

Autorização concedida ao Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB) pelo autor para disponibilizar a obra, em 20 de maio de 2018, com as seguintes condições: disponível sob Licença Creative Commons 3.0 Unported, que permite copiar, distribuir e transmitir o trabalho, desde que seja citado o autor e licenciante. Não permite o uso para fins comerciais nem a adaptação desta.

REFERÊNCIA

DIAS, Belidson. O i/mundo da educação da cultura visual. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p. il.

O I/MUNDO

da Educação em Cultura Visual

Belidson Dias



Belidson Dias é professor permanente do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília e do seu Programa de Pós-Graduação em Arte. Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação - Artes Visuais, na University of British Columbia Canadá; Mestre em Artes Visuais - pintura – na Manchester Metropolitan University e na Chelsea College of Art & Design, na Inglaterra; graduado em Artes Plásticas - Educação Artística, pela Universidade de Brasília.

Especializou-se nos estudos críticos da sexualidade, particularmente na Teoria queer, para analisar a Cultura Visual, especificamente o cinema, a fotografia, os quadrinhos e as Artes Visuais contemporâneas.

Foca suas pesquisas em torno de questões da Educação em Cultura Visual e suas relações com currículo, cinema, transculturalismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, Sexualidade e Gênero.

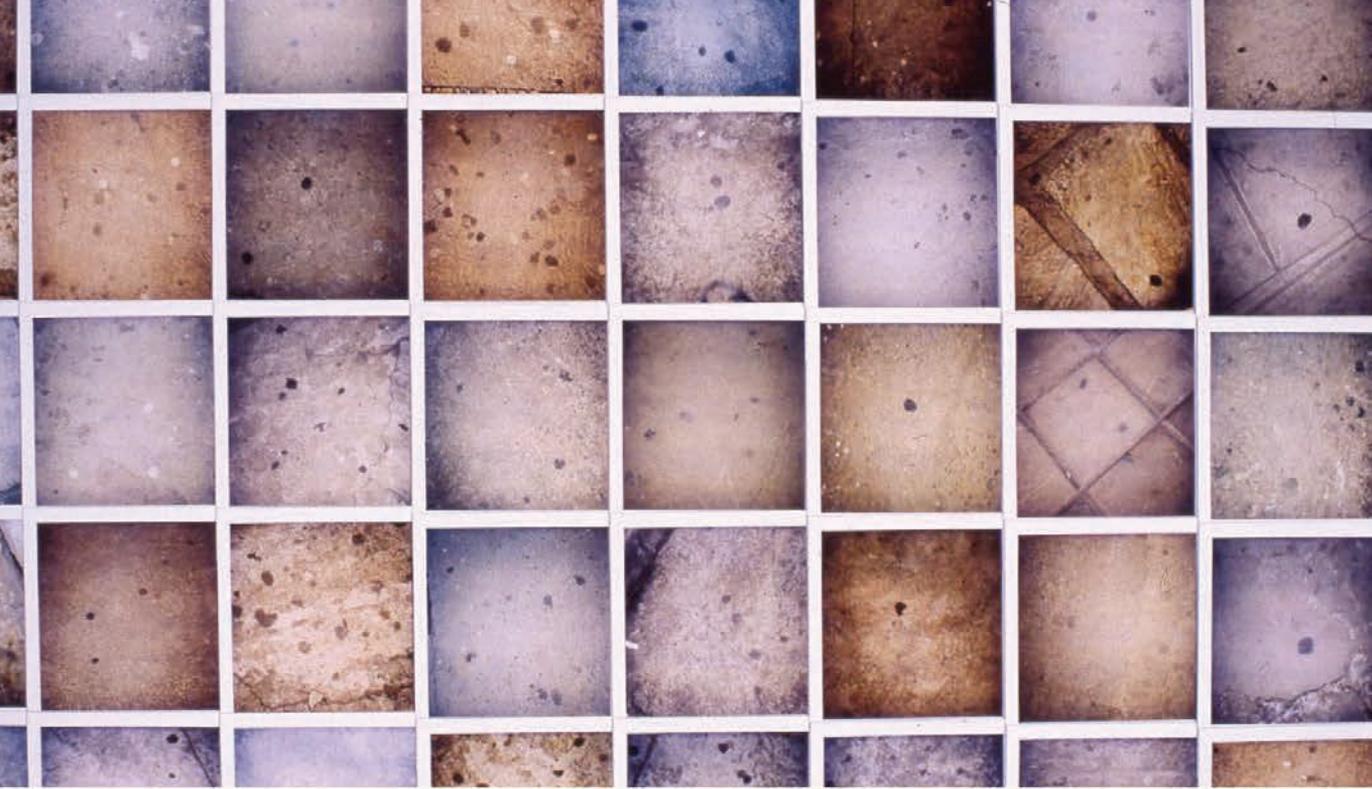
Coordena no Departamento de Artes Visuais da UnB o LIGO- Laboratório de Educação em Visualidade e é Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Visual Queer (UnB/CNPq) e Integra o Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (UFG/CNPq) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação e Cultura(UFSM/CNPq).

