

AH, GENTE! É A MULHER DO PEZÃO...

OH, GUYS! IT'S THE BIG FOOT WOMAN...

Rosana de Castro / UnB

RESUMO

O objetivo do artigo é discutir sobre a relevância da educação estética frente aos questionamentos endereçados à arte pelos aderentes da política-partidária. Como Schiller, defensor da articulação entre estética e ética na educação, compreende-se a ética distinta da moral e reivindica-se a arte como fundamento para a formação do sujeito singular pela experiência estética vygotskiana. Esse sujeito que se constitui consciente de si, do outro e da realidade, poderá assumir-se livre para imaginar, no entanto, não é incomum que abra mão dessa liberdade por conta da responsabilidade que dela decorre, conforme adverte Silva. Neste sentido, defende-se a sala de aula como contexto de resistência para promoção do ensino da arte orientado à liberdade das escolhas cognitivas e afetivas pelas quais o sujeito possa construir a própria noção de realidade e as relações, consigo e com os outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação estética; Arte; Ensino da arte; Psicologia histórico-cultural; Ética.

ABSTRACT

This paper discuss the relevance of aesthetic education in face of the questions addressed to art by adherents of political party. As Schiller, a defender of the articulation between aesthetics and ethics in education, we understand the ethics distinct from morality and we claim art as a baseline to form the singular subject in conformity with vygotskian aesthetic experience. This subject who is conscious of himself, of the other and of reality, can assume himself free to imagine, however, it is not uncommon to give up that freedom because of the responsibility that derives from it, as Silva warns. In this sense, the classroom is defended as a context of resistance to promote the teaching of art addressed for freedom and to choice the cognitive and affective with which the subject constructs the own notion of reality and the relationships with himself and with others.

KEYWORDS: Aesthetic education; Art; Teaching of art; Historical-cultural Psychology; Ethetic.

Em episódios recentes, adeptos da política-partidária confrontaram espaços da expressão artístico-cultural localizados em cidades brasileiras. A perplexidade gerada pelos confrontos motivou as discussões que seguem, para refutar os argumentos motivadores dos adeptos e reivindicar o potencial da educação estética na constituição do sujeito ético. Numa primeira parte, serão relacionados os episódios para construção do cenário motivador da perplexidade e da necessidade particular de revertê-la em discussão no âmbito dos estudos sobre a arte e o seu ensino. Na sequência, (re)marcar-se o papel da arte na constituição do sujeito, a partir das ideias de Vygotsky (2001), bem como, apresentam-se os argumentos sobre a educação estética fundamentados desde as ideias de Schiller (2014). Ainda no que diz respeito ao sujeito ético forjado pela educação estética, aborda-se a relação entre a liberdade e a responsabilidade, pela perspectiva de Silva (2002) defensor da necessidade vital de preservar-se a liberdade para imaginar. Por fim, discute-se sobre o ensino da arte em relação ao cenário apresentado.

Arte é caso de polícia!

Três episódios foram destacados para a construção do cenário de confrontos promovidos por adeptos da política-partidária, desde os quais serão discutidos os aspectos elencados anteriormente. O primeiro episódio remete à dança-instalação intitulada *DNA de DAN*, produzida e executada pelo artista Maikon K. O segundo diz respeito à performance *La Betê*, do artista Wagner Schwartz, e o terceiro está relacionado à exposição *Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*.

A dança-instalação de Maikon K. partiu de investigação sobre os limites entre o humano e o não-humano. As formações superiores em Artes Cênicas e Ciências Sociais auxiliaram a pesquisa do artista sobre a expansão da consciência por intermédio dos ritos que envolvem expressões corporais. Em *DNA de DAN*, Maikon K. faz alusão a serpente africana DAN compreendida, no âmbito daquela cultura, como a ancestral de todas as formas. A apresentação da dança-instalação ocorre no interior de uma bolha cenográfica, criada por Fernando Rosenbaum, onde é possível, ao espectador, espreitar o corpo nu coberto por camada de substância, que simula a descamação da pele da cobra (Figuras 1 e 2).

