



GT24 - Educação e Arte – Trabalho 207

FORMALISMO – ELEMENTO DE ESTABILIDADE: GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DA ARTE, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edvandro Luise Sombrio de Souza – PPGE/UFRJ

Resumo

Neste artigo abordamos o resultado de pesquisa que teve como objetivo investigar como programas da disciplina Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental se posicionam frente às questões de gênero e sexualidade. Para tanto, realizou-se análise documental de planos de curso de três escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Partimos de Goodson (1997) e da noção de “padrões de estabilidade” nos currículos, identificando e criticando o formalismo como estruturante dos conhecimentos nesta fase da Educação Básica. Gênero e sexualidade não podem ser desligadas de outras categorias analíticas, como raça e classe social; por isso, propõe-se a consolidação de uma “solidariedade” nos currículos, ou seja, a articulação de sujeitos/objetos do conhecimento, especialmente aqueles que se posicionam em pontos de resistência ao poder (FOUCAULT, 2012). Com Louro (2015), defende-se a noção de “fronteira”, lugar de inteligibilidade em que 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 no paradigma científico dominante: o das ciências naturais.

Palavras-Chave: Ensino da arte; Estudos de gênero; Sexualidade; Currículo; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Os Temas Transversais, entre eles o de Orientação Sexual, publicados em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, são temas posicionados à margem, esperando para atravessar as práticas pedagógicas. Assistimos a uma infinidade de hierarquizações e marginalizações na educação, os quais dizem muito das articulações que propomos aqui – do ensino da arte com a diversidade sexual e de gênero. Algumas áreas/campos precisam, constantemente, empreender lutas para se estabelecer nos currículos, como a Arte, e, mesmo reconhecidas, permanecem sujeitas a constantes

embates. O mesmo ocorre com alguns conhecimentos e categorias de análise, como as questões de gênero e sexualidade.

Neste artigo, resultado de pesquisa de Mestrado, analisamos os planos de curso de três escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, nas quais docentes especialistas podem construir coletivamente o currículo, lançando a questão: “*O que dizem os programas de Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero?*” Defendemos que processos de hierarquização, marginalização, invisibilização e silenciamento, são questões epistemológicas, dizem respeito à constituição de campos do conhecimento. A partir de Louro (2015, p. 20), trazemos a noção de *fronteira*, um “*lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto (...) [que se] compraz da ambiguidade, da confusão, da mixagem*”, onde os campos articulados são desnaturalizados, desestabilizados, desessencializados, com o intuito de perceber como certos grupos são abordados enquanto objetos do conhecimento no paradigma científico dominante: o das ciências naturais. Segundo Louro (2012, p. 365), estas teorias,

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

Estes estudos apontam para a produção de discursos e de linguagem que o “sujeito normativo” (homem, branco, europeu, heterossexual, ocidental e cristão) incessantemente realiza sobre os “outros” e “outras” – a mulher, os não-brancos, os homo, bi, trans, inter e outras manifestações de sexualidades, os não-ocidentais ou os ocidentais “do sul”, os não-cristãos. Como propõe Louro, se questões relacionadas às culturas, especialmente as historicamente invisibilizadas, silenciadas, marginalizadas, não são “novos temas” tratados pelas diversas disciplinas; no que tange ao que é oferecido enquanto conteúdo escolar, não basta criar espaços para discuti-los. Nas Artes Visuais, introduzir, aqui e ali, trabalhos de artistas negros e negras ou de mulheres, aspectos das culturas indígenas, por exemplo, não é suficiente. O próprio estatuto da Arte deve ser questionado a partir destas teorias, como representante da lógica normativa masculina/heteronormativa/eurocêntrica que historicamente vem definindo o que é, ou o que não é, Arte. E que tem relegado certos lugares aos “outros” e “outras”.

PADRÕES DE ESTABILIDADE: O FORMALISMO NO ENSINO DA ARTE

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).

Goodson propõe que há *padrões de estabilidade* (e *padrões de mudança*) nos currículos, discussão que nos parece bastante próxima do que a teoria *queer* propõe, quando chama à visita às fronteiras. No caso específico das Artes Visuais, podemos identificar a presença do formalismo enquanto estruturante dos planos, e, portanto, da noção que 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.