É membro da International Society for Education through the Arts (INSEA), da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) e da National Art Education Association (NAEA) dos EUA.

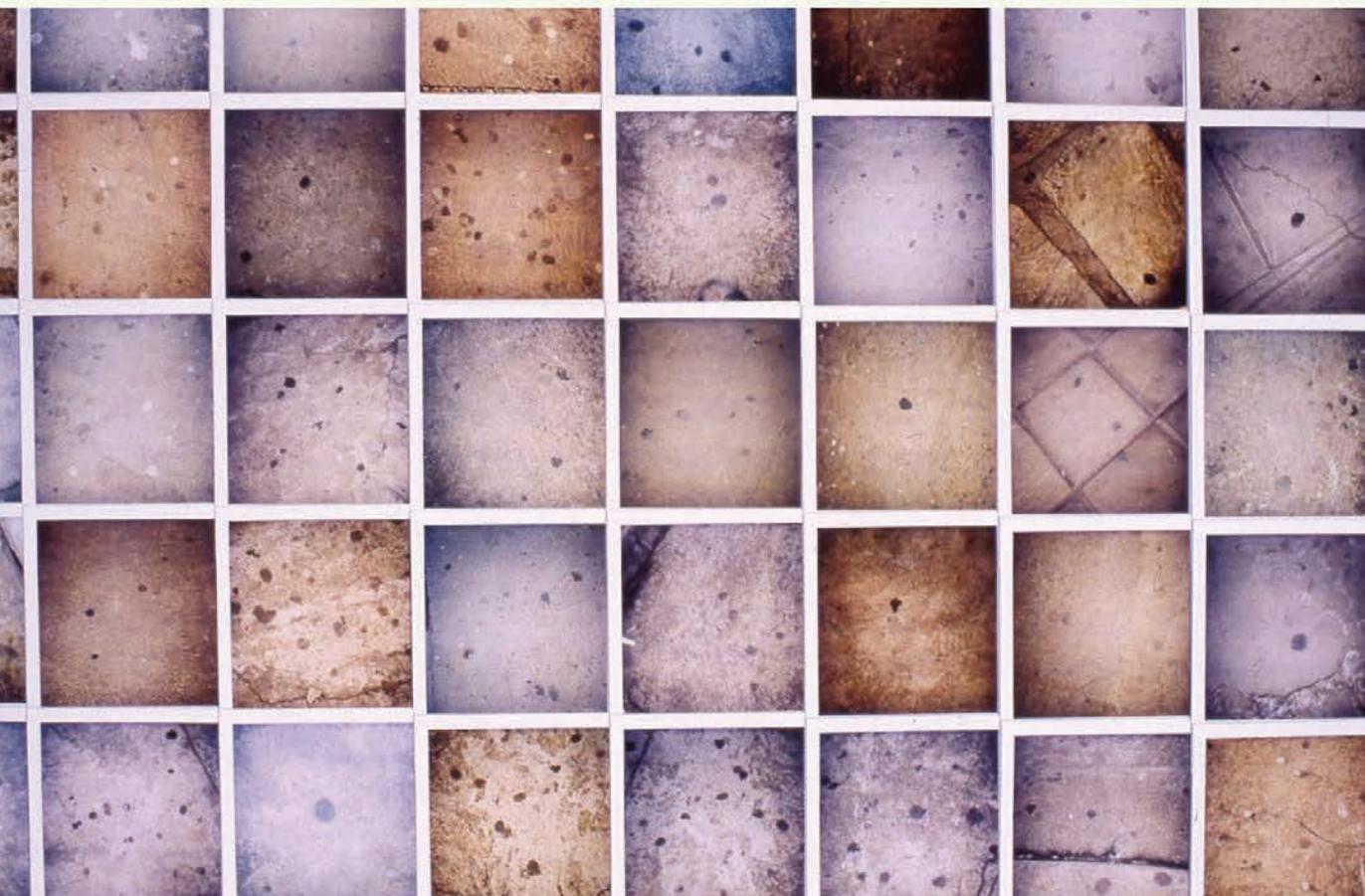
Tem participado ativamente em congressos no país e no exterior e publicado extensivamente em revistas e periódicos nacionais e internacionais.