Entre as cidades nas quais foi apresentada, *DNA de DAN* integrou evento realizado no Museu Nacional da República, em Brasília. Enquanto ocorria na área externa ao

museu, a dança-instalação foi interrompida pela Polícia Militar. Maikon K. foi detido, conduzido para a delegacia e, posteriormente, liberado mediante a sua assinatura em termo circunstanciado de ato obsceno, que o obrigou a comparecer diante de Juizado Especial Criminal, quando intimado.



Figura 1: DNA DE DAN
 ND online



Figura 2: DNA DE DAN
 Victor Nemoto

Em *La Betê*, Wagner Schwartz é guiado por movimentos realizados em réplicas das esculturas, que constituem a série *Bichos*, de Lygia Clark. A partir desses movimentos, o artista promove articulações em seu próprio corpo (Figura 3), e o público presente é convidado a interagir com a performance. *La Betê* estava sendo encenada no Museu de Arte Moderna em São Paulo, quando uma espectadora, menor de idade acompanhada pela mãe, interagiu com o artista. A cena foi registrada em vídeo difundido pelas redes sociais, que também subsidiou a abertura de queixa crime contra Schwartz fundamentada em artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) alusivo a pornografia infantojuvenil. Vale ressaltar que Schwartz é formado em Letras e desenvolve pesquisas junto a grupos de experimentação coreográfica na América do Sul e Europa, nas quais enfatiza a relação do estrangeiro com as línguas e as culturas¹.

CASTRO, Rosana de. Ah, gente! É a mulher do pezão..., In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.2849-2863.



Figura 3: Le Batê
Folhapress
Lenise Pinheiro



Figura 4: Le Batê
Estadão

A exposição *Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, quando estava em exibição na cidade de Porto Alegre, teve parte das suas obras censuradas sob a alegação de pedofilia, zoofilia e vilipêndio religioso². Adriana Varejão, artista plástica reconhecida nacional e internacionalmente, que recebeu prêmios por suas obras, entre os quais a Ordem do Mérito Cultural concedida pelo Ministério da Cultura; teve o trabalho *Cena de interior II* censurado (Figura 4). Varejão declarou para a imprensa:

Esta é uma obra adulta feita para adultos. A pintura é uma compilação de práticas sexuais existentes, algumas históricas e outras baseadas em narrativas literárias ou coletadas em viagens pelo Brasil. O trabalho não visa julgar essas práticas. Como artista apenas busco jogar luz sobre coisas que muitas vezes existem escondidas. É um aspecto do meu trabalho, a reflexão adulta (FOSTER, 2017, p. 2).

A artista Bia Leite, formada em Artes Plásticas, também teve obras censuradas no *Queermuseu*, entre as quais, a que se fundamenta em fotos postadas na rede mundial de computadores, em um sítio específico; relacionadas com a infância das pessoas que as disponibilizam. A proposta da artista consiste em divulgar, pelas

técnicas das artes plásticas, os traços e trejeitos não heteronormativos observados e resgatados desde tais registros. Antes de integrar a exposição *Queermuseu*, a coleção *Criança Viada*, de Bia Leite, já havia circulado em diferentes espaços culturais e galerias de Brasília (Figura 5).



Figura 5: de interior II, 1994
Adriana Varejão, 2013
Divulgação

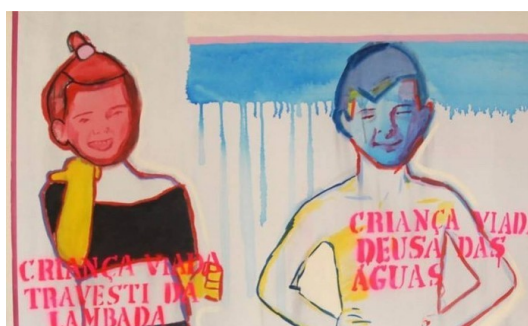


Figura 6: Travesti de lambada e deusa das águas, 2013
Bia Leite
Divulgação

O curador da exposição *Queermuseu* foi formalmente convocado para depor em comissão composta por políticos, o seu não comparecimento resultaria em prisão. Junto a isso, os administradores do espaço cultural que abrigava as obras censuradas, determinaram a desmontagem da exposição. Vale ressaltar que tanto nas redes sociais quanto nas vigílias em frente ao prédio da instituição em Porto Alegre, houve protestos favoráveis e desfavoráveis a reabertura da exposição.

