruências no componente biológico da sua identidade sexual**, ou seja, no seu sexo cromossômico, endócrino e/ou morfológico” (grifos meus) (FRASER & LIMA, s/d, p.1).

<sup>45</sup> O autor utiliza o termo “arte/educação”. No capítulo 3 discutimos os termos e nos posicionamos a partir do uso do termo “ensino da arte”.

questões da sexualidade são centrais em suas linguagens, no ensino da arte, estas questões parecem não importar:

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

Aqui voltamos o foco para algo que nos parece importante: as condições identitárias do sujeito que produz e é produzido pela obra de arte, pela crítica e pela história deste campo etc. Loponte e seus referenciais tratam diretamente dos sujeitos/conceitos “mulher” e “feminino” no contexto da História da Arte. Para as políticas afirmativas, “negro/negra”, “indígena”, por exemplo, precisam ser conceituados, constituídos enquanto sujeitos de direito. Parece muito mais difícil tratar dos sujeitos/conceitos ligados à sexualidade, especialmente na Educação. Com relação à História da Arte e procurando perfazer o mesmo caminho de Loponte, podemos lançar algumas questões: Que lugares LGBTTTQIA tiveram enquanto produtores e produtoras de Arte no decorrer da constituição deste campo – a Arte? Como foram retratados e retratadas? É importante saber da orientação sexual de determinado artista? Que consequências a resposta a esta última questão podem ter com relação à “ocultação e dissimulação” da qual Dias nos fala?

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

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

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

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

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

Assim como Loponte e Louro, Dias nos coloca frente a reflexões de como conhecimentos são “selecionados”, tornados importantes, ou não, de serem ensinados nas escolas, tendo em vista estas noções de moralidade, censura e tantas outras que perpassam a construção dos campos da Arte, da Educação, da História da Arte e do ensino da arte (para citarmos apenas aqueles imbricados nesta pesquisa). Loponte e Dias lançam olhares para algumas “posturas pedagógicas” (práticas, seleções, metodologias, construções curriculares etc) que tem sido vistas como estáveis no campo da Arte, de sua história e de seu ensino e que nos impedem de tratar de gênero e sexualidade na escola. Posturas estas que, geralmente, excluem as sexualidades não-normativas da educação formal. Há fronteiras no campo do ensino da arte que precisam ser visitadas (e atravessadas), conforme afirma Louro (2015). Loponte, Dias, dentre tantos autores e autoras do campo do ensino da arte e da cultura visual nos ajudam a identificar um destes lugares estáveis para os currículos de Arte – o formalismo; objeto da nossa próxima seção e um dos pontos-chave para a análise dos documentos no último capítulo.

## **2.5. PADRÕES DE ESTABILIDADE: O FORMALISMO NO ENSINO DA ARTE NOS AIEF**

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

No trecho acima, Ivor Goodson, pesquisador do campo do currículo na Inglaterra, coloca-o em contextos históricos; como temos afirmado com relação aos campos de conhecimento. Em seu *A Construção Social do Currículo*, em análises centradas na *sociologia do conhecimento escolar*, nos traz o conceito de *disciplinas escolares* e “*aborda o papel dos diversos grupos sociais na definição conflitual do currículo*” (GOODSON, 1997, p. 11). O autor afirma que, nas diversas construções

curriculares, seja nas matrizes (distribuição de cargas horárias para cada disciplina), seja nos conhecimentos internos a cada disciplina, “*o sistema foi concebido para assegurar a estabilidade e para dissimular as relações de poder que sustentam o conjunto de ações curriculares*” (grifos meus) (GOODSON, 1997, p. 11). Nosso interesse por Goodson vem, principalmente, por sua proposição de que há *padrões de estabilidade* (e *padrões de mudança*) nos currículos. Esta discussão nos parece bastante próxima do que a teoria *queer*, por exemplo, nos propõe, quando chama à visita às fronteiras, à desestabilização, ao movimento de conceitos e noções que temos como caros nos programas de cada disciplina e que, como propusemos, formam sujeitos. No caso específico das AV, uma das questões que podemos identificar nos programas analisados nesta pesquisa, é a **presença maciça do formalismo enquanto estruturante dos programas**, e, portanto, da noção que eles veiculam de/sobre Arte. Como propõe Dias (2006, p. 105):

*Atualmente, as escolas de arte e cursos de licenciatura em arte/educação têm que enfrentar a necessidade social de desafiar as noções predominantemente formalistas dos seus currículos e começar a explorar intensamente as experiências do cotidiano, dos sujeitos, suas trocas materiais e sensoriais. É, pois, dessa perspectiva que os arte/educadores são chamados a discutir e entender porque, historicamente, o currículo de arte/educação em geral tem valorizado, sobretudo, a produção e apreciação artística das Belas Artes, em vez de buscar a compreensão crítica da representação da visualidade na sociedade* (grifos meus).

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

arte/educadores (nas escolas, na educação não-formal e na academia) foram procurando criar vocabulários, terminologias, metodologias, compreender especificidades do ensino da arte na educação formal e fora dela.

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

São questões e terminologias caras à Arte, sua história e seu ensino, contudo, é necessário que se alarguem as noções e conceitos que estruturam propostas curriculares para as AV. É preciso “visitar as fronteiras”, explorar aqueles territórios em que “a Arte já não é apenas Arte”. Expliquemo-nos: não se trata de encontrar formas de a Arte auxiliar no ensino de outras disciplinas, mas deslocar-se para pontos em que as obras, objetos e ações artísticas exploram outras instâncias da vida social, outras disciplinas, outros discursos, outras enunciações. E por um motivo muito simples: os componentes sociais, filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos, identitários etc; fazem parte da estrutura, do “ser” das obras de arte; das relações que elas mesmas, e artistas que as produziram, propõem com o mundo; dos significados que cada sujeito pode dar às obras, em contextos históricos e locais variados. Todas estas questões têm relação direta com nossas percepções e exercícios de gênero e sexualidade nos currículos, como Loponte (2008, p. 155) nos fala:

*Há, sim, uma rede de discursos, um jogo discursivo atuante que alia gênero [sexualidade], arte e poder, que produz efeitos em nossas práticas e em nossos modos de ver e que tem sistematicamente desfavorecido as mulheres [homossexuais, bissexuais, transexuais etc]. Leituras de imagem que levem em conta análises mais políticas, como as de Linda Nochlin e/ou a análise de discurso de Foucault contribuem para o rompimento de um discurso quase*

*“religioso” que gira em torno da arte, colocando-a no reino intocável e transcendente da sensibilidade, acima de qualquer questão política. Há mais na superfície das imagens para analisar do que supõem as leituras de imagem formalistas mais comuns. Além dos elementos visuais e das nossas interpretações acerca do que o artista “quis dizer”, podemos considerar as produções artísticas como modalidades enunciativas que, na trama dos discursos que circulam em torno delas, colaboram para fixar e produzir identidades sexuais, femininas e masculinas (grifos meus).*

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

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

A autora aponta para o fato de que estas, muitas vezes, são vistas como formas menores por terem “menos elaboração”, o que nos levaria a pensar, ainda, na Arte como originalidade, um conceito calcado no modernismo das vanguardas do início do século XX. Corroborando com as propostas de Richter, afirmamos que os embates arte-artesanato; popular-erudito, dentre outros; precisam ser “suspensos”, “borrados” se pensamos em um ensino da arte que se aproxime das questões que tratamos neste trabalho (da articulação gênero-sexualidade-classe-raça-etnia). O próprio debate se estas manifestações são, ou não, Arte, devem ser parte das aulas de AV, desde os AIEF, ou melhor, desde a EI.

Munanga (2014, p. 57-58), propondo que, nos debates que articulam a *negritude* ao multiculturalismo, cada país deve elaborar suas formas de pô-lo em prática, assim como suas bases conceituais, afirma que, no Brasil, a história da contribuição de todos os grupos que aqui estavam ou que para cá vieram devem ser contadas e diz:

*A devolução dessa memória [dos negros e negras na diáspora] é importante não apenas para os alunos de ascendência africana, mas também para os alunos de outras ascendências étnicas, porque eles também tiveram seus aparelhos psíquicos afetados por uma educação envenenada. Além disso, essa memória não pertence apenas aos negros; ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual todos se alimentam cotidianamente é resultante das contribuições de todos os segmentos étnicos que, por motivos históricos conhecidos, foram obrigados a conviver desigualmente neste encontro de culturas e civilizações que é o Brasil atual. (...) A recuperação dessa memória comum poderá trazer o diálogo intercultural e aproximar todos num processo de compreensão mútua e na construção de relações de solidariedade sem as quais não existe cidadania (grifos meus).*

Tarefa hercúlea para docentes que elaboram os programas curriculares, já que tratamos, aqui, de uma série de histórias ainda não-contadas. Trazemos Munanga novamente, aqui, porque acreditamos que a proposta acima diz respeito, também aos gêneros e sexualidades negados, invisibilizados historicamente. Contudo, não poderíamos deixar de chamar a atenção para o fato de que, quando disseminamos uma História da Arte exclusivamente eurocêntrica (falocêntrica e heteronormativa), estamos fazendo uma opção. Uma das características dos movimentos sociais e das políticas afirmativas, e as leis 10.639/03 e 11.645/08 são exemplos disso, é que eles “forçam” os diversos contextos – educacionais, jurídicos, institucionais – e atores sociais a criarem sistematizações, conceituações, leis, procedimentos, materiais didáticos; em processo. Portanto, programas curriculares que não evidenciam reações a estas leis – tendo em vista que são leis e que, teoricamente, deveriam ser cumpridas – a nosso ver, já se apresentam como problemáticos, mesmo que, no cotidiano escolar, nas práticas docentes, estas questões sejam abordadas. Tendo em vista a construção de discussões sobre estes imperativos sociais que estão em relação com a Arte, é preciso que documentos curriculares e pesquisas acumulem material para atuais e futuras sistematizações sobre este sem-número de articulações propostas pelos movimentos e teorias a elas adjacentes.

Enquanto esta pesquisa é construída, a disciplina de Arte sofre uma série de ameaças, junto à Sociologia, à Filosofia e à Educação Física, especialmente no EM. Voltando a Goodson, os atores sociais, as instituições e as instâncias de poder que têm agido, diga-se, o Governo Federal apoiado por uma série de organizações da sociedade civil, propõem não somente a exclusão de disciplinas, o aumento de cargas horárias de outras, mas, também, e aqui adentramos o campo desta pesquisa, questões internas às disciplinas – seus conteúdos, metodologias etc. Na história recente da disciplina de Arte – são apenas 20 anos, se contarmos o tempo em que esta foi compreendida enquanto área de conhecimento – muitas foram as estratégias para justificar sua presença ou para manter a disciplina nas grades das diversas redes. Uma questão importante é que, uma vez compreendida enquanto “área do conhecimento”, era essencial que se elencassem, para a realidade escolar, quais eram as especificidades desta área, que conhecimentos/conteúdos deveriam ser oferecidos a estudantes nos diversos níveis.

Barbosa (2012c) propõe, em meados da década de 1980, a *Abordagem Triangular*, que, grosso modo, consiste na articulação **leitura** de imagens, obras,

objetos e ações artísticas<sup>46</sup> - **contextualização** (histórica, geográfica, filosófica, sociológica etc) – **prática artística**. Os PCNs-Arte (1997, p. 26-32), explicitamente inspirados em Barbosa, propõem o ensino da Arte na articulação entre produção-fruição-reflexão. Enfim, são diversas as propostas e as interpretações sobre as mesmas<sup>47</sup>. Com relação ao impacto destas discussões nos programas curriculares, ainda há muito o que se pesquisar e parte do que diremos na análise, no capítulo final, são percepções preliminares. Contudo, ao olhar para os documentos e ao revisar as produções que articulam o ensino da arte às questões de gênero e sexualidade, percebemos a força do formalismo enquanto elemento de estabilidade. Um programa de AV para os AIEF, aparentemente, navega em mares confortáveis quando baseado em “*elementos da linguagem visual*”.

Enfim, no momento de análise dos documentos traremos à tona como estes estáveis elementos estruturam os programas; junto a outras ideias sobre Arte, sua história e seu ensino que dificultam sobremaneira um mergulho em questões outras que as obras, objetos e ações, principalmente as contemporâneas, nos propõem. Concluimos com Loponte (2008, p. 156), que nos fala das constantes reiterações realizadas nas aulas de Arte:

*As imagens dizem muito, nos produzem, nos significam, nos sonham. Na escola, as aulas de arte, bem ou mal, têm sido o espaço (às vezes, o único) de produção e leitura de imagens. Mas há que se perguntar se há algum espaço para leituras menos formalistas (...) Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as imagens femininas estereotipadas povoam cartilhas, livros didáticos e as “inocentes” decorações escolares. Como professoras educam e reforçam uma determinada “pedagogia visual do feminino”? E, por outro lado, como elas próprias são educadas através das imagens de mulheres? Na história da arte ocidental, muitas das obras, consideradas marcos nos seus respectivos períodos artísticos, celebram e legitimam um olhar masculino sobre a imagem de mulheres. Estas obras, embora façam parte de uma iconografia chamada “universal”, constituem representações de um determinado modo de ver muito particular, sistematicamente privilegiado como o único possível (grifos meus).*

<sup>46</sup> Tendo em vista uma visão ampliada de Arte, que inclui artesanato, cultura popular, cultura visual etc.

<sup>47</sup> São diversos os debates em torno destes termos e suas interpretações, não nos deteremos neles aqui.

### CAPÍTULO 3:

## ENSINO DA ARTE, OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO SEXUAL: Caminhos Metodológicos.

O artigo 26 da LDBEN 9.394/1996, em seu inciso 2º, previa que

*o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL/SEF, 1997: 25)<sup>48</sup>.*

Conforme apontam diversos autores e autoras do campo do ensino da arte e os próprios PCNs-Arte, essa inclusão da área de Arte não foi feita sem lutas de arte-educadores e, do outro lado, resistência de setores da sociedade e do poder político<sup>49</sup>. Consequência disto é que o entendimento e a aplicação da lei nas diversas redes e instituições que oferecem os AIEF, bem como dos docentes que ensinam nesta fase da EB, sobre o que seria o ensino da arte ainda apresenta roupagens as mais diversas.

A forma como o conhecimento em Arte adentra os currículos dos AIEF pode dar-se indiretamente, ou seja, pulverizado em “atividades” que professores e professoras realizam em sua prática pedagógica com estudantes, como suporte para ensinar conteúdos de outras áreas ou por meio da institucionalização de disciplinas. Quando formalizada a disciplinarização, a Arte pode ser ministrada por docente generalista (formado em Pedagogia) ou especialista. Este especialista pode ser formado em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro, e trabalhar a partir de sua área de formação. Em alguns casos se institucionaliza mais de uma disciplina, na grande maioria, Artes Visuais e Música<sup>50</sup>, áreas mais consolidadas na educação brasileira atualmente, que

<sup>48</sup> Contudo, após a Reforma do Ensino Médio, e a aprovação da Lei 13.145/17, este artigo ficou assim: “*o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica*”. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm) Este capítulo foi escrito em dezembro de 2015. A esta citação e à de baixo poderíamos incluir diversas lutas mais recentes, ligadas não somente a docentes como a estudantes em diversos estados do país e outros setores da sociedade.

<sup>49</sup> Processo este que tem se repetido na atual discussão sobre a BNCC. No XXV CONFAEB, ocorrido em novembro de 2015, na cidade de Fortaleza-CE e em diversos outros fóruns, presenciais ou pela internet, profissionais do ensino da arte fortaleceram a defesa da criação da área de Arte, ao invés da inclusão desta na área de Linguagens, como proposto pelo Ministério da Educação. A FAEB foi criada em 1987, congregando professores e professoras de Arte de todo o país e, desde então, tem sido bastante ativa politicamente na defesa do ensino da arte na educação brasileira, em todos os níveis da EB (NOGUEIRA, 2008, p. 80).

<sup>50</sup> Como ocorre no Colégio Pedro II.

contam com um maior número de Licenciaturas em universidades públicas e particulares, em todo o Brasil<sup>51</sup>.

A definição do que seria o ensino da arte e dos objetos de estudo deste na escola, da divisão do conhecimento em arte pelas diversas camadas da população brasileira, bem como das possíveis justificativas para mantê-lo na educação formal tem se transformado no decorrer da história da educação nacional. Questões que dizem respeito ao que é, ou ao que não é, conteúdo de arte perpassam estes momentos que, por vezes se sucedem, se justapõem, se contrapõem (BARBOSA, 2012b; 2012c; FERRAZ & FUSARI, 2010; NOGUEIRA, 2008). Dentro do próprio campo do ensino da arte e no contato com as outras disciplinas, os embates sobre concepções teóricas e metodológicas, por exemplo, são constantes.

Neste trabalho, damos especial importância à frase que complementa o artigo 26: “*de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*”<sup>52</sup>. O que seria este desenvolvimento cultural? De que cultura (s) se trata (m)? Que relações estes conhecimentos “culturais” devem ter com outras instâncias da vida da criança e com a sociedade em geral? Em primeiro lugar, esta afirmação tem a ver com a defesa de um ensino da arte para todos e todas, não apenas para a formação de futuros artistas, “talentosos”. Também diz respeito à importância da educação estética e artística como essenciais na formação de cidadãos e cidadãs e da justa e equânime divisão dos capitais culturais entre as várias camadas da população. Esta perspectiva considera o universo do aluno e da aluna abrindo-se para outras culturas, pois, como nos propõe Barbosa (2007, p. 15):

*Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque estes são os códigos dominantes – os códigos de poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do “outro”. A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais.*

---

<sup>51</sup> O Instituto Arte na Escola (<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=73456>), em boletim de jul/ago de 2014, afirma que, na época, apenas 6% dos docentes da disciplina de Arte tinham formação específica, na seguinte ordem: Artes Visuais, Música, Artes Cênicas (geralmente se refere à formação em Teatro) e Dança.

<sup>52</sup> Este trecho foi retirado da LDBEN com a redação dada pela 13.415/17. Nos ateremos a sugerir ao leitor e à leitora que leiam as próximas páginas ponderando sobre consequências que esta alteração pode causar, sob o enfoque das reflexões propostas a seguir.

Com relação às questões relativas às diversidades, Abramovicz *et ali* (2011) afirmam que, nas décadas de 1980/90, há um crescimento das pesquisas sobre intersecção entre raça e educação, gênero e educação, sexualidade e educação, práticas discriminatórias, inclusão, multiculturalismo e interculturalidade. Elas falam de um processo de ascensão da diversidade, como um tema em disputa nas correntes teóricas e no campo social, em resposta a movimentos sociais e ao agravamento de conflitos entre grupos sociais e culturais dentro da escola que, no caso brasileiro, estava em processo de universalização. Na culminância deste momento, são construídos os PCNs, em 1997, para os TTs. Os PCNs-Arte, datados do mesmo ano dos TTs, ao tratar de questões de desenvolvimento cultural, se atrelam diretamente à ideia de diversidade. Abramovicz *et ali* (2011, p. 91-92) contrapõem os conceitos de *diversidade* e *diferença*, afirmando que o primeiro guarda um caráter de “assimilação cultural”, no qual os grupos sociais possuem uma “identidade cultural” – com um caráter essencialista, universalizante, totalizante, a partir de um olhar de grupos hegemônicos. Defendem o conceito de diferença e falam de uma “impossibilidade de apaziguamento”, que as diferenças constantemente produzem diferenças e apontam três grandes linhas no debate contemporâneo entre os dois termos. Para elas, o termo *Pluralidade Cultural*, dos PCNs para os TTs estão inscritos em um momento histórico, cultural e político em que o termo diversidade ganhava muita força no campo educacional brasileiro.

Os parâmetros, como a própria nomenclatura sugere, não são receitas, e, à sua época, foram construídos, também, com o objetivo de auxiliar profissionais da educação nas mudanças que uma escola que se universalizava trazia, com aqueles alunos e alunas que antes eram alijados do processo de educação formal; com a necessidade de firmar a Arte enquanto área de conhecimento; e, conseqüentemente, com o intuito de consolidar a Arte, junto das Ciências e da Filosofia, enquanto formas de “*dar sentido às experiências das pessoas*” (BRASIL/SEF, 1997, p. 15) necessárias à formação escolar e cidadã de todos e todas. Sobre isso, os PCNs-Arte, em sua *Apresentação*, afirmam:

*A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico (...) por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas* (BRASIL/SEF, 1997, p. 15).

Em quase vinte anos, leis foram elaboradas, pesquisas, especialmente no campo da Educação, têm sido realizadas com o intuito de promover outros olhares, outros

movimentos sobre as demandas postas pelos chamados TTs e pela visibilização da diferença, cada vez mais comum na escola, na mídia, nas legislações, na sociedade. Ressaltamos que é inegável a influência dos PCNs na elaboração de outras diretrizes e programas em escolas federais, redes estaduais e municipais, colégios privados e exames nacionais (como o ENEM), pelo menos na disciplina de Arte, que aqui nos interessa. Com relação à Pluralidade Cultural, por exemplo, os PCNs-Arte assumem um papel bastante ativo, ao tratar da necessidade de focar as manifestações culturais regionais brasileiras e a comparação entre diferentes culturas nacionais e internacionais, ou às próprias expressões locais e familiares dos alunos. Nas páginas 72 a 75, propõem-se relações da Arte com os Temas Transversais, iniciando-se esta seção com a afirmação de que

*a área de Arte, dada a própria natureza de seu objeto de conhecimento, apresenta-se como um campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais propostos nestes Parâmetros Curriculares Nacionais (grifos meus) (BRASIL/SEF, 1997, p. 72).*

Ana Mae Barbosa (2012a, p. 18-23) aponta algumas características comuns às diversas linhas pedagógicas do “trabalho arte/educativo pós-moderno”, ou seja, aquelas que surgem, no Brasil, a partir da década de 1980 e que se preocupam em “devolver a arte à arte-educação”, ou seja, que estão comprometidas com um ensino da arte enquanto área de conhecimento e, não, como se preconizou anteriormente (na Lei 5.692/1971), num ensino meramente manual, instrumental, numa “atividade educativa”, sem referências na história da arte e nas manifestações culturais do Brasil e do mundo. São estas características: 1) Maior compromisso com a cultura e com a história; 2) Ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de arte e a contextualização; 3) Inter-relacionar arte como expressão pessoal e identificação cultural; 4) Ampliação do conceito de criatividade (superando o conceito de “originalidade” da modernidade, para a “elaboração e a flexibilidade”); 5) A necessidade de uma “alfabetização visual”, de leituras da cultura visual e da história da arte; 6) O compromisso com a diversidade cultural, expresso pelas teorias da multiculturalidade, pluriculturalidade e interculturalidade; e 7) Entendimento de que o conhecimento da imagem pode melhorar diversas atividades profissionais.

Estes sete pontos levantados por Barbosa estão em íntima ligação. Podemos tratar de desmembramentos dentro de cada uma destas linhas, bem como de “novas questões”, impulsionadas por pesquisas, pelas mudanças que o mundo digital-tecnológico vem trazendo, dentre tantas outras dinâmicas sociais e acadêmicas que vem

transformando a educação como um todo e o próprio campo da Arte. Nos artigos da coletânea de Barbosa (2012a) vemos autores e autoras amargando uma realidade de subformação do quadro docente, de um total desentendimento da área de Arte na e pela escola, realidades estas que se transformaram em alguns lugares, mas que se mantêm inalteradas em outros. O que dizer, então, sobre o ensino da arte nos AIEF, fase da EB em que há docentes com perfis de formação tão variados lecionando a disciplina? O que fazer, já que pouco tem se discutido e pesquisado quanto às práticas, as metodologias e os conteúdos que seriam importantes para o ensino da arte nos AIEF?

A próxima seção consiste em um levantamento de pesquisas, realizado em fase inicial desta investigação, de caráter exploratório, quanto às pesquisas em ensino da arte focadas nos AIEF. Não poderíamos deixar de apontar o espanto em perceber a tendência em se pesquisar menos as questões relacionadas à EB, em todas as suas fases, em pós-graduações *Strictu Sensu* em Educação. Ecoando esta percepção, Antônio F. Moreira (1998), em palestra comemorativa dos 40 anos da Faculdade de Educação da UFRJ, nos aponta um aspecto das crises no campo do currículo que nos mobiliza: naquele momento, a discussão sobre o conhecimento escolar e um excesso de erudição nas publicações da área estariam afastando-o dos aspectos pragmáticos do currículo, deixando-se de discutir questões relacionadas à prática docente. Quase 20 anos depois, o levantamento abaixo ainda revela grande distância de pesquisadores e pesquisadoras da área das formulações e ações curriculares na EB.

### **3.1. LEVANTAMENTO DE PESQUISAS: ENSINO DA ARTE NOS AIEF**

O primeiro levantamento realizado para esta pesquisa foi em junho de 2015, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); nos Anais do Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil (CONFAEB), de 2014; no GT 24 – Educação e Arte, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), desde sua criação, em 2009; no *scielo* e uma mais geral no *google*, utilizando os termos “arte-educação anos iniciais” e “ensino da arte anos iniciais”. O objetivo desta primeira varredura foi identificar trabalhos que tratassem especificamente do ensino da arte nos AIEF. Poucas pesquisas com esse enfoque foram encontradas. A grande maioria trata mais especificamente de parâmetros, diretrizes e propostas curriculares destinadas aos AFEF e/ou para o EM (quando tratam da EB). São mais significativas as

pesquisas que tratam da formação do professor para trabalhar nos AIEF, seja nas Licenciaturas (formação do especialista) em AV, seja nos cursos de Pedagogia (formação do generalista), ou sobre os conceitos de arte que estes professores desenvolvem, exercitam e disseminam em suas formações ou em serviço. Outra preocupação em alguns textos encontrados foi a presença (e a necessidade) da arte contemporânea no ensino de AV, seu entendimento e apropriação pelos professores e professoras. Abaixo os resultados:

**Tabela 2:**

<b>Base</b>	<b>Termos</b>	<b>Resultados</b>
BDTD	Arte-educação anos iniciais	1 tese
	Ensino da arte anos iniciais	4 dissertações
CONFAEB	Anos Iniciais	0
AnPed	Arte-educação anos iniciais	0
	Ensino da arte anos iniciais	
Google	Arte-educação anos iniciais	5 artigos
	Ensino da arte anos iniciais	

### **Teses de Doutorado**

Em *A relação das professoras e professores com a Arte por meio do livro de Arte para a criança na Rede Municipal de Educação de Blumenau – SC*, de 2008, a pesquisadora Carla Carvalho, da UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí, de Joinville, SC, analisa as concepções de Arte, formas de uso e intencionalidades de professoras ao escolher e utilizar livros didáticos (ou literários que se relacionam com o tema) de Arte para crianças dos AIEF, acompanhando um levantamento de títulos publicados no Brasil, na época (CARVALHO, 2008). Esta foi a única tese encontrada no BDTD que tratam dos AIEF em articulação com o ensino da arte.

### **Dissertações de Mestrado**

Foram encontradas quatro dissertações, entre 2007 e 2013<sup>53</sup>. Em *Poéticas Visuais em Construção: A Metamorfose Expressiva da Criança e da Educação (Do) Sensível*, realizada na UFSM, na linha de pesquisa Educação e Artes, por Letícia U. Schneider, vemos uma pesquisa-ação com crianças da 3ª série do EF, na qual a pesquisadora “objetivou conhecer e analisar o percurso criativo das poéticas visuais em construção de crianças dos Anos Iniciais” (SCHNEIDER, 2007, p. 5). Também da UFSM, de 2012, é a dissertação *Arte Contemporânea e Experiências: Diálogo com Professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental*, de Adriana M. do N. Ferreira, um estudo de caso com quatro professoras dos AIEF e da EI em que a pesquisadora procurou lidar com duas questões: 1) a necessidade de inserir a arte contemporânea na EB e; 2) a Arte nos cursos de Pedagogia (FERREIRA, 2012).

Em *Professores de Arte dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: formação e atuação*, de 2012, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Laima I. L. Regina investiga “como é a preparação deste profissional da Educação [o professor de AV dos AIEF] para o seu trabalho de sala de aula, como ele aprende e também como ensina” (REGINA, 2012, p. 9). E, de 2013, é a dissertação *O Ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites, desafios e possibilidades*, de Wesley D. Ferreira, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Trata-se de uma pesquisa-ação, na qual o pesquisador reflete sobre sua prática em uma escola municipal de Uberlândia, realizada entre os anos de 2011 e 2013 (FERREIRA, 2013).

### **Artigos**

No *Google*, encontramos três artigos da pesquisadora Carla Carvalho. No artigo *A escolha dos conteúdos no currículo de Arte*, de 2005, é retratada uma pesquisa-ação, a partir de encontros quinzenais com professores e professoras da Rede Municipal de Blumenau, SC, que resultou na dissertação de mestrado da pesquisadora, tratando sobre questões referentes ao ensino da arte, ao currículo e à seleção e organização de conhecimentos, por sujeitos, na sua grande maioria, com formação em Pedagogia (CARVALHO, 2005). Em *A estética na formação de professores*, de 2013, escrito em

---

<sup>53</sup> Em busca posterior (abril de 2016), para conferir se estes trabalhos encontram-se disponíveis no BTD-CAPES, encontramos apenas o trabalho de Adriana M. do N. Ferreira.

parceria com Adair Neitzel, são mostradas visões advindas de uma pesquisa-ação, em encontros com professores e professoras dos AIEF, em que foram propostas atividades de formação estética e investigadas, a partir de entrevistas, as mudanças ocorridas nos trabalhos destes em suas atividades pedagógicas, na Rede Municipal de Ensino de Piçarras – SC (CARVALHO & NIETZEL, 2013). Por fim, em *Currículo e Artes Visuais: Investigações no período 2008-2013*, artigo de 2014, escrito em parceria com Charles Immianovsky, foi realizado um levantamento e análise de pesquisas direcionadas ao currículo de AV na EB entre 2008 e 2013 (CARVALHO & IMMIANOVSKY, 2014). Neste levantamento, os autores encontraram nove pesquisas analisadas, entre dissertações e teses. O único deles que também trata dos AIEF, mas não exclusivamente, é *O currículo de Artes no contexto escolar atual: um estudo com professores do Colégio Elias Moreira*, de Eliane Day, dissertação de mestrado defendida no ano de 2008, na UNIVALI. A pesquisa, um estudo de caso, composto por entrevistas a professores e professoras de um colégio privado de Joinville, SC, atenta para algumas concepções recorrentes quanto aos objetivos do ensino da arte, que compõe os critérios que os mesmos utilizam para selecionar os conteúdos e metodologias em suas aulas. As entrevistas que compõem esta dissertação apresentam uma série de categorizações, jargões e conceitos comuns aos professores e professoras de Arte (ou de outras disciplinas) sobre a área (DAY, 2008).