O I/MUNDO

da Educação em
Cultura Visual



INTERMINGLINGS



Belidson Dias

O I/MUNDO
da Educação em Cultura Visual

Programa de Pós-Graduação em Arte
Universidade de Brasília

COPYRIGHT: © 2011 Belidson Dias

CAPA: Belidson Dias

OBRA: Barrocco I - Acrílico sobre tela

160 x 410 cm , 1992 - Belidson Dias

FOTO: Miriam Araújo

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Belidson Dias

ANÁLISE E REVISÃO DO TEXTO

Ignês Guedes e Marcela Hollanda

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Simone Santos

Dias, Belidson

O i/mundo da educação da cultura visual. / Belidson Dias. -- Brasília :
Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

210 p. : il. 24 cm

ISBN 978-85-8698

1. Cultura Visual. 2. Arte visual. 3. Educação. I. Universidade de Brasília. II.
Título.

CDD 707

CDU 7:37

Menu

Dedicatória	9
Agradecimentos	11
Entradas :	15
salivando apetências - <i>Irene Tourinho e Raimundo Martins</i>	16
Ruminando: Notas introdutórias	5
Tira-Gostos	25
Situação: Gênero e sexualidade em minhas práticas de arte/educação	26
Compulsividade: Pesquisa em arte/educação como pintura	31
Acoitamentos	43
Devoramento: das Belas-Artes à Cultura Visual	44
Deglutição: Explicando termos de arte/educação	51
Ressonância: Gênero e sexualidade na cultura visual	56
Transparência: Arte/Educação e educação da cultura visual	60
Indiferença: Arte/Educação e questões de gênero, sexualidade e moralidade	73
Trans/viações	87
Liminalidades: Epistemologia de fronteira	89
Apetite: Pensamento de fronteira e a educação da cultura visual	93
Mapeamento: Fronteiras queers, memórias, e histórias <i>Belidson Dias e Carla Barreto.</i>	95
Reposição: In/visibilidade e teoria queer.	104

Miradas	111
Afinidade: A mala de Almodóvar em <i>Volver</i>	113
Absorção: Trans/via entre espectador e objeto de visão	119
Ironia: Trans/viados de Almodóvar e os seus momentos pedagógicos	125
Inconsistências: Aproximações pedagógicas ao cinema de Almodóvar	134
Fragrância: Abordagens pedagógicas entre cinema queer e cultura visual	139
Entrecôtes	149
Dissimuladinho: Gênero em foco na fotografia contemporânea . <i>Belidson Dias e Miriam Araújo</i>	150
Escondidinho: Paródias e precariedades nas des(truções). <i>Belidson Dias e Felipe Sobreiro</i>	156
Arrumadinho: Desdobramentos filmicos em Matthew Barney. <i>Belidson Dias e Carla Barreto.</i>	175
Picadinho: O Lobo Mau, Pinóquio e as Irmãs Más como imagens transgêneras em <i>Shrek</i> : traços pedagógicos. <i>Belidson Dias e Alice Lara</i>	183
Referências	191