O que propomos aqui é que “visitas às fronteiras” são um deslocar-se para pontos em que obras, objetos e ações artísticas exploram outras instâncias da vida social, disciplinas, discursos, outras enunciações. E por um motivo muito simples: os componentes sociais, filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos, identitários; fazem parte da estrutura, do “ser” das obras; das relações que elas mesmas, e artistas que as produziram, propõem com o mundo; dos significados que cada sujeito pode dar a elas, 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]. (...) Há mais na superfície das imagens para analisar do que supõem as leituras de imagem formalistas mais comuns. Além dos elementos visuais e das nossas interpretações acerca do que o artista “quis dizer”, podemos considerar as produções artísticas como modalidades enunciativas que, na trama dos discursos que circulam em torno delas, colaboram para fixar e produzir identidades sexuais, femininas e masculinas.

Portanto, não é possível falar de Arte sem tratar de seu contexto e, principalmente, é urgente que o ensino da arte passe a ampliar o espectro das manifestações que apresenta como pertencentes a este campo a que chamamos Arte. Richter (2000, p. 11), ao tratar sobre preconceitos muito recorrentes contra as culturas populares, 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”. Corroborando com 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 (na articulação proposta abaixo). Enfim, o próprio debate se estas manifestações são, ou não, Arte, devem ser parte das aulas de Artes Visuais.

SOLIDARIEDADE: ESTRATÉGIA “DE FRONTEIRA”

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 (HOOKS, 2013, p. 41).

Hooks, acima, traz a questão do “feminismo de mulheres negras e de cor”. Nesta pesquisa, afirmamos a necessidade de exercitar a **“solidariedade” nos currículos, entendida enquanto articulação de categorias de análise** propostas pelas teorias e movimentos sociais, diga-se: raça, etnia, classe, gênero e sexualidade. Se, por um lado, urge que formemos cidadãos e cidadãs sensíveis às questões do “outro”; por outro, precisamos compreender que determinadas reivindicações só podem ser feitas a partir do próprio grupo, deste “outro” e, como propõe Munanga (2015), apenas os participantes daquela comunidade podem resolvê-las, leve o tempo que levar. Apenas quem compartilha das questões daquela comunidade pode elaborar os problemas (de um ponto de vista científico) a serem tratados epistemologicamente; as estratégias de superação de questões de natureza histórica, linguística e psicológica (*ibid*, p. 12-13). Na dúvida, ouçamos o “outro”: 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”. 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 cada sujeito compartilha de uma série de instâncias de identidade, que o formam com diferentes intensidades. Como propõe Butler (2015, p. 21):

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo que esse alguém é (...) 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.

CURRÍCULO E RESISTÊNCIA

A afirmação, no ensino da arte, da inclusão de estudos sobre gênero, sexualidade, raça, etnia, dentre outros, pode ser entendida como um constante exercício de *resistência* nos currículos. Foucault (2012, p. 147-174) nos fala de práticas, artefatos, discursos, linguagens que constantemente afirmam o poder desde os aspectos mais subjetivos e individuais até os mais objetivos, coletivos e gerais. Uma de suas máximas: “*onde há poder há resistência*” (*ibid*, p. 105), é colocada em diálogo com os currículos analisados nesta pesquisa:

[A resistência] nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. (...) [Há um] 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. (FOUCAULT, 2012, p. 105-106).

Os documentos analisados são entendidos enquanto corpos, organismos vivos, produtores de ações e reações, habitantes do mundo. 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)? Possibilitam “visitas às fronteiras”, àqueles conhecimentos historicamente negados? Estimulam relações das obras, objetos, ações e de 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?

ANÁLISE DOS PROGRAMAS

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)¹

As EMENTAS, do 1º ao 5º ano, de 2006, apresentam a seguinte estrutura:

Objetivos: 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;

Ementa: 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 aprofundamento progressivo, mais enfático nos 4º e 5º anos, em que o “*fazer artístico*” é foco;

Bibliografia: composta pelos mesmos referenciais em todos os anos, sendo os PCNs para os Anos Iniciais, 9 livros da área de ensino da arte e um da área de Estética. Não há 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.