Em síntese, o corpo nu, as práticas sexuais, o gênero na infância silenciada por revelar aspectos não heteronormativos, entre outros fatores que poderiam emergir da análise cuidadosa dos três episódios citados, provocaram debates importantes acerca da incidência da arte sobre o comportamento humano. A restrição desses debates ao contexto dos aderentes da política-partidária os tornaria incipientes, ampliar o escopo da discussão para bases teórico-epistemológicas que sustentem

análises robustas dos desdobramentos sobre a arte e o seu ensino, resultantes dos episódios anteriormente anunciados, é imprescindível.

A arte é caso de polícia?

A produção artística, segundo Vygotsky (2001), é mantida por aspectos da realidade. Superti, Cruz e Barroco (2011), fundamentadas nesse autor, explicam que as formas, na produção em arte, são geradas pelas relações com a realidade, portanto, elas não se originam sem essas relações. Sob essas perspectivas, compreende-se que o artista processa, cognitivamente e afetivamente, aspectos da realidade para, posteriormente, externalizá-los; utilizando-se das técnicas e dos materiais específicos, que darão forma ao conteúdo originado do processamento realizado.

Em conformidade com Vygotsky (2001), a produção artística externalizada pelo artista, pode ser recriada pelos outros sujeitos que com ela estabelecem alguma interlocução. Desde esse entendimento, o autor avisa que a obra de arte é polissêmica: "quem ignora que a obra de arte age de modo absolutamente diverso sobre diferentes pessoas e pode acarretar em resultados e em consequências inteiramente diversas?" (VYGOTSKY, 2001, p. 322).

A obra de arte é um atalho da realidade que dispõe fragmentos da vida passados despercebidos para o sujeito, em virtude dos inúmeros estímulos nervosos com os quais ele não consegue lidar, pela incapacidade do seu cérebro em processar todos esses estímulos (VYGOTSKY, 2001). Ao interagir com os atalhos da realidade oportunizados pelos artistas, o sujeito poderá desencadear conflito promovido entre duas emoções opostas. Enquanto a primeira remete para a materialidade que constitui a obra de arte, vinculando-a ao sujeito a partir dos sentidos gerados por ele com base em suas experiências, vivências e afetos particulares. A segunda emoção, de acordo com Vygotsky (2001), leva o sujeito ao polo oposto (da realidade para a imaginação), por trazer-lhe, nos materiais e na composição da obra, mensagens e imagens que não condizem com os significados e sentidos socialmente compartilhados, desde os quais ele vai buscar compreender determinada produção artística no momento da sua percepção imediata. Vygotsky (2001 apud SCHILLER, 1957) explica que,

o segredo do mestre [do artista que produz obra] consiste em destruir o conteúdo pela forma; e quanto mais magnificante, ambicioso e sedutor é o conteúdo em si, quanto mais seu efeito é colocado em primeiro plano, ou quanto mais o espectador tende a deixar-se levar pelo conhecido, tanto maior é o triunfo da arte, que desloca o conteúdo e estabelece domínio sobre ele (p. 326).

O triunfo promovido pela contradição entre aquilo que o sujeito compreende como real e o conteúdo apresentado pelas formas compostas na obra de arte, afirma Vygotsky (2001), desencadeia a experiência estética, que culmina na catarse, compreendida como o ponto mais alto do encontro entre as emoções opostas (contraditórias). O processo catártico, explica Vygotsky (2001), promove o surgimento de novas conexões entre as funções psicológicas superiores³, que se estabelecem pelos significados e sentidos renovados no âmbito da experiência estética. Ao final da catarse, o sujeito possivelmente é transformado em sua constituição psíquica e o seu comportamento pode estar modificado, de algum modo, diante da realidade concreta. Esse processo provoca desenvolvimento. Sob essa perspectiva, Vygotsky (2001) defende que a arte é responsável pela sistematização de todo o campo do sentimento humano.