às fronteiras queer,
ao pensamento e a pedagogia queer,
aos sujeitos queers;
àqueles que fazem a educação da cultura visual;
a todos os trans/gêneros e gêneros/trans;
àqueles que pensam a imagem, o conhecimento e o poder;
a Iansã e Oxum, aos orixás da Bahia e de Áfricas;
às realidades do cinema e de Almodóvar;
à todos os pensadores críticos;
à Emília Soares e Belidson Dias, meus dedicados pais;
ao meu companheiro Phillipe Raphanel,
a todos os autores citados neste livro;
aos outros.

Dedico este livro



Border epistemologies: Looking at Almodóvar's Queer
Genders and their implications for Visual Culture
Education

Phd Thesis Belidson Dias

Agradecimientos

Um grande número de pessoas e instituições me auxiliaram a desenvolver os estudos de doutorado, a realizar a escrita da tese e posteriormente a sua conversão final em livro, logo merecem os meus agradecimentos.

Inicialmente, destaco a figura fundamental de Graeme Chalmers, meu orientador na University of British Columbia (UBC), uma grande fonte de conhecimento, compreensão, incentivo e ajuda. Devo-lhe a simpatia em assumir a condição de meu orientador principal e a tolerância com que soube entender os meus desassossegos e envolver-se com temas tão diversos quanto excepcionais à área de arte/educação.

Um agradecimento especial dirijo aos membros do meu comitê de orientação doutoral composto por Rita Irwin, Peter Dickinson e Helen Leung, que se dedicaram a analisar de forma extraordinariamente crítica o meu trabalho e me proporcionaram vasto conexo de conselhos, referências e interpretações.

Particularmente, sou grato a Valerie Lee Chapman, Lisa Loutsenheiser, Munir Velani, Karen Meyer, Kit Grauer, Janice Miller e Susan Pirie, meus professores na UBC, e Jean Barman, Anna Kindler, Sneja Gunew e Bill Pinar, que foram acadêmicos instrumentais na minha pesquisa.

Entre aqueles que me alertaram para dados relevantes e apontaram para novas e importantes direções e saberes, lembro-me da Fernanda Selayzin, Denilson Lopes e Felícia Johanson.

Também gostaria de expressar minha gratidão a Ana Mae Barbosa, Cathleen Sidki, Lygia Sabóia de Freitas, Suzette Venturelli, Sylvio Zamboni e Ana Vicentini, que me deram o impulso inicial e forneceram apoio incondicional ao meu projeto de pesquisa.

No que tange a conversas perceptivas, críticas e comentários que me ajudaram a formar e reestruturar os aspectos desse livro, agradeço aos meus alunos dos cursos de Seminário Teórico de História e Crítica de Arte, sobre gênero e sexualidade na cultura visual, e dos cursos de Análise do Filme da Universidade de

Brasília e de Processos e Métodos em Arte, na UBC.

Serei eternamente agradecido aos amigos Irene Tourinho e Raimundo Martins pelas observações perspicazes e habilidades de leitura de meus textos preliminares e cuja dedicação, amizade, paciência e lealdade nutrem o meu trabalho. Os meus colegas do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (GPCVE), da Universidade Federal de Goiás, e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura (GEPaec), da Universidade Federal de Santa Maria, têm sido os meus principais interlocutores e têm partilhado inúmeras ideias nos últimos cinco anos.