No mesmo levantamento, a partir *Google*, foram encontrados dois artigos nos Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), de 2007 e 2009, respectivamente. Em *Estudos de Recepção: Ensino de Arte e Mídia nas Séries Iniciais*, Silvia S. D. Pillotto, da UNIVILLE, e Eliane Schmidlin, da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), tratam da apropriação por professores e professoras dos materiais da DVDteca do Instituto Arte na Escola<sup>54</sup> e sua utilização nos AIEF (PILLOTTO & SCHMIDLIN, 2007). Em *Docência no Ensino Fundamental: o Desafio da Arte Contemporânea*, de 2009, Sheila Maddalozzo, da FURB (Universidade Regional de Blumenau), SC, e Cauana da Silva, professora da EB de Santa Catarina, tratam de práticas com a arte contemporânea no ensino da arte, abrangendo turmas dos AIEF e dos AFEF, na cidade de Rodeio, SC (MADDALOZZO & SILVA, 2009).

---

<sup>54</sup> Trata-se de um conjunto de mais de 160 documentários sobre arte brasileira, acompanhados por um material educativo que oferece ao professor proposições pedagógicas, produzido pelo Instituto Arte na Escola (<http://artenaescola.org.br/dvdteca/>). Um conjunto com 20 DVDs desta coleção foi distribuído em escolas públicas de todo o país, em 2011.

A escassez de pesquisas relacionadas ao ensino da arte nos AIEF nos intrigou inicialmente e nos convenceu definitivamente da relevância desta pesquisa. Contudo, somente no mês de outubro de 2015, com a leitura de VIEIRA & MACIEL (2007) sobre as formas de organização e os problemas em resumos para o BTD-CAPES, sentimos a necessidade de ampliar nosso levantamento. Dentre muitas questões que as autoras acima tratam estão a necessidade de escolher criteriosamente as palavras-chave e organizar objetivamente os resumos, já que estes se tornam uma importante ferramenta para pesquisadores que anseiam “*conhecer o estado da arte acerca de um determinado tema circunscrito para pesquisa*” (VIEIRA & MACIEL, 2007, p. 355). Com relação ao nosso tema de pesquisa pudemos perceber, em primeiro lugar, a ausência de demarcação da fase da EB à qual as pesquisas se referem em seus títulos e palavras-chave e, em segundo, uma dificuldade na utilização dos termos e conceitos.

A cartilha *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação* (MEC/SEB, 2009, p. 24-25), propõe que

*De acordo com o art. 23 da Lei n. 9.394/96 (LDBEN), a Educação Básica poderá se organizar de forma diversa sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar e isso for estabelecido pelo respectivo órgão normativo. No entanto, é importante observar que diferentes nomenclaturas dificultam o entendimento por parte da sociedade, principalmente da família. Além disso, pode caracterizar uma perda de identidade do ensino fundamental, como, por exemplo, dizer que a criança está matriculada no 1º ano/2ª série. (...) Dessa forma, recomenda-se utilizar a nomenclatura estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005: Ensino Fundamental – 9 anos de duração – 6 a 14 anos de idade. Anos Iniciais – 1º ao 5º ano – 5 anos de duração – de 6 a 10 anos de idade. Anos Finais – 4 anos de duração – de 11 a 14 anos de idade (grifos meus).*

Tendo em vista estas dificuldades, ampliamos nossa pesquisa no BTD-CAPES, sem demarcar os AIEF como fase da EB a ser encontrado e utilizando o termo: “ensino da arte”. No capítulo 3 de *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, Lucimar B. P. Frange faz um breve histórico sobre os diferentes termos e conceituações utilizados por docentes de Arte e pesquisadores no decorrer do século XX, no Brasil, enquanto, no capítulo 4 do mesmo livro, Mirian Celeste Martins (in BARBOSA, 2012a, p. 54) afirma que “*terminologias desvelam, portanto, escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas*”. Neste momento da pesquisa, portanto, estamos optando pela terminologia “ensino da arte” como campo em que inserimos nosso trabalho<sup>55</sup>, tema de nosso próximo tópico.

---

<sup>55</sup> Ver também FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 17-20.

Foram 34 resultados, dos quais 5 se aproximam do nosso tema de pesquisa. Todas em nível de Mestrado. Em *Avaliação Formativa no Ensino de Arte: estudo sobre as propostas e práticas de professores em escolas públicas de Blumenau*, de 2011, Cristiane Kreisch analisa, a partir de entrevistas e observação de aulas, práticas didáticas e, principalmente, de avaliação no ensino da arte, na Rede Estadual de Educação de Blumenau (KREISCH, 2011). Já em *Processos de criação em sala de aula: experiências fenomenológicas como formas de “reaprender a ver o mundo”*, de 2011, Cláudia M. K. Rodriguez, da UNESP, realiza pesquisa, a partir de teorias ligadas à fenomenologia, sobre os processos de criação de crianças dos AIEF em uma escola da rede municipal da cidade de São Paulo (RODRIGUEZ, 2011).

Bruno T. Paes, vinculado ao Mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, em 2012, realiza *A Prática Docente dos Professores de Arte do Ensino Público e seus Possíveis Diálogos com os PCN de Arte*, dissertação em que procura identificar, a partir da observação das práticas de professoras de Arte dos AIEF, na Rede Municipal da cidade de Belo Horizonte, MG, relações com os PCN-Arte, entendendo este documento a partir da grande influência que ainda tem, ou poderia ter, nas práticas e nos discursos do ensino da arte contemporâneo (PAES, 2012).

Da dissertação realizada no Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, de Maria A. Vago-Soares, encontramos disponível o artigo *Manifestações Artístico-culturais no Município de Serra: diálogos com o ensino da arte na infância*, de 2012, em que a autora propõe um “estudo sobre o aprendizado da arte na infância, tendo como foco as manifestações artístico-culturais locais” (VAGO-SOARES, 2012, p. 867) da cidade de Serra, ES. Por fim, a dissertação *Arte e Escola: mediação artística como fazer docente no Ensino Fundamental*, defendida por Patrícia S. Teixeira, em 2012, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, RS, é uma pesquisa-ação realizada com alunos de 4º a 6º ano do EF, em uma escola privada de Santa Cruz do Sul, que foca na mediação docente em arte, ou seja, no entendimento da figura do professor e da professora enquanto mediadores entre a arte e os estudantes, entre os processos culturais e os alunos e alunas (TEIXEIRA, 2012).

### 3.2. ARTE E ENSINO: DIFERENTES NOMENCLATURAS

No decorrer desta fase da pesquisa encontramos muitos trabalhos que utilizam imprecisa ou indefinidamente as terminologias, tais como: ensino DE arte, ensino de arteS, ensino DAS artes etc; o que pode se observar no título de alguns trabalhos expostos acima ou em citações no decorrer desta dissertação. Há o uso ainda comum de termos como arte/educação, arte-educação, arte e seu ensino etc; todos eles com uma história e suas conceituações. Esta seção tem o intuito de chamar à atenção, mais uma vez, para a necessidade de definir nomenclaturas/terminologias que auxiliem pesquisadores e pesquisadoras do campo a encontrar trabalhos, em seus levantamentos para pesquisas e, por outro lado, para a construção de uma “identidade do campo”. Para tanto, a seguir, em tópicos, resumiremos algumas destas terminologias:

- 1) **Educação através da arte:** a partir das ideias do filósofo inglês Herbert Read, *“a base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo”* (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 17). Na perspectiva de Read, todo o processo educativo deve ser realizado a partir do fazer e do conhecer a arte<sup>56</sup>;
- 2) **Educação Artística:** formalizada como atividade educativa na EB, na Lei 5.692/71, incorpora *“atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos (...) propunha a valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores”*. Entre 1971 e 1996, período em que a Educação Artística esteve nos currículos escolares, *“muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico”* (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 17-18);
- 3) **Arte-educação:** no final da década de 1970 se constitui o movimento homônimo que *“organizou-se fora da educação escolar e a partir de premissas metodológicas fundamentadas nas ideias da Escola Nova e da Educação através da arte (...) [propondo] uma ação criadora, ativa e*

---

<sup>56</sup> Sobre isso, o autor afirma: *“A educação é o apoio do desenvolvimento, mas à parte a maturação física, o desenvolvimento apenas se manifesta na expressão – signos e símbolos audíveis e visíveis. A educação pode por isso ser definida como o cultivo de modos de expressão – consiste em ensinar às crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. (...) Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nestes processos, e nenhum aspecto da educação está aqui excluído. (...) O objetivo da educação é por isso a criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão”* (READ, 2001, p. 24-25).

*centrada no aluno*”. Para alguns autores e autoras, seria uma tradução do termo *art-education*, de Herbert Read. Este movimento passou a se preocupar com a educação escolar e foi bastante ativo na efetivação da área de Arte na LDBEN de 1996. (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 18-19). Segundo FRANGE (in BARBOSA, 2012a, p. 48) “*surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen e até mesmo no intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre a Arte e a Educação*”;

- 4) **Arte/educação:** “*é sugestão de um linguista para reforçar a ideia de imbricamento, contiguidade, terceiro espaço, como diz Hommi Bhabha. No entanto, para outros linguistas, seria mais apropriado o hífen, pois a barra separa os termos em vez de inter-relacioná-los*” (FRANGE in BARBOSA, 2012a, p. 49). O termo serviu “*para identificar uma posição de vanguarda no ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos de 1970 e 1980*” (BARBOSA, 2012c, p. 8);
- 5) **Arte e seu ensino:** “*tem sido a nomenclatura amplamente assumida [no início da década de 2000], mas também indagada quanto à sua práxis. Essa expressão tornou-se mais comum a partir de 1989, quando foi realizado na ECA-USP, o 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História*” (BARBOSA, 2012c, p. 50);
- 6) **Ensino da arte:** sobre a terminologia, Ana Mae Barbosa (2012c, p. 8) propõe, no início da década de 1990, que “*eliminemos a designação arte/educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte, sem eufemismos*”.

Em rápida pesquisa no *Google*, utilizando o termo “ensino da arte”, pudemos observar que a maioria dos resultados, constando principalmente de artigos (em livros ou na internet), mostram resultados utilizando “ensino DE arte”. Esta também é a terminologia utilizada por Ferraz e Fusari (2010) em seu *Arte na Educação Escolar*, de 1991. Nas publicações de Barbosa (2012a, 2012b, 2012c), vemos uma mudança gradativa no uso das terminologias. *Arte-educação no Brasil*, seu primeiro trabalho, da década de 1970. *Arte/educação* presente em diversas partes de seu *A Imagem no Ensino da Arte*, do início da década de 1990. Apenas o termo ensino da arte aparece em todos eles, permanecendo nas publicações das décadas de 2000 e 2010, como se pode ver, inclusive, nos títulos dos mesmos.

Como as próprias Barbosa, Ferraz & Ferrari e Frange nos propõe, o uso dos termos arte-educação e arte/educação estão ligados a um momento histórico específico da educação brasileira, de uma necessária afirmação da Arte enquanto área do conhecimento na LDBEN, da aproximação entre a Arte e a Educação. Com as vitórias dos movimentos de arte-educadores e a obrigatoriedade da área na lei, passou-se ao interesse de tratar sobre o ensino e a aprendizagem da Arte, agora autônoma dentro do contexto da educação<sup>57</sup>. O uso das conjunções “de”, “da” ou “das” ligando ensino e arte se converte em outro problema. Não encontramos defesa de nenhuma delas. Podemos, contudo, realizar algumas reflexões:

- 1) *Ensino das artes*: a partir da defesa de uma área de conhecimento em Arte, representa um equívoco que anularia ganhos políticos e históricos da área e dos movimentos de educadores que os empreenderam, por sugerir uma separação entre as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, intensivamente combatida quando personificava a ideia de polivalência da Lei 5.692/71. Por outro lado, há quem o utilize exatamente para reforçar as várias linguagens, como ferramenta de luta contra a polivalência;
- 2) *Ensino de arte* ou *Ensino da arte?*: o uso da preposição “de”, na língua portuguesa, supõe um caráter mais genérico à relação entre as duas palavras, enquanto “da” afirmaria mais contundentemente a área – A Arte, da arte. Por outro lado, tendo em vista os temas desta pesquisa “A” Arte pode remeter-nos à “*arte canônica ocidental*” (LOPONTE, 2002), ou seja, à arte hegemônica que viemos criticando neste trabalho.

“Escolha” difícil. Nossa opção pelo “ensino da arte” se dá, principalmente, por ser aquele que mais se repete em trabalhos que são nosso referencial teórico. A necessidade de afirmação da área de Arte na educação brasileira ainda é uma triste realidade. Voltamos à necessidade de escolher, defender e conceituar terminologias que possam nos identificar enquanto campo de investigação e ação e reafirmamos a

---

<sup>57</sup> Em consonância com esta discussão, e obedecendo a genealogias bem variadas em cada área do conhecimento e/ou disciplina escolar, contemporaneamente, vemos a consolidação das áreas de “ensino de” na *Tabela de Áreas de Conhecimento, da CAPES* (disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento\\_072012.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf)). Ferreira *et alli* (2014), ao tratar destas questões nas áreas de Ciências e História, falam dos “*processos de significação em torno da expressão ‘ensino de’, os quais mobilizam e hibridizam sentidos de conhecimentos de diferentes áreas disciplinares. Tais processos se dão em meio a práticas hegemônicas diferenciadas que, no jogo político, ora reforçam uma relação hierárquica entre esses conhecimentos, ora expulsam um deles da cadeia de equivalência que define o ‘ensino de’.* (...) [As] lutas em torno da definição de ‘ensino de’ nos remetem, também, à possibilidade de significá-lo como um lugar de atuação e/ou de produção de conhecimentos, abrindo outras frentes de disputa”.

necessidade de pesquisas na área de Educação, de Arte e nos programas que as articulam quanto as possíveis implicações de cada uma destas terminologias. Também lembramos, mais uma vez, da necessidade de constituirmos terminologias que reúnam trabalhadores e trabalhadoras do campo e “facilitem” pesquisas em bancos de dados. Enfim, esta seção não intenciona ser exaustiva, nem conclusiva, ainda urge a necessidade de pesquisas que enfoquem uma genealogia destas terminologias apontadas acima e outras que, porventura, tenhamos esquecido.

### 3.3. ENSINO DA ARTE E EDUCAÇÃO SEXUAL: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS

Em abril de 2016, realizamos levantamentos com o intuito de observar a pesquisas que relacionam o ensino da arte às questões de gênero, sexo e sexualidade, já tratados no capítulo anterior. Desta vez, não nos ativemos a trabalhos com os AIEF. Abaixo, segue tabela com os termos e os resultados:

**Tabela 3:**

Base	Termos	Resultados
BTD/CAPES	Ensino da arte e educação sexual	0
BTD/CAPES	Ensino da arte e gênero	0
BTD/CAPES	Ensino da arte e sexualidade	0
BTD/CAPES	Educação sexual e arte	0
<i>Scielo</i>	Todas as utilizadas no BTD/CAPES	1
Revista Brasileira de Educação	Sexualidade e arte	0
Currículo Sem Fronteiras	Sexualidade e arte	1
Educação e Realidade	Sexualidade e arte	0
<i>Google</i>	Ensino da arte e sexualidade	6
Anais do CONFAEB (2012 e 2014)	Sexualidade Gênero	6

Partimos do BTD/CAPES, assumindo a intenção desta plataforma de converter-se em referência para pesquisas acadêmicas no país e o compromisso das instituições que oferecem programas de Pós-graduação *Strictu Sensu* em disponibilizar teses e dissertações na sua base de dados. Utilizamos quatro combinações de termos e realizamos o mesmo com o *Scielo*, como plataforma para encontrar artigos científicos,

com os mesmos termos utilizados no BTD/CAPES. A seguir selecionamos três revistas e simplificamos a busca, utilizando, apenas “sexualidade e arte”, supondo que estes termos seriam mais genéricos para a pesquisa e aumentariam as possibilidades de encontrar trabalhos. Apenas o artigo de Luciana G. Loponte, na *Currículo Sem Fronteiras* se comunica com a nossa pesquisa. Os resultados acima falam por si. Contudo, optamos por fazer uma pesquisa no *Google* e nos Anais do CONFAEB.

Com relação à pesquisa no *Google*, é verdade que poderíamos continuar vasculhando páginas e páginas de resultados, contudo, optamos por fazer esta pequena amostragem, já que nenhum deles se refere à fase da EB sobre a qual estamos tratando – os AIEF. A intenção principal foi mostrar que, apesar da ausência, há pesquisadores e pesquisadoras do ensino da arte que tem se preocupado com as questões de gênero e sexualidade, mas que este ainda é um caminho trilhado por poucos e poucas. Foram 4 artigos, uma tese de doutorado e uma monografia de especialização. A última, *A Adolescência e o Corpo através da Arte*, de Sirlei Henrique, orientada por Luciana G. Loponte, na Especialização em Pedagogia da Arte da UFRGS,

(...) se propõe a compreender como adolescentes de uma escola pública, que estão frequentando a turma de primeiro ano do EM, composta por onze alunos e vinte e três alunas, com idade entre quinze e dezessete anos, percebem o seu corpo e sua sexualidade através das Artes Visuais. Como cada gênero consegue representar através da expressão gráfica, corporal, verbal e plástica o prazer e assim abordar a sexualidade e a relação com seu próprio corpo (HENRIQUE, 2011, p. 6).

O artigo *Arte, Corpo e Sexualidade...*, de Baumer *et ali*, de 2012, trata-se de experiência em extensão universitária com alunas de Artes Visuais e Pedagogia em escolas públicas de AFEF, com alunos de 6º e 7º anos, a partir de oficinas semanais de arte com o intuito de suscitar discussões diversas sobre sexualidade. Sobre os demais trabalhos, listados abaixo, tratamos no capítulo anterior, vendo neles possibilidades de relação entre ensino da arte, sexo, gênero e sexualidade:

- 1) *Imagens da Diferença: artes visuais e diversidade sexual no Ensino Fundamental*, tese de doutorado, também de Alexandre A. Pereira, de 2013;
- 2) *Ensino da Arte e Cultura Visual: lugares para se pensar a diversidade*, artigo de Alexandre A. Pereira e Selva Guimarães, de 2015;
- 3) *A Contribuição da Arte e as Identificações da Sexualidade no Espaço Escolar*, artigo de Cesar A. de M. Filho, de 2015;
- 4) *Relações de Gênero: suas implicações e possibilidade no ensino da arte*, artigo de BUBLITZ, Barbara M. R. Bublitz *et ali*, de 2015.

Com relação aos CONFAEBs, optamos por buscas em dois anais, o mais recente disponível na internet, de 2014; e no ano de 2012, que tinha como tema *Arte/Educação: Corpos em Trânsito*, tendo em vista as potencialidades deste se comunicar com o objeto deste trabalho. A pesquisa nos Anais de 2014 foi bastante difícil, já que, no site, precisamos acessar os trabalhos por área<sup>58</sup>. Por isso, optamos por buscar apenas pelos artigos nas Artes Visuais. A seguir, outra dificuldade, os artigos estão separados nos Grupos de Trabalho – GTs<sup>59</sup>. Aqui nos deparamos com a mesma dificuldade no levantamento apontada anteriormente com relação a palavras-chave, resumos e títulos dos trabalhos – os títulos dos GTs não auxiliam o pesquisador em sua busca, os termos são genéricos e a tarefa de “adivinhar” em qual um trabalho sobre sexualidade e gênero poderia “se encaixar” é complexa.

Acessamos cada um dos GTs. Como se trata de um congresso sobre ensino de arte, realizamos duas buscas, nos títulos, primeiro com o termo “sexualidade” – nenhum resultado foi encontrado. Depois com “gênero” – foram encontrados 3 trabalhos. No GT 7 – Histórias: Documentações, Acervos e Narrativas, *Tramas de Gênero: um estudo sobre mulheres que tecem redes de dormir em São Bento – MA*, de Beatriz de J. Sousa (2014). No GT 10 – Múltiplas Culturas, Interculturalidade e Inclusão: Metamorfoses Contemporâneas, dois trabalhos: *Interculturalidade e Gênero no Ensino de Artes Visuais: vivências de uma brasileira em meio a egípcias de Alexandria*, de Roberta M. Araújo (2014), e *Reflexões sobre Gênero e a Produção do Grupo Guerrilla Girls*, de Camila B. de Lima (2014). Como nenhum deles trata da EB, não foram selecionados para esta pesquisa. Ou seja, no ano de 2014, nenhum trabalho do principal encontro de professores e professoras de Arte do país estabelecia relações entre ensino da arte (nas áreas de AV) com questões de sexualidade e de gênero na EB.

Nos anais de 2012, que tratava da questão dos “corpos em trânsito”, a busca foi mais facilitada, tendo em vista que a lista de trabalhos aprovados está disposta em um mesmo *link*<sup>60</sup>. Desta vez, pudemos vislumbrar as produções das áreas de Dança, Música e Teatro, junto às Artes Visuais. Com relação ao termo “sexualidade”, dois trabalhos na área de Teatro foram encontrados. Com o termo “gênero” foram 4: os dois de teatro citados incluíam “gênero e sexualidade”, os outros dois são da área de Artes Visuais.

---

<sup>58</sup> <http://www.isapg.com.br/2015/html/> Aqui o leitor poderá perceber que os artigos aprovados estão separados por áreas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

<sup>59</sup> <http://www.isapg.com.br/2015/html/artes%20visuais.html>, aqui estão disponíveis os GTs da área de Artes Visuais.

<sup>60</sup> <http://www.revista.art.br/CONFAEB2012/RESULTADO-FINAL.htm>

Portanto, no total, tivemos apenas 4 trabalhos, incluindo as quatro áreas, sendo que na Dança e na Música, não obtivemos nenhum resultado. Estes resultados deverão abrir muitas questões ao leitor, as quais deixaremos para outras pesquisas... Mais uma vez, nenhum dos trabalhos tratava da EB.

Provavelmente, este levantamento mostra a principal relevância desta pesquisa. Optamos por tratar dos CONFAEBs fora da ordem cronológica, pois salta aos olhos e a todos os outros sentidos o fato de um congresso que trata de “corpos em trânsito” abordar a sexualidade e as relações de gênero em pouquíssimos trabalhos. Como dito anteriormente, esta invisibilidade, esta ausência, a indiferença e o silenciamento, principalmente quando tratamos da EB, tem história, tem contexto e não diz respeito unicamente ao ensino da arte... Que corpo é este, na arte, que não pratica, não exercita, não discute, não expressa as possibilidades da sexualidade? Que corpo em trânsito é este, que não transita em suas possibilidades de gênero? Que corpo é este que, na EB, não encontra lugares de uma educação para a sexualidade? Enfim, que lugar é este para as relações de sexo, gênero e sexualidade que devemos construir no ensino da arte?

### 3.4. A SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS PARA A PESQUISA

Tudo o que expusemos neste capítulo nos serviu para, aos poucos, definir os critérios para a seleção dos documentos a serem analisados nesta pesquisa:

- 1) Determinação de programas, ementas, orientações, diretrizes e parâmetros<sup>61</sup> para os AIEF, como fase da EB foco da investigação;
- 2) Necessidade de partir dos PCNs-Arte e para os TTs, assumindo a influência destes nos demais documentos e entre si;
- 3) Localização na cidade do Rio de Janeiro, uma delimitação feita em vista do tempo hábil para a realização de uma pesquisa em nível de Mestrado.

Inicialmente, a intenção era analisar as Orientações Curriculares para as Artes Visuais do Município do Rio de Janeiro. Contudo, nesta rede, a **variabilidade de formações dos professores** – alguns formados em Pedagogia, outros nas diversas áreas de Arte – e o fato de **professores e professoras não participarem diretamente da construção do mesmo**. Segundo o próprio documento:

---

<sup>61</sup> Enfatizamos, aqui, o uso destas 4 nomenclaturas, por serem assim utilizadas em cada instituição ou rede pesquisadas.

*O material foi construído, de forma coletiva, com a participação de professores das Coordenadorias Regionais, que estiveram presentes nos diferentes momentos da atualização da Multieducação e da formação de professores de Artes Plásticas (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 5).*

Ressalte-se que estas orientações foram produzidas apenas por coordenadores e coordenadoras regionais, não por uma maioria, ou pela coletividade geral dos docentes de Arte desta rede, o que denota que alguns profissionais gozam de mais poder de decisão que outros. Nossa opção foi encontrar **documentos de instituições em que fosse possível a produção dos programas pela coletividade de docentes do local**, especificamente para a área de AV. Também optamos por instituições que contassem com um **quadro de docentes especialistas**, considerando que estes seriam responsáveis por conhecer legislações, pesquisas e estudos referentes à Arte (sua história e suas teorias), às culturas (e suas interfaces com o campo da Arte) e ao ensino da arte. Não estamos aqui afirmando que o professor generalista esteja alijado destes conhecimentos, entretanto, é imprudente ignorar os contextos disponíveis de formação de pedagogas e pedagogos com relação aos conhecimentos em Arte nas mais diversas universidades brasileiras. Nogueira (2010, p. 292), tratando sobre a presença da Música em currículos de Pedagogia, realizou pesquisa com

*(...) ementas das disciplinas ligadas ao campo da Arte (ou especificamente da Música, quando for o caso) em cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas do estado do Rio de Janeiro<sup>62</sup>, assim escolhidas por fazerem parte do cenário de nossa atuação profissional e também por constituírem **cursos tradicionais tomados como referência por muitos outros cursos de Pedagogia**, tanto de faculdades isoladas, quanto de universidade privadas disseminadas por todo o estado e país (grifos meus).*

Apesar de a autora estar focando na área de Música, no levantamento da presença de disciplinas ligadas à área de Arte, podemos vislumbrar a pouca atenção que a mesma tem nas grades pesquisadas. Nogueira identifica disciplinas de 45 a 60 horas, que deveriam “dar conta” de possibilitar aos estudantes um contato com as quatro áreas de Arte – seus fundamentos e metodologias. Conta-nos da necessidade de haver docentes no quadro que defendam a área e conclui que

*Diante do quadro apresentado, é fácil perceber que o pedagogo, se levarmos em conta apenas o âmbito de sua formação inicial, tem poucas condições de se sentir seguro para a prática docente em música [e em todas as demais áreas da Arte]. Também assim sua trajetória, enquanto aluno da Educação Básica durante as décadas passadas, não deve ter permitido muito contato com o estudo sistematizado da linguagem musical (ibid, p. 296).*

---

<sup>62</sup> UFRJ, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e Universidade Federal Fluminense – UFF.

As observações de Nogueira foram decisivas na nossa opção por docentes especialistas, tendo em vista estar circunscrita ao mesmo espaço geográfico desta investigação – a cidade do Rio de Janeiro e região metropolitana. Supõe-se que docentes generalistas que lecionam Arte nos AIEF na cidade contam com esta formação exposta pela autora, já que as quatro universidades por ela pesquisadas são referência para outros cursos daqui. Neste trabalho, não temos nenhuma intenção de adentrar no debate professor generalista X especialista para a EI e os AIEF, já que demandaria uma investigação profunda da nossa parte, que não cabe aqui. A escolha por docentes especialistas também se deu pela maior intimidade que tenho com este grupo de docentes (os especialistas) e pela minha formação – a Licenciatura em Artes Visuais. É verdade que, ao final, terminamos por selecionar currículos de colégios que são considerados “de referência” e que não refletem a realidade da maioria das escolas, no Rio de Janeiro ou no restante do país. Sobre isso, Nogueira (2008, p. 76)<sup>63</sup> nos fala:

*O que a reportagem classificava por ‘escolas de elite’ são, em geral, escolas privadas, tradicionais, cujas mensalidades estão fora do alcance da absoluta maioria da população brasileira. As exceções que também fazem parte desse grupo são os Colégios de Aplicação, ligados a universidades públicas, e o tradicional Colégio Pedro II, que é mantido pelo governo federal. O que une essas diferentes escolas são, em traços gerais, o alto índice de aprovação no vestibular (...), o alto investimento na formação de professores (...) e a melhor remuneração (...), tudo isso de conhecimento dos que lidam cotidianamente com a educação (grifos meus).*

Além de todos os critérios colocados acima, volto a me posicionar dentro desta pesquisa: em primeiro lugar, foi meu trabalho dentro de um destes colégios “de referência” que motivou esta investigação (dentre outras coisas, pelo “alto investimento” na minha formação, minha “melhor remuneração”, a menor carga horária de aulas e os espaços e materiais apropriados para educar o olhar dos estudantes). Foram as percepções sobre o programa curricular e meu exercício enquanto docente desta instituição que me trouxeram até aqui. Foram, também, minhas percepções sobre os impactos que esta ideia de “colégio de referência” traz à educação dos estudantes, às práticas docentes e às relações com a comunidade escolar e com a sociedade que me fizeram voltar os olhos ao ensino da arte e às suas articulações com as questões de gênero e sexualidade. Enfim, assumo aqui a mesma posição que insisto em afirmar no meu contexto de trabalho: a ideia de “colégio de referência” só é pertinente se efetivamente estimular a democratização destas mesmas condições de trabalho (e de

---

<sup>63</sup> A autora está se referindo a matéria da Revista Época (n. 183, 18/nov/2001), intitulada “Para poucos e bons”.

vida) a outras realidades e, principalmente, como docentes destas instituições, um de nossos papéis é divulgar, o mais consistentemente possível os trabalhos que realizamos. Nós não temos a opção de negar nosso caráter referencial. Por todos estes motivos, opto por estes programas, produzidos em contextos mais horizontais, e pela responsabilidade que os profissionais que os produzem tem em relação a outras realidades educacionais.