Em seus estudos, Vygotsky (2001, 1996) filiou-se à estética de Schiller (2014), reivindicadora da educação da sensibilidade, que advogava em favor da concepção de uma pedagogia que tratasse dos sentimentos, e que favorecesse a formação ética do homem pela estética, essa última articulada com a arte e com a educação. De acordo com Schiller (2014), o dualismo racionalidade/subjetividade, bem como a cisão entre a razão e a sensibilidade deveria ser superada em prol do equilíbrio no acesso entre os conhecimentos teóricos (cuja demanda é essencialmente cognitiva) e os conhecimentos em estética (cuja demanda é essencialmente afetiva). Sob a perspectiva do autor, a educação pela estética poderia contribuir para o aprimoramento da ética no sujeito e nos grupos sociais, cabendo à arte assumir o papel de promotora desse aprimoramento.

Em consonância com Schiller (2014), Mosé (2012) afirma que o rompimento da unidade entre a natureza (instintos e corpo biológico) e a razão, que teve origem na concepção do homem clássico; resultou no conflito entre os impulsos básicos (e os selvagens) e a moral forjada pela cultura. Segundo a autora, esse conflito persistiu, tornando necessária a

criação de um estado estético no qual o impulso lúdico da criação artística educaria o homem para a liberdade, até o ponto em que a moralidade se tornasse uma segunda natureza, com raízes na sensibilidade, e não somente na razão e na cultura teórica (MOSÉ, 2012, p. 151).

Sob a perspectiva de Vygotsky (2001), os fundamentos para a educação estética incluem a obra de arte como criação humana e o processo de ensino e aprendizagem focado no desenvolvimento do sujeito como ser criador. Ainda em conformidade com o autor, a arte não é ornamento da vida, mas trata-se, pelo contrário, da "mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade; (...) é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos da vida" (VYGOTSKY, 2001, p. 329). Dessas ideias, compreende-se que a educação estética possibilita transformação do contrassenso que se estabelece no sujeito (entre os seus instintos e a moralidade presente na sociedade), pela criação e produção em arte. Isso porque, essa criação pode promover a imaginação, a sensibilidade e as emoções necessárias à constituição da subjetividade relevantes para o processo de inserção do sujeito em seu grupo sociocultural, fundamento da sua constituição como ser social e cultural.

A criação no ato de fazer arte não tem relação com o místico ou o celestial porque é real, tanto quanto qualquer dos outros atos que se executam sobre a realidade concreta. Ela envolve o inconsciente, que é acessado e organizado pelo consciente, porque somente pela consciência é possível externalizar a produção da criação. Vygotsky (2001) explica que o ato de criação se diferencia pela complexidade em sua execução. Desde esse ponto de vista, o ato da criação em arte não pode ser repetido etapa por etapa como as da construção de uma casa, confecção de roupa, produção de objeto em série,

ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não possa contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente; de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar, através deles, os processos inconscientes, e todo mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente, como condição obrigatória, os atos de conhecimento racional precedente às concepções, identificações, associações, etc.(VYGOTSKY, 2001, p. 325).

Por esse ponto de vista, os processos de criação são mais difíceis de serem acessadas no momento exato da produção, restando ao professor de artes, tratar do

uso das técnicas e dos materiais, que são aspectos da produção artística não circunscritos, exclusivamente, nas particularidades do artista. Vale, ainda, ressaltar que essa particularidade não implica o isolamento de quem cria da realidade concreta. Sendo assim, o ato de criar em arte é essencialmente social, cultural e histórico (VYGOTSKY, 2001).