Os meus agradecimentos vão também para Pedro Almodóvar e Augustin Almodóvar, que fizeram esse livro possível ao permitirem a realização da pesquisa em seus arquivos. Agradeço a colaboração e o entusiástico apoio que recebi de Paloma Buendia, do *Centro de documentación Pedro Almodóvar*, da Universidad de Castilla-La Mancha, e de Diego Pajuelo, da El Deseo S.A. Sou grato pela concessão de direitos autorais de imagens da El Deseo S.A., de Jasbir e Sidhu Balbir, Mário Cravo Neto, Miriam Araújo e Felipe Sobreiro e da coleção de fotografias da minha família. Sou agradecido a Carla Barreto, Miriam Araújo, Alice Lara e Felipe Sobreiro pela permissão em publicar nesse livro artigos desenvolvidos durante o período de minha orientação aos seus mestrados, nos Programas de Iniciação Científica e nos cursos de graduação em artes visuais.

A cooperação e entusiástico apoio que recebi de muitas instituições viabilizaram o desenvolvimento da tese, sobretudo da Fundação CAPES, do Ministério da Educação, pela bolsa de doutoramento integral e o auxílio de pesquisa de campo, da Fundação Universidade de Brasília, pelo apoio financeiro fornecido por meio de afastamentos, e também da UBC, que me proporcionou um ambiente acadêmico vibrante e intelectualmente estimulante, além do prêmio Joseph Katz Memorial laureado para projetos com excelência em educação multicultural e de minoria social.

Esse livro não teria acontecido sem o Fundo de Apoio à Cultura da

Secretaria de Cultura do DF, e entre várias pessoas cabe destacar Michelle Bezerra da Silva, Renato Armando e Márcia Pereira Miller. A realização desse projeto só foi possível porque contei com a mediação inicial de Patrícia Magalhães e a produção executiva de Simone Oliveira, cúmplice infatigável dessa empreitada. Manifesto meu reconhecimento ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Departamento de Artes Visuais da UnB, pelo apoio necessário para a realização desse livro.

Agradeço também a Flávio Martins, Marcela Holanda, Anna Amélia de Farias e Rosana de castro, por compartilhar os amores, os humores e os altos e baixos do cotidiano durante a fase da redação final da tese e desse livro. E ofereço o meu último e mais profundo agradecimento a Philippe Raphanel, que esteve ao meu lado durante todo esse projeto e cujo amor, tolerância, apoio e índole fazem a minha vida muito melhor.

Diante da impossibilidade de nomear a todos que me ajudaram nesse livro, emito uu agradecimento coletivo.



Entradas:

Irene Tourinho e Raimundo Martins

Salivando apetências

Os modos como interagimos e dialogamos com o mundo, as formas como percebemos o outro e a nós mesmos e as maneiras como orientamos nossas práticas educacionais cotidianas mudaram e continuam mudando a partir da presença constante das imagens e das diferentes formas de comunicação sensorial que ocupam nossas vidas. Hoje, cada vez mais cedo, crianças tem acesso a uma considerável gama de informações disponíveis em desenhos animados, filmes, embalagens de produtos alimentícios, materiais escolares, brinquedos, vídeo games, blogs, internet, etc. Jovens e adultos convivem sitiados por informações, apelos de consumo, formas e estilos de vida veiculados por imagens e mensagens de diferentes matrizes culturais que impactam o imaginário e a vida em sociedade.

A velocidade e a facilidade com que as novas gerações manejam suportes técnicos como softwares, Ipods, Ipads e, principalmente, as linguagens e ações que se desenrolam nesses suportes são evidências do modo como as noções de sujeito, tempo e espaço mudam com a utilização de instrumentos e recursos tecnológicos. Essas mudanças podem acontecer de maneira simples, na forma de acessar imagens e mensagens, nas múltiplas possibilidades de criá-las e recriá-las, porém, são transformações que vem e estão embutidas nas condições técnicas de produção de cultura, agindo e influenciando na constituição do sujeito social/educacional contemporâneo.