## CAPÍTULO 4:

# CURRÍCULOS DE RESISTÊNCIA, AFIRMATIVOS E SOLIDÁRIOS?

*Sem que nossas vozes apareçam em trabalhos escritos e apresentações orais, nossas preocupações não serão formuladas.* (HOOKS, 2013, p. 142).

Partindo desta proposta de Hooks, afirmamos que estas mesmas “vozes”, na escola, no contexto da educação formal, devem “aparecer” nos currículos (em programas, planos, diretrizes, parâmetros, legislações, materiais e livros didáticos etc). Contudo, assumimos a dificuldade de observar estas “vozes” de forma direta nos programas selecionados. Como apontamos anteriormente, desde o começo desta pesquisa, estamos articulando campos que raramente aparecem imbricados – lembrando: da Arte (e de sua História), do ensino da arte, da Educação, dos estudos de gênero e de sexualidade.

A falta de estudos sistematizados sobre a relação primordial que propomos aqui (ensino da arte – gênero/sexualidade); a dependência do engajamento e comprometimento com as “causas” por docentes, na formação de professores e professoras e no cotidiano escolar; a subjugação à qual o ensino da arte tem à História da Arte “oficial”, dentre tantos fatores que poderíamos apontar novamente aqui; fazem da tarefa de construir um currículo de AV um intenso e constante posicionamento político, do qual, muitas vezes, docentes estão alienados. É muito comum ouvirmos que as questões defendidas aqui “não são importantes”; que gênero, raça, sexualidade e classe social, por exemplo, pertencem à esfera privada de artistas e não dizem respeito a sua produção. Enfim, a História da Arte acaba por ser tratada como algo dado, estável e imparcial, pertencente a uma esfera que transcende nossas percepções cotidianas.

Portanto, a reafirmação do ensino da arte, de bases multi/interculturais e da inclusão de estudos sobre gênero, sexualidade, raça, etnia, dentre outros, se converte em constante exercício de *resistência* nos currículos. Foucault (2012, p. 147-174) nos fala de *leis, normas*, de uma série de práticas, artefatos, discursos, linguagens e tantos outros imperativos e criações humanas que constantemente afirmam o poder desde os aspectos mais subjetivos e individuais até os mais objetivos, coletivos e gerais. Para ele, na

sociedade do dispositivo de sexualidade, do século XVIII em diante, o poder passa de um direito soberano (de caráter jurídico) que poderia solicitar a morte dos súditos, para um poder de caráter biológico que regula e afirma a vida em todos os seus aspectos, sem a figura do soberano que é exterior ao poder, que está acima e que regula os mecanismos do poder. Rabinow & Rose (2006) afirmam que, nas sociedades *biopolíticas*<sup>64</sup>, o poder passa do soberano para o Estado, que não precisa exteriorizar seu poder para internalizar sua lógica nos sujeitos. A guerra deixa de ser em nome do rei para ser “em nome de todos”, pelas “necessidades da vida”, morre-se para poder viver.

Já Foucault (2012, p. 155) afirma: “*Pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte*”. Nesta sociedade, se estabelece uma *biopolítica* (FOUCAULT, 2012, p. 155), uma política que se encarrega da vida, do corpo (e, ao mesmo tempo, das populações), entra em jogo a *norma* – “*mecanismos contínuos, reguladores e corretivos*” (FOUCAULT, 2012, p. 157) – que é internalizada pelos sujeitos e pelos grupos, impressa nos corpos e que tem um caráter dinâmico. Paralelamente, permanece a *lei* – instrumento jurídico que regula a vida “de fora”, que intervém nos casos em que a norma não foi devidamente internalizada e praticada. Ademais, lei e norma estão em constante inter-relação, tomando, por vezes, uma o lugar da outra, por outras, amalgamando-se.

Rabinow & Rose (2006), ao tratar do conceito de biopoder na atualidade, nos falam de um “diagrama bipolar do poder sobre a vida”: de um lado uma **anatomo-política do corpo humano**, a integração dos indivíduos em sistemas eficientes e, de outro, **controles reguladores da população**. Estas duas “grandes tecnologias de poder” articuladas, a partir do século XIX, seriam responsáveis por investir na vida em todas as suas dimensões. Nas palavras dos autores, o biopoder seria um

*campo composto por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir sobre as características vitais da existência humana (...) E nas características vitais das coletividades ou populações compostas por tais seres vivos* (RABINOW & ROSE, 2006, p. 28).

---

<sup>64</sup> O conceito de *biopolítica* é proposto por Foucault (2005), pela primeira vez em 1975-76, em seu curso no Collège de France que viria a se tornar o livro *Em Defesa da Sociedade*. Com o poder biopolítico em campo, o sexo deixa de ser uma “questão individual”, da esfera privada, para se tornar “local de disputa política”, da esfera pública; e o corpo se torna lugar de controle e assujeitamento, por um lado, e, por outro, de resistência e subjetivação.

Uma das máximas de Foucault (2012, p. 105): “*onde há poder há resistência*”, aplica-se diretamente aos currículos escolhidos para esta pesquisa. Continuando o pensamento do autor:

**[A resistência] nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa”, que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto, por estamos submetidos à lei? Ou que, sendo a história artilha da razão, o poder seria o artilha da história – aquele que sempre ganha? Isso equivaleria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar de grande Recusa (...) Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos (...) por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (...) Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como interlocutor irreduzível (grifos meus) (FOUCAULT, 2012, p. 105-106).**

Os documentos analisados nesta pesquisa são entendidos enquanto artefatos culturais, ou seja, objetos em constantes relações com contextos,

*práticas de significação, produção, relação social, relação de poder e práticas que produzem e reproduzem identidades sociais (...) Os conhecimentos corporificados no currículo, sua distribuição e seleção são diretamente mediados e controlados pelos ditames da cultura preponderante na sociedade. Assim, a cultura não só influencia a maneira como os conhecimentos são selecionados, como ela própria é elemento de seleção (FELIPE & FRANÇA, 2014, p. 57).*

Entendendo estes documentos enquanto artefatos, inscrevemo-lhes em contextos e em relações de poder-saber mutáveis, não-naturalizadas e em íntima relação com leis, normas e tantas outras dinâmicas históricas e culturais dos quais fazem parte. Neste trabalho, percebemos esses documentos como corpos, que, mesmo produzidos e refletidos por uma coletividade, são tão individualizados quanto é uma pessoa. Cada programa analisado aqui será visto, portanto, enquanto um organismo, com vida própria, produtor de ações e reações, reflexos do mundo que o rodeia.

Como estes corpos resistem a determinados poderes? Eles resistem? Como reagem a movimentos sociais e às leis afirmativas resultantes das lutas destes movimentos? Estes programas são “solidários” (articulam categorias de análise, como gênero-sexualidade-raça-classe social)? Possibilitam “visitas às fronteiras”, àqueles conhecimentos historicamente negados? Abrem espaço para a arte contemporânea e manifestações as mais diversas que vem, constantemente, redefinindo o campo da Arte e suas relações com outros campos de ação humana? Estimulam relações das obras, objetos, ações e dos artistas com poderes e suas respectivas resistências aos mais

diversos *status quo*? Enfim, propomos aqui o que Louro (2015, p. 67) chama de *queering the curriculum*, que pode ser traduzido como “estranhar o currículo”, um ato de “*desconfiar do currículo (tal como se apresenta), tratá-lo de forma não usual; seria um movimento para desconcertar ou transtornar o currículo (...) colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele ‘corpo de conhecimentos’*”.

Em termos de ensino da arte e do campo da Arte, existem conhecimentos considerados “estáveis”? Como estes conhecimentos adentram os currículos? Que conhecimentos ficam “de fora” nesta seleção? Há “meandros” nos programas onde a resistência pode ser exercitada? Mais uma vez, reafirmamos que não se trata de “novos temas”. Como propõe Louro (2015, p. 67):

*Não se trata, propriamente, de incorporar ao currículo (já superpovoado) outro sujeito (o queer), mas sim, mais apropriadamente, de pôr em questão a ideia de que se disponha de um corpo de conhecimentos mais ou menos seguro que deva ser transmitido, bem como pôr em questão a forma usual de conceber a relação professor-estudante-texto.*

Hooks (2013) coloca em questão esta relação professor-estudante-texto em diversas partes de seu trabalho, propondo uma série de estratégias didático-pedagógicas, tais como: 1) O estímulo ao prazer, ao desejo e ao entusiasmo em sala de aula (*ibid*, p. 17); 2) A busca da reciprocidade professor-aluno (*ibid*, p. 22); 3) A abordagem de estudantes como “seres integrais”, “*buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo*” (*ibid*, p. 27); 4) A transformação dos espaços das salas de aula, das relações entre as pessoas nos processos educativos, “*de como ensinamos e do que ensinamos*” (*ibid*, p. 45); 5) O acolhimento e, por vezes, o estímulo ao conflito e aos antagonismos em sala de aula (*ibid*, p. 47; p. 154); 6) O estímulo às vozes de alunos e professores, a construção de uma “comunidade de aprendizado” nas salas de aula (*ibid*, p. 57, p. 199); 7) A valorização dos testemunhos pessoais como base para a teorização (*ibid*, p. 97); 8) A atenção ao erotismo presente nas relações professor-aluno-texto, dentre tantas outras propostas que poderíamos expor aqui. Mais diretamente sobre a questão da resistência, Hooks (2013, p. 36) traz Chandra Mohanty para falar:

*A resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição e analíticos. Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender. Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas, para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm que ser compreendidos e definidos*

*pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática (grifos meus).*

Enfim, tendo em vista as propostas de Foucault, Butler e Hooks, os programas analisados nesta pesquisa serão vistos enquanto ação, estratégia e prática. Ou seja, estes documentos não serão abordados como estimulantes ou estruturantes de práticas pedagógicas, mas como parte delas, corporificadas em documentos que estão em relação direta com o que é feito (ou o que poderia ser, ou, até mesmo, com o que não é feito) em sala de aula. Mais uma vez negando qualquer linearidade nos processos de constituição de poderes e de campos, afirmamos que não há uma linha na qual os “curriculistas” conhecem a teoria do currículo (e suas possíveis categorias) e questões relativas ao seu campo de conhecimento (no nosso caso o da Arte), para construir o programa e, somente então, se tornar prática pedagógica. Não há nada que deva, necessariamente, vir antes ou depois. O currículo é prática, estratégia e está presente em cada ação que professoras e professores realizam em seus espaços de ensino e aprendizagem. Que ações poderíamos depreender das “letras vivas” presentes nos documentos analisados nesta pesquisa em relação com as categorias de gênero e sexualidade, articuladas a outras, como raça, classe social, ou tantas que puderem surgir no caminho de análise?

Nilma Lino Gomes (2011, s/p<sup>65</sup>), pesquisadora brasileira que articula os estudos sobre as relações étnico-raciais e educação, afirma que a Lei 10.639/03

*pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica.*

Logo, esta lei pode ser vista como uma **ação afirmativa curricular**, já que cobra dos currículos um posicionamento frente às questões africanas e afro-brasileiras e a participação de negros e negras na “composição” da cultura do país, no passado e atualmente. As ações afirmativas são “*políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais*” (GOMES, 2011, s/p). Tendo em vista o alcance que esta lei tem e os impactos na educação e em uma série de dinâmicas sociais no país, nestes 14 anos de

---

<sup>65</sup> Artigo online, Site: *A Cor da Cultura*, 2011. Disponível em <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>

sua implementação, concordamos que a inclusão de questões relacionadas aos estudos de gênero e diversidade sexual, na escola e nos currículos, podem ser interpretadas enquanto políticas afirmativas. Ressaltamos, apenas, que leis relacionadas a políticas afirmativas costumam ser contingenciais, temporárias. Gomes afirma que estas têm um caráter emergencial, devem ser avaliadas periodicamente e podem ser concretizadas de diversas formas, seja por leis, projetos, cotas, planos de ação etc. O fato de propormos, aqui, a inclusão das questões de gênero e sexualidade enquanto “política afirmativa curricular” não anula a necessidade de que as mesmas estejam definitivamente nos currículos, como propusemos no 1º Capítulo<sup>66</sup>. A nosso ver, políticas afirmativas mais consolidadas, como o caso das relacionadas às questões de raça e etnia, por exemplo, não substituem a necessidade de tratar dos povos indígenas e populações africanas e afro-brasileiras e sua história, no Brasil, hoje e sempre!

Portanto, uma das questões que analisaremos nos programas, a seguir, é seu **potencial de afirmatividade**. Quanto os programas “abrem espaço” para grupos que vem sendo invisibilizados nos currículos? Quanto eles tratam daquelas manifestações da arte que não figuram, via de regra, no rol da História da Arte “oficial”? Docentes e estudantes têm a oportunidade, tendo em vista as propostas dos programas, de problematizar “o que é Arte”? Estas, e outras questões, nortearam a análise que será apresentada a seguir.

#### 4.1. APRESENTANDO E ANALISANDO OS PROGRAMAS

Nesta seção, faremos uma apresentação dos documentos e realizaremos as análises, de forma “individualizada”, tratando da **forma de acesso e publicização** de cada deles; de suas **estruturas** e de **conteúdos** presentes, procurando dialogar com os temas desta pesquisa (gênero e diversidade sexual no ensino da arte). Como exposto no Capítulo 1, optamos por articular outras categorias para análise, diga-se, raça, etnia e classe social. Tendo em vista que os documentos possuem estruturas bem diferenciadas, não faremos uma análise pontual de cada tópico, como propomos abaixo. Para fins desta análise, reafirmamos, aqui, que ressaltaremos dos programas:

- 1) Diversidade sexual e de gênero;

---

<sup>66</sup> A partir da afirmação de Furlani (2009, p. 39): “a Educação Sexual que proponho estará sempre assumindo um caráter permanente nos currículos escolares, em todos os níveis de ensino”

- 2) Raça e etnia;
- 3) Questões multi/interculturais;
- 4) Aberturas para questionamentos quanto a categorias como culturas erudita/popular/de massa;
- 5) Cultura Visual;
- 6) Arte Contemporânea;
- 7) Potencial de resistência;
- 8) Potencial para ações afirmativas;
- 9) Potencial para exercício da solidariedade entre grupos, culturas, raças, etnias e categorias de análise.

Antes de passarmos às análises, uma breve apresentação das três instituições:

1) *Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)*<sup>67</sup>: fundado em 01 de abril de 1957, pertence à esfera estadual do Rio de Janeiro, é vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Oferece desde os AIEF até o EM, além de programa de Mestrado Profissional. Localiza-se no bairro do Rio Comprido, zona norte da cidade. Segundo o *site* da UERJ,

*O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-Uerj tem por objetivo promover a educação básica e co-promover a formação de professores em parceria com os institutos básicos da Universidade. As atividades de ensino desdobram-se e articulam-se em dois níveis: a educação básica e o ensino superior, mediados e integrados pelas atividades de pesquisa, extensão e cultura. Estas procuram articular as teorias referenciadas no campo da pedagogia e áreas afins que contribuam para a realização do trabalho pedagógico e de formação inicial e continuada de professores*<sup>68</sup>.

2) *Colégio Pedro II*<sup>69</sup>: fundado em 02 de dezembro de 1837, é uma das escolas mais antigas do país. Oferece todos os níveis da EB, desde a EI até o EM, além de programas de pós-graduação em nível de Especialização e Mestrados Profissionais. É a única instituição de EB federal que não é ligada nem a universidades, nem a militares. Atualmente, engloba a rede dos Institutos Federais (IFs), mas conta com autonomia em relação aos mesmos, além de diversas diferenças<sup>70</sup>. São 8 unidades em 6 bairros de variadas regiões da cidade (Centro, Engenho Novo, Humaitá, Realengo, São Cristóvão e

<sup>67</sup> [http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com\\_content&task=view&id=849&Itemid=233](http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=849&Itemid=233)

<sup>68</sup> Disponível em [http://www.uerj.br/ensino/ensino\\_fundamental.php](http://www.uerj.br/ensino/ensino_fundamental.php)

<sup>69</sup> [http://www.cp2.g12.br/historia\\_cp2.html](http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html)

<sup>70</sup> Dentre elas, podemos marcar o caráter profissionalizante dos IFs. Apesar de o CPEI oferecer alguns cursos profissionalizantes em nível médio, este não é seu principal foco, como ocorre com os primeiros.

Tijuca) e 2 em cidades da região metropolitana (Duque de Caxias e Niterói), perfazendo um total de, aproximadamente, 13.000 estudantes;

3) *Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ)*: fundado em 20 de maio de 1948<sup>71</sup>, pertence à esfera federal, é vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH/UFRJ). Oferece desde os AIEF ao EM. Localiza-se na Lagoa, bairro da zona sul do Rio de Janeiro. Segundo o *site* da instituição:

*[O CAp/UFRJ]desempenha a sua função acadêmica e institucional ancorada nos preceitos de ensino, pesquisa e extensão. No que se refere à formação de professores, o CAp vem contribuindo para a formação inicial a partir do trabalho pedagógico dos alunos da graduação da UFRJ e de instituições federais conveniadas, assim como a formação continuada mediante a atuação conjunta com a Faculdade de Educação. Nas últimas três décadas, como escola de educação aplicada, o CAp agregou ao seu projeto político-pedagógico os projetos de pesquisa e extensão que têm como objetivos a produção de materiais didáticos, metodologias, práticas pedagógicas e, sobretudo, formação de professores. Os projetos contam com a participação de bolsistas de Iniciação Científica, de Extensão e de Iniciação Artística e Cultural, sob a orientação do corpo docente<sup>72</sup>.*

#### 4.1.1. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)

Os ementários, não-datados, foram acessados e salvos para esta análise em outubro de 2016. São documentos pouco extensos, não apresentando um texto base, que poderia evidenciar princípios pedagógicos, matrizes teóricas, filosóficas etc. Compreende os seguintes documentos:

1) **MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental**, não-datado, compreende a distribuição de carga horária entre as disciplinas oferecidas nos AIEF do colégio;

2) **Ementas das disciplinas para o 1º ano do Ensino Fundamental**, de 2006, compreende a distribuição dos conteúdos entre as diversas disciplinas nas seguintes áreas: Núcleo Comum, Educação Física, Artes Plásticas e Música<sup>73</sup>;

3) **Ementas das disciplinas para o 2º ano do Ensino Fundamental**, de 2006, compreende a distribuição dos conteúdos entre as diversas disciplinas nas seguintes áreas: Núcleo Comum, Educação Física, Artes Plásticas, Música e Teatro;

<sup>71</sup> Sobre a história desta instituição: <http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>

<sup>72</sup> <http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/apresentacao>

<sup>73</sup> Para efeitos desta pesquisa, nos focaremos, apenas, nos programas para as **Artes Plásticas**, em todos os anos dos AIEF.

4) **Ementas das disciplinas para o 3º ano do Ensino Fundamental**, de 2006, compreende a distribuição dos conteúdos entre as diversas disciplinas nas seguintes áreas: Núcleo Comum, Educação Física, Artes Plásticas, Música e Teatro;

5) **Ementas das disciplinas para o 4º ano do Ensino Fundamental**, de 2006, compreende a distribuição dos conteúdos entre as diversas disciplinas nas seguintes áreas: Núcleo Comum, Clube de Leitura, Educação Física, Artes Plásticas, Música e Teatro;

6) **Ementas das disciplinas para o 5º ano do Ensino Fundamental**, de 2006, compreende a distribuição dos conteúdos entre as diversas disciplinas nas seguintes áreas: Núcleo Comum, Clube de Leitura, Educação Física, Artes Plásticas, Música e Teatro.

Esta instituição é a única dentre as analisadas que apresenta, sistematicamente, a Matriz Curricular, com carga horária destinada a cada disciplina, nos 5 anos dos AIEF. Com relação à disciplina de Artes Plásticas, nos 3 primeiros anos, são destinadas 1 aula por semana (sigla AS<sup>74</sup> = Aulas Semanais), e nos dois últimos, são 2 aulas. Em todos os anos, consta 1 aula de Recuperação (sigla RP = Recuperação Paralela) para Artes Plásticas, totalizando 34 e 68 aulas anuais (sigla CHA = Carga Horária Anual), respectivamente. Vale ressaltar que as aulas de RP não são computadas no total da CHA. No sítio virtual, podemos encontrar informações sobre o funcionamento da RP<sup>75</sup>. As ementas do 1º ao 5º ano se apresentam na seguinte estrutura:

1) **Objetivos:** textos de duas a quatro linhas. No 1º ano, dois verbos, no infinitivo, indicam as ações primordiais da área – apreciar e vivenciar; complementados pelo gerúndio “*valorizando*”, ligado ao “*conhecimento estético do aluno*”. Do 2º ao 5º ano, o verbo vivenciar, ligado a uma experiência prática, é privilegiado, sempre complementado pelo “*desenvolvimento da percepção e apreciação estéticas num contexto histórico-cultural*”. Em todos os anos se trata dos “*elementos da linguagem visual*”, havendo um aprofundamento progressivo. Nos 4º e 5º anos, as “*situações compositivas*” são introduzidas. Apenas no 1º ano, o termo *História da Arte* aparece, assim como o conceito de *criatividade*;

2) **Ementa:** textos de duas linhas. Apresenta, novamente, ações, mas não estão conjugadas no infinitivo e os conteúdos, sempre ligados aos “*elementos da linguagem visual*”, a serem trabalhados por ano. Outra vez, percebemos um

<sup>74</sup> O documento não apresenta uma legenda com o significado de cada sigla. A interpretação é nossa.

<sup>75</sup> [http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com\\_content&task=view&id=836&Itemid=233](http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=836&Itemid=233)

aprofundamento progressivo, mais enfático nos 4º e 5º anos, em que o “*fazer artístico*” é foco. Algumas “máximas” que aparecem nas ementas, diretamente ligadas ao ensino da arte – “*apreciação artística*” ou “*apreciação visual da composição plástica*” ou “*apreciação estética do fazer artístico no contexto imagético histórico*” ou “*apreciação estética de imagens históricas*” (sendo estas três frases em sentido progressivo – 1º ano; 2º e 3º anos; 4º ano e 5º ano, respectivamente); “*análise visual*”; “*estética das imagens*”; “*desenvolvimento plástico*”;

3) **Bibliografia:** composta pelos mesmos referenciais em todos os anos, sendo os PCNs para os AIEF, nove livros da área de ensino da arte e um da área de Estética (*Os Problemas da Estética*, de Luigi Pareyson). Não há nenhuma referência ligando multi/interculturalidade ao ensino da arte, por exemplo; nem títulos que tratem de História da Arte; ou menções às leis 10.639/03 e 11.645/08.

Não há reação às leis relativas às questões de raça e etnia concernentes à educação formal brasileira. Outra questão: o que poderia ser apontado enquanto qualidade – seu caráter compacto e objetivo, acaba por se tornar um problema, já que as ementas são construídas a partir de repetições, apresentando sensíveis alterações no decorrer dos cinco anos dos AIEF. A organização do programa é eminentemente formalista, privilegiando os “*elementos da linguagem visual*”, sempre em articulação com o “*contexto imagético histórico*” e o “*fazer artístico*”, não havendo menções diretas a nenhum outro tipo de conteúdo; as áreas são apresentadas de forma bem generalizada (exemplo: “*História da Arte (da Pré-história à contemporaneidade)*”, no 1º Ano). No contexto desta pesquisa, não podemos deixar de questionar: De que contexto imagético histórico o programa está tratando? Que História (da Arte ou da Imagem) está sendo abordada? Como a *Bibliografia* não apresenta nenhum título deste campo, cabe ao analista supor que, nos limites, docentes podem tanto propor olhares variados sobre possíveis Histórias da Arte, como aderir às visões mais estáveis e naturalizadas deste campo, como expusemos anteriormente. Ao ler estas ementas, temos muita dificuldade em identificar potenciais de resistência, solidariedade, afirmatividade ou “*visita às fronteiras do conhecimento*” (LOURO, 2015). Enfim, dirigindo-se ao foco principal desta investigação, não há nenhuma menção direta às questões de gênero e diversidade sexual.

#### 4.1.2. Colégio Pedro II

Consiste em dois documentos<sup>76</sup> – o **PLANO DE CURSO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**, do Departamento de Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II (DDAV/CPII), disponibilizado a mim em novembro do ano de 2013, quando da minha contratação como professor. O documento não é datado, nem está disponível em publicações ou sítio virtual da instituição. O segundo documento é o **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)** (COLÉGIO PEDRO II, 2001), do ano de 2001, disponível no sítio virtual da instituição<sup>77</sup>, acessado em outubro de 2016.

Para efeito de análise, nos focaremos, primeiramente, no segundo documento, o PPP do CPII. Trouxemos este documento, pois, apesar de seus 15 anos e de haver um Plano de Curso para os AIEF, ainda é considerado oficialmente válido, em vigor. Como se trata de um documento de 624 páginas que discorre sobre toda a estrutura da instituição, tratando de todos os níveis da EB, nos ateremos a duas partes do documento, que dizem respeito aos AIEF:

- 1) Páginas 91 a 98: **Diretrizes para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental;**
- 2) Páginas 131 a 136: **Diretrizes para o componente curricular Educação Artística, para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.**

Partimos da constatação de que o CPII, neste documento, ainda utiliza a nomenclatura “Primeiro Segmento” e que, conforme se pode averiguar no sítio virtual da instituição, 15 anos após a publicação deste texto e de 20 anos da LDBEN 9.394/1996, o departamento relativo aos AIEF é nomeado “Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental”<sup>78</sup>. Na seção destinada a uma formulação geral para os AIEF, já no primeiro parágrafo encontramos as afirmações: “*respeito às diferenças inerentes à condição humana*” e “*acesso à pluralidade cultural*” (COLÉGIO PEDRO II, 2001, p. 91). Na mesma página, apontando “princípios gerais” para todas as disciplinas no segmento, destacamos: “*Desenvolvimento do respeito a si mesmo e aos outros, na busca de uma sociedade onde as pessoas possam conviver com pensamentos*

---

<sup>76</sup> O PPP consta nas Referências, o Plano de Curso em anexo.

<sup>77</sup> <http://www.cp2.g12.br/cpii/legislacao.html>

<sup>78</sup> [http://www.cp2.g12.br/component/content/article/182-departamentos\\_pedagogicos/dp\\_primeiro\\_segmento/1664-departamento-de-primeiro-segmento-do-ensino-fundamental.html](http://www.cp2.g12.br/component/content/article/182-departamentos_pedagogicos/dp_primeiro_segmento/1664-departamento-de-primeiro-segmento-do-ensino-fundamental.html)

*semelhantes e/ou divergentes*”. A seguir, o texto discorre sobre noções de criança em sua relação com os conhecimentos escolares e cotidianos, afirmando que se deve levar em consideração “*as características das crianças em todos os sentidos: de ritmo de desenvolvimento, de classe social e região geográfica, de sexo, de raça, religião etc, em suma, que reconheça e trabalhe as diferenças*” (*ibid*, p. 92). Logo depois, o texto apresenta “*parâmetros atitudinais*” (*ibid*, p. 92-94) relativos a docentes, que interpretamos como objetivos ligados aos princípios anteriormente apresentados. Não os transcreveremos aqui, contudo, apontamos para a incidência de conceitos/noções como: diferenças; diversidade; múltiplas realidades e pontos de vista; superação de preconceitos; inclusão; bagagem cultural; e necessidade de levar em consideração os contextos e conhecimentos trazidos por estudantes. Todas questões que tocam no nosso objeto de estudo. No item “Organização Curricular” (*ibid*, p. 94-98) o documento volta a articular questões relativas às diferenças e às diversidades e, por fim, no item “Componente Curricular”, apresenta as disciplinas, onde figura a Educação Artística como obrigatória<sup>79</sup>.

Apesar de considerar a possibilidade de pensamentos divergentes, da diferença, de múltiplos pontos de vista; o documento, em momento algum, lida com a questão do “conflito” enquanto estruturante das relações dispostas. O mesmo apresenta uma reação aos PCNs para os TTs, de 1997, ao abordar as questões das diversidades por um viés do *Pluralismo Cultural*, incitando um caráter assimilacionista para as questões analisadas nesta pesquisa. O termo “diferença”, por exemplo, não parece estar ali disposto em consideração às disputas teóricas que ocorrem em relação a este em seu contraponto com o conceito de diversidade, como propõem Abramowicz *et ali* (2011).

A importância, para nós, de tratar da seção relativa a todas as áreas dos AIEF no PPP do CPEI se dá, pois, este viés do *Pluralismo Cultural* se repete nas propostas para as demais disciplinas. No subitem destinado à Educação Artística (COLÉGIO PEDRO II, 2001, p. 131-136), atualmente nomeada como Artes Visuais<sup>80</sup>, já na primeira seção, a “Proposta Filosófica-Metodológica” está a afirmação:

*A educação estética deve considerar, além das formas tradicionais incluídas nas Artes Visuais (pintura, escultura, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) (grifos meus) (ibid, p. 131).*

<sup>79</sup> Não voltaremos a esta discussão aqui, feita com mais profundidade no capítulo 3.

<sup>80</sup> <http://cp2.web983.uni5.net/oficial/>

Esta afirmação é bastante problemática, se pensarmos do ponto de vista da arte contemporânea. A contraposição de “*formas tradicionais*” eleitas como pertencentes ao campo da AV a outras que se desenvolvem na modernidade, a partir de tecnologias que surgem a partir do século XIX até os dias atuais, estabelece uma fronteira evidente no campo. Uma fronteira que, conforme expusemos no Capítulo 2, tem sido “visitada”, “quebrada”, intencionalmente, pelo menos, desde a década de 1950, por artistas. É importante, sim, que algumas fronteiras sejam marcadas nos documentos curriculares; contudo, cabe também que as mesmas sejam demarcadas tendo em vista uma maior profundidade teórica, incorrendo no perigo de que se tornem muralhas intransponíveis. Falar de pintura, escultura, gravura e arquitetura como ligadas à tradição, noções/práticas/fazeres/linguagens caras às análises formalistas, por exemplo, traduz uma forma de pensar o ensino da arte. Tratar das “*outras modalidades*” sem expor referencial que as ligue ao campo da Arte, ou que, pelo menos, polemizem seu lugar no mesmo pode ser visto como um processo de hierarquização; sendo as últimas, subalternas. Enfim, o objetivo com esta contraposição é a “*educação estética*”. O documento, talvez por sua necessidade de objetividade, não evidencia o significado do termo, nem expõe referências bibliográficas que possam nos ajudar.