O domínio da racionalidade e da instrumentalidade sobre a natureza, como projeto para o desenvolvimento das sociedades industriais, comprometeu o lugar da liberdade para imaginar (SILVA, 2002). Desde a ideia da essência social, cultural e histórica do ato de criar defendida por Vygostky (2001) e, ainda, com base em Silva (2002), ressalta-se que os aspectos da moralidade, compreendida pela concepção de Mosé (2012), que volta e meia entram em confronto com a arte, podem ser explicados em relação à historicidade da liberdade para imaginar.

Em atenção ao cenário apresentado anteriormente, construído por episódios de confronto entre produções artísticas e a (i)legalidade das suas exposições, ressaltam-se as análises de Silva (2002) sobre as ideias de Descartes acerca da imaginação. Sob a perspectiva desse filósofo a imaginação estava subordinada ao intelecto na ação de conhecer, sustentado na relação entre esse último e a perfeição divina. A racionalidade dogmática da imaginação atrelada à perfeição divina, conforme reivindicava Descartes, parece ser o que sustenta o argumento dos aderentes da política-partidária que confrontaram a arte e os artistas em seus espaços expositivos.

Na concepção de Descartes, explica Silva (2002), a relação entre a percepção e a imaginação era fundamental para o conhecimento da realidade. Ainda segundo o autor, sob o ponto de vista desse fundamento, a imaginação descompromissada, que fazia surgir imagens sem a sustentação da percepção do real, não tinha valor algum de verdade. Por outro lado, as imagens formadas desde a percepção da realidade demandavam do intelecto, que produzia a ordem (divina), por isso, promoviam conhecimento.

A supremacia do intelecto sobre a imaginação, em Descartes, foi erguida sobre a base da relação criador-criatura instituída entre os três gêneros da sua metafísica: Deus, o homem e o mundo (SILVA, 2002). A ordem era o aspecto fundamental de

tal relação, pois conduzia à perfeição divina. Ainda, segundo Silva (2002), “para que a imaginação fosse assim concebida, era preciso que o intelecto pudesse dominar a verdadeira ordem, desde os seus fundamentos e os seus princípio [...], até as suas manifestações mais imediatas na experiência da percepção” (p.244).

Os artistas clássicos produziam buscando a perfeição da natureza, para fundamentar os seus estudos, seguiam a ordem divina nela inscrita. O antagonismo classicismo *versus* romantismo acirrou-se pela disputa das opções entre representar a realidade e representar o sentimento sobre a realidade na produção pictórica em arte. Segundo Argan (1998), românticos e clássicos extraíam os elementos da natureza para as composições pictóricas pelo rigor da cópia, do artista clássico; ou, pela reinterpretação, do artista romântico. Compreendendo-se por essa reinterpretação a produção em arte que não ocorria pela cópia literal da realidade, a qual suprimia o espaço para a criação do artista (DAICHENDT, 2009).

O romântico, explica Argan (1998), reivindicava a expressão do sentimento do artista compreendida como um "estado de espírito frente à realidade" (p. 33). E, por ser um estado no qual o sujeito relaciona-se com a própria individualidade, essa era a única possibilidade de ligação do indivíduo com a natureza, bem como do particular com o universal. A ideia de imaginação como ação, e não como subordinada à percepção, constitui-se em uma base relevante para sustentação das ideias dos românticos, explica Silva (2002).

Desde essas ideias românticas, foi possível a promoção da liberdade do Eu, do domínio do sensível pelo espírito. A subjetividade romântica, entretanto, não pretendia isolar o artista da realidade. Pelo contrário, a imaginação livre dos cânones clássicos da produção artística, também possibilitou ao artista imaginar a realidade como necessariamente essencial para a completude do ser (SILVA, 2002).