Assim, torna-se necessário enfatizar que, hoje, informação e conhecimento não são construídos, adquiridos, aprendidos apenas nas relações presenciais, com pais, familiares e professores. Ao contrário, são apreendidos de múltiplas maneiras, em grande parte em situações não presenciais, ou seja, em contextos

virtuais, construídos na, e a partir da utilização frequente das novas tecnologias. As aprendizagens das gerações atuais acontecem através de articulação e cruzamento de informações e experiências vividas em instituições tradicionais da educação, como família e escola, e informações e aprendizagens veiculadas por mensagens, imagens, ideias, recursos e linguagens midiáticas. Essas transformações que caracterizam a educação contemporânea influenciam, além das relações pessoais, a subjetividade e sensibilidade dos indivíduos, condicionando, de certa forma, as instituições que controlam e regulam a formação educacional, afetiva, artística, social e psicológica. Enfim, influenciam e transformam nossas percepções do mundo e sobre o mundo.

O *I/Mundo da Educação em Cultura Visual* investiga e transgride os sentidos com os quais percebemos a cultura, a educação e, especialmente, a arte-educação, criando uma trajetória que redesenha os percursos da entrada em cena da cultura visual, suas ênfases e buscas. Belidson Dias investiga e transgride, também, o sentido dos sentidos que damos ao mundo, escrevendo este livro com a perícia e perspicácia que experimentou como artista, estudante de doutorado, professor e pesquisador. O *I/Mundo* pensa os sentidos para além “do ponto de vista do sujeito que limpou e delimitou sua existência a um tempo e espaço”, oferecendo-nos profundas indagações, excitações e agenciamentos para “tudo aquilo que revolta a consciência”, que “não respeita as regras do decoro, da decência, da normalidade”. De maneira peculiar e produtiva, o autor penetra “em algumas fraturas do pertencimento, do recato, da conveniência, da moralidade, enfim, da normalidade das práticas na arte/educação contemporânea”.

Através de uma estrutura que vai desvelando condições, atitudes, sabores e circunstâncias atreladas às experiências visuais e pedagógicas, Belidson Dias mostra suas inquietações, comprometimentos e brilhantes reflexões sobre práticas que traspassam e propõem “desavergonhadas relações entre os estudos culturais, o cinema e a Educação da Cultura Visual”. Enfatizando a análise do olhar queer – teoria que, no campo da arte/educação no Brasil, o autor inaugura com extrema competência e sensibilidade – o livro investiga propostas interpretativas fundamentadas e

orientadas para “uma subjetividade crítica e ativa na arte-educação”.

O autor inicia “ruminando” posicionamentos teóricos e práticos que constituem, historicamente, as relações entre arte, educação e cultura visual, remoendo e matutando sobre “questões de gênero, sexualidade, censura e moralidade”. Esta clara e detalhada exposição mostra a consistência das observações do autor sobre a necessidade de “mais referenciais teóricos” para as temáticas de gênero e sexualidade, com vistas a que “estudantes e educadores conscientizem-se das maneiras e razões pelas quais são atraídos por um imaginário visual do cotidiano e possam ampliar abordagens analíticas sobre os modos de ver”.

Os capítulos seguintes convidam os leitores para “acoitamentos” e “trans/viações”, banquete que Belidson Dias serve com “compulsividade”, “transparência”, “ressonância” e “apetite”, além de outras iguarias criativas e in-pertinentes. Nessa orgia degustativa intelectual e reflexiva, o autor prepara, oferece, inventa e refaz odores visíveis e imagens comestíveis, adicionando e misturando ingredientes que fundamentam e explicitam suas práticas de pesquisa, relações entre visibilidades e educação, a ideia de epistemologia de fronteira, as particularidades da teoria queer no Brasil e suas interações com a representação visual.

Belidson Dias adentra, através de “miradas” ao I/Mundo de Almodóvar. Com a simplicidade, clareza e inteligência que marcam seu pensamento e escrita, ele introduz os leitores ao contexto fílmico do diretor e cineasta, construindo trans/vias e fluxos entre espectador e objeto de visão. Analisa exemplos da instigante produção de Almodóvar, destaca momentos e imagina abordagens que inter-relacionam pedagogia crítica, cinema queer e cultura visual.