O documento segue afirmando a necessidade de reconhecimento e necessidade de abordagem do contexto da criança em relação com as produções artísticas. Dando ênfase na “*alfabetização estética, o que requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos*” (grifos meus) (*ibid*, p. 131), privilegia o contato destes conteúdos com o “mundo interior” da criança. Algumas outras máximas referentes ao campo do ensino da arte que encontramos no documento estão: “*fazer artístico*”; “*fruir a Arte*”; “*manipulação significativa dos elementos formais das linguagens visual e cênica*”<sup>81</sup> (sendo, os três, procedimentos típicos da Abordagem Triangular<sup>82</sup>); “*desenvolvimento de potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade)*” (*ibid*, p. 132). Estratégia típica de um momento histórico em que o ensino da arte lutava pelo estabelecimento nas grades curriculares nacionais, esta seção termina com a afirmação de que a Arte e as

<sup>81</sup> O documento aborda uma perspectiva polivalente de ensino da arte (típica da Educação Artística), na qual o ensino das linguagens cênicas é realizado, lado a lado, com as manifestações das Artes Visuais. Ressaltamos que a instituição não conta com docentes licenciados em Artes Cênicas, Dança ou Teatro. Os concursos para a disciplina sempre foram destinados exclusivamente a formados na área de Artes Visuais.

<sup>82</sup> BARBOSA, 2012C. Tratamos sobre o assunto no Capítulo 1, seção “*Padrões de Estabilidade: O formalismo no ensino da arte nos AIEF*”.

potencialidades acima podem “*contribuir inegavelmente para a **apreensão significativa dos conteúdos de outras disciplinas do currículo***” (grifos meus) (*ibid*, p. 132). A única questão que lançamos aqui: Por que “*inclusive contemporâneos*”? Nesta afirmação, o documento confirma a posição de subalternidade da história e, por conseguinte, da arte contemporâneas em seu interior. É verdade que esta pode servir, também, como afirmatividade de um conteúdo, a demarcação de um território dentro do currículo, contudo, nesta construção frasal, por exemplo, esta “inclusão” pode ser interpretada como concessão.

Como “*propõe-se uma organização curricular por Níveis de Competência, considerando como referencial teórico a obra de Phillipe Perrenoud*” (*ibid*, p. 94), a próxima seção diz respeito às “Competências” adquiridas no ensino da arte, neste segmento da EB. A seção inicia-se com alguns tópicos gerais, dos quais destacamos: “*Compreender e saber identificar a arte como **fato histórico contextualizado nas diversas culturas***” e “*Reconhecer e compreender a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na **história das diferentes culturas e etnias***” (grifos meus) (*ibid*, p. 132). A seguir, as competências são descritas em termos de questões relacionadas aos elementos formais das Artes Visuais: 1) Forma (contorno, textura e estrutura); 2) Espaço; 3) Tempo/Movimento; e 4) Luz/Cor (cor pigmento, cor/luz). Apenas no item Tempo/Movimento, há uma referência direta à História da Arte e a manifestações culturais, no subitem “*Leitura do tempo histórico (...) Perceber que as formas de manifestações culturais e artísticas refletem seu tempo histórico*” (*ibid*, p. 134). O documento termina com as competências referentes à linguagem cênica, sobre a qual não trataremos aqui. Apesar de lidar com questões da História da Arte, de culturas, etnias e manifestações variadas enquanto possibilidades para o ensino da arte, ao propor as *Competências*, que podemos traduzir enquanto os conteúdos da área; o documento se coloca eminentemente no terreno formalista. Ou seja, todas as proposições têm o objetivo de estudar elementos formais e/ou são intermediados por eles. O documento também nega questões relativas à raça; colocando “etnia” enquanto seu sinônimo. O mesmo acontece nos PCNs de *Pluralidade Cultural* (BRASIL/MEC/SEF, 1998). Mais uma vez, não encontramos nenhuma menção às questões de gênero e diversidade sexual.

#### 4.1.2.1. O Plano de Curso do Ensino Fundamental – Anos Iniciais do CPII

Optamos por fazer a separação deste documento neste subitem, pois percebemos uma grande distância entre o PPP do CPII. Em primeiro lugar, há, provavelmente, uma distância de alguns anos. Mostram a transformação em concepções sobre ensino da arte, além de disputas dentro dele, conforme veremos a seguir. Este documento conta com uma estrutura mais complexa que o do CAP/UERJ. É, também, mais extenso. Não apresenta um texto base, nem referências bibliográficas. Para o analista, fica a difícil tarefa de depreender referências do documento. Tendo em vista a relação que tenho com este documento, afirmo que apontarei, apenas, referências a conceitos que forem diretas. Organizado verticalmente, é dividido da seguinte forma:

1) **Eixos temáticos:** por trimestre, existe um “tema” principal e entre um a três desdobramentos em cada eixo, que também apresenta seus conteúdos e objetivos, como veremos abaixo. Os eixos são:

- a) **1º Ano:** *Arte e Corpo; Arte e Infância; Arte e Paisagem;*
- b) **2º Ano:** *Arte e Natureza; Arte Indígena; Arte Popular;*
- c) **3º Ano:** *Arte e Ancestralidade; Arte e Mitologia; Arte Afro-brasileira;*
- d) **4º Ano:** *Arte e Representação – Pintura; Arte e Representação – Escultura; Arte e Representação – Arquitetura;*
- e) **5º Ano:** *Linguagem Fotográfica; Mídias Contemporâneas; O Trabalho do Artista na Contemporaneidade.*

2) **Conteúdos:** relacionam-se aos eixos, a outras questões do campo da Arte estudadas naquele período (geralmente ligadas aos “*elementos da visualidade*”<sup>83</sup> estudados) e, em alguns momentos, a outras questões elencadas como importantes para a criança naquele momento escolar (por exemplo: “*A sala de artes, seus materiais e procedimentos*”, no 1º trimestre do 1º Ano) ;

3) **Objetivos:** é a parte mais extensa em cada trimestre. Aqui, esmiúça-se os eixos e os conteúdos, além de apontar para direções que podem ou não ser entrevistas nos dois itens anteriores. Todos os objetivos são apontados por verbos no infinitivo.

Não iremos, aqui, analisar todos os trimestres. Assim como os outros dois documentos, este apresenta algumas questões relacionadas a conhecimentos “estáveis” nos currículos de AV, mas, também, apresenta algumas diferenciações. Para efeito desta

<sup>83</sup> Termo utilizado no documento, no plano do 2º Ano, 1º Trimestre.

análise, selecionamos partes do documento que se comunicam com os temas desta pesquisa, como apontado no início desta seção. Dada a extensão deste documento, faremos a análise de cada bloco trimestral conjuntamente, ou seja, não trataremos dos três itens (eixos, conteúdos, objetivos) de forma estanque. Os trimestres não citados não apresentam nenhum indício de comunicação com a temática de nossa pesquisa.

**1º Ano:** em *Arte e Corpo*, o primeiro *eixo temático* é “**identidade**”. Enquanto conceito, identidade encontra-se no centro de debates contemporâneos que tratam dos temas desta pesquisa. Nos *conteúdos*, nenhum tópico evidencia o que seria “identidade”, sendo que o item “*autorretrato, retrato e família*” é o que mais se aproxima de uma abordagem de identidades (a própria ou de outrem). Não podemos deixar de tratar da introdução do conceito de “família” aqui. “Família” não é um gênero ou tema específico ou especial da Arte, como retrato e autorretrato, em nenhum período; portanto, provavelmente foi selecionado como tema importante nesta fase da vida da criança e, interpretamos, tem uma ligação direta com a “identidade”. Por que a ideia (ou conceito) de família é importante para o ensino da arte? Os objetivos não evidenciam de que família está se tratando, o que, nos estudos relativos às questões de gênero e sexualidade, por exemplo, seria essencial; nem abordam o conceito de identidade. Em realidade, os conteúdos deste trimestre apenas afirmam elementos formais das AV, materiais e gêneros artísticos, ficando desligados dos *eixos*. Quanto aos *objetivos*, o único que nos dá a ver o trabalho com a “identidade”, é: “*Aprofundar o conhecimento da sua imagem corporal e brincar com jogos corporais*”.

Em *Arte e Infância*, um dos *eixos temáticos* é “**cultura popular**”. Os debates sobre a divisão arte erudita/arte e cultura popular/arte e cultura de massas é bastante caro ao campo da Arte e no ensino da arte. O termo “cultura popular” aparecerá em diversas outras partes do documento. Nos faltam subsídios para compreender de que cultura popular o documento está tratando; se ele defende, ou não, a divisão destas manifestações em popular e erudito, por exemplo, e como o faz. Falaremos mais sobre o assunto posteriormente. Nos *conteúdos* há: “*Brinquedos e brincadeiras em diferentes contextos culturais*”. E, nos *objetivos*: “*Conhecer brinquedos e brincadeiras de diferentes épocas e povos **respeitando a diversidade cultural***” e “*Conhecer obras relacionadas à representação da infância em diferentes contextos*” (grifos meus).

**2º Ano:** o segundo trimestre trata diretamente de uma questão étnica – *Arte Indígena*. Como o documento não é datado, não podemos afirmar que seja uma reação à Lei 11.645/08, que trata do ensino das temáticas relativas às culturas indígenas na educação formal brasileira. Aparecem, nos *eixos temáticos*: “*Identidade e valores culturais*” e “*A presença da cultura indígena no mundo contemporâneo*” (grifos meus). Não compreendemos o que o documento quer dizer com “valores culturais”, nem porque a noção de “valor” aparece relacionada às culturas indígenas. Com relação à ideia de “presença”, relacionada às culturas indígenas, poderíamos supor que se liga à necessidade de políticas de afirmação destas na educação brasileira. O que não podemos deixar de marcar, aqui, é que noções como “valor” e “presença”, da forma como estão colocadas, insinuam uma hierarquização, na qual o que é indígena está abaixo. E por quê? Porque a “presença” e o “valor” do que é normativo (neste caso, o europeu, o ocidental “do norte”) não precisam ser marcadas. A “*arte canônica ocidental*” (LOPONTE, 2002) está presente e tem seu valor por si. O que é diferente, o indígena, precisa ser encontrado e “valorizado” para se tornar inteligível. Conforme nos propõe Louro (2011: 65):

*A atribuição desse qualificativo – diferente – supõe, sempre, alguma espécie de comparação. Mesmo que não se mencione explicitamente, quando dizemos que alguém ou algo é diferente temos uma referência, estamos fazendo uma atribuição, uma nomeação que supõe um lugar que não é diferente, uma posição ou um lugar que seria o não-marcado, o “normal”. Na perspectiva teórica que trabalho, entendemos a diferença não como um “dado” que preexiste nos corpos dos sujeitos para ser, simplesmente, reconhecido; mas, em vez disso, assumimos que a diferença é sempre atribuída e nomeada no interior de uma determinada cultura. E, é claro, ela é atribuída a partir de uma posição que se toma como referência* (grifos meus).

Nos *conteúdos*, há dois itens diretamente relacionados às culturas indígenas<sup>84</sup>: “*A vida na aldeia e os mitos*” e “*pintura corporal, trançados, cerâmica, arte plumária etc*”. O primeiro deles indica uma questão problemática, que podemos ligar ao título (*Arte Indígena*), o uso do singular para tratar de culturas que são plurais. Até mesmo falar de “arte (ou artes) indígena (ou indígenas)” é algo problemático, já que Arte é conceito cultural muito bem contextualizado local e historicamente. Contudo, compreendemos que estes ainda são termos-noções-conceitos a serem elaborados e que políticas de afirmação constroem suas categorias teóricas em processo. A própria inclusão dos sujeitos que se tornam objetos destas reflexões – homens e mulheres

<sup>84</sup> Os demais são relacionados a questões do campo da Arte (elementos formais e composição).

indígenas – nestas discussões é algo que pouco tem sido realizado no campo da Arte (para não sairmos do nosso campo). O segundo conteúdo apresenta algumas manifestações indígenas que poderiam ser abordadas no ensino da arte, com o “etc” no fim. Poderíamos supor que o “etc” está ali com o objetivo de abrir possibilidades para educadoras e educadores ampliarem suas pesquisas sobre manifestações indígenas, contudo, o mesmo “etc” é utilizado em outras partes do documento, nas quais se listam possibilidades bastante conhecidas de estudiosos e estudiosas da área. Nos *objetivos*, vemos a ideia de “**valorizar a cultura e estética indígena brasileira**” e o respeito à diversidade cultural.

No terceiro trimestre temos *Arte Popular*. Há apenas um eixo – “*Artistas populares e suas poéticas*”. Perguntamos: O que define um artista enquanto popular? O que o documento está chamando de “poética”? O que dizer de artistas populares que repetem formas – os chamados artesãos e artesãs? Como acionar o conceito de “poética” neste contexto? A “arte popular” precisa do conceito de “poética”? Não seriam necessárias outras, ou “novas” categorias teóricas para este terreno que liga a arte ao popular? Enfim, compreendemos, mais uma vez, que o documento realiza, aqui, uma importante ação de inclusão de manifestações artísticas; contudo, mais uma vez, realiza um processo de hierarquização. No campo da Arte, no Brasil, diversos artistas, autodatas ou aprendizes de formas culturais populares tradicionais, vem sendo reconhecidos enquanto “artistas”, no geral porque trazem “inovações”, “autenticidade” nas suas formas de abordar o que aprenderam<sup>85</sup>. Neste caso, a ligação entre arte popular e poética são evidentes. Mas, o que dizer, das formas do artesanato, ou seja, aquelas que se repetem? Como o programa não trata da noção de “artesanato” explicitamente, não podemos afirmar se as mesmas, com todas as possibilidades de variação no território nacional e fora dele, são abordadas aqui. São dois conteúdos: “*arte popular brasileira*” e “*linguagens artísticas presentes na arte popular e seus materiais*”. Dos *objetivos* ressaltamos: “**Estabelecer diálogos entre artistas populares e eruditos**” (grifos meus). Aqui, o documento afirma estas categorias – popular e erudito – enquanto separadas, sem hierarquizá-las. Nos faltam subsídios para compreender o que “está no meio do caminho”, ou seja, toda a gama que vai do popular ao erudito, bem como aquelas figuras que transitam entre estes terrenos. Enfim, perguntamos: Há fronteira entre o popular e o erudito?

---

<sup>85</sup> Exemplos: Mestre Vitalino, Nhô Caboclo, Ana das Carrancas, Antônio Poteiro.

**3º Ano:** neste ano, poderíamos dizer, o programa é organizado de forma multi/intercultural, tanto que, no segundo trimestre, os *eixos* são: *Multiculturalismo* e *Interculturalidade*. Por isso, optamos por expor todo o programa deste ano, abaixo:

**Tabela 4:**

<b>3º ANO (1º Trimestre) ARTE E ANCESTRALIDADE</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identidade</li> <li>- Memória</li> <li>- Herança Cultural</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos da identidade do sujeito;</li> <li>- memória visual das famílias com abordagem étnica e estética;</li> <li>- árvore genealógica e histórias das famílias.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar sua origem étnica e cultural.</li> <li>- Reconhecer sua ancestralidade através dos valores da família (memória visual das famílias).</li> <li>- Perceber que o povo brasileiro é formado pela integração de várias etnias.</li> </ul>
<b>3º ANO (2º Trimestre) ARTE E MITOLOGIA</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Multiculturalismo</li> <li>- Interculturalidade</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes culturas: mitos e símbolos;</li> <li>- estética e diversidade cultural;</li> <li>- cores quentes e frias;</li> <li>- simetria e equilíbrio de formas.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correlacionar símbolos mitológicos de diferentes culturas e reconhecer seus valores e presença no mundo contemporâneo.</li> <li>- Promover diálogos entre símbolos e valores culturais de diferentes culturas.</li> <li>- Reconhecer os conceitos de equilíbrio e simetria em diferentes produções artísticas.</li> <li>- Utilizar as combinações de cores quentes e frias como meio expressivo em variadas linguagens da arte.</li> </ul>
<b>3º ANO (3º Trimestre) ARTE AFRO-BRASILEIRA</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestações culturais pelo Brasil afora</li> <li>- Matriz africana nas artes visuais</li> <li>- Diálogos entre africanidades musicais e visuais</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Festas populares brasileiras;</li> <li>- produção artística Afro-brasileira;</li> <li>- representação estética da musicalidade afro na arte brasileira.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a matriz africana na visualidade brasileira.</li> <li>- Dialogar com a produção artística afro-brasileira por meio dos elementos estéticos e do ato criador.</li> <li>- Respeitar e valorizar as manifestações afro-brasileiras.</li> <li>- Identificar e correlacionar os ritmos africanos na música e produção plástica brasileira.</li> <li>- Pesquisar artistas e personalidades afro-brasileiras e seu legado para a identidade cultural do Brasil.</li> </ul>

A tarefa do analista se torna ainda mais complexa quando, como ocorre aqui, questões relacionadas ao nosso campo de pesquisa são efetivamente abordadas nos programas. Portanto, nos focaremos em alguns pontos, mais significativos para os temas desta pesquisa. Deixaremos ao leitor e à leitora outros possíveis aprofundamentos. No 1º Trimestre, percebemos que o enfoque na *Ancestralidade* tem uma ligação direta com a noção de “família”, contudo, bastante diferente do 1º Ano. Agora, o documento sugere a construção curricular a partir de pesquisas sobre as famílias de estudantes, o que permitirá discutir questões relativas a etnias e raças, a possíveis formações culturais do “povo brasileiro”. O conceito de identidade figura novamente aqui, desta vez evidenciando a pesquisa por elementos da identidade de alunos e alunas, em comunicação com seus “valores ancestrais”. Cabe lembrar que noções e conceitos como identidade e memória aparecem como norteadores da produção de diversos artistas contemporâneos, homens e mulheres, no Brasil, como propõe Katia Canton<sup>86</sup> (2011). Pode-se dizer que este trimestre é essencialmente multi/intercultural. Contudo, é no 2º Trimestre que *Multiculturalismo* e *Interculturalidade* surgem como *eixos temáticos*, ligados à *Mitologia*. É verdade que os dois primeiros *conteúdos e objetivos* justificam esta relação mitologia-multi/interculturalidade, contudo, cabe a pergunta: multiculturalismo e interculturalidade não seriam eixos temáticos, também, do primeiro trimestre? Mais uma vez, o documento apresenta a preocupação em “*reconhecer seus valores e presença*”, sobre os quais já tratamos no 2º Ano.

Se o documento fosse datado, poderíamos dizer que *Arte Afro-brasileira* é uma reação à 10.639/03. Como a articulação com a categoria raça é um dos nossos temas, iremos apresentar de forma mais pormenorizada a análise deste trimestre. O primeiro dos três eixos é “*Manifestações culturais pelo Brasil afora*”. Aqui percebemos uma dinâmica bastante comum: ligar o termo “cultura” a manifestações geralmente subalternizadas. Tanto que, nos programas dos 4º e 5º Ano, mais formalistas e ligados a visões mais normativas da “Arte”, o termo “cultura”, enquanto conceito, não aparece nenhuma vez. Nos ateremos a fazer algumas questões: De que “manifestações culturais” o documento está tratando? Por que tratar de “manifestações culturais” enquanto *eixo temático* apenas ao abordar a arte afro-brasileira?

---

<sup>86</sup> Na Coleção *Temas da Arte Contemporânea*, dividida em seis volumes, a autora aborda artistas contemporâneos brasileiros e brasileiras, a partir de temáticas. Tendo em vista a construção deste programa, ressaltamos dois volumes: *Corpo, Identidade e Erotismo* e *Tempo e Memória*.

Enfim, o documento “deixa escapar” uma diferenciação entre arte e cultura, quase colocando-os em campos separados, sendo a cultura figurando em degrau abaixo da arte. Nos *conteúdos* vemos: “*Festas populares brasileiras*”. Tendo em vista que, no 2º Ano, há um eixo *Arte Popular*, não seria ali o “lugar” destas festas? Por que ligar africanidade e afro-brasilidade às “*festas populares brasileiras*”? Todas as “*festas populares brasileiras*” comungam, “bebem” da *matriz africana*, ou seja, têm origem ou se comunicam com a diáspora africana no Brasil? Enfim, ligar afro-brasilidade à festividade, sem marcar outras questões, como a religiosidade afro-brasileira, por exemplo, é uma forma bastante problemática de se posicionar frente à questão. A questão da *musicalidade*, bastante marcada no documento, entretanto, pode ser vista de outra forma. O material *A Cor da Cultura*, trata deste como um dos *valores civilizatórios afro-brasileiros*:

*Famosa no mundo inteiro pela sua qualidade incontestada, a música brasileira tem os dois pés bem fincados no Continente Negro. Quem resiste aos encantos de uma batucada? A musicalidade, a dimensão do corpo que dança e vibra em resposta aos sons só reafirma a consciência de que o corpo humano também é melódico e potencializa a musicalidade como um valor. O som é o ponto de partida dos primeiros habitantes do globo terrestre rumo à formação dos primeiros agrupamentos humanos que, no curso da evolução, irão constituir a nossa civilização. A importância da música, da qual o som é a matéria-prima, é superior à descoberta do fogo, ou à invenção da roda ou da imprensa<sup>87</sup> (grifos meus).*

Este material foi largamente distribuído, em sua versão impressa, a escolas e docentes, em todo o Brasil, e acabou por influenciar as formas de abordar, oferecendo uma sistematização sobre as questões africanas e afro-brasileiras, a partir da 10.639/03. Mais uma vez, o que “falta” ao documento é a apresentação de outros *valores civilizatórios*: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital (Axé) e oralidade<sup>88</sup>; todos eles “valores” subalternizados no paradigma das ciências naturais. Nos *conteúdos*, mais uma vez, as ideias de “valor” e “presença” (implícita no verbo “identificar”) ocorrem; desta vez, ligadas ao ato de “respeitar”. Enfim, mais uma vez afirmamos a necessidade de programas curriculares construírem caminhos. Não defendemos “fórmulas eficientes” para a EB, contudo, não é de se negar que alguns conteúdos, de tão exercitados, reiterados, passam a ser facilmente oferecidos, sem tantos “senões”. Não é o mesmo com as questões africanas e afro-brasileiras, elas só estão nos currículos de Arte porque respondem a uma ação afirmativa curricular: a 10.639/03.

<sup>87</sup> Charles Murray in <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>

<sup>88</sup> Optamos por listar todos, mesmo sabendo que alguns são abordados em outros trimestres do 3º Ano.

Portanto, celebramos a atitude presente neste plano de curso, ansiando para que o mesmo possa vir a ocorrer com relação às questões de gênero e diversidade sexual, preferencialmente, em um futuro próximo.

**4º Ano:** se no programa do 3º Ano, o pensamento multi/intercultural norteia o trabalho, neste ano, há um afastamento total destas questões. Não identificamos nenhum indício de comunicação com os temas desta pesquisa. O programa deste ano é altamente problemático, tendo em vista que o formalismo, do qual tratamos no 2º Capítulo, estrutura os *eixos*, *conteúdos* e *objetivos*. Torna-se ainda mais complexo se colocarmos os programas dos três anos anteriores em comparação com este. Por que questões relativas às “diferentes culturas” deixam de ser tratadas diretamente, aqui? Por que o foco se dirige, agora, para a “*Representação*”? O documento liga o termo *representação*, em cada trimestre, com uma “*linguagem artística*”, respectivamente, pintura, escultura, arquitetura. Cabe apontar que, aqui, aquela contraposição exposta no PPP se repete, sendo que, no 4º Ano temos as “*formas tradicionais incluídas nas Artes Visuais*” e, no 5º Ano, “*outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade*”. O que muda, neste documento, é que não temos mais uma contraposição, mas uma linearidade; já que as duas contam com um “*peso*” igual, comportando, cada uma, um ano inteiro de estudos.

**5º Ano:** identificamos apenas uma menção a “*Conhecer e valorizar obras e artistas da América Latina*” (grifos meus), nos *objetivos* do 1º trimestre (*Linguagem Fotográfica*); e a potencialidade do 3º Trimestre – *O Trabalho do Artista na Contemporaneidade*. Chamamos a atenção para a sequência: *eixo*: “*Poéticas pessoais de artistas contemporâneos*” – *conteúdo*: “*Artistas contemporâneos e suas obras*” – *objetivo*: “*Investigar a obra e processo de criação de artistas na contemporaneidade*”. Falamos de potencialidade, pois toca na arte contemporânea, que defendemos como terreno fértil para o tratamento das questões de gênero/sexualidade; mesmo que dependa do engajamento de professoras e professores com as “*causas*”.

Diferente do texto do PPP, nestes planos vemos uma mudança de paradigma: os processos de assimilação cultural próprios da noção do *Pluralismo Cultural* (dos PCNs), em que as diferenças, as identidades são postas todas em um mesmo patamar,

sendo indiferenciadas<sup>89</sup>, desaparecem. Este programa “marca” o local para discutir cada uma delas: indígenas, arte/cultura popular, africanismo e afro-brasilidade, arte contemporânea. Cada qual tem seu lugar, as fronteiras são demarcadas e “postas à visitação”. Outras mudanças importantes estão no uso de verbos como: “reconhecer”, “respeitar”, “dialogar com” (ou “estabelecer diálogos”), ao invés, por exemplo, de tolerar, ou de conhecer (como quem olha “de fora”, ou “de cima”). Compreendemos as intenções (muito boas, inclusive) quando o programa utiliza o verbo “valorizar”, ou quando trata da ideia de “presença” (ou “identificar a presença”), como ocorre com a *Arte Indígena*, contudo, não poderíamos deixar de afirmar que estas propostas de ação necessariamente causam processos de hierarquização. No primeiro caso porque pressupõe que é algo “que não tem valor” ou que “precisa ser valorizado”; no segundo, nos remete a uma postura quase que arqueológica, levando a pensar que devemos encontrar algo que está logo abaixo dos nossos olhos... Se levarmos em conta a “idade” das leis 10.639/03 e 11.645/08, é bastante compreensível que redatores do documento tenham o feito assim. Contudo, é momento de avançarmos a outro paradigma, no qual estes processos de hierarquização de conhecimentos e de culturas não cabem mais. A demarcação das fronteiras é necessária, entretanto, é essencial tratar as diferenças com equidade; as fronteiras devem ser “borradas”. Enfim, para voltarmos aos temas principais desta pesquisa, mais uma vez, não há nenhuma menção direta às questões de gênero e sexualidade.

#### **4.1.3. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ)**

Os planos de curso e o texto *Programa Curricular*, do Setor Curricular de Artes Visuais do CAp/UFRJ, foram a mim disponibilizados por uma professora desta instituição, por *e-mail*, em fevereiro de 2016. Antes disso, busquei no sítio virtual<sup>90</sup>, mas os documentos não estão publicizados ali. Os anexos referentes a esta instituição compreendem os seguintes documentos:

---

<sup>89</sup> Como ocorre, por exemplo, quando utilizamos o termo *bullying* para caracterizar violência racista, sexista ou homofóbica. Na educação formal, cada um destes tipos de violência discriminatória deve ser conhecida em suas próprias categorias e nomenclaturas.

<sup>90</sup> <http://cap.ufrj.br/#> e Setor Curricular de Artes Visuais: <http://cap.ufrj.br/index.php/12-setores-academicos/36-setor-curricular-artes-visuais>

- 1) **Texto *PROGRAMA DE ARTES VISUAIS* do *SETOR CURRICULAR DE ARTES VISUAIS***, não-datado;
- 2) **Plano de Curso para o 1º Ano do Ensino Fundamental**, de 2015;
- 3) **Plano de Curso para o 2º Ano do Ensino Fundamental**, de 2015;
- 4) **Plano de Curso para o 3º Ano do Ensino Fundamental**, de 2015;
- 5) **Plano de Curso para o 4º Ano do Ensino Fundamental**, de 2015;
- 6) **Plano de Curso para o 5º Ano do Ensino Fundamental**, de 2015.