Tanto a concepção clássica, quanto a romântica são passíveis de questionamento na conjuntura atual da produção artística porque ao longo do processo histórico da relação entre a criação e a imaginação, as representações da realidade, ou os atalhos de realidade (VYGOTSKY, 2001), assumiram como referência as questões sociais e culturais com intensidade, mas do que o contexto perfeito e harmônico, ou inspirador, da natureza. Essa mudança faz parte das transformações da relação do

ser com o ambiente natural, que vieram sendo construídas desde o advento da industrialização.

Atualmente, observa-se o auge da racionalidade e da instrumentalidade na concepção da realidade e na construção das relações entre os sujeitos. Sob essa perspectiva, Silva (2002) alerta:

no mundo-da-vida colonizado, em que os indivíduos são expropriados da subjetividade, haveria lugar para a imaginação concebida como liberdade de imaginar? Não estaria o imaginário inteiramente submetido a uma seleção de imagens que induz a uma recepção alienada e contrária à liberdade de consciência? A relevância da questão não se vincula apenas à eventualidade de vermos tolhidas as nossas fantasias: a heteronímia do imaginário incide diretamente sobre a experiência da negação enquanto requisito de resistência à barbárie e à desumanização da existência (p. 253).

A liberdade para criar, sob a perspectiva de Vygotsky (2001), é o que permite a constituição do sujeito no âmbito da espécie humana. O autor explica que foi pelo trabalho, compreendido como ação executada por motivação e vontade, que os seres humanos deslocaram-se da natureza para a cultura por eles inventada para ampliar a sua condição essencialmente biológica e para a condição de criadores de meio artificial constituído por signos, símbolos, sentidos e significados.

A liberdade, quer seja para criar ou para outras ações individuais, exige responsabilidade, conforme explica Silva (2002). E, em geral, os sujeitos contemporâneos estão abrindo mão dessa liberdade pela consequência da responsabilidade que exige o seu comprometimento com o que está além da percepção da realidade. Neste sentido, a liberdade para criar imputa, aos sujeitos, o seu envolvimento com as mudanças e as transformações necessárias e prementes nos grupos socioculturais aos quais pertencem.

De fato, o que se observa nas sociedades atuais, é a transferência da responsabilidade e a indiferença frente à privação da liberdade de imaginar e criar. Essas lacunas parecem estar sendo ocupadas pelas ditas autoridades políticas que se investem de poder para determinar de que maneira a realidade deve ser conhecida, construída e mantida. Nos episódios anunciado anteriormente, essa maneira parece encontrar fôlego na perspectiva cartesiana da imaginação. Indo de encontro à potência da arte para forjar o sujeito ético pela educação estética e

encarcerando, a cada vez mais, a liberdade de imaginar dos sujeitos contemporâneos.

Frente ao exposto, argumenta-se que o papel do ensino da arte na sala de aula precisa ser analisado, considerando-se, inclusive, as suas possíveis contribuições para os episódios sobre os quais se está discutindo. É provável que esteja ocorrendo anacronismo entre a realidade sociocultural atual que impacta frontalmente no contexto escolar, as bases teórico-epistemológicas e práticas que sustentam o ensino da arte na escola.

A arte não é um caso de polícia, a arte é um caso do ensino

A arguição que se deve fazer sobre o papel do ensino da arte no contexto sociocultural, cujos desdobramentos sobre as salas de aula são evidentes, diz respeito à formação dos professores. Bem como, deve-se questionar-se se tal formação tem a sustentação necessária para preparar os licenciandos, de modo que atendam ao que tem sido demandado pelos grupos socioculturais atuais.

Em específico no que diz respeito às questões de gênero, sexualidade e sexo, que foram o cerne dos movimentos que conduziram artistas à delegacia e censuraram obras de arte em espaços expositivos, conforme o cenário anteriormente apresentado, elas ainda não definiram os seus lugares nas salas de aula. Dias (2011) alerta,

quando a referência é *moralidade*, pode-se afirmar com certeza que, atualmente, no começo do século XXI, muitos arte/educadores ainda criam, aplicam e vivem currículos de arte/educação, fundamentados em procedimentos e práticas que retrocedem ao século XIX e, além disso, aderem às visões anacrônicas do que é moralmente aceito na arte e na arte/educação (p. 74, grifo do autor).