A organização 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 outro tipo de conteúdo. As áreas são apresentadas de forma genérica (exemplo: “*História da Arte (da Pré-história à contemporaneidade)*”, no 1º Ano). 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. Ao ler estas ementas, temos muita dificuldade em identificar potenciais de resistência ou solidariedade. Enfim, não há nenhuma menção direta às questões de gênero e diversidade sexual.

¹ http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=849&Itemid=233

Colégio Pedro II (CPII)²

O documento analisado foi o PLANO DE CURSO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS, não-datado. Organizado verticalmente, é dividido assim:

Eixos temáticos (ET): por trimestre, existe um “tema” principal e entre um a três desdobramentos em cada eixo, que também apresenta seus conteúdos e objetivos:

1º Ano: *Arte e Corpo; Arte e Infância; Arte e Paisagem;*

2º Ano: *Arte e Natureza; Arte Indígena; Arte Popular;*

3º Ano: *Arte e Ancestralidade; Arte e Mitologia; Arte Afro-brasileira;*

4º Ano: *Arte e Representação – Pintura; Arte e Representação – Escultura; Arte e Representação – Arquitetura;*

5º Ano: *Linguagem Fotográfica; Mídias Contemporâneas; O Trabalho do Artista na Contemporaneidade.*

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

Objetivos: é a parte mais extensa em cada trimestre. Esmiúça-se os ET e os *conteúdos*, além de apontar para direções que podem ou não ser entrevistas nos dois itens anteriores. São constituídos por verbos no infinitivo.

1º Ano: em *Arte e Corpo*, o primeiro ET é “identidade”. Enquanto conceito, *identidade* encontra-se no centro de debates 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. “Família” não é um gênero artístico ou tema específico da Arte, como retrato e autorretrato; portanto, provavelmente foi selecionado como questão importante nesta fase da vida da criança e, interpretamos, tem uma ligação direta com a “identidade”. 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. Os *conteúdos* deste trimestre apenas afirmam elementos formais das Artes Visuais, materiais e gêneros

² http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html

artísticos. 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*”.

2º Ano: o segundo trimestre trata de uma questão étnica – *Arte Indígena*. Como o plano não é datado, não podemos afirmar que seja uma reação à 11.645/08. Aparecem, nos ET: “*Identidade e valores culturais*” e “*A presença da cultura indígena no mundo contemporâneo*”. Não podemos deixar de marcar, 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 (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 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”.

Há outra questão problemática, ligada 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 complicado, 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. 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 (digase, erudita) ao popular? Enfim, compreendemos que o documento realiza, aqui, uma importante ação de inclusão de manifestações artísticas; contudo, realiza um processo de hierarquização. No campo da Arte, no Brasil, “artesãos”, autodidatas ou aprendizes de formas culturais populares tradicionais, vêm sendo reconhecidos enquanto “artistas”, no geral porque trazem “inovações”, “autenticidade” nas formas de abordar o que aprenderam. 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? Dos *objetivos*

ressaltamos: “*Estabelecer diálogos entre artistas populares e eruditos*”. 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?

3º Ano: o programa é organizado de forma multi/intercultural. O enfoque na *Ancestralidade* tem uma ligação direta com a noção de “família”, porém, diferente do 1º Ano: sugere a construção curricular a partir de pesquisas sobre as famílias de estudantes, permitindo discutir questões relativas a etnias e raças. O conceito de *identidade* figura novamente, desta vez evidenciando a pesquisa por elementos da identidade de alunos e alunas, em comunicação com seus “valores ancestrais”. 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*.