O primeiro documento, o único que evidencia princípios filosóficos, artísticos, metodológicos; entre as instituições pesquisadas, é dividido em:

a) **Justificativas:** texto de dois parágrafos curtos. Valoriza a “*experiência teórico-prática dos seus professores e o significado que podem extrair de sua atuação pedagógica*”, aliada à “*adequação à faixa etária (...) o desenvolvimento e as necessidades dos alunos em seus diferentes aspectos*” (grifos meus). Afirma que o programa não é “fechado”, valoriza a flexibilidade e as pesquisas desenvolvidas por docentes do Setor Curricular de Artes Visuais. Este é o único programa curricular entre os analisados que trata diretamente da experiência docente, da importância desta figura no processo da educação formal, como Hooks (2013) aponta. O trecho grifado pode ser visto como um estímulo a investigações artísticas que tratem das questões que temos abordado aqui, mas, mais uma vez, isto dependerá do “engajamento” docente;

b) **Objetivos:** são oito, no total, sempre construídos a partir de um ou mais verbos no infinitivo. Expressam direcionamentos bastante comuns, “estáveis”, em currículos de AV: “*Arte produzida pelas sociedades ao longo do tempo histórico e nos variados espaços*”; “*competência na produção de Linguagens Visuais*”; “*codificações dessas linguagens (...) investigação e experimentação dos mesmos*”; “*educar esteticamente*”; “*percepção crítica dos diferentes universos visuais*”; “*visões poéticas do mundo e viabilizar suas expressões*”; “*materiais de trabalho*”; “*técnicas de produção de imagens*” (grifos meus);

c) **Metodologia:** texto de pouco mais de 1 lauda. Inicia-se com a afirmação de que “*está fundamentado num posicionamento teórico-metodológico que integra fazer artístico, a análise de obras artísticas e a História da Arte*”, portanto, tem uma ligação direta com a Abordagem Triangular, como pode-se verificar nas Referências

Bibliográficas e em alguns objetivos acima. Logo após, propõe-se que o trabalho parte dos “*conceitos fundamentais das Artes Visuais*” (diga-se, os elementos formais da linguagem visual), “*para que o aluno (...) compreenda progressivamente as questões que estão envolvidas na produção das Linguagens Visuais*”. No parágrafo seguinte, “*a História da Arte comparece como conhecimento integrador dos elementos e conceitos das Artes Visuais, de modo a ampliar e aprofundar a compreensão da produção artística*”. Em seguida, propõe-se a “*leitura e a crítica da obra de arte*”; “*um processo de enriquecimento da cultura visual dos alunos e alunas*”; “*desenvolver a sensibilidade crítica*” e, finalmente, trata-se de uma “*realidade visual: Arte, Cinema, Arquitetura, Urbanismo, Design, Meios de Comunicação de Massa, novas Mídias*”;

**d) Programa Curricular:** parte da “*sintonia com as necessidades, especificidades e interesses dos alunos e alunas*” e, mais uma vez, fala-se da “*compreensão conceitual dos elementos fundamentais das Artes Visuais e sua presença na História da Arte*”. Em seguida, há o item “*4.1) Do 1º ao 5º Ano*”, nele se fala dos

*elementos geradores como propulsores do estudo da Arte. (...) podem ser uma visita a exposição, vídeos, leitura de livro de história, observação de livro de arte, acontecimento cultural em evidência no momento, estudo de um determinado artista, sensibilização a partir de elementos da natureza (fogo, água, terra e ar) entre outros.*

Propõe-se que a escolha do elemento gerador pode partir do professor, da equipe de Artes Visuais ou da turma e se desenvolver de formas variadas em cada uma delas. Depois, aparecem os “*pontos do programa (...) listados em forma de perguntas*”, que são abordagens da História da Arte e dos elementos da linguagem visual. Este texto termina afirmando que “*nestes anos iniciais se dará ênfase ao lúdico e à construção do olhar*” (grifos meus). Do item 4.1.1 ao 4.1.7 está o conteúdo programático, ou seja, as perguntas norteadoras (nem sempre são perguntas), tanto para os AIEF quanto para os AFEF. Destacamos o item “*4.1.7) Os elementos visuais poderão estar presentes em todos os anos, porém alguns serão enfatizados e aprofundados em determinados anos, de maneira compatível com o desenvolvimento e aspectos concernentes a cada estágio*”. Para os cinco anos dos AIEF, os elementos estudados são, respectivamente: Espaço; Espaço; Forma e Textura; Forma e Textura; Cor, Ritmo, Movimento e Equilíbrio. Dos três programas analisados, este é o único que apresenta os conteúdos dos AFEF no mesmo documento, o que nos apresentaria mais uma infinidade de questões. Como a relação currículos AIEF-AFEF não é objeto deste trabalho, deixamos

estas reflexões para outros trabalhos (nossos e de pesquisadoras e pesquisadores que se interessarem pelo assunto);

e) **Referências Bibliográficas:** conta com pouco mais de 2 laudas. Podemos perceber o rigor na escolha de bibliografia de três frentes/áreas: 1) ensino da arte; 2) elementos da linguagem visual; 3) História da Arte. Com relação aos temas desta pesquisa, chamamos a atenção, apenas, ao fato de não haver nenhuma referência à articulação do campo da Arte (de seu ensino, de sua história e/ou de seus elementos constitutivos) com questões da interculturalidade/multiculturalismo ou àquelas ligadas às leis 10.639/03 e 11.645/08, por exemplo. Nenhuma menção a gênero e sexualidade são encontradas aqui.

Em primeiro lugar, não podemos deixar de marcar a importância que este documento dá aos principais sujeitos do processo educacional: docentes e estudantes. Como se pode ver, elementos trazidos por alunos e alunas são essenciais para os processos propostos no ensino da arte desta instituição. Hooks (2013) nos fala diversas vezes, em seu trabalho, que questões relacionadas a gênero, classe e raça, dentre outros, serão explorados com muito mais frequência e maior qualidade, se emergem de problemas próprios daquela “comunidade de aprendizagem”. Grifamos o trecho que trata da questão do “lúdico” enquanto estruturante da prática em AV nos AIEF. Como o documento traz os AFEF juntamente, assistimos, aqui, uma mudança de foco, um processo de hierarquização, no qual, nos AIEF, a criança aprende ludicamente. Como adolescentes dos AFEF aprendem AV? O documento não evidencia como ocorre esta mudança, a não ser por um aumento exponencial de quantidade de conteúdos. Mais importante, é chamar a atenção para o baixo prestígio que a ludicidade recebe na escola. Não é demais lembrar que disciplinas comumente identificadas pelo seu “caráter lúdico” tendem a preencher o degrau mais baixo na hierarquia das disciplinas escolares: Arte e Educação Física, por exemplo. Ademais, seja no ensino, seja na produção artística profissional, o lúdico não pode ser subestimado para o campo da Arte; enquanto elemento constituinte de processos e, especialmente com artistas contemporâneos, de produtos artísticos<sup>91</sup>. Enfim, a ludicidade é essencial, em todos os níveis da EB e em todas as disciplinas; não é “coisa” desta ou daquela área.

---

<sup>91</sup> Vide os trabalhos de artistas neoconcretos brasileiros como Hélio Oiticica, Lygia Clark e Lygia Pape, por exemplo.

#### 4.1.3.1. Os Planos de Curso para o ano de 2015

Diferente dos demais, os planos de curso do CAP/UFRJ são renovados anualmente, já que tratam dos elementos geradores para este período. Como há elementos que se repetem, trataremos, primeiramente, dos planos referentes aos cinco anos conjuntamente. Os planos de 1º, 2º e 3º ano contam com **3 seções sem títulos**. A primeira explica os elementos geradores (o mesmo texto do Programa de Artes Visuais, com algumas adições que mudam sensivelmente em cada um dos anos de escolarização) em ligação com a “*presença dos elementos visuais*”, ou seja, é um breve resumo do Programa Curricular. A segunda seção aborda o elemento gerador do ano, o qual transcreveremos aqui:

*Neste ano de 2015 as aulas de artes visuais terão como fio condutor o tema “na contramão”. Propomos uma reflexão cotidiana sobre o que é o consenso e o dissenso, o senso comum e a ciência, o estabelecido e o “a construir”. Objetivamos abordar em suas várias dimensões um aspecto fundamental da arte: o questionamento sobre o mundo que nos cerca.*

Este texto é comum a todos os anos, sendo que, no 3º ano há uma complementação:

*...potencializando assim qualitativamente a produção artística e o ato de olhar destes indivíduos. As possibilidades de abordagem deste tema englobam desde o uso de materiais expressivos, de diferentes maneiras, até o desenvolvimento de outros olhares sobre atitudes cotidianas, positivas e negativas, conduzindo assim a uma postura coletiva de respeito e tolerância.*

Como o texto do Programa de Artes Visuais propõe, é de responsabilidade de docentes a construção do currículo, em período anual. Cada um destes cinco documentos é assinado por professores e professoras que lecionam naquele ano, o que justifica a diferença deste ano de escolarização. A terceira seção trata de um “tema anual”, sobre o qual não encontramos referência no Programa. Aparentemente, trata-se de uma articulação com todas as áreas de conhecimento, já que, para o 1º e 2º ano, o tema é “Brinquedos e Brincadeiras”, e o texto afirma que “***Em artes visuais este tema abordará: brincadeiras antigas e atuais; observação da representação desse tema, por diversos artistas, em diversas linguagens artísticas e tempo histórico***” (grifos meus). Para o 3º ano, o tema anual é “nós”, “*abordando a coletividade, as interações sociais e as autorrepresentações*”.

Nos 4º e 5º ano não há a terceira seção, portanto, não há um “tema anual”. Em pesquisa no sítio virtual da instituição, não encontramos nenhuma referência aos “temas

anuais”, portanto, assumimos que é uma interpretação nossa que estes sejam pensados em articulação inter/pluri/multidisciplinar, com todas as áreas dos AIEF.

Em seguida, há três seções, relativas a cada trimestre. São organizadas horizontalmente, em tabela com quatro colunas: *Trimestre*; *Unidade Temática*; *Conteúdos*; *Aulas Previstas*. As *Unidades Temáticas* (UT) têm uma ligação direta com os elementos apontados no texto do Programa Curricular; os *Conteúdos* são desdobramentos destas unidades, aprofundamentos. Como, aqui, as diferenças entre cada ano são mais consistentes, trataremos de cada ano separadamente:

**1) 1º Ano:** as UT são – Espaço; Espaço Bidimensional e Espaço Tridimensional. Podemos supor uma comunicação com os objetos desta pesquisa na relação direta destas explorações do Espaço nas AV, e de outros elementos destas linguagens, com o corpo de estudantes nos conteúdos: “*Gêneros de pintura: autorretrato e os objetos do dia-a-dia*”; “*Meu espaço*” e “*Meu corpo no espaço*” (grifos meus), nos 2º e 3º trimestres;

**2) 2º Ano:** as UT são as mesmas do 1º ano, contudo, há um aprofundamento das relações com o Espaço nas AV. As possibilidades de lidar com questões relativas a gênero, sexualidade, raça, etnia ou classe social, aqui, mudam de foco, ampliando as discussões do âmbito individual para o coletivo, em *conteúdos* como: “*Espaço coletivo/espço privado*”; “*O espaço do brincar observado em obras de arte ao longo do tempo histórico e na contemporaneidade, no cotidiano dos alunos*” (1º trimestre); *Brinquedos e brincadeiras na arte popular* (3º trimestre);

**3) 3º Ano:** as UT são – Forma; Elementos da Forma e Texturas. Aqui, identificamos o elemento intercultural mais fortemente, nos Conteúdos dos três trimestres, como exporemos a seguir; mas, também, é o ano em que há maior abundância de *elementos da visualidade* listados, tornando-se o ano mais “cheio” de *conteúdos*;

**4) 4º Ano:** as UT são – Percepção Visual; A Forma no Espaço e Textura. Os *conteúdos* tratam exclusivamente de elementos da linguagem visual ou de ações concernentes ao fazer artístico;

**5) 5º Ano:** as UT são – A Obra em Movimento; Representação do Movimento e Movimento Real na Obra. Neste ano, diferente dos demais, há uma marcação mais direta de manifestações artísticas específicas que devem ser trabalhadas, como “*Literatura de cordel e gravura*”; “*Arte postal*” (1º trimestre); questões

relacionadas à fotografia e à imagem em movimento (2º trimestre); “*Estética urbana*”; “*Arte Cinética*” (3º trimestre).

Em primeiro lugar, não podemos deixar de apontar para a potencialidade do tema gerador do ano de 2015: “*na contramão*”; em relação aos temas desta pesquisa. Contudo, dependerá, mais uma vez, do comprometimento e da formação do docente, bem como de sua sensibilidade para perceber e lidar com questões trazidas por estudantes. Chamou-nos a atenção o fato de não se apresentar um *Tema Anual* para os dois últimos anos. Sobre isso, trataremos mais diretamente na próxima seção, que aborda a passagem do 3º para o 4º Ano e as quebras que ocorrem nos três programas analisados. Como se pode perceber, há algumas similaridades com o plano do CPII – autocentramento da criança no 1º Ano (com explorações do corpo, autorretrato etc); o olhar para a arte popular no 2º Ano; uma abordagem mais consistente das questões multi/interculturais no 3º Ano; a predominância do formalismo no 4º e a exploração de formas artísticas contemporâneas no 5º Ano; dentre outras. Parece haver certo consenso quanto aos conteúdos que devem ser abordados no ensino da arte, nos AIEF, em relação com as concepções de criança em crescimento, nos três programas analisados.

O conteúdo mais próximo do tema de nossa pesquisa: “*Apresentação, observação e análise de expressões artísticas de origens e períodos variados: indígena, africana, brasileira e europeia*”, no 3º Ano, por tratar de questões que podem levar à discussão sobre etnia e raça, por exemplo, se apresenta bastante problemático, em primeiro lugar, porque sugere uma abordagem “comparativa” entre artes das variadas culturas. Outro problema: a norma não precisa ser citada, já que está implícita. No caso da arte ocidental, a europeia é a norma. É através de um olhar europeu que compreendemos o conceito e “selecionamos” os objetos que são considerados “arte”. O documento não marca racial, étnica ou regionalmente a arte em nenhum outro conteúdo. Portanto, é de uma arte eurocêntrica que o programa está tratando, o tempo todo. Expliquemo-nos: docentes podem selecionar obras, objetos e ações artísticas de variadas culturas e tempos históricos, em todos os anos, e o documento afirma esta “liberdade” em diversas partes; contudo, no momento e local em que vivemos, sabemos que determinadas manifestações só serão abordadas se forem devidamente “marcadas” no currículo, por isso existem as políticas afirmativas; daí a importância de leis como a 10.639/03 e a 11.645/08. Podemos supor, inclusive, que este conteúdo é uma reação a

estas leis. Logo, questionamos: Por que as origens europeias, que são normativas no contexto da arte ocidental, aparecem neste conteúdo?

Enfim, assim como todos os documentos analisados nesta pesquisa, não há nenhuma menção direta a questões relacionadas a gênero e diversidade sexual e suas possíveis implicações no ensino da arte, nos dois documentos do CAP/UFRJ.

#### 4.2. 4º ANO: “A COISA FICOU SÉRIA!”

Esta seção me pareceu necessária, pois identifiquei nos três documentos uma ruptura neste ano de escolarização. Como dito anteriormente, este não é um trabalho que pretende identificar ou propor conteúdos para os quais as crianças estariam “preparadas” a cada ano dos AIEF. Isto demandaria outra pesquisa. O que não pude deixar de perceber, é que a ideia (implícita) de que a criança, aos 9 ou 10 anos, estaria afeita a estudar conteúdos em um nível maior de abstração, gera consequências bem evidentes nos currículos. Entretanto, antes de expor como isto ocorre nos programas, falarei de um contexto geral de mudança ao qual as crianças estão sujeitas nesta “passagem”. Tendo em vista os limites de uma pesquisa em nível de Mestrado, opto, por tratar de duas experiências pessoais relativamente parecidas. Sei que há quem vá se identificar, e, também, quem terá experiências diferentes. Enfim, organizações curriculares nas escolas brasileiras são variadas. São estas as experiências: 1) Como aluno, no estado do Paraná, nos anos de 1988-89<sup>92</sup>; e 2) Como professor de AV no CPII, nos anos de 2014-16. Desta vez, não contarei histórias, farei uma exposição esquemática, perguntando: O que muda no 4º Ano (antiga 3ª série) dos AIEF (antigo primário)?

#### Quadro 1<sup>93</sup>: Mudanças da 2ª para a 3ª série (1988-89, estado do Paraná):

	<b>São Paulo (1986), Toledo – PR (1987) 1ª e 2ª séries</b>	<b>1988 (Toledo – PR), 1989 (Londrina – PR) 3ª e 4ª séries</b>
--	--	--

<sup>92</sup> Tardif (2002) trata dos “saberes docentes pré-profissionais”, entre eles, aqueles que o professor e a professora adquirem na sua trajetória como estudantes da EB e em outras instâncias. O autor afirma que estas experiências são essenciais na formação docente, mas, que devem ser ressignificadas em sua formação e exercício profissional. Trazemos esta experiência, aqui, portanto, enquanto forma de exercício de ressignificação.

<sup>93</sup> Realizado com base em memórias.

<b>Disciplinas</b>	Português e Matemática	Português, Matemática e Ciências (em ambos); Toledo: História e Geografia Londrina: Estudos Sociais e Educação Física <sup>94</sup> com docente especialista
<b>Quantidade de docentes</b>	01	02, sendo: 01 – Ciências e Matemática 01 – Português e Estudos Sociais (ou Geografia e História)
<b>Instrumentos de Avaliação</b>	Trabalhos escritos, Cálculos	Provas
<b>Instrumento de mensuração</b>	Nota	Nota

**Quadro 2<sup>95</sup>: Mudanças do 3º para o 4º Ano – CPII, RJ (2014-16)**

	<b>1º a 3º Ano</b>	<b>4º e 5º Ano</b>
<b>Disciplinas</b>	Núcleo Comum <sup>96</sup> : Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e Matemática <sup>97</sup>	Núcleo Comum: Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e Matemática  Artes Visuais, Educação

<sup>94</sup> Como a Educação Física, neste contexto, ainda é considerada “atividade educativa”, os instrumentos de avaliação e mensuração abaixo não se aplicam a ela.

<sup>95</sup> Baseio-me, principalmente, em documentos com os quais tive contato, em relatos de Conselhos de Classe e em questões estruturais, como, por exemplo, a presença de Provas Finais e Provas Institucionais nos 4º e 5º Ano.

<sup>96</sup> Nomenclatura utilizada pela instituição para as disciplinas de Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e Matemática. Optamos por fazer esta separação entre Núcleo Comum e as demais áreas, para tratarmos, aqui, das docentes consideradas “de referência”, ou seja, aquelas que trabalham com estudantes 04 dias da semana. As professoras habilitadas para esta área são concursadas ou contratadas pelo Departamento de Primeiro Segmento (assim como as de Laboratório de Ciências e Literatura), e devem ter formação em Pedagogia ou Normal + Licenciatura, conforme aponta a LDBEN 9.394/1996. Demais docentes são vinculados a departamentos referentes às suas disciplinas.

<sup>97</sup> Com foco na alfabetização, em suas variadas dimensões.

	Artes Visuais, Educação Física, Informática Educativa, Laboratório de Ciências, Literatura e Música	Física, Informática Educativa, Laboratório de Ciências, Literatura e Música
<b>Quantidade de docentes</b>	Núcleo Comum – 01 para todas as disciplinas; As demais disciplinas contam com docentes especialistas	Núcleo Comum – 02, sendo 1) Ciências e Matemática e 2) Estudos Sociais e Língua Portuguesa; As demais disciplinas contam com docentes especialistas
<b>Instrumentos de Avaliação</b>	Variados; As provas, quando aplicadas, são vistas como “exercício” e acontecem progressivamente do 1º ao 3º ano	Variados; Com predominância para as provas.
<b>Instrumento de mensuração</b>	Descritores <sup>98</sup>	Nota (Núcleo Comum)  Descritores (demais disciplinas)

São realidades bastante distintas, mostram que esta forma de organização curricular está presente, no Brasil, desde o período de Ditadura Militar e perdura, mesmo após a LDBEN 9.394/96; com variações nas diversas redes. Ressalto algumas regularidades que podem nos mostrar transformações na passagem do 3º para o 4º ano;

<sup>98</sup> Dizem respeito a conteúdos, competências, habilidades e questões atitudinais que estudantes devem alcançar em cada período (trimestre). Do 1º ao 3º Ano são: A (Alcançou); AR (Alcançou com restrição); NA (não alcançou); (-) (Não compareceu). São diversas categorias nas quais estudantes são avaliados (em AV, por exemplo, são 5 descritores por trimestre. As conjunções verbais são pensadas de forma que as crianças (e responsáveis com qualquer nível de escolarização) possam compreender os conceitos. Nos 4º e 5º Ano, nas disciplinas além do Núcleo Comum, os descritores mudam para MB (Muito Bom); B (Bom), R (Regular) e I (Insuficiente). São quase como uma nota, já que pretendem uma avaliação única e global da criança no trimestre

que se refletem nos currículos de AV. A primeira: em ambos os quadros vemos que, de 01 professora de referência, passam para 02. A distribuição, nos dois últimos anos, também é a mesma: 01 para Ciências e Matemática; outra para Língua Portuguesa e Estudos Sociais (ou História e Geografia). A criança passa, portanto, a ter que lidar com uma maior fragmentação, e com, no mínimo, dois campos de conhecimento a mais no seu cotidiano. Sendo, cada vez mais, “cobrada” por isso. Dinâmica que exigirá da criança maiores níveis de abstração da realidade. É neste momento que a “prova” ganha *status* de instrumento primordial de avaliação e que, como vemos no CPII, os instrumentos de mensuração deixam de ser subjetivos para se tornar objetivos. Daqui para a frente, o trabalho do aluno terá um valor evidente e incontestável: a nota. Não é incomum ouvirmos, em corredores escolares dos AIEF, a frase: “Chegou ao 4º Ano. Agora a coisa ficou séria!”. Nos documentos analisados aqui, como não poderia deixar de ser, esta dinâmica também ocorre. A forma como isto se concretiza é na consolidação do **formalismo estabelecido enquanto estruturante dos conhecimentos da disciplina**. Diferente da seção anterior, desta vez, organizaremos a análise dos documentos em um mesmo tópico, compreendendo que algumas dinâmicas são comuns às três instituições. Iniciaremos pelo CPII.

Hooks (2013, p. 26-28), ao tratar de uma *Pedagogia Engajada*, traz Thich Nhat Hahn, que propõe, a partir da “*filosofia do budismo engajado (...) uma maneira de pensar sobre a pedagogia que põe em evidência a integridade, uma união entre mente, corpo e espírito (...)* [uma] *abordagem holística do aprendizado*” (HOOKS, 2013, p. 26). Teixeira (1996, p. 286-287), sobre o holismo e o paradigma holístico nos fala:

*O paradigma holístico emerge de uma crise da ciência, de uma crise do paradigma cartesiano-newtoniano, que postula a racionalidade, a objetividade e a quantificação como únicos meios de se chegar ao conhecimento. Esse paradigma busca uma nova visão, que deverá ser responsável em dissolver toda espécie de reducionismo. (...) O novo paradigma força uma visão sistêmica e uma postura transdisciplinar. O modelo sistêmico atende ao conceito de interdependência das partes. Postula que tudo é interdependente, que os fenômenos apenas podem ser compreendidos com a observação do contexto em que ocorre. Postula também que a vida é relação. A postura transdisciplinar é uma atitude de encontro entre ciência e tradição, entre ciência e sabedoria. A transdisciplinaridade reata a ligação entre os ramos da ciência com os caminhos vivos de espiritualidade.*

Trazemos o conceito de holismo para a análise da passagem do 3º para o 4º Ano no plano de curso do CPII, pois nos parece ser este tipo de mudança que ocorre se compararmos os três primeiros anos aos dois últimos. Enquanto, nos 3 primeiros anos, o

programa apresenta uma estrutura “mais holística”, adentrando o campo das culturas, abordando o/a aluno/a, nas mais variadas relações com o mundo, a vida e a arte, e uma relação cíclica com a História da Arte; nos dois últimos, uma visão mais fixa, histórico-linear, baseada em relações naturalizadas, essencializadas e normativas da Arte é privilegiada. O mais importante, nessa passagem, é perceber que esta mudança apresenta não só uma concepção de Arte, mas, também, de ser humano, de criança (em seu processo de crescimento) e, o que toca diretamente nos temas deste trabalho, de conhecimento. Portanto, trata-se de mudança epistemológica. Se, ao adentrar o 1º Ano, a criança pode lidar com “seu” corpo, “suas” brincadeiras; no 2º e 3º tratar de culturas variadas (indígenas e afro-brasileiras), formas diferenciadas de ver a Arte (como na arte popular) e nas relações que “sua” ancestralidade tem com contextos artísticos diversos; a partir do 4º, lidará, necessariamente, com formas “tradicionais” e, diga-se, não conseguimos perceber, no documento, possibilidades de fuga das visões mais essencializadas e normativas do campo da Arte. As questões culturais (ou seriam multi/interculturais?) perdem importância no 4º Ano. Nossa crítica, aqui, reside no fato de que a afirmação e exercício desta visão histórico-linear necessariamente nos leva a uma História da Arte eurocêntrica e, “como a coisa ficou mais séria”, também dá a ver que são estes os conhecimentos mais importantes de serem aprendidos sobre Arte, por estudantes.

Mais, este programa nos deixa entrever que cada nível é uma preparação para o próximo (a EI prepara para os AIEF, este para os AFEF, que o faz para o EM, e assim por diante). Estudantes, portanto, são, sempre, seres incompletos, que “não o são, ainda”. As mudanças no que é considerado importante ensinar na disciplina de Arte em cada nível ainda renderá muitas pesquisas em Educação e Arte. Se, no CPII, nos três primeiros anos, as crianças lidam com o campo da Arte sendo abordadas em sua completude enquanto pessoas, para, no 4º Ano passarem a explorar o terreno do formalismo; no CAP/UFRJ o caminho parece ser quase inverso: os três primeiros anos são uma “enxurrada” de elementos da visualidade; no 4º as relações com o mundo começam a ser exploradas. Ressalte-se que, como ocorre no CPII, no 4º Ano, também encontramos uma organização eminentemente formalista. No 5º Ano, a mudança indica o privilégio de algumas formas artísticas, a questão do movimento na arte e a abordagem de questões da arte em relação com o urbano. Pode-se dizer que, no

CAP/UFRJ estudantes têm maiores oportunidades de fazer relação da arte com seu contexto apenas no último ano dos AIEF.

Dos três documentos, este é o que apresenta maior linearidade no que diz respeito à progressão em níveis de abstração para a criança, do 1º ao 5º Ano; o que não nos impede de perceber uma “quebra” do 3º para o 4º Ano. Assim como no caso do CPII, no 3º Ano o programa se apresenta mais multi/intercultural; contudo, é difícil compreender as causas desta ênfase. Como dito anteriormente, no 3º Ano, estudantes lidam com uma quantidade maior de conteúdos; entretanto, apesar de esta diminuir consideravelmente no 4º Ano, percebemos um aprofundamento nos níveis de abstração, que pode ser traduzida, por exemplo, na UT do 1º Trimestre: *Percepção Visual*. Até o 3º Ano, as UT eram relacionadas a elementos da linguagem visual (como Textura) ou, quando mais abstratos (como a noção de Espaço e suas relações – bidimensional, tridimensional etc), eram repetidos em anos consecutivos, aprofundando-se paulatinamente. No 4º Ano, no 1º Trimestre fala-se de percepção diretamente; no 2º da Forma, já abordada em anos anteriores, em relação com o Espaço – *A Forma no Espaço* e, no 3º, volta-se à *Textura*, mas, neste período tratando de noções mais complexas, como “*Textura Visual e Textura Gráfica*”.

Outra questão que nos chamou atenção, no programa do CAP/UFRJ, foi a exclusão dos *Temas Anuais* nos dois últimos anos. Tratamos sobre os TTs e a forma como são distribuídos entre as disciplinas na escola. Não é nada difícil que, enquanto docentes, nos apeguemos a determinados conhecimentos/conteúdos e passemos a defendê-los. Nos tornamos “conteudistas”. Nestes casos, os TTs, por exemplo, se convertem em “pedra no caminho”, tomando espaço dos “conteúdos importantes”. Não nos enganemos: todos os documentos analisados aqui apresentam uma boa quantidade de conteúdos para os AIEF. Se pensarmos em visões mais normativas e estáveis da arte – no formalismo estruturante dos programas, por exemplo – veremos que apresentam mais similaridades que diferenciações. Enfim, 20 anos após os TTs, as questões contemporâneas mudaram, se multiplicaram e não param de cobrar um posicionamento da escola. Não são poucos os que falam da necessidade de pensarmos em outros modelos/projetos de escola<sup>99</sup>, de educação, de currículo; nem faltam propostas de como

---

<sup>99</sup> O professor e pesquisador português do campo do currículo, Antônio Nóvoa, em série de palestras apresentadas na Faculdade de Educação da UFRJ, em parceria com o PPGE/UFRJ, entre 07 e 15 de junho

incluir temas nas aulas. Há aqueles que defendam a organização por temas, há quem os rechaçam prontamente. Entretanto, o que nos interessa aqui, é a percepção de que, no 4º Ano, quando “a coisa fica séria”, não há espaço para a inclusão de “mais um” tema (lembrando dos *temas geradores*). Evidente que, nos três primeiros anos, nesta instituição, a quantidade de conteúdos é bem maior, mas, recordamos mais uma vez: elas são abordadas em anos consecutivos e apresentam uma complexidade menor para a criança. Nesta instituição, quando os conhecimentos se tornam mais abstratos, as relações com outros temas são diminuídas. O espaço para os conteúdos “artísticos”, portanto, é salvaguardado. Contraditoriamente, é quando os conteúdos programáticos possibilitam uma maior comunicação com questões além da arte.

No caso do CAP/UERJ, esta salvaguarda dos conteúdos, vista nos documentos anteriores não é tão nítida. Ou, talvez, pelo contrário, se torna mais incisiva, já que toda a organização dos conteúdos, em todos os anos dos AIEF é eminentemente formalista. Em todos os anos, tanto nos *objetivos* quanto nas *ementas*, os “*elementos da linguagem visual*” são norteadores do trabalho com estudantes. Neste programa, especialmente, é difícil depreender alguma noção de “desenvolvimento” da criança, já que, no 1º Ano vemos, nas *ementas*, “*ponto, linha, cor, textura, volume, plano bi e tridimensional, composição, figura-fundo, simetria/assimetria, figurativo, abstrato*”; no 2º a quantidade de elementos diminuem: “*o ponto, a linha e a forma; a cor*”, permanecendo mais ou menos os mesmos no 3º Ano. Contudo, no 4º Ano, aqueles elementos indicados no 1º Ano voltam, agora ligados às “*situações compositivas indicadas por movimentos, direções, ritmos, contrastes, tensões e proporções*” (nos *objetivos*); e, na *ementa*, “*os elementos da linguagem visual como requisitos para o fazer artístico*” (grifos meus). Cabe observar, também, que, nestes dois últimos anos dos AIEF, as aulas de AV passam de 01 para 02 semanais. Contudo, como se trata de um documento bastante conciso e objetivo, é difícil compreender como este aumento de carga horária impacta o currículo escolar oferecido a estudantes.

Não há como negar o quanto os conteúdos escolhidos para o 4º Ano (que se repetem no 5º) tem um caráter muito mais abstrato que os dos anos anteriores. O que é compreensível, já que, em todas as áreas do conhecimento, a criança estará lidando com uma profundidade maior nos níveis de abstração. O que nos chama a atenção, neste

programa, é a introdução das “*situações compositivas*” e do “*fazer artístico*”. Como dito anteriormente, o verbo “*vivenciar*” está presente em todos os anos dos AIEF, o que nos leva a pensar que ambos (situações compositivas e fazer artístico) já eram exercitados desde o 1º Ano. O que ocorre de diferente aqui? Apenas nos dois últimos anos se discutirão as produções de estudantes? Nos três primeiros anos houve um fazer destituído de reflexão e, apenas a partir do 4º Ano a criança poderá perceber e analisar “*os elementos da linguagem visual como requisitos para o fazer artístico*”? Certamente não, já que a própria *bibliografia* do documento contradiz este tipo de trabalho.