Aqui interessa o público dos adolescentes e dos jovens em idade escolar, cujas questões de gênero, sexualidade e sexo, em geral, são acessadas somente pelas palestras sobre doenças sexualmente transmissíveis e prevenção contra a gravidez, ministradas no contexto escolar (DIAS, 2011). Gesser, Oltramari e Panisson (2015), afirmam que as concepções dos professores da educação básica acerca das questões de gênero e sexualidade têm sido dissonantes das concepções que tratam dessas questões em estudos específicos. Segundo os autores, é comum que os

discursos daqueles professores sejam marcados pelas ideias da patologização e pelo preconceito para com os sujeitos e as situações não heteronormativas. Por outro lado, Gesser e col. (2015) afirmam que ainda que tenham sido identificado esses discursos em consonância com a normatização da sexualidade; em oposição, existem outras vozes, externas e internas à escola, contribuindo para impedir que os comportamentos sexuais normatizados se consolidem como universais. Sob a perspectiva dos autores, a sexualidade "é fenômeno complexo e multifacetado, o qual incorpora aspectos culturais, históricos, biológicos e políticos que atravessam e constituem a experiência das pessoas nesse âmbito" no qual não pode haver a negação da materialidade do corpo (p.559).

Desses posicionamentos, os autores concluem que os professores atuantes na educação básica, até agora, não tiveram formação para tratar do tema orientação sexual pela perspectiva do direito do sujeito comportar-se pela sua própria orientação de gênero. De acordo com Gesser e col. (2015), esses professores também têm pouco conhecimento sobre as propostas e as concepções para o ensino e a aprendizagem dessa temática em sala de aula.

Sob a perspectiva de Dias (2011), não se trata de determinar espaços específicos para abordar as questões não heteronormativas que implicam não só o ensino, como também o próprio professor de arte, que, por vezes, se vê acuado pela normatividade da escola em confronto com a sua opção de gênero e sexual. O autor alerta que a instauração dessas especificidades poderia conduzir à ideia de guetos que se contrapõem ao heteronormativo, aspecto que pouco contribuiria para definir o lugar do ensino e aprendizagem sobre as questões de gênero, sexualidade e sexo nas escolas.

Em alternativa, Dias (2011), sinaliza para o movimento *queer*, que situa transversalmente as categorias e as normatividades das representações de gênero e sexualidade, ressaltando-o como adequado para desordenar as identidades fixas. A teoria *queer* atua de maneira inclusiva pela aceitação da invisibilidade promovida pela heteronormatividade, que segundo o autor, "é uma parte inerente construção história da arte/educação", a qual precisa ser distinguida e considerada nas críticas a ela dirigidas (p. 81). Junto a isso, Dias (2011) adverte que a aproximação entre o ensino da arte e a teoria *queer*, compreendida como as teorias endereçadas à

visibilidade da construção, estabelecimento e circulação discursiva do sexo e do gênero; pode favorecer, de maneira robusta, o acolhimento de qualquer tipo de representação visual (do clássico ao contemporâneo), possibilitando que, na prática educacional, todos os conceitos fixados por essas representações possam ser deslocados, analisados e criticados de modo amplo e, não, perspectivado por ponto de vista determinado.

Considerações Finais

Antes de tentar enfrentar a resistência aos temas abordados por *DNA de DAN*, *Le Batê* e a *Queermuseu*, bem como, as suas censuras, sugere-se que os professores de artes visuais, em formação e em atuação em sala de aula, sejam convidados a refletir sobre de que maneira as suas práticas pedagógicas estão favorecendo a constituição da subjetividade comprometida com a liberdade para criar, bem como, a percepção da realidade, pelos estudantes, desde a perspectiva crítica e comprometida com questões importantes que afligem a sociedade atual, tais como: diferenças de classe, diversidade de gênero, raça e sexualidade. Será que o repertório teórico-epistemológico, que ainda se mantém sobre os fundamentos da arte e do ensino da arte do século XIX, podem favorecer espaços para que os estudantes discutam sobre tais questões?