Se o documento fosse datado, poderíamos dizer que *Arte Afro-brasileira* é uma reação à 10.639/03. O primeiro dos três eixos é “*Manifestações culturais pelo Brasil afora*”. Aqui percebemos uma dinâmica comum: ligar o termo “cultura” a manifestações geralmente subalternizadas. Tanto que, nos 4º e 5º Ano, mais formalistas e ligados a visões mais normativas da “Arte”, “cultura”, enquanto conceito, não aparece. 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 à festividade? Nos *conteúdos*, mais uma vez, as ideias de “valor” e “presença” ocorrem. Novamente afirmamos a necessidade de programas curriculares construir caminhos. 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 respondem a uma ação afirmativa. Nilma Lino Gomes (2011, s/p), pesquisadora brasileira que articula os estudos sobre as relações étnico-raciais e educação, afirma que a 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. 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 sua implantação, concordamos que a inclusão de questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, nos currículos, pode ser interpretada enquanto política afirmativa. Portanto, celebramos a atitude presente neste plano de curso, ansiando para que o mesmo possa vir a ocorrer com relação às categorias centrais desta pesquisa, preferencialmente, em um futuro próximo.

Hooks (2013, p. 26), 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*”. Na passagem do 3º para o 4º Ano no plano de curso do CPII, é exatamente este tipo de mudança que ocorre se compararmos os três primeiros anos aos dois últimos. Enquanto, nos primeiros, 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 últimos, uma visão histórico-linear, baseada em relações naturalizadas, essencializadas e normativas da Arte é privilegiada. O mais importante, nessa passagem, é perceber que tal mudança apresenta não só uma concepção de Arte, mas, também, de ser humano, de criança e, o que toca diretamente nos temas deste trabalho, de conhecimento. 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 possibilidades de fuga das visões mais essencializadas e normativas do campo da Arte. As questões culturais perdem importância no 4º Ano. Nossa crítica reside no fato de que a afirmação e exercício desta visão histórico-linear leva, facilmente, a uma História da Arte eurocêntrica e, também, dá a ver que são estes os conhecimentos mais importantes de serem aprendidos sobre Arte, por estudantes.

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ)³

Os anexos referentes a esta instituição compreendem os seguintes documentos: 1) Texto *PROGRAMA DE ARTES VISUAIS* do *SETOR CURRICULAR DE ARTES VISUAIS*, não-datado; e 2) Planos de Curso para o 1º ao 5º Ano, de 2015.

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

Justificativas: 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”*. O plano não é “fechado”, valoriza a flexibilidade e as pesquisas desenvolvidas por docentes;

Objetivos: expressam direcionamentos “estáveis” em currículos de Artes Visuais, por exemplo: *“Arte produzida pelas sociedades ao longo do tempo histórico e nos variados espaços”*; *“codificações dessas linguagens (...) investigação e experimentação dos mesmos”*; *“percepção crítica dos diferentes universos visuais”*; *“materiais de trabalho”*; *“técnicas de produção de imagens”*;

Metodologia: Inicia-se com a afirmação: *“está fundamentado num posicionamento teórico-metodológico que integra fazer artístico, a análise de obras artísticas e a História da Arte”*. Logo após, propõe-se que o trabalho parte dos *“conceitos fundamentais das Artes Visuais”* (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”*. 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”*;

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 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*

³ Sobre a história desta instituição: <http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>

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". A escolha do elemento gerador pode partir do professor, da equipe de Artes Visuais ou da turma. Depois, aparecem os “*pontos do programa (...) listados em forma de perguntas*”, 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*”;

Referências Bibliográficas: 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. Chamamos a atenção, apenas, ao fato de não haver nenhuma referência à articulação do campo da Arte (seu ensino, sua história e/ou seus elementos constitutivos) com questões da interculturalidade/multiculturalismo ou ligadas às leis 10.639/03 e 11.645/08. Nenhuma menção a gênero e sexualidade são encontradas aqui.