São perceptíveis, também, alguns processos de hierarquização de conhecimentos, ligados diretamente à idade de estudantes. Inicialmente, o conceito de “*criatividade*” está presente, apenas, no 1º Ano. Por que apenas a criança ingressante na escola precisa (ou pode) exercitar sua criatividade? A criatividade deixa de ser importante na disciplina de AV (e em outras disciplinas) depois disso? Ainda no 1º Ano, vemos: “*valorizando o conhecimento estético inerente ao aluno*”. A disputa em torno do conceito de criatividade, no ensino da arte, assim como os variados entendimentos sobre ele; bem como possíveis introduções dos conhecimentos que estudantes trazem para a sala de aula (em todas as disciplinas e nas diversas correntes do ensino da arte) são caras reflexões aos dois campos (Educação e ensino da arte) e não podem ser minimizadas. Mais uma vez, o verbo “*valorizar*” é utilizado com a intenção de “*dar valor*” a algo que não o tem. Os programas de 2º e 3º Ano são “*vazios*”, se comparados ao 1º Ano. O que gostaríamos de refletir aqui, é que, no 4º Ano, não ocorre apenas um aprofundamento nos níveis de abstração, mas, e isto tem uma relação direta com os objetos da nossa pesquisa, **um processo de hierarquização de conhecimentos, que é internalizado nos estudantes**. O que é “*sério*” e importante de ser aprendido em Arte, digamos, “*sistematicamente*”, será aprendido daqui adiante. Não questionamos a necessidade progressiva de as crianças aprenderem a “*dar nomes às coisas*”, a construir conceitos; contudo, por que determinadas formas de nomear são privilegiadas?

Barbosa (2012c, p. 31), traz Edmund B. Feldman para tratar destas passagens, no mundo contemporâneo:

[Este autor] *fundamenta sua teoria e método da arte/educação na necessidade que hoje vemos de ritualizar nossas crises de confronto com a vida, durante várias etapas do nosso crescimento. Segundo Feldman, só existe crise de adolescência em nosso mundo, porque tal crise não é RITUALIZADA por nenhum rito de passagem. A arte então cumpriria um*

*importante papel nesse sentido, possibilitando ao indivíduo, através da sua expressão, confrontar-se com suas crises* (BARBOSA, 2012c, p. 31).

Concordando, em partes, com este autor, proponho que passagens de nível de escolarização, em nossa sociedade, são “ritos de passagem” contemporâneos. Provavelmente, as marcações temporais mais concretas que crianças e adolescentes, seus responsáveis e as diversas sociedades (especialmente as urbanas e ocidentais), conseguem perceber. Não por menos, cada uma destas “passagens” é acompanhada de uma “formatura”; ou seja, um rito no qual estudantes são recompensados e, logo, cobrados pelo seu novo *status* social, vendo suas responsabilidades e problemas cada vez maiores e mais complexos. E mais, o que aparenta maior complexidade tende a ser visto como “mais importante”. Há também, na “carreira escolar”, muitas pequenas passagens, como é o caso desta – do 3º para o 4º Ano. Daqui em diante, seja no 6º Ano (AFEF), seja na passagem para o EM, “a coisa vai ficando cada vez mais séria”. Como este “aumento no nível de seriedade” impacta os currículos em cada uma destas passagens? Esta questão é, para mim, um achado desta pesquisa; um ponto para ser pesquisado em futuras investigações, para além das pesquisas já conhecidas que tratavam da passagem para a antiga 5ª série.

Se passagens de série, ou de nível de escolarização causam outros entendimentos sobre a vida, e, por isso mesmo, podem ser interpretados enquanto ritos de passagem contemporâneos, é urgente que repensemos que tipo de significados estamos dando a eles. A que metamorfoses estamos expondo (ou seria impondo) nossas crianças e adolescentes? No que diz respeito ao ensino da arte, a leitora e o leitor devem ter percebido que os documentos analisados oferecem respostas variadas, apesar de muito próximas. O que nos chama a atenção, é que, nesta progressão, racionalidades típicas do paradigma científico das ciências naturais ganham força. A adolescência, período muito próximo para uma criança do 4º Ano, momento em que estará lidando com um sem número de crises e contradições, converte-se, a partir do que é oferecido enquanto conteúdo escolar, em período de acúmulo desenfreado de informações e conhecimentos, em todas as disciplinas. Tudo isto enquanto este ser – o adolescente – “está buscando seu lugar no mundo”. E a busca deste “lugar” tem tudo a ver com as questões de gênero e sexualidade, que, poderíamos afirmar, “explodem” nesta fase da vida. Talvez, por isso mesmo, nos AFEF vejamos, ainda, os níveis mais altos de reprovação e evasão escolar, no Brasil. Enfim, conceitos como criatividade e expressão, que não são “coisas” da arte, mas tão caros à área; assim como as questões inter/multiculturais e quaisquer outras

relações que possamos promover deste campo – a Arte – com outros campos; deveriam ser maximizadas nestas passagens e fases.

Ernst Fischer (2002, p. 12-20), fala de possíveis “funções da arte” nas sociedades humanas. O autor não é conclusivo, nem defende nenhuma destas possibilidades, contudo, propõe que a arte é, de fato, “uma necessidade humana”. Destas possíveis funções, destacamos: 1) Arte como catarse<sup>100</sup> (*ibid*, p.12); 2) A busca de significação de si e do mundo, de produção de si mesmo (*ibid*, p. 12, p. 15); 3) Arte como integração social, de entendimento do outro, como possibilidade de “conhecer a si mesmo” (*ibid*, p. 13); 4) Libertação do cotidiano (visto, tanto como formação política – no processo de distanciar-se do cotidiano para analisá-lo – quanto lazer) (*ibid*, p. 13); 5) Dominação da realidade: “*a obra de arte como realidade dominada, e não – de modo algum – um estado de inspiração embriagante*” (*ibid*, p. 14); 6) Transformação do mundo (*ibid*, p. 15); 7) Arte como “inventário” das sociedades, como um “mapa” para entender um grupo, assim como a humanidade de uma forma geral: “*Coisas antigas, aparentemente há muito esquecidas, são preservadas dentro de nós – frequentemente sem que percebamos – e de repente vem à superfície e começam a nos falar*” (FISCHER, 2002, p. 17); 8) Geração de empatia (*ibid*, p. 20).

Como colocamos no Capítulo 2, obras, objetos e ações da arte contemporânea têm potencializado algumas destas possíveis “funções” propostas por Fischer. Algumas delas (senão todas) essenciais em momentos de “passagem”, de crises e contradições, como é a adolescência, por exemplo. Talvez, seja “função da arte”, na escola e na sociedade, servir como meio para essas possíveis compreensões propostas por Fischer e tantas outras, que variam em cada período histórico e contexto cultural, em cada sujeito. Isto não significa que os “*elementos da linguagem visual*” ou a História da Arte devam ser retirados ou minimizados nos programas. Na tentativa de se impor enquanto campo do conhecimento, na escola, luta que não deve ser minimizada no ensino da arte, os programas oferecem determinadas estratégias, questões internas do campo. Como promover o encontro entre os “*elementos da visualidade*”, a História da Arte e as questões de gênero e sexualidade? Como abordar a História da Arte sob outros paradigmas, no ensino da arte? Enfim, como abordar as questões internas do campo da

---

<sup>100</sup> Do grego *katharsis* – purificação, pôr para fora, expurgar. Os gregos antigos acreditavam que o ato de assistir às tragédias causava a purificação do corpo e da alma, sendo auxiliar, inclusive como parte de tratamentos médicos. A origem do teatro é comumente colocada neste contexto de criação das tragédias e de nascimento do teatro grego, bem como dos concursos anuais de tragédias em Atenas (BERTOLD, 2004).

Arte de forma a auxiliar estes seres em crescimento – a criança e o adolescente – no processo de conhecer e “se colocar” no mundo? São questões que constituem as obras, porque constituem os seres humanos (artistas) e que, portanto, urgem ser abordadas nos processos pedagógicos do ensino da arte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo, o título deste trabalho foi *Invisibilidades, Ausências e Silenciamentos*, seguido da mesma questão mantida no título atual. Muitas vezes me vi escrevendo a frase: “o que não está lá”. Eu presumia, desde o início, as ausências, os silenciamentos. Como homem *gay*, muitas vezes ouvi que questões relacionadas às homossexualidades “não são importantes”, não devem ser tratadas pela escola, “fazem parte da vida pessoal de cada um”.

Chegando ao final desta pesquisa, percebo que diversas coisas realmente “não estão lá”: as questões de gênero e sexualidade são invisíveis nos programas analisados. Então o leitor e a leitora perguntarão: “Por que realizar uma pesquisa sobre a qual o pesquisador já imaginava a resposta?” Em primeiro lugar, é preciso falar sobre o invisível, e sobre os invisibilizados na e pela ciência (e pela escola); sobre os temas e questões que vem sendo negados; sobre sujeitos que estiveram “sem voz” no campo científico, tendo em vista determinados paradigmas; sobre os conhecimentos ausentes nas grades e programas curriculares. Também é necessário que “reiteremos”, nos ditos de Louro, em nossas pesquisas, outras formas de relacionar-se com o conhecimento e entre os seres humanos. Por isso, neste trabalho, optei por repetir, exaustivamente, tantas ideias. Como professor dos AIEF e ex-ator de teatro, afirmo que a repetição é essencial para a aprendizagem. A escola sabe muito bem disso! As companhias de mídia, publicidade e comunicação sabem muito bem disso! As “famílias” sabem muito bem disso! Porém, muitas vezes realizamos reiterações de gênero, raça, sexualidade e classe sem nos apercebermos disso. Repetimos sem nos dar conta. Atraímos-nos pela norma, pela estabilidade. Em segundo lugar, eu tinha uma resposta bastante parcial para as questões que me moviam. Uma primeira grande modificação em meu pensamento, veio com Hooks (2013) e sua insistência na necessidade de articular categorias de análise, de exercitar a “solidariedade” na pesquisa, nas práticas educativas, nos currículos.

Contudo, se cheguei a “conclusões”, são estas: **as questões de gênero e sexualidade devem ser explícitas nos programas curriculares**, independentemente da forma que construtores e construtoras dos currículos optam para realizar esta “inclusão”. Obviamente que as formas escolhidas não estão livres de críticas, como vimos em

partes dos documentos analisados. Especialmente se pensarmos que estes ainda são campos em construção. As estratégias para tratar de gênero e sexualidade, na Educação, estão “por fazer”. **As categorias de gênero e sexualidade devem estar articuladas a outras**, ser “solidárias” a elas, sem, contudo, perder a “identidade” de cada campo/movimento de luta. Para ser “solidário”, entretanto, é preciso exercitar a escuta aos movimentos sociais, sujeitos e teorias adjacentes a estas categorias. **Estas categorias de análise inscrevem-se como pontos de resistência ao poder**; são inerentes ao poder, como propõe Foucault (2012), e devem ser elaboradas estrategicamente nos currículos, em todas as fases de sua constituição. Enfim, no momento em que vivemos, **as questões de gênero e sexualidade devem ser pensadas enquanto políticas de ação afirmativa**, mais especificamente: “ação afirmativa curricular”, tendo em vista os contextos e as desigualdades históricas com as quais mulheres, *gays*, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros e tantas outras expressões e identidades sofreram, e ainda sofrem, em variados aspectos das mais distintas sociedades contemporâneas e em outros momentos históricos. Conduto, sem perder de vista que todas estas categorias – gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, dentre outras – devem firmar-se de maneira definitiva nos currículos (FURLANI, 2009).

Diversos são os possíveis desdobramentos desta investigação. No campo da pesquisa acadêmica, voltando ao embate entre *currículo prescrito* e *currículo real*, percebo a necessidade de indagar futuramente como, ou se, professores e professoras destas instituições e de outras, individualmente, exercitam condutas de resistência, de solidariedade e de “ação afirmativa curricular”. Uma segunda questão tem a ver com as passagens de nível de escolarização e as mudanças curriculares que as acompanham, no ensino da arte; e a necessidade de articular a percepção de docentes e estudantes em relação a estas transformações. Desta vez, ampliando a pesquisa para outras passagens (da EI para os AIEF, no 6º Ano do AFEF e no 1º Ano do EM). Portanto, em pesquisas futuras, não posso deixar de me dirigir aos sujeitos que fazem o currículo – *prescrito* e/ou *real*. Pesquisa etnográfica, observação de aulas e de outros momentos da “vida escolar”, questionários e entrevistas são alguns dos instrumentos possíveis para este novo foco da investigação.

No campo de exercício profissional, no CPEI, durante os anos de 2016 e 2017, juntamente com a equipe de docentes dos AIEF, estamos realizando a reelaboração do Plano de Curso, o mesmo analisado nesta dissertação, além de textos que constituirão o

novo Projeto Político-Pedagógico-Institucional do CPII<sup>101</sup>. A principal contribuição desta pesquisa, em minha atuação profissional cotidiana, tem sido a proposição da **explicitação das questões de gênero e sexualidade no documento**. A elaboração de estratégias para esta inclusão não é simples, já que procuramos não tratá-las como “novos temas”, nem como um *eixo* localizado em um dos anos; ficando restrito àquele ponto do programa. Por outro lado, temos debatido sobre o “perigo” de as mesmas questões “perderem-se” em meio a outras. Enfim, trazer a resistência para o *currículo prescrito* não é algo simples, principalmente em um momento em que esta instituição – o CPII – tem recebido ataques, graças à publicação da Portaria 2.449/2016<sup>102</sup>, em 15 de setembro, que flexibiliza o uso de uniformes de estudantes. Uma medida, amparada por uma série de leis que, no limite, remontam à Constituição Federal de 1988 e ao direito inalienável de expressão, que, fundamentalmente, defende o direito dos TTT da sigla LGBTTTQIA (limitando-nos muito nesta afirmação). A comoção causada por este ato administrativo se liga diretamente aos temas desta pesquisa, às ações de mudança no Plano que já estavam em curso e à urgência de trazer a resistência para a arena do currículo, entendido enquanto lugar de luta, de diferença, de questionamento de paradigmas, enfim, de construção de “outra” escola, outros projetos de sociedade.

Talvez a escola, instituição disciplinar por excelência (FOUCAULT, 1987) onde estratégias normatizadoras e transgressoras se encontram e entram em conflito, seja o lugar privilegiado para tratarmos das questões implicadas nesta pesquisa (HOOKS, 2013). De tempos em tempos, e em sociedades e países distintos, a escola ganha destaque na arena de disputas dos campos político e social. Nestes contextos, o que ensinar, como ensinar, por quem ensinar, para quem ensinar e tantas outras questões “educacionais” ganham visibilidade e os sujeitos implicados nestes processos “aparecem”. Se nosso foco se dirigir à escola pública, espaço democrático por definição, onde, teoricamente, todos os grupos, todas as diferenças se encontram e entram em conflito, este cenário se apresenta ainda mais complexo; a “fronteira” entre a norma e a transgressão se tornam ainda mais tênues. O ofício de educar ocorre, sempre, “no fio da navalha”; em pontos nos quais paradigmas se confrontam.

Os documentos analisados nesta pesquisa nos revelam, em maior ou menor grau, diversos destes embates, no campo do ensino da arte; e na sua relação com outros

---

<sup>101</sup> Em anexo, propostas de texto realizadas por mim (em processo) com legendas.

<sup>102</sup> <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Setembro/portaria2449.pdf>

campos e categorias do conhecimento. Mesmo a busca por estabilidade, traduzida, aqui, pelo formalismo nas AV, não deve ser minimizada enquanto estratégia, que pode conter, em si, objetivos os mais diversos, e que não se reduzem a normatizações e reiteraões (de gênero, de raça, de classe etc). No caso do ensino da arte, área do conhecimento subalternizada nos mais variados contextos escolares, o anseio pela estabilidade tem a ver com lutas de manutenção da área e inteligibilidade, por exemplo. Entretanto, qualquer estabilidade será sempre sensível e, o que esta pesquisa traz, em contextos históricos e locais “de/em crise”, por vezes, os “debaixo” cobram seu lugar na arena do currículo. Ou seja, cada campo, categoria ou grupo coloca em jogo suas estratégias de resistência. Não são poucas as sensações de ameaça uns aos outros. Não se pode desprezar os conflitos entre os marginalizados. Voltando à metáfora da “fronteira”: qualquer aproximação em direção a ela nos coloca em contato com muros, policiamentos e a exacerbação das diferenças (que, ademais, sempre estiveram próximas). Como se aproximar da fronteira sem o intuito de dominar o “estrangeiro”? É possível estar nas fronteiras com o intuito do diálogo, da solidariedade com o “outro”, o “estranho”? Enfim, pode o ensino da arte encontrar-se com as questões relativas aos estudos de gênero e sexualidade e “ouvi-los”, sem o receio de “perder terreno” ou de confundir sua “identidade”?

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICZ, Anete, CRUZ, Ana C. J. da, RODRIGUES, Tatiane C. **A Diferença e a Diversidade na Educação.** *In Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar.* São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um Dispositivo?** *In Revista Outra Travessia – Revista de Literatura do PPGL/UFSC,* n. 5, 2005, p. 9-16.

ALTMAN, H. **Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais.** *In: Revista de Estudos Feministas.* Florianópolis, v. 9, p. 575-585, 2.º sem. 2001.

ARAÚJO, Débora C. de & SANTOS, Dayana B. C. dos. *Sexualidades e Gêneros: questões introdutórias.* *In* PARANÁ/Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Educação/ Departamento da Diversidade/Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade.** Curitiba: SEED – Pr., 2009.

ARAÚJO, Roberta M. **Interculturalidade e Gênero no Ensino de Artes Visuais: vivências de uma brasileira em meio a egípcias de Alexandria.** Anais do Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB, 2014.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no Ensino de Arte.** (7 ed.) São Paulo: Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil.** (7 ed.) São Paulo: Perspectiva, 2012b.

\_\_\_\_\_. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos.** (8 ed.) São Paulo: Perspectiva, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

\_\_\_\_\_. (org). **Arte-educação: leitura no subsolo.** (8 ed.) São Paulo: Cortez, 2011.

BATTCOCK, Gregory (org.). **A Nova Arte.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

BAUMER, Édina R., CORAL, Soraia R. & RICARDO, Gabriel V. **Arte, Corpo e Sexualidade: reflexões possíveis a partir da extensão universitária.** *In* CATAVENTOS – Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta, Ano 4, n. 01, 2012.

BERTOLD, Margot. *História Mundial do Teatro.* São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico.** In: ORTIZ, R. e FERNANDES, F. (Coord.). *Pierre Bourdieu - Sociologia.* (2. Ed). São Paulo: Ática: 1990, p. 122-155.

BRASIL: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais – Pluralidade Cultural, Orientação Sexual.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II.** Rio de Janeiro, 2001.

BUBLITZ, Barbara M. R., SANTOS, Loélia M. dos. & ROCHA, Stéfanie da R. **Relações de Gênero: suas implicações e possibilidade no ensino da arte.** Florianópolis: Museu da Escola Catarinense (Anais do IX Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão), 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANTON, Katia. **Da Política às Micropolíticas.** (Coleção Temas da Arte Contemporânea). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CARVALHO, Carla. **A escolha dos conteúdos no currículo de Arte.** Contrapontos - volume 5 - n. 2 - p. 191-203 - Itajaí, mai./ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **A relação das professoras e professores com a Arte por meio do livro de Arte para a criança na Rede Municipal de Educação de Blumenau - SC.** Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2008.

\_\_\_\_\_ & NEITZEL, Adair A. **A estética na formação de professores.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_ & IMMIANOVSKY, Charles. **Currículo e Artes Visuais: Investigações no período 2008-2013.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

CARVALHO, Marília P. **No Coração da Sala de Aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CÉSAR, Maria R. de A. **Lugar de Sexo é na Escola? Sexo, sexualidade e educação sexual.** In PARANÁ/Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de

Educação/ Departamento da Diversidade/Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – Pr., 2009.

COLI, Jorge. **Arte** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2006.

DAY, Eliane. **O currículo de Artes no contexto escolar atual: um estudo com professores do Colégio Elias Moreira**. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Educação da UNIVALI, Itajaí-SC, 2008.

DIAS, Belidson. **Açoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea**. In *Visualidade: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual – FAV/UFG*, Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, pp. 101-132, 2006.

FELDMAN, Edmund Burk. **Becoming human through art: aesthetic experience in the school**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

FELIPE, Jane. **Afinal, quem é mesmo pedófilo?** In *Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho de 2006, p. 201-223.

FELIPE, Delton A. & FRANÇA, Fabiane F. **Diversidade Cultural na Educação Escolar: o currículo como artefato cultural**. In *Revista Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME*, v. 9, n. 1, p. 49-63, jan/abr/2014.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de R. e. **Arte na Educação Escolar**. (4 ed.) São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Adriana M. do N. **Arte Contemporânea e Experiências: Diálogo com Professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2012.

FERREIRA, Márcia S.; GABRIEL, Carmen. T. & MONTEIRO, Ana M. **Sentidos de currículo e "ensino de" Biologia e História: deslocando fronteiras**. In: GABRIEL, C. T. & MORAES, L. M. S. (orgs.) *Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. 1ª ed. Petrópolis: DePetrus/FAPERJ, 2014, p. 81-98.

FERREIRA, Wesley D. **O Ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites, desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2013.

FILHO, Adair M. **Arte e cotidiano: experiência homossexual, teoria queer e educação**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais 2007. Dissertação (Mestrado).

\_\_\_\_\_. **Aproximações entre Teoria *Queer* e Arte-educação Contemporânea através de Histórias de Vida.** In *Travessias: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste/PR*, v. 8, n. 1, 2014.

FILHO, Cesar A. de M. **A Contribuição da Arte e as Identificações da Sexualidade no Espaço Escolar.** Pinhais: Anais do V Seminário Internacional de Educação, 2015.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FISCHER, Rosa M. B. **A Paixão de trabalhar com Foucault.** In COSTA, Marisa V. (org) *Caminhos Investigativos I*. (3 ed.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 39-70.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade: A vontade de saber.** (22<sup>a</sup> reimpressão) São Paulo: Graal, 2012.

FRASER, Roberta & LIMA, Isabel M. **Intersexualidade e direito à identidade: uma discussão sobre o assentamento civil de crianças intersexuadas.** s/d. Disponível em <http://www.recivil.com.br/preciviladm/modulos/artigos/documentos/Intersexualidadeedi-reitoaidentidade.pdf>

FURLANI, Jimena. *Encarar o desafio da Educação Sexual na Escola.* In PARANÁ/Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Educação/Departamento da Diversidade/Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade.** Curitiba: SEED – Pr., 2009.

GOMES, Nilma L. **Educação, Relações Étnico-raciais e a Lei 10.639/03.** Artigo online, Site: *A Cor da Cultura*, 2011. Disponível em <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: EDUCA. Currículo 3, 1997.

GUIMARÃES, Selva. & PEREIRA, Alexandre A. **Ensino da Arte e Cultura Visual: lugares para se pensar a diversidade.** In *Revista Poiésis Pedagógica*, PPGEDUC/UFG, v. 13, n. 1, 2015.

HENRIQUE, Sirlei. **Adolescência e Corpo através da Arte**. Monografia de Curso de Especialização em Pedagogia da Arte. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KRAUSS, Rosalind. **Caminhos da escultura moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KREISCH, Cristiane. **Avaliação Formativa no Ensino de Arte: estudo sobre as propostas e práticas de professores em escolas públicas de Blumenau**. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Educação – FURB, Blumenau, 2011.

KAERCHER, Gládis E. P. da S. & DALLA ZEN, Maria I. H. **Interpretações de Crianças sobre as Representações de Feminilidade e Masculinidade na Literatura Infantil**. In Anais do IX Seminário Internacional Fazendo Gênero, Florianópolis, UFSC, 23 a 26 de agosto/2010.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Camila B. de. **Reflexões sobre Gênero e a Produção do Grupo Guerrilla Girls**. Anais do Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB, 2014.

LOPONTE, Luciana G. **Pedagogias Visuais do Feminino: arte, imagens e docência**. In Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.148-164, Jul/Dez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sexualidade, Artes Visuais e Poder: pedagogias visuais do feminino**. In Revista Estudos Feministas, UFSC, 2/2002, pp. 283-300.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pensar a Sexualidade na Escola*. In PARANÁ/Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Educação/ Departamento da Diversidade/Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – Pr., 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e Docência: diversidade, gênero e sexualidade**. In Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Os Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências.** In *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, v. 2, n.2, jul-dez 2012, pp. 363-369.

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

MADDALOZZO, Sheila & SILVA, Cauana da. **Docência no Ensino Fundamental: o Desafio da Arte Contemporânea.** In *Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP*: Salvador, 21 a 26 /setembro/2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação.** 2. Ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MOREAU, Arthur. **Entrevista com Beth Moysés.** In: *eRevista Performatus*, Inhumas, ano 2, n. 8, jan. 2014.

MOREIRA, Antônio F. **A crise da teoria curricular crítica.** In: COSTA, M. V. (org.) *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-36, 1998.

MORUZZI, Andrea B. **Infâncias: necessárias articulações entre gênero e sexualidade e contribuições dos Cadernos Pagu.** In *Anais do IX Seminário Internacional Fazendo Gênero*, Florianópolis, UFSC, 23 a 26 de agosto/2010.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e Diversidade étnico-cultural: A importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro.** In: MULLER, Tânia M. P. & COELHO, Wilma de N. B. (Orgs). *Relações Étnico-Raciais e Diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

\_\_\_\_\_. **Negritude: usos e sentidos.** 3ª ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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

\_\_\_\_\_. **A música nos currículos de Pedagogia: espaço em disputa.** Anais do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Goiânia, 2010.

PAES, Bruno T. **A Prática Docente dos Professores de Arte do Ensino Público e seus Possíveis Diálogos com os PCN de Arte.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, 2012.

PARANÁ/Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Educação/ Departamento da Diversidade/Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – Pr., 2009.

PEREIRA, Alexandre A. **Imagens da Diferença: artes visuais e diversidade sexual no Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado. Uberlândia: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2013.

PILLOTTO, Silvia S. D. & SCHMIDLIN, Eliane. **Estudos de Recepção: Ensino de Arte e Mídia nas Séries Iniciais**. In Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP: Florianópolis, 24 a 28 /setembro/2007.

RABINOW, Paul & ROSE, Nikolas. **O Conceito de Biopoder Hoje**. In Política e Trabalho – Revista de Ciências Sociais, n. 24, abr/2006, p. 27-57.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REGINA, Laima I. L. **Professores de Arte dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: formação e atuação**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

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

RIO DE JANEIRO: Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas – Artes Visuais**. Rio de Janeiro: SME, 2010.

RODRIGUEZ, Cláudia M. K. **Processos de criação em sala de aula: experiências fenomenológicas como formas de “reaprender a ver o mundo”**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

SANTOS, Boaventura de S. **Um Discurso sobre as Ciências**. (5ª ed.) São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Dayana B. C. dos. *Educação sexual nas Escolas: possibilidades teórico-metodológicas*. In PARANÁ/Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Educação/ Departamento da Diversidade/Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – Pr., 2009.

SARDELICH, Maria E. **Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa**. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

SCHNEIDER, Letícia U. **Poéticas Visuais em Construção: A Metamorfose Expressiva da Criança e da Educação (Do) Sensível**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2007.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Aracy L. da & GRUPIONI, Luís D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** (org.). Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SOSTISSO, Débora F. **Interfaces entre Infância, Gênero e Escola: dialogando com crianças**. In Anais do IX Seminário Internacional Fazendo Gênero, Florianópolis, UFSC, 23 a 26 de agosto/2010.

SOUSA, Beatriz de J. **Tramas de Gênero: um estudo sobre mulheres que tecem redes de dormir em São Bento – MA**. Anais do Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB, 2014.

SOUZA, Érika R.de. **Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar**. In Cadernos Pagu (26), janeiro-junho de 2006: pp.169-199. Disponível em <http://www.scielo.br/cgibin/wxis.exe/iah/>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Elisabeth. **Reflexões sobre o paradigma holístico e holismo e saúde**. Rev. Esc. Enf. USP, v.30, n.2, p. 286-90, ago. 1996.

TEIXEIRA, Patrícia S. **Arte e Escola: mediação artística como fazer docente no Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Santa Cruz do Sul (UNISC/RS), 2012.

TREVISAN, João Silvério. *Homocultura & Política Homossexual no Brasil*. In: COSTA, Horário et al (orgs). **Retratos do Brasil Homossexual: Fronteiras, subjetividades e Desejos**. São Paulo: Edusp, 2010.

VAGO-SOARES, Maria A. **Manifestações Artístico-culturais no Município de Serra: diálogos com o ensino da arte na infância**. In Anais do 20º Encontro Nacional da ANPAP: Rio de Janeiro, 24/set a 01/out/2007.

VIEIRA, Renata de A. e MACIEL, Lizete S. B. **Fonte investigadora em Educação: registros do banco de teses da CAPES**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 353-367, maio/ago. 2007.

WOLF, Norbert. **Romantismo**. Editora Taschen, 2008.