Por fim, explica-se que o título deste trabalho remete à experiência de prática em sala de aula com licenciandos de curso de artes visuais. A proposta dos licenciando era tratar dos autorretratos produzidos por diferentes artistas, desde as vanguardas até os dias atuais, com uma turma de adolescentes do oitavo ano de uma escola pública. Em meio à discussão, foi exibido autorretrato que causou diversas interpretações envolvendo o gênero e a sexualidade do(a) artista, em virtude das sombras que ladeavam o seu rosto. A turma de adolescentes mobilizava-se na dúvida, uns diziam que era um homem, outras afirmavam ser mulher. Até que um deles aproximou-se da obra projetada na parede e, ao identificar a assinatura da obra, afirmou em alto e bom som: "Ah, gente, é a mulher do pezão". Ele referia-se à artista Tarsila do Amaral e à sua obra, *Abaporu*".

Eis um bom exemplo da polissemia da obra de arte, interpretada por referências sociais, culturais e históricas diversas. Para que esse tipo de interpretação se mantenha, é importante garantir a liberdade para imaginar e criar, algo

completamente incompatível com a concepção cartesiana dos adeptos da política-partidária, e, possivelmente, ainda inviabilizado pela concepção romântica do ensino da arte nas escolas. Frente a esse descompasso, os artistas seguem em sua função social de apresentar os atalhos de realidade que retratam as urgências de uma sociedade imersas em conflitos importantes, mas que ainda insiste em se manter e se movimentar por ideias essencialmente racionais, instrumentais e românticas.

Notas

¹ Ver em <https://www.wagnerschwartz.com/>

² Pedofilia: transvício que leva um indivíduo adulto a se sentir sexualmente atraído por crianças. Zoofilia: envolvimento sexual de humanos com animais de outras espécies. Vilipêndio religioso: o ato de vilipendiar significa desrespeitar, ultrajar por meio escrito e/ou de gestos. No caso, envolvendo objetos religiosos.

³ As funções psicológicas superiores, atenção voluntária, percepção, memória e pensamento, caracterizam o comportamento consciente do sujeito.

Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. *História da Arte Moderna*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.
- DAICHENDT, James. George Wallis: The original artist-teacher. *Teaching Arts Journal*, San Diego, 7(4), p. 219-226, 2009. Disponível em: http://www.academia.edu/194238/Daichendt_G._J._2009_.George_Wallis_The_original_artist-teacher_Teaching_Artist_Journal. Acesso em: 02 mai 2018.
- DIAS, Belidson. *O mundo da educação da cultura visual*. Brasília: PPG-Arte/UnB, 2002.
- FOSTER, Gustavo. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 11 de set de 2017. Caderno Gauchazh Arte. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/artes/noticia/2017/09/queermuseu-quais-sao-e-o-que-representam-as-obras-que-causaram-o-fechamento-da-exposicao-9894305.html>. Acesso em: 02 mai 2018.
- GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepção de sexualidade na educação básica. *Psicologia & Sociedade*, Minas Gerais, 16(2), p. 229-236, 2012.
- MOSÉ, Viviane. *O homem que sabe: Do homo sapiens à crise da razão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2014.
- SILVA, Franklin Leopoldo. A liberdade de imaginar. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, 6, p. 240-253, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/lis/issue/view/1851>. Acesso em: 02 mai 2018.
- SUPERTI, Tatiane; CRUZ, Mariuse Gonçalves; BARROCO, Mari Shima. *Psicologia da Arte: pressupostos teóricos e metodológicos*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. 2011. (comunicação oral).
- VYGOSTKY, Lev Semyonovich. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

Rosana de Castro

Professora Adjunta do Instituto de Artes/UnB. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (UnB). Atua com ênfase na formação inicial de professores e em projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados ao Laboratório de Educação em Visualidades e ao Grupo (CNPq) Transviações.