Não podemos deixar de marcar a importância que este documento dá aos principais sujeitos do processo educacional: docentes e estudantes. Hooks (2013) nos fala que questões relacionadas a gênero, classe e raça, dentre outros, serão exploradas com mais frequência e maior qualidade, se emergem de problemas daquela “comunidade de aprendizagem”. Grifamos o trecho que trata da questão do “lúdico” enquanto estruturante. Como o documento traz os Anos Finais do Ensino Fundamental juntamente, assistimos uma mudança de foco, um processo de hierarquização, no qual, nos Anos Iniciais, a criança aprende ludicamente. Como adolescentes dos Anos Finais aprendem Artes Visuais? O documento não evidencia como ocorre esta mudança, a não ser por um aumento exponencial na quantidade de conteúdos. É importante 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. Ademais, seja no ensino, seja na produção artística profissional, o lúdico não pode ser subestimado para o campo da Arte. Enfim, a ludicidade é essencial, em todos os níveis da Educação Básica e em todas as disciplinas; não sendo específicos desta ou daquela área.

Os Planos de Curso para o ano de 2015

São renovados anualmente. Os planos de 1º, 2º e 3º ano contam com 3 seções sem títulos. A primeira explica os elementos geradores em ligação com a “*presença dos*

elementos visuais”. A segunda seção aborda o elemento gerador do ano (comum aos cinco anos):

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.

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”*. 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 referência aos “temas anuais”, portanto, assumimos que é uma interpretação nossa que sejam pensados em articulação trans/inter/pluri/multidisciplinar. Apontamos para a potencialidade do tema gerador do ano de 2015: *“na contramão”*; em relação aos temas desta pesquisa.

Em seguida, há três seções, relativas a cada trimestre. São organizadas horizontalmente, em tabela com quatro colunas: *Trimestre; Unidade Temática (UT); Conteúdos; Aulas Previstas*. As UT têm ligação direta com os elementos apontados no texto do *Programa Curricular*; os Conteúdos são desdobramentos destas unidades.

1º Ano: as UT são – a Espaço; Espaço Bidimensional e Espaço Tridimensional. Podemos supor uma comunicação com os objetos desta pesquisa nos *conteúdos*: *“Gêneros de pintura: autorretrato e os objetos do dia-a-dia”*; *“Meu espaço”* e *“Meu corpo no espaço”*;

2º Ano: as UT são as mesmas do 1º ano. Há um aprofundamento das relações com o Espaço nas Artes Visuais. As possibilidades de lidar com questões relativas a gênero, sexualidade, raça, etnia ou classe social mudam de foco, do âmbito individual para o coletivo: *“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”*; *“Brinquedos e brincadeiras na arte popular”*;

3º Ano: as UT são – Forma; Elementos da Forma e Texturas. 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, o mais “cheio” de conteúdos;

Nos planos do 4º e 5º Ano, a mesma dinâmica ocorrida no Plano de Curso do Colégio Pedro II se apresenta. Aliás, há outras similaridades com o plano do CPEI – autocentramento da criança no 1º Ano (com explorações do corpo, autorretrato etc); o olhar para a arte popular no 2º; uma abordagem mais consistente das questões multi/interculturais no 3º; a predominância do formalismo no 4º, e a exploração de formas artísticas contemporâneas no 5º Ano. Parece haver certo consenso quanto aos conteúdos que devem ser abordados no ensino da arte, nos Anos Iniciais, 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. É através de um olhar europeu (normativo) 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. Docentes podem selecionar obras, objetos e ações artísticas de variadas culturas e tempos históricos, em todos os anos, e o documento afirma esta “liberdade”; 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos analisados nesta pesquisa nos revelam embates no campo do ensino da arte e na sua relação com outros campos e categorias do conhecimento. Mesmo a busca por estabilidade, traduzida, aqui, pelo formalismo nas Artes Visuais, não deve ser minimizada enquanto estratégia, que pode conter, em si, objetivos os mais diversos, e que não se reduzem a normatizações e reiteraões. 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. 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. Como se aproximar da fronteira sem o objetivo 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”?

Contudo, se chegamos a “conclusões”, são estas: **as questões de gênero e sexualidade devem ser explícitas nos programas curriculares**, independentemente das estratégias elaboradas para realizar esta “inclusão”. Estas formas 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”, 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, 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.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais – Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DIAS, Belidson. **Açoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea**. In *Visualidade: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual – FAV/UFG*, Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, pp. 101-132, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2012.
- 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.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- 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. **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**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, 2000.