## ANEXOS

## Ementários do CAP/UERJ

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE APLICAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL – 1º ao 5º Ano ensino do Ensino Fundamental

AREA DE CONHECIMENTO	1º ano			2º ano			3º ano			4º ano			5º Ano			TOTAL DE
	AS	RP	CHA	AS	RP	CHA	AS	RP	CHA	AS	RP	CHA	AS	RP	CHA	
BASE NACIONAL	22	4	748	25	3	850	25	6	850	25	6	850	25	6	850	4148
Núcleo Comum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Clube de Leitura	1	1	34	1	1	34	1	1	34	2	1	68	2	1	68	238
Artes Plásticas										1	1	34	1	1	34	68
Teatro										2	1	68	2	1	68	238
Educação Física	1	1	34	1	1	34	1	1	34	2	1	68	2	1	68	238
Música	1	1	34	1	1	34	1	1	34	2	1	68	2	1	68	238
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>7</b>	<b>850</b>	<b>28</b>	<b>6</b>	<b>952</b>	<b>28</b>	<b>9</b>	<b>952</b>	<b>33</b>	<b>10</b>	<b>1122</b>	<b>33</b>	<b>10</b>	<b>1122</b>	<b>4998</b>

INDICADORES FIXOS

Dias letivos anuais - 200 ( 34 semanas)

Módulo aula - 50 minutos

Carga horária da Base Nacional Comum - 4998

## 1º ANO:

		1) ANO	2) SEM.
---	--	--------	---------

EMENTA DA DISCIPLINA		2006	seriado
3) UNIDADE: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAp-UERJ		4) DEPARTAMENTO Educação Física e Artística (DEFA)	
5) CÓDIGO	6) NOME DA DISCIPLINA Artes Plásticas	( x ) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) definida ( ) restrita	7) CH 34h/a
9) CURSO(S) Ensino Fundamental		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA	
		TIPO DE AULA	SEMANTAL
		TEÓRICA	
		PRÁTICA	01
		LABORATÓRIO	
		ESTÁGIO	
		TOTAL	
11) PRÉ-REQUISITO (A):		12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):		12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO:		12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS Apreciar imagens da História da Arte (da Pré-história à contemporaneidade) como estímulo à criatividade; vivenciar, a partir da apreciação, os elementos da linguagem visual, valorizando o conhecimento estético inerente ao aluno.			
14) EMENTA Apreciação artística: análise visual / estética de imagens; elementos da linguagem visual: ponto, linha, cor, textura, volume, plano bi e tridimensional, composição, figura-fundo, simetria / assimetria, figurativo, abstrato.			
15) BIBLIOGRAFIA BARBOSA, A. M. <i>A imagem no ensino da Arte</i> . SP, Perspectiva, 1991 _____. <i>Arte-educação: leitura no subsolo</i> . SP, Cortez, 2001. DERDYK, E. <i>Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil</i> . SP, Scipione, 1989. HADDAD, A. <i>A Arte de fazer Arte</i> . SP, Saraiva, 1990. MAY, R. <i>A coragem de criar</i> . RJ, Nova Fronteira, s/d. OSTROWER, F. <i>Criatividade e processos de criação</i> . Petrópolis, Vozes, 1987. Parâmetros Curriculares Nacionais: <i>Arte / Secretaria de Educação Fundamental</i> . Brasília, MEC/SEF, 1997. PAREYSON, L. <i>Os problemas da estética</i> . SP, Martins Fontes, 1989. PORCHER, L. <i>Educação Artística: luxo ou necessidade?</i> SP, Summus, 1982. READ, H. <i>O sentido da Arte</i> . SP, IBRASA, 1978. _VELLO, Valdemar. <i>Artes: pranchas de linguagem visual: minigaleria e glossário</i> . SP, Scipione, 2001.			

## 2º ANO:

		1) ANO	2) SEM.
---	--	--------	---------

EMENTA DA DISCIPLINA		2006	seriado
3) UNIDADE: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAp-UERJ		4) DEPARTAMENTO Educação Física e Artística ( DEFA)	
5) CÓDIGO	6) NOME DA DISCIPLINA Artes Plásticas I	( x ) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) definida ( ) restrita	7) CH 34 h/a
9) CURSO(S) Ensino Fundamental	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
	TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL
	TEÓRICA		
	PRÁTICA	01	
	LABORATORIO		
	ESTÁGIO		
	TOTAL		
11) PRÉ-REQUISITO (A):		12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):		12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO:		12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS Vivenciar os elementos da linguagem visual:ponto, linha, forma, cor para o desenvolvimento da percepção e apreciação estéticas num contexto histórico-cultural.			
14) EMENTA Desenvolvimento plástico dos elementos da linguagem visual: o ponto, a linha e a forma; a cor. A apreciação visual da composição plástica.			
15) BIBLIOGRAFIA BARBOSA, A. M. A. <i>Imagem no ensino da Arte</i> . SP, Perspectiva, 1991 _____. <i>Arte-educação: leitura no subsolo</i> . SP, Cortez, 2001. DERDYK, E. <i>Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil</i> . SP, Scipione, 1989. HADDAD, A. <i>A Arte de fazer Arte</i> . SP, Saraiva, 1990. MAY, R. <i>A coragem de criar</i> . RJ, Nova Fronteira, s/d. OSTROWER, F. <i>Criatividade e processos de criação</i> . Petrópolis, Vozes, 1987. Parâmetros Curriculares Nacionais: <i>Arte / Secretaria de Educação Fundamental</i> . Brasília, MEC/SEF, 1997. PAREYSON, L. <i>Os problemas da estética</i> . SP, Martins Fontes, 1989. PORCHER, L. <i>Educação Artística: luxo ou necessidade?</i> SP, Summus, 1982. READ, H. <i>O sentido da Arte</i> . SP, IBRASA, 1978. _ VELLO,Valdemar. <i>Artes: pranchas de linguagem visual: minigaleria e glossário</i> . SP, Scipione, 2001.			

## 3º ANO:

	<b>EMENTA DA DISCIPLINA</b>	1) ANO	2) SEM.
		2006	seriado
3) UNIDADE: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira		4) DEPARTAMENTO	

CAp-UERJ		Educação Física e Artística ( DEFA)			
5) CÓDIGO	6) NOME DA DISCIPLINA	( x ) obrigatória eletiva ( ) universal	7) CH	8) CRÉD	
	Artes Plásticas II	( ) definida ( ) restrita	34 h/a		
9) CURSO(S)		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
Ensino Fundamental		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
		TEÓRICA			
		PRÁTICA	01		
		LABORATÓRIO			
		ESTÁGIO			
TOTAL					
11) PRÉ-REQUISITO (A):			12) CÓDIGO		
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO		
11) CO-REQUISITO			12) CÓDIGO		
13) OBJETIVOS Vivenciar os elementos da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor para o desenvolvimento da percepção e apreciação estéticas num contexto histórico-cultural.					
14) EMENTA Desenvolvimento plástico dos elementos da linguagem visual: o ponto; a definição de linha; a definição de forma; as cores primárias. Análise visual da produção plástica.					
15) BIBLIOGRAFIA BARBOSA, A. M. <i>A imagem no ensino da Arte</i> . SP, Perspectiva, 1991 _____. <i>Arte-educação: leitura no subsolo</i> . SP, Cortez, 2001. DERDYK, E. <i>Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil</i> . SP, Scipione, 1989. HADDAD, A. <i>A Arte de fazer Arte</i> . SP, Saraiva, 1990. MAY, R. <i>A coragem de criar</i> . RJ, Nova Fronteira, s/d. OSTROWER, F. <i>Criatividade e processos de criação</i> . Petrópolis, Vozes, 1987. Parâmetros Curriculares Nacionais: <i>Arte / Secretaria de Educação Fundamental</i> . Brasília, MEC/SEF, 1997. PAREYSON, L. <i>Os problemas da estética</i> . SP, Martins Fontes, 1989. PORCHER, L. <i>Educação Artística: luxo ou necessidade?</i> SP, Summus, 1982. READ, H. <i>O sentido da Arte</i> . SP, IBRASA, 1978. VELLO, Valdemar. <i>Artes: pranchas de linguagem visual: minigaleria e glossário</i> . SP, Scipione, 2001.					

## 4º ANO:

	<b>EMENTA DA DISCIPLINA</b>	1) ANO	2) SEM.
		2006	seriado
3) UNIDADE:		4) DEPARTAMENTO	

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAp-UERJ		Educação Física e Artística ( DEFA)		
5) CÓDIGO	6) NOME DA DISCIPLINA	( x ) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) definida ( ) restrita	7) CH 68h/a	8) CRÉD
Artes Plásticas III				
9) CURSO(S)		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
Ensino Fundamental		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL
		TEÓRICA		
		PRÁTICA	02	
		LABORATORIO		
		ESTAGIO		
		TOTAL		
11) PRÉ-REQUISITO (A):			12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO:			12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS				
Vivenciar os elementos da linguagem visual como, ponto, linha, forma, cor, textura, plano bi e tridimensionais, figura-fundo, simetria e assimetria, figurativo, abstrato, situações compositivas indicadas por movimentos, direções, ritmos, contrastes, tensões e proporções, para o desenvolvimento da percepção e apreciação estéticas num contexto histórico-cultural.				
14) EMENTA				
Os elementos da linguagem visual como requisitos para o fazer artístico; a apreciação estética do fazer artístico com base no contexto imagético histórico.				
15) BIBLIOGRAFIA				
BARBOSA, A. M. <i>A imagem no ensino da Arte</i> . SP, Perspectiva, 1991.				
_____. <i>Arte-educação: leitura no subsolo</i> . SP, Cortez, 2001.				
DERDYK, E. <i>Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil</i> . SP, Scipione, 1989.				
HADDAD, A. <i>A Arte de fazer Arte</i> . SP, Saraiva, 1990.				
MAY, R. <i>A coragem de criar</i> . RJ, Nova Fronteira, s/d.				
OSTROWER, F. <i>Criatividade e processos de criação</i> . Petrópolis, Vozes, 1987.				
Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.				
PAREYSON, L. <i>Os problemas da estética</i> . SP, Martins Fontes, 1989.				
PORCHER, L. <i>Educação Artística: luxo ou necessidade?</i> SP, Summus, 1982.				
READ, H. <i>O sentido da Arte</i> . SP, IBRASA, 1978.				
VELLO, Valdemar. <i>Artes: pranchas de linguagem visual: minigaleria e glossário</i> . SP, Scipione, 2001.				

## 5º ANO:

	<b>EMENTA DA DISCIPLINA</b>	1) ANO	2) SEM.
		2006	4ª série
3) UNIDADE: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira		4) DEPARTAMENTO Educação Física e Artística ( DEFA)	

Cap- UERJ				
5) CÓDIGO	6) NOME DA DISCIPLINA Artes Plásticas IV	( x ) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) definida ( ) restrita	7) CH 68h/a	8) CRÉD
9) CURSO(S) Ensino Fundamental		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL
		TEÓRICA		
		PRÁTICA	02	
		LABORATÓRIO		
		ESTÁGIO		
		TOTAL	02	
11) PRÉ-REQUISITO (A):			12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO:			12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS Vivenciar os elementos da linguagem visual como, ponto, linha, forma, cor-pigmento, textura, plano bi e tridimensionais, figura-fundo, simetria e assimetria, figurativo, abstrato, situações compositivas indicadas por movimentos, direções, ritmos, contrastes, tensões e proporções, para o desenvolvimento da percepção e apreciação estéticas num contexto histórico-cultural.				
14) EMENTA O fazer artístico: a expressão plástica com a utilização dos elementos da linguagem visual; a apreciação estética de imagens históricas como parâmetro para a análise visual da produção plástica.				
15) BIBLIOGRAFIA _ BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da Arte. SP, Perspectiva, 1991 _ _____. Arte-educação: leitura no subsolo. SP, Cortez, 2001. _ DERDYK, E. Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil. SP, Scipione, 1989. _ HADDAD, A. A Arte de fazer Arte. SP, Saraiva, 1990. _ MAY, R. A coragem de criar. RJ, Nova Fronteira, s/d. _ OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, Vozes, 1987. _ Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997. _ PAREYSON, L. Os problemas da estética. SP, Martins Fontes, 1989. _ PORCHER, L. Educação Artística: luxo ou necessidade? SP, Summus, 1982. _ READ, H. O sentido da Arte. SP, IBRASA, 1978. _ VELLO, Valdemar. Artes: pranchas de linguagem visual: minigaleria e glossário. SP, Scipione, 2001.				

## Plano de Curso – Colégio Pedro II

COLÉGIO PEDRO II - DEPARTAMENTO DE DESENHO E ARTES VISUAIS – DDAV

PLANO DE CURSO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

### 1º ANO

1º ANO (1º Trimestre) ARTE E CORPO	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identidade</li> <li>- Imagem corporal</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A sala de artes, seus materiais e procedimentos;</li> <li>- linhas: grossas, finas, retas, onduladas, de contorno;</li> <li>- autorretrato, retrato e família;</li> <li>- cores primárias.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Perceber que a sala de aula é um espaço com características e materiais próprios.</li> <li>-Ampliar seu repertório gráfico e visual.</li> <li>-Aprofundar o conhecimento da sua imagem corporal e brincar com jogos corporais.</li> <li>-Perceber o caráter expressivo do corpo humano: caras, expressões, movimentos.</li> <li>-Conhecer diferentes possibilidades de uso de materiais e suportes.</li> <li>- Estimular a percepção sensorial e a coordenação motora ampla e fina.</li> <li>-Reconhecer o retrato e o autorretrato como gêneros artísticos.</li> <li>-Identificar as cores primárias.</li> <li>-Desenvolver nos alunos um olhar sensível para os elementos e formas do corpo em diferentes representações visuais.</li> </ul>
1º ANO (2º Trimestre) ARTE E INFÂNCIA	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Infância</li> <li>- Cultura Popular</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brinquedos e brincadeiras em diferentes contextos culturais;</li> <li>- cores secundárias;</li> <li>- histórias e lendas populares.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer brinquedos e brincadeiras de diferentes épocas e povos respeitando a diversidade cultural.</li> <li>-Representar os brinquedos e brincadeiras preferidos.</li> <li>-Produzir as cores secundárias por meio da mistura das cores primárias.</li> <li>-Conhecer obras relacionadas à representação da infância em diferentes contextos.</li> </ul>
1º ANO (3º Trimestre) ARTE E PAISAGEM	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A paisagem ao meu redor</li> <li>- Artistas da paisagem</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paisagem (urbana, rural, marinha, floresta);</li> <li>- a paisagem carioca e o bairro onde moro;</li> <li>- pesquisa de tonalidades;</li> <li>-desenho: de imaginação, de observação e de memória.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver um olhar atento para a paisagem ao seu redor.</li> <li>-Conhecer as características e pontos marcantes da paisagem do Rio de Janeiro.</li> <li>-Observar e registrar paisagens da cidade.</li> <li>-Conhecer artistas que tem a paisagem como tema.</li> <li>-Pesquisar diferentes tonalidades.</li> </ul>

### 2º ANO

<b>2º ANO (1º Trimestre) ARTE E NATUREZA</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representações da natureza</li> <li>- A natureza como tema, suporte e material</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho de observação para desconstrução de estereótipos;</li> <li>- pesquisa de linhas, texturas, cores e formas;</li> <li>- tintas naturais;</li> <li>- a Arte Rupestre Brasileira.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver um olhar sensível para os elementos e as formas da natureza.</li> <li>-Identificar por meio da análise as linhas de contorno e outros elementos da visualidade presentes na natureza.</li> <li>-Ampliar seu repertório gráfico e expressivo.</li> <li>-Conhecer como diversos artistas representam a natureza.</li> <li>-Criar texturas a partir de diferentes materiais.</li> <li>-Fabricar artesanalmente cores e tintas usando materiais naturais.</li> <li>-Investigar de que maneira o homem utilizou a natureza para expressar-se na Arte Rupestre.</li> <li>-Conhecer sobre a Arte Rupestre Brasileira</li> </ul>
<b>2º ANO (2º Trimestre) ARTE INDÍGENA</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identidade e valores culturais</li> <li>- Código visual</li> <li>- A presença da cultura indígena no mundo contemporâneo</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pintura corporal, trançados, cerâmica, arte plumária, etc;</li> <li>-linhas: geométrica, de contorno, vertical, horizontal, pontilhada, texturas;</li> <li>-cores: terciárias, tonalidades, monocromia/policromia;</li> <li>-desenho: observação, memória, simplificado, representativo, abstrato.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer e valorizar a cultura e a estética indígena brasileira em seus diferentes grupos étnicos.</li> <li>- Conhecer a vida na aldeia e os mitos;</li> <li>-Respeitar a diversidade cultural.</li> </ul> <p>-Reconhecer o que existe no nosso cotidiano que é de influência indígena.</p> <p>-Criar diferentes texturas a partir do uso de linhas e cores.</p> <p>-Experimentar variadas possibilidades gráficas.</p>
<b>2º ANO (3º Trimestre) ARTE POPULAR</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Artistas populares e suas poéticas</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A arte popular brasileira;</li> <li>- linguagens artísticas presentes na arte popular e seus materiais.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar narrativas culturais a partir de produções de diferentes artistas populares.</li> <li>- Criar formas tridimensionais com diferentes materiais.</li> <li>- Estabelecer diálogos entre artistas populares e eruditos por meios de materiais utilizados.</li> <li>-Reconhecer a influência sócio-geográfica na produção artística popular.</li> </ul>

<b>3º ANO (1º Trimestre)</b>		<b>ARTE E ANCESTRALIDADE</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identidade</li> <li>- Memória</li> <li>- Herança Cultural</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos da identidade do sujeito;</li> <li>- memória visual das famílias com abordagem étnica e estética;</li> <li>- árvore genealógica e histórias das famílias.</li> </ul>		<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar sua origem étnica e cultural,</li> <li>- Reconhecer sua ancestralidade através dos valores da família (memória visual das famílias).</li> <li>- Perceber que o povo brasileiro é formado pela integração de várias etnias.</li> </ul>	
<b>3º ANO (2º Trimestre)</b>		<b>ARTE E MITOLOGIA</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Multiculturalismo</li> <li>- Interculturalidade</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes culturas: mitos e símbolos;</li> <li>- estética e diversidade cultural;</li> <li>- cores quentes e frias;</li> <li>- simetria e equilíbrio de formas.</li> </ul>		<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correlacionar símbolos mitológicos de diferentes culturas e reconhecer seus valores e presença no mundo contemporâneo.</li> <li>- Promover diálogos entre símbolos e valores culturais de diferentes culturas.</li> <li>- Reconhecer os conceitos de equilíbrio e simetria em diferentes produções artísticas.</li> <li>- Utilizar as combinações de cores quentes e frias como meio expressivo em várias linguagens da arte.</li> </ul>	
<b>3º ANO (3º Trimestre)</b>		<b>ARTE AFRO-BRASILEIRA</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestações culturais pelo Brasil afora</li> <li>- Matriz africana nas artes visuais</li> <li>- Diálogos entre africanidades musicais e visuais</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Festas populares brasileiras;</li> <li>- produção artística Afro-brasileira;</li> <li>- representação estética da musicalidade afro na arte brasileira.</li> </ul>		<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a matriz africana na visualidade brasileira.</li> <li>- Dialogar com a produção artística afro-brasileira por meio dos elementos estéticos e do ato criador</li> <li>- Respeitar e valorizar as manifestações afro-brasileiras.</li> <li>- Identificar e correlacionar os ritmos africanos na música e produção plástica brasileira.</li> <li>- Pesquisar artistas e personalidades afro-brasileiras e seu legado para a identidade cultural do Brasil.</li> </ul>	

<b>4º ANO (1º Trimestre) ARTE E REPRESENTAÇÃO - PINTURA</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação do espaço na pintura.</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação naturalista X não-naturalista;</li> <li>- planos, perspectiva, ponto de fuga e linha do horizonte;</li> <li>- claro/escuro, luz/sombra, movimento;</li> <li>- desenho: esboço/de observação/realista/abstrato;</li> <li>- gêneros: mitológico/ histórico/ cotidiano.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os aspectos formais nas artes visuais: luz/sombra, planos, perspectiva, temática.</li> <li>- Conhecer diferentes modalidades de desenho.</li> <li>- Compreender a representação pelo uso da perspectiva como mais uma possibilidade visual.</li> <li>- Conhecer conceitos ligados à representação das formas, transitando pelos movimentos Barroco, Acadêmico, Moderno e Contemporâneo.</li> </ul>
<b>4º ANO (2º Trimestre) ARTE E REPRESENTAÇÃO - ESCULTURA</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogos com a escultura brasileira</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Figuração e não-figuração;</li> <li>- simplificação da forma;</li> <li>- diversidade de materiais na arte tridimensional Brasileira.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar aspectos formais presentes na escultura acadêmica, barroca, moderna e contemporânea.</li> <li>- Pesquisar as esculturas urbanas do Rio de Janeiro.</li> <li>- Conhecer e valorizar a produção tridimensional na arte brasileira.</li> </ul>
<b>4º ANO (3º Trimestre) ARTE E REPRESENTAÇÃO - ARQUITETURA</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O prédio como escultura e os jardins como pintura na paisagem da cidade.</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A arquitetura do Rio de Janeiro;</li> <li>- o paisagismo na Cidade Maravilhosa;</li> <li>- a arquitetura e jardins de outros tempos e cidades.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer algumas características arquitetônicas do Rio de Janeiro.</li> <li>- Identificar diferentes elementos estéticos na arquitetura da cidade.</li> <li>- Correlacionar arquitetura e paisagismo com o pensamento estético de sua época.</li> </ul>

<b>5º ANO (1º Trimestre) LINGUAGEM FOTOGRÁFICA</b>	
<p><b>- Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórico da fotografia e influência na arte moderna.</li> <li>- Imagem pictórica e fotográfica do Brasil e das Américas</li> <li>- A fotografia no mundo contemporâneo</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gêneros (identificação, denúncia, protesto, jornalística, comercial, memória, etc);</li> <li>- propaganda e publicidade;</li> <li>- a profissão de fotógrafo;</li> <li>- artistas nesse percurso.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar elementos da linguagem fotográfica: enquadramentos, ângulos, luz/sombra, etc.</li> <li>- Usar a fotografia como meio expressivo.</li> <li>- Pesquisar o gosto de Dom Pedro II pela fotografia.</li> <li>- Conhecer e valorizar obras e artistas da América Latina.</li> </ul>
<b>5º ANO (2º Trimestre) MÍDIAS CONTEMPORÂNEAS</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquadramentos da imagem</li> <li>- Novas linguagens</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os planos cinematográficos;</li> <li>- desenho animado;</li> <li>- arte cinética;</li> <li>- vídeo-arte;</li> <li>- cinema, etc.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e aprender utilizar os planos cinematográficos para comunicar idéias.</li> <li>- Utilizar linguagens artísticas para criar narrativas em diferentes mídias.</li> </ul>
<b>5º ANO (3º Trimestre) O TRABALHO DO ARTISTA NA CONTEMPORANEIDADE</b>	
<p><b>Eixos temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poéticas pessoais de artistas contemporâneos</li> <li>- A experiência estética e os espaços da arte</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Artistas contemporâneos e suas obras;</li> <li>- museus, espaços culturais, galerias, ruas, sala de aula, etc;</li> <li>- profissões do mundo da arte.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar a obra e processo de criação de artistas da contemporaneidade.</li> <li>- Conhecer espaços de arte e cultura e seus objetivos no sistema de arte.</li> <li>- Criar curadorias a partir de grupos de imagens.</li> </ul>

\*Plano de Curso sujeito a alterações pelo DDAV-CPII.

## **Planos de Curso – Cap/UFRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

**S E T O R   C U R R I C U L A R   D E   A R T E S   V I S U A I S**

## **PROGRAMA CURRICULAR**

**UFRJ – CFCH – Colégio de Aplicação**

**Setor Curricular de Artes Visuais**

**PROGRAMA DE ARTES VISUAIS**

### **1. JUSTIFICATIVAS**

O Setor Curricular de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da EUCRJ procurou distribuir os conteúdos programáticos tomando por base a experiência teórico-prática dos seus professores e o significado que podem extrair de sua atuação pedagógica, no sentido de adequação à faixa etária, levando em conta o desenvolvimento e as necessidades dos alunos em seus diferentes aspectos.

Lembramos ainda que não temos a pretensão de apresentar um programa fechado, já que a proposta da equipe é de sempre tornar o programa flexível e atualizado, de modo que as pesquisas desenvolvidas pelo Setor possam se concretizar neste programa, trazendo para ele seus resultados positivos.

### **2. OBJETIVOS**

- Conhecer a Arte produzida pelas sociedades ao longo do tempo histórico e nos variados espaços.
- Promover, nos alunos e alunas, o desenvolvimento de sua competência na produção de Linguagens Visuais.
- Decodificar e realizar novas codificações dos elementos dessas Linguagens Visuais através da investigação e experimentação dos mesmos.
- Educar esteticamente a sensibilidade para o mundo à sua volta.

- Desenvolver a percepção crítica dos diferentes universos visuais.
- Desenvolver visões poéticas do mundo e viabilizar suas expressões.
- Conhecer, experimentar e integrar materiais de trabalho de modo que estes possam estar ao serviço do desenvolvimento das linguagens visuais em sala de aula.
- Desenvolver e sistematizar conhecimentos práticos quanto às diferentes técnicas de produção de imagens.

### **3. METODOLOGIA**

Este programa está fundamentado num posicionamento teórico-metodológico que integra o fazer artístico, a análise de obras artísticas e a História da Arte.

Para isto, trabalhamos os conceitos fundamentais das Artes Visuais (linha, superfície, textura, volume, luz, cor, espaço bidimensional e tridimensional, ritmo, tempo-movimento, equilíbrio, configuração, relação figura-fundo, forma) para que o aluno não somente produza imagens ou objetos, mas que compreenda progressivamente as questões que estão envolvidas na produção das Linguagens Visuais.

Consideramos que, assim como o fazer artístico não pode estar desvinculado da compreensão de seus elementos fundamentais, também não pode estar distanciado de uma relação mais profunda com a arte que os artistas produzem. Portanto, a História da Arte comparece como conhecimento integrador dos elementos e conceitos das Artes Visuais, de modo a ampliar e aprofundar a compreensão da produção artística. Além do conhecimento da Arte produzida pela humanidade ao longo de sua história, deve-se dar destaque à Arte e às manifestações

artísticas produzidas no Brasil e na América Latina de modo que os alunos possam dialogar com estas culturas, tornando-se cidadãos mais completos.

Em todos os anos os conteúdos curriculares incluirão a leitura e a crítica da obra de arte, considerando-se como fundamental para o desenvolvimento de nosso trabalho o contato com as obras de Arte e manifestações artísticas e culturais, seja de forma direta (visitas a museus, galerias e espaços culturais), ou indireta, através de reproduções (vídeos, filmes, livros, catálogos, diapositivos etc.), estabelecendo-se, assim, um processo de enriquecimento a cultura visual dos alunos e alunas. A escolha das obras de Arte se dará em sintonia com o programa em desenvolvimentos, guardando coerência estrutural com a proposta de trabalho.

Consideramos, ainda, importante nos processos de educação em Arte, desenvolver a sensibilidade crítica dos alunos e alunas, de modo que a sua formação nesta área de conhecimento lhes permita um posicionamento frente a todas as produções socioculturais, individuais ou coletivas, envolvidas com a realidade visual: Arte, Cinema, Arquitetura, Urbanismo, Design, Meios de Comunicação de Massa, novas Mídias.

#### **4. PROGRAMA CURRICULAR**

O desenvolvimento dos conteúdos deverá ser realizado em sintonia com as necessidades, especificidades e interesses dos alunos e alunas: faixa etária, desenvolvimento psicológico, domínio da expressão e da linguagem plástico-visual. Deve-se dar ênfase à construção da linguagem plástico-visual a partir da compreensão conceitual dos elementos fundamentais das Artes Visuais e sua presença na História da Arte. Um movimento progressivo do fazer artístico e de sua

compreensão conceitual e histórica iniciando no 1º ano em direção ao 9º ano do Ensino Fundamental e culminando no oferecimento de cursos específicos no 1º e 2º anos do Ensino Médio.

#### **4.1) DO 1º ANO AO 5º ANO**

Nestes anos serão usados elementos geradores como propulsores do estudo da Arte. Os elementos geradores podem ser uma visita a exposição, vídeos, leitura de livro de história, observação de livro de arte, acontecimento cultural em evidências no momento, estudo de um determinado artista, sensibilização a partir de elementos da natureza (fogo, água, terra e ar) entre outros.

A escolha do elemento gerador ficará a critério do professor, de acordo com o ponto do programa que pretende trabalhar, ou a partir do interesse da turma por um artista ou por um determinado aspecto da Arte.

Os pontos do programa foram listados em forma de perguntas, expressando a curiosidade infantil diante do que a cerca. Os elementos geradores podem englobar todos os pontos do programa ou apenas alguns, de acordo com a sua abrangência e possibilidades.

Nestes anos iniciais se dará ênfase ao lúdico e à construção do olhar.

##### **4.1.1) Contato e uso de vocabulário da área de Arte**

O que é a Arte? O que é espaço cultural? O que é museu?

Investigando os termos usuais nesses espaços. O que é: abstrato/figurativo; acervo; curador; obra de arte; escultura; pintura; instalação; retrato; auto-retrato; busto; natureza-morta etc.

##### **4.1.2) História da Arte**

Conhecimento de obras e movimentos artísticos.

Leitura e análise de obras de arte.

#### **4.1.3) Folclore**

Manifestações importantes do Brasil e em outros locais.

#### **4.1.4) Exploração, experimentação e reconhecimento dos elementos das Artes Visuais**

O que é espaço? Espaço bi e tridimensional.

O que é forma? Contorno e superfície. Ponto/linha. Plano. Figuras Geométricas.

O que é textura? Textura física e textura gráfica.

O que é cor? Cor luz e cor pigmento.

O que é ritmo? Repetição e alternância.

O que é movimento? Movimento real e ilusório.

O que é equilíbrio? Simetria e assimetria.

#### **4.1.5) Exploração, experimentação e reconhecimento dos materiais**

O que é suporte? Produção artesanal e produção industrial.

O que é tinta? Como usá-la? Pigmento e aglutinante.

O que é lápis? Como usá-los? Lápis de cera, de cera aquarelável. De cor, de cor aquarelável, neon, metálico.

O que é argila? Como usá-la? Modelagem, cerâmica.

O que é papel? Como usá-lo? Produção artesanal e produção industrial.

#### **4.1.6) Exploração, experimentação e reconhecimento dos sentidos e das memórias visual, tátil, olfativa, gustativa e auditiva no fazer e na apreciação das Artes Visuais**

Através do contato com processos como: *pintura* (pincel, a dedo, corporal, têmperas e anilinas), *engobes* (cerâmica), *modelagem e escultura* (com argila, cerâmica, massa plástica e sabão), *gravura* (frotagem, xilogravura, barrogravura), *colagem* (com objetos e papéis), *objetos* (com materiais, dobraduras,

sucata), *desenho* (com materiais e suportes diversos), *instalações* (arte em parceria com física, química, literatura, sociedade e tecnologia).

**4.1.7) Os elementos visuais poderão estar presentes em todos os anos, porém alguns serão enfatizados e aprofundados em determinados anos, de maneira compatível com o desenvolvimento e aspectos concernentes a cada estágio**

#### 1º SEGMENTO

Ano	Elemento Visual
1º	ESPAÇO
2º	ESPAÇO
3º	FORMA (contorno e superfície; ponto e linha; plano; figuras geométricas) E TEXTURA
4º	FORMA (contorno e superfície; ponto e linha; plano; figuras geométricas) E TEXTURA
5º	COR, RITMO, MOVIMENTO E EQUILÍBRIO

#### 2º SEGMENTO

Ano	Elemento Visual
6º	<p>ESPAÇO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração do Espaço da natureza.</li> <li>- Exploração do Espaço construído.</li> <li>- Exploração do Espaço percebido.</li> <li>- Exploração do Espaço representado.</li> <li>- Espaço Bidimensional.</li> <li>- Espaço Tridimensional.</li> <li>- Representação do Espaço.</li> <li>- O espaço plástico (suporte).</li> <li>- A geometrização do espaço.</li> <li>- Espaço positivo e negativo.</li> <li>- Representação do espaço tridimensional no espaço bidimensional.</li> <li>- Leituras de obras de Arte.</li> </ul>

- 
- Relações dos seres humanos com esses espaços.

OBS.: Referenciais na História da Arte para a abordagem dos temas: Arte pré-histórica, Arte Egípcia, Gótica, Arte Oriental, Renascimento, Impressionismo, Cubismo, Vanguardas Artísticas e a Arte Contemporânea.

**7º****VOLUME**

- O volume e sua representação no espaço bidimensional.
- Volume positivo e negativo.
- Claro-escuro (luz e sombra).
- Volume e cor.

**LUZ E COR**

- A luz e a cor como elementos da linguagem visual.
- Cor-luz.
- Cor-pigmento.
- Cores primárias, secundárias e terciárias.
- Tom e matiz.
- Escala cromática.
- Escala tonal.
- Contraste, temperatura, espacialidades.
- Monocromia, policromia.
- Cores análogas e complementares.
- A simbologia da cor.
- A cor como linguagem.

OBS.: Referenciais na História da Arte para a abordagem dos temas: Arte pré-histórica, Renascimento, Barroco, Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Barroco no Brasil, Semana de 22, Pop Art, Arte Contemporânea, movimentos de abstração.

**8º****TEXTURA**

- Textura gráfica e textura física.
  - Estudo de representação da textura.
-

- 
- A textura do suporte.
  - Observação e representação de texturas na natureza.
  - Texturas e abstração.

#### ARTICULAÇÃO DOS ELEMENTOS VISUAIS NA OBRA

- Estudo de composição.
- Análise das soluções formais em obras de Arte.
- Resolução de problemas de composição.
- Elementos estruturantes nos espaços bi e tridimensionais (relações entre ponto, linha, plano etc., e entre dualidades formais: cheio/vazio, simetria/assimetria, continuidade/alternância, etc.)

Obs.: Referenciais na História da Arte para abordagem dos temas: pintura matérica em suas várias modalidades ao longo da História da Arte, para o estudo das texturas no plano bidimensional. A linguagem da escultura para estudo da textura no plano tridimensional.

Para os estudos de composição e de soluções formais nas obras de arte: todas as manifestações artísticas no campo plástico e visual, que o professor considerar convenientes e de acordo com os interesses e necessidades do grupo de alunos e alunas.

9º

#### TEMPO-MOVIMENTO E RITMO

- O movimento como linguagem visual.
- As artes plásticas, a fotografia e o cinema: relações e influências.
- Construção do movimento ilusório e real: o movimento como representação e o movimento real na obra de arte.
- O ritmo como linguagem.
- Experiência como elementos visuais que produzem ritmo na composição.
- Movimento no espaço.

- Noções sobre estilos básicos nas artes visuais, arquitetura e no cinema.
- Relações entre as diversas modalidades de expressão artística.
- Correntes estilísticas básicas: naturalismo, idealismo, expressionismo, tendências surrealistas e fantásticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADES, Dawn. *Arte na América Latina: a era moderna, 1820 – 1980*. São Paulo: Cosac e Naify, 1997.

ALVERS, Josef. *La interacción del color*. Madrid: Alianza, 2002.

ARGAN, G.C. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira/Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: Das origens no modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Editora Max Limondad Ltda, 1984.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, Fundação IOCHPE, 1991.

BARRET, Maurice. *Educação em arte*. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1982.

CAVALCANTI, Zélia (org.). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

DONDIS, Donis. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

\_\_\_\_\_. *Por que arte-educação?* Campinas: Papyrus, 1983.

- FELDMAN, Edmund B. *Art as image and idea*. New Jersey: Prentice Hall, 1967.
- FERRZ, Maria Heloísa C. De Toledo, FUSARI, Maria Felisminda de R.F. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia do ensino escolar em arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARDNER, Howard. *Arte, mente e cérebro*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- \_\_\_\_\_. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMBRICH, E.H. *A história da arte*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- GULLAR, Ferreira. *Etapas da arte contemporânea: do Cubismo ao Neo-Concretismo*. São Paulo: Nobel, 1985.
- HAUSER, Arnald. *História social da literatura e da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KEPES, GYORGY. *El lenguaje de La vision*. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 1969.
- LOWENFELD, Viktor. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MARCONDES, Luiz Fernando. *Dicionário de termos artísticos*. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1998.
- MEREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MUNARI, Bruno. *Design e comunicação visual*. Lisboa/Rio de Janeiro: Edições 70, s.d.
- NETO, Onofre Penteado. *Desenho estrutural*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Ática, 1991.
- OSTROWER, Fayga P. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PEDROSA, Israel. *Da cor à cor inexistente*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial Ltda 95.
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Desenho e construção do conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PONTUAL, Roberto (coord.). *América Latina: geometria sensível*. Rio de Janeiro: Edições Jornal do Brasil/ GBM, 1978.
- PORCHER, Louis (org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus,

1982.

READ, Herbert. *Educacion por el arte*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1977.

\_\_\_\_\_. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*.

São Paulo: Summus, 1986.

SAUSMAREZ, Maurice de. *Desenho básico: as dinâmicas da forma visual*. Lisboa:

Editorial Presença, 1986.

STANGOS, Nikos. *Conceitos da arte moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

VENTURI, Lionello. *Para compreender a pintura: de Giotto a Chagall*. Lisboa: Estúdios

Cor, 1972.

WOODFORD, Susan. *A arte de ver a arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

ZANINI, Walter (org.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walther

Moreira Salles, 1983, 2v.

#### **PROFESSORES DO SETOR CURRICULAR DE ARTES VISUAIS**

*Anita Fizon*

*Fátima Cristina V. da Silva Brito*

*Maria Cristina Miranda da Silva (licenciada para estudos)*

*Maria de Lourdes Barbosa Xavier*

*Mario Orlando Favorito*

*Sandra Martins de Sousa*

*Suzana Maria Ortiz dos Santos (licenciada para estudos)*

1º ANO:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

TURMA: 11 A, 11B, 11C

PROFESSORES: Aldene Rocha, Fatima Vullu

ANO LETIVO: 2015

DISCIPLINA: Artes Visuais

## PLANO DE CURSO

Nas turmas de Ensino Fundamental I trabalha-se com elementos geradores (filmes, exposições, temas, entre outros) que se desdobram em discussões para abordar os conteúdos de artes visuais. Há a presença dos elementos visuais (cor, ritmo, equilíbrio, forma, espaço, textura e movimento) em todos os anos, sendo alguns enfatizados e aprofundados em determinados anos. A seleção dos elementos geradores e seus desdobramentos ocorrem a partir do desenvolvimento das aulas e interesse da turma, em um trabalho com ênfase no processo, no lúdico e na construção do olhar. Outrossim, artistas e obras serão apresentados e trabalhados ao longo das aulas a partir destes desdobramentos e serão propostos por cada professor. Desta forma, em virtude de observarmos o processo e termos atenção ao andamento e especificidades de cada turma, o plano poderá sofrer alterações no decorrer do ano.

Neste ano de 2015 as aulas de artes visuais terão como fio condutor o tema "na contramão". Propomos uma reflexão cotidiana sobre o que é o consenso e o dissenso, o senso comum e a ciência, o estabelecido e o "a construir". Objetivamos abordar em suas várias dimensões um aspecto fundamental da arte: o questionamento constante sobre o mundo que nos cerca.

O tema anual de todas as disciplinas do 1º ano EF será "Brinquedos e Brincadeiras". Em artes visuais este tema abordará: brincadeiras antigas e atuais; observação da representação desse tema, por diversos artistas, em diversas linguagens artísticas e tempo histórico.

TRIMESTRE	UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDOS*	AULAS PREVISTAS
1º	ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço;</li> <li>- O que é o espaço?</li> <li>- O espaço e o tamanho das coisas</li> <li>- O espaço da sala de artes</li> </ul>	22

		- O espaço da escola	
<b>2º</b>	ESPAÇO BIDIMENSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meu espaço</li> <li>- Meu corpo no espaço</li> <li>- O corpo no espaço bidimensional</li> <li>- O espaço nas artes</li> <li>- Tamanho e perspectiva</li> <li>- Géneros de pintura: Autorretrato e os objetos do dia-a-dia</li> <li>- Formas a partir das partes do corpo</li> </ul>	26
<b>3º</b>	ESPAÇO TRIDIMENSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação tridimensional no espaço</li> <li>- Géneros de pintura: Autorretrato e os objetos do dia-a-dia</li> <li>- Formas a partir das partes do corpo</li> <li>- Obras de arte e as cores como elemento visual</li> </ul>	26

Assinatura: \_\_\_\_\_

2º ANO:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



TURMAS: 12A e 12B PROFESSORES: Ana Luísa, Fátima Vollú, Rafaela Rafael

ANO LETIVO: 2015 DISCIPLINA: Artes Visuais

## PLANO DE CURSO

<p>Nas turmas de Ensino Fundamental I trabalha-se com elementos geradores (filmes, exposições, temas, entre outros) que se desdobram em discussões para abordar os conteúdos de artes visuais. Há a presença dos elementos visuais (cor, ritmo, equilíbrio, forma, espaço, textura e movimento) em todos os anos, sendo alguns enfatizados e aprofundados em determinados anos. A seleção dos elementos geradores e seus desdobramentos ocorrem a partir do desenvolvimento das aulas e interesse da turma, em um trabalho com ênfase no processo, no lúdico e na construção do olhar.</p>			
<p>Neste ano de 2015 as aulas de artes visuais terão como fio condutor o tema "na contramão". Propomos uma reflexão cotidiana sobre o que é o consenso e o dissenso, o senso comum e a ciência, o estabelecido e o "a construir". Objetivamos abordar em suas várias dimensões um aspecto fundamental da arte: o questionamento constante sobre o mundo que nos cerca.</p>			
<p>O tema anual de todas as disciplinas do 2º ano EF será "Brinquedos e Brincadeiras". Em artes visuais este tema abordará: brincadeiras antigas e atuais; observação da representação desse tema, por diversos artistas, em diversas linguagens artísticas e tempo histórico.</p>			
TRIMESTRE	UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDOS	AULAS PREVISTAS
1º	ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigação de definições de espaço.</li> <li>- O espaço da sala de aula, escola, do entorno da escola.</li> <li>- O espaço de produção/exposição de arte: ateliê, museu, espaço cultural, entre outros. Investigação dos termos utilizados nesses espaços: acervo, curador, instalação, performance.</li> <li>- Espaço coletivo/espaço privado.</li> <li>- O espaço do brincar observado em obras de arte ao longo do tempo histórico e na contemporaneidade, no cotidiano dos alunos.</li> <li>- Observação e exploração de obras: espaço plástico; informações de identificação (ano, técnica, tamanho, local).</li> <li>- Estudo dos elementos das artes visuais para a observação e apreciação de imagens e criação plástica dos alunos, como forma de ampliar o leque de possibilidades investigativas e expressivas.</li> </ul>	22

2º	ESPAÇO BIDIMENSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O espaço plástico: suporte de variados tamanhos e formas</li> <li>- Espaço e forma bidimensional.</li> <li>- Representação da forma no espaço bidimensional.</li> <li>- Observação e exploração de obras: espaço plástico; informações de identificação (ano, técnica, tamanho, local).</li> <li>- Invenção e construção de brinquedos.</li> <li>- Estudo dos elementos das artes visuais para a observação e apreciação de imagens e criação plástica dos alunos, como forma de ampliar o leque de possibilidades investigativas e expressivas.</li> </ul>	26
3º	ESPAÇO TRIDIMENSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O espaço plástico: suporte de variados tamanhos e formas</li> <li>- Espaço e forma tridimensional</li> <li>- Diferenciação entre o espaço bidimensional e tridimensional</li> <li>- Representação da forma no espaço tridimensional</li> <li>- Observação e exploração de obras: espaço plástico; informações de identificação (ano, técnica, tamanho, local).</li> <li>- Brinquedos e brincadeiras na arte popular.</li> <li>- Invenção e construção de brinquedos.</li> <li>- Estudo dos elementos das artes visuais para a observação e apreciação de imagens e criação plástica dos alunos, como forma de ampliar o leque de possibilidades investigativas e expressivas.</li> </ul>	26

Assinatura: \_\_\_\_\_

3º ANO:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE  
JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
HUMANAS  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

TURMA: 13A e 13B  
ANO LETIVO: 2015

PROFESSORES: FÁTIMA VOLLÚ, GILBERTO HORA, RAFAELA RAFAEL  
DISCIPLINA: ARTES VISUAIS

## PLANO DE CURSO

Nas turmas de Ensino Fundamental I trabalhamos com elementos geradores (filmes, exposições, temas de interesse, entre outros) que se desdobram em discussões, abordando assim os conteúdos de artes visuais. Os elementos visuais (cor, ritmo, equilíbrio, forma, espaço, textura e movimento, etc.) são abordados em todos os anos do ensino fundamental, sendo enfatizados e aprofundados em determinados anos. A seleção dos elementos geradores e seus desdobramentos ocorrem a partir do desenvolvimento das aulas e interesse da turma, em um trabalho com ênfase no processo, no lúdico e na construção do olhar fruidor e crítico.

Neste ano de 2015 as aulas de artes visuais terão como fio condutor o tema "na contramão". Propomos uma reflexão cotidiana sobre o que é o consenso e o dissenso, o senso comum e a ciência, o estabelecido e o "a construir". Objetivamos abordar em suas várias dimensões um aspecto fundamental da arte: o questionamento constante sobre o mundo que nos cerca e seus diferentes aspectos, potencializando assim qualitativamente a produção artística e o ato de olhar destes indivíduos. As possibilidades de abordagem deste tema englobam desde o uso de materiais expressivos, de diferentes maneiras, até o desenvolvimento de outros olhares sobre atitudes cotidianas, positivas e negativas, conduzindo assim a uma postura coletiva de respeito e tolerância.

O tema anual de todas as disciplinas do 3º ano do ensino fundamental será "nós", abordando a coletividade, as interações sociais e as autorrepresentações.

TRIMESTRE	UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDOS*	AULAS PREVISITAS
1º	FORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que é forma ?</li> <li>-contornos e superfícies</li> <li>-forma positiva e negativa</li> <li>-experimentação e exploração de técnicas e materiais tendo como base os elementos da visualidade.</li> </ul>	18

		<p>-reconhecimento de formas variadas                  -desenvolvimento da expressão plástica pessoal                  -contextualização dos elementos visuais :                  Apresentação, observação e análise de expressões artísticas de origens e períodos históricos variados : indígena, africana, brasileira e europeia</p> <p>O que é ponto e linha ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-a linha na natureza e nos objetos</li> <li>-a linha na obra de arte</li> <li>-a linha física e a linha gráfica</li> <li>-formas geométricas</li> <li>-formas figurativas e abstratas</li> <li>-forma bidimensional e forma tridimensional</li> <li>-experimentação e exploração de técnicas e materiais tendo como base os elementos da visualidade.</li> </ul> <p>-reconhecimento de linhas e pontos variados                  -desenvolvimento de expressão plástica pessoal.                  -contextualização dos elementos visuais :                  Apresentação, observação e análise de expressões artísticas de origens e períodos históricos variados : indígena, africana, brasileira e europeia</p>	
<p>2º</p>	<p>ELEMENTOS DA FORMA</p>	<p>24</p>	
<p>3º</p>	<p>TEXTURAS</p>	<p>O que são texturas ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-a qualidade da superfície e sua representação</li> <li>-textura física e textura gráfica</li> <li>-a textura do suporte</li> <li>-experimentação e exploração de técnicas e materiais tendo como base os elementos da visualidade.</li> </ul> <p>-reconhecimento de texturas físicas e gráficas e suas variações                  -desenvolvimento de expressão plástica pessoal                  -contextualização dos elementos visuais :                  Apresentação, observação e análise de expressões artísticas de origens e períodos históricos variados : indígena, africana, brasileira e europeia</p>	<p>22</p>

Assinatura: \_\_\_\_\_

4º ANO:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



TURMA: 14 A e B PROFESSOR(as) – Ana Luiza, Anna Thereza, Cristina Miranda

ANO LETIVO: 2015 DISCIPLINA - Artes Visuais

## PLANO DE CURSO

<p>Nas turmas de Ensino Fundamental II trabalha-se com elementos geradores (filmes, exposições, temas, entre outros) que se desdobram em discussões para abordar os conteúdos de artes visuais. Há a presença dos elementos visuais (cor, ritmo, equilíbrio, forma, espaço, textura e movimento) em todos os anos, sendo alguns enfatizados e aprofundados em determinados anos. A seleção dos elementos geradores e seus desdobramentos ocorrem a partir do desenvolvimento das aulas e interesse da turma, em um trabalho com ênfase no processo, no lúdico e na construção do olhar.</p>		
<p>Neste ano de 2015 as aulas de artes visuais terão como fio condutor o tema "na contramão". Propomos uma reflexão cotidiana sobre o que é o consenso e o dissenso, o senso comum e a ciência, o estabelecido e o "a construir". Objetivamos abordar em suas várias dimensões um aspecto fundamental da arte: o questionamento constante sobre o mundo que nos cerca.</p>		
TRIMESTRE	UNIDADE TEMÁTICA	AULAS PREVISTAS
<b>1º</b>	PERCEPÇÃO VISUAL	<p>CONTEÚDOS*</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar, ver e observar</li> <li>- Enquadramentos – plano geral e detalhe</li> <li>- Pontos de vista.</li> <li>- Dentro e fora</li> <li>- Elementos visuais e suas relações compositivas: a FORMA               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponto e Linha</li> <li>• Contorno e Superfície</li> <li>• Plano e figuras geométricas</li> </ul> </li> </ul> <p>23</p>
<b>2º</b>	A FORMA NO ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos visuais e suas relações compositivas: a FORMA (continuação)               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano e figuras geométricas / simetria e assimetria</li> <li>• Claro / escuro; Luz e sombra</li> </ul> </li> <li>- As formas no espaço tridimensional: Representação do Espaço / O espaço plástico (suporte) / A geometrização do espaço. / Espaço positivo e negativo.</li> </ul> <p>24</p>

<b>3º</b>	TEXTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As formas no espaço tridimensional: Representação do Espaço / O espaço plástico (suporte) / A geometrização do espaço. / Espaço positivo e negativo.</li> <li>- Elementos visuais e suas relações compositivas: TEXTURA VISUAL E TEXTURA GRÁFICA</li> </ul>	24
-----------	---------	--	----

*\*utilizar tantas páginas quanto necessário*

Assinatura: \_\_\_\_\_

5º ANO:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



TURMA: 15 A e 15 B PROFESSOR: Rafael Rafael e Gilberto Hora

ANO LETIVO: 2015 DISCIPLINA: Artes visuais

## PLANO DE CURSO

<p>Nas turmas de Ensino Fundamental I trabalha-se com elementos geradores (filmes, exposições, temas, entre outros) que se desdobram em discussões para abordar os conteúdos de artes visuais. Há a presença dos elementos visuais (cor, ritmo, equilíbrio, forma, espaço, textura e movimento) em todos os anos, sendo alguns enfatizados e aprofundados em determinados anos. A seleção dos elementos geradores e seus desdobramentos ocorrem a partir do desenvolvimento das aulas e interesse da turma, em um trabalho com ênfase no processo, no lúdico e na construção do olhar.</p>			
<p>Neste ano de 2015 as aulas de artes visuais terão como fio condutor o tema "na contramão". Propomos uma reflexão cotidiana sobre o que é o consenso e o dissenso, o senso comum e a ciência, o estabelecido e o "a construir". Objetivamos abordar em suas várias dimensões um aspecto fundamental da arte: o questionamento constante sobre o mundo que nos cerca.</p>			
<b>TRIMESTRE</b>	<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>CONTEÚDOS*</b>	<b>AULAS PREVISTAS</b>
<b>1º</b>	A OBRA EM MOVIMENTO	História dos suportes (papel), processos da informação (imprensa) e as artes plásticas: relações de influências Arte postal e a circulação de uma obra de arte Literatura de cordel e Gravura	22
<b>2º</b>	REPRESENTAÇÃO DO MOVIMENTO	A captura do movimento e experimentação fotográfica Estudo da cor e seus efeitos expressivos na composição Noções sobre estilos básicos nas artes visuais, arquitetura e no cinema	26
<b>3º</b>	MOVIMENTO REAL NA OBRA	O ritmo como linguagem Relações entre as diversas modalidades de expressão artística Estudo de movimento nos espaços (escolar, urbano, casa) A estética urbana e as relações de equilíbrio, ritmo. Experiência com elementos visuais que produzem ritmo na composição Arte cinética	20

\*utilizar tantas páginas quanto necessário

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Textos para Projeto Político-Pedagógico-Institucional (PPPI) do CPH

Os textos abaixo são propostas feitas por mim, para partes do documento relativas ao ensino da arte nos AIEF. Como ainda está em construção, elas serão revisadas pelo grupo de docentes do segmento no Colégio<sup>103</sup>, podendo não figurar na sua publicação, ainda no ano de 2017.

### Conexões<sup>104</sup>

É característica do trabalho neste segmento, no Colégio Pedro II, uma postura multi/trans/interdisciplinar; não em ações pontuais, mas pelo conhecimento mútuo das questões abordadas nas diversas disciplinas; ou na opção por “Temas Anuais”, tratados em todas as disciplinas do currículo, por exemplo. Por isso, são imensas as possibilidades de o ensino da arte se conectar às outras áreas; conforme contingências históricas e locais de cada contexto/*campus*. Contudo, marcaremos alguns focos estáveis e contínuos abordados na disciplina de Artes Visuais que podem ser identificados nos eixos temáticos:

**1) Ludicidade:** em todas as disciplinas, brincadeiras e brinquedos são considerados meios importantes para o ensino/aprendizagem. No plano de Artes Visuais, o lúdico está diretamente apontado em *Arte e Infâncias* (1º) e *Arte Popular* (2º). Contudo, afirmamos a ludicidade como essencial em todos os anos do segmento e como elemento constitutivo do processo de fazer arte e de construir imagens;

**2) Temporalidade:** essencial para a disciplina de Estudos Sociais e para a Música, mas presente nas demais disciplinas, questões relativas ao tempo são trabalhadas em todos os anos e podem ser diretamente percebidas em *Arte e Ancestralidade* (3º) e em *Arte Contemporânea* (5º); além de abordagens da História da Arte em todos os anos;

**3) Espacialidade:** essencial para os Estudos Sociais e para a Educação Física, também abordado nas demais disciplinas; pode ser diretamente identificado em *Arte e Paisagem* (1º), *Arte e Natureza* (2º) e *Linguagens Híbridas* (4º);

**4) Corpo/Movimento:** historicamente ligado à Educação Física, está presente em todas as disciplinas do currículo, seja em forma de conteúdo, seja na alteração dos espaços escolares com o intuito de proporcionar processos variados de ensino/aprendizagem e relações com o conhecimento. Neste plano, ocorre em *Arte e Corpo* (1º), mas é parte essencial de todos os anos e não pode ser minimizado, por exemplo, em *Arte Contemporânea* (5º), já que a o corpo e as interações diretas com obras, objetos e ações artísticas é essencial para diversos artistas desde, pelo menos, a década de 1960;

**5) Identidade:** o currículo de todas as disciplinas do Primeiro Segmento prevê um ensino centrado nas experiências e experimentações das crianças, portanto, em aspectos de suas identidades. O Colégio Pedro II tem levado a cabo a inclusão de questões relacionadas às leis afirmativas – 10.639/03, sobre o ensino das culturas e história Africana e Afro-brasileira (de caráter racial); e a 10.645/08, que modifica a lei citada e inclui a História e as Culturas Indígenas (de caráter étnico) – ambas contando com eixos temáticos específicos, no 3º e no 2º Ano, respectivamente. Questões ligadas às culturas regionais, comunitárias e familiares são diretamente abordadas em *Arte Popular* (2º) e *Arte e Ancestralidade* (3º). Gênero, sexualidade e outras questões ligadas à diferença e à

<sup>103</sup> Participei, também, da construção do texto “Fundamentação Teórica”, utilizando partes desta dissertação como referencial.

<sup>104</sup> Texto que diz respeito à relação da disciplina de Artes Visuais com outras disciplinas. Deve conter até 5.000 caracteres. Os eixos temáticos citados já dizem respeito às mudanças realizadas. Como se pode ver, está aberto para modificações de outros docentes ou para uma alteração total.

diversidade permeiam todos os anos deste segmento, com, por exemplo, a opção por privilegiar artistas mulheres em determinados momentos, ou em *O Trabalho do Artista na Contemporaneidade* (5º), em que artistas que lidam com questões identitárias diversas são abordados;

**6) Visualidade:** como objeto da disciplina...

Enfim, muitas são as propostas e as reflexões contemporâneas acerca da necessidade de construirmos outros modelos de escola e de currículo, em que as áreas de conhecimento não sejam vistas de forma tão estanque e separadas. Também são diversas as teorias que tratam de uma diluição de fronteiras entre os campos de conhecimento e o ensino da arte não poderia deixar de se transformar com este movimento...

## **Estratégias Metodológicas<sup>105</sup>**

### **1.2.2. No 1º Segmento do Ensino Fundamental**

Diálogo: esta palavra define os processos metodológicos no ensino da arte realizados neste segmento da Educação Básica. Conhecimentos que as crianças apresentam nas aulas: sua “bagagem cultural”, aspectos de seu cotidiano (intra e extraescolar), características do bairro e das famílias, componentes étnicos, raciais, de gênero, dentre outros, permeiam as discussões, a criação e a experimentação; mediados por imagens, textos, conversas, vídeos, notícias, técnicas, manifestações culturais, obras, objetos e ações artísticas. A “voz” das crianças é valorizada o tempo todo. Todas as propostas e avaliações são apresentadas e negociadas entre docentes e estudantes nas “Rodas de Conversa”. Valorizamos, também, o repertório docente. Cada processo de criação, ligado a um eixo temático e discutido entre as equipes nos cinco *campi*, é pensado enquanto atuação autoral, criação coletiva e compartilhada entre estudantes e docentes. Enfim, procurando diluir hierarquias entre as formas de conhecer o mundo e de agir nele, propomos uma relação horizontal entre as pessoas, “olho no olho”, assim como entre o que é apresentado nas aulas. Ou seja, nenhuma expressão artística e cultural, no ensino da arte, no Primeiro Segmento, no Colégio Pedro II, é mais ou menos “importante”. Cada uma tem seu “lugar no mundo”, assim como estudantes e docentes que criam, experimentam e compartilham neste contexto.

## **O Ensino da Disciplina nos Diferentes Níveis<sup>106</sup>**

### **1.3.2. No 1º Segmento do Ensino Fundamental**

O ensino da arte neste segmento é guiado por uma postura intercultural e inclusiva. Intercultural porque considera a relação entre diferentes formas e manifestações culturais de maneira não-hierárquica. Inclusiva pela opção de marcar, por via dos eixos *temáticos*, o “lugar” de culturas historicamente subalternizadas e invisibilizadas, como em *Artes indígenas*, *Arte Popular* e *Arte Africana e Afro-brasileira*.

O plano de curso pode ser pensado em duas linhas:

- 1) Vertical ou linear:** em crescente, da *Arte e Corpo*, no 1º Ano, na experimentação e conhecimento de si; passando pela *Arte e Natureza*, no 2º, “seu lugar no mundo”; pela *Arte e Ancestralidade*, no 3º, explorando contextos geográficos, históricos, sociais e culturais; para chegar, no 4º, a

<sup>105</sup> Nesta seção, haverá um texto para cada nível da EB que o colégio oferece: EI, AIEF, AFEF, EM e EM-Profissionalizante. Este texto já foi alterado por outros docentes. Contudo, mantenho, aqui, apenas o texto proposto inicialmente por mim. Deve conter entre 750 e 1.000 caracteres.

<sup>106</sup> Nesta seção, haverá um texto para cada nível da EB que o colégio oferece: EI, AIEF, AFEF, EM e EM-Profissionalizante. Este texto já foi alterado por outros docentes. Contudo, mantenho, aqui, apenas o texto proposto inicialmente por mim. Deve conter entre 750 e 1.000 caracteres.

uma sistematização das *Linguagens Artísticas* e, por fim, à *Arte Contemporânea*, no 5º;

- 2) **Horizontal ou circular (holística):** tendo em vista a antecipação ou o retorno de aspectos dos *eixos temáticos*. Por exemplo: a *Arte Contemporânea* é abordada desde o 1º Ano, assim como as relações com o *Corpo*, retornam em todos os anos. Questões relativas a etnia (*Artes Indígenas*) e raça (*Africana e Afro-brasileira*); assim como arte e cultura popular estão presentes em todos os anos, conforme as opções de docentes.