Na parte final, “entrecôtes” são servidos como um corte especial de sabores e paladares vividos e compartilhados com alunos nas experiências educativas e pedagógicas da cultura visual. Vozes se entrelaçam e se juntam para desfrutar saberes e corpos que, auto-reflexivamente se reconstroem no olhar, nos fazeres, nas concepções e propostas para a educação da cultura visual. O cardápio não é fixo ou pré-definido, mas dialogado e surpreendentemente articulado com as temáticas

e indagações que Belidson Dias escolhe e problematiza no decorrer do vasto e farto “menu” que degustamos no decorrer do texto.

Não é exagero dizer que o I/Mundo – da Educação da Cultura Visual caracteriza uma abertura para o viver cotidiano da cultura, da arte e da educação que, ao tornar-se mundo – em diálogo com o i/mundo, localiza o interesse e aprendizado artístico nos espaços cotidiano e social. É, sem dúvida, um projeto ousado e competentemente arquitetado por um dos profissionais mais respeitados e reconhecidos do país. O impacto de suas investigações sobre “relações entre as pessoas e as imagens”, teorizações que orientam a educação da cultura visual, bem como as práticas e possibilidades interpretativas que o campo vem configurando será decisivo e, certamente, contagiante.

As transformações que este livro incita não são exclusivas apenas para alguns. Pesquisadores, professores, alunos, estudiosos da arte, da educação e da cultura encontrarão, neste trabalho, motivos para começar, continuar, combinar e descobrir dietas que, interessadas e compromissadas com um mundo justo e solidário, dão conta da constante necessidade de formação de sujeitos ativos, críticos e agenciadores de suas próprias histórias.

Irene Tourinho e Raimundo Martins

Janeiro de 2011

MY SHIP OF FOOLS

Ruminando

Notas introdutórias

O I/Mundo da Educação em Cultura Visual baseia-se na minha tese de doutorado em Arte/Educação, realizada no Canadá, traduzida como *Epistemologia de fronteiras: investigando os trans/gêneros na obra de Pedro Almodóvar e suas implicações para a Educação em Cultura Visual* (DIAS, 2006b). Contudo, esse livro não corresponde exatamente à tese, pois não contém todos os capítulos nem mantém a sua estrutura original. Faltam quatro capítulos referentes ao cineasta espanhol Pedro Almodóvar, sua filmografia e as análises de alguns de seus filmes. Esse material será lançado posteriormente em publicação específica. Entre 2005 e 2010, publiquei vários textos (DIAS, 2005, 2006a, d, 2007, 2008a, 2009a, b, c, d, 2010a, c; DIAS e SINKINSON, 2005), derivados da tese, e esse livro reúne parte desses textos fragmentados em capítulos e outros que ainda não foram publicados. Além desses, fazem parte do livro alguns capítulos escritos com orientandos de graduação e de mestrado da UnB (ARAÚJO, OLIVEIRA *et al.*, 2007; BARRETO e DIAS, 2010; DIAS, 2010b; DIAS e VASCONCELOS, 2010).

A publicação apresenta uma visão panorâmica das recentes relações históricas entre a arte/educação e a educação em cultura visual e descreve a situação da arte/educação contemporânea em relação a fundamentos teóricos e práticos, metodológicos e curriculares ligados a questões de gênero, sexualidade, censura e moralidade. Baseia-se na premissa de que a arte/educação passa por uma mudança radical em direção à educação da cultura visual ao desenvolver novas práticas, epistemologias, identidades, subjetividades, agências e entendimentos do cotidiano. Sugere que a inclusão da educação em cultura visual possa dar visibilidade e efetivamente auxiliar a compreensão das representações visuais de gêneros e sexualidades na sociedade.

O livro discute representações de gênero e sexualidade como sendo historicamente e culturalmente contingentes ao invés de expressões naturais ou de caráter privado e individual. Mais ainda, fornece dados para estudar e

compreender as estruturas históricas e teóricas das representações visuais específicas de sexualidades e gêneros na educação em cultura visual em relação aos discursos médicos, psicanalíticos, filosóficos e populares estabelecidos. Parte dos recentes estudos em gênero e sexualidade, principalmente da teoria queer, mas também dos estudos feministas e da representação e recepção visual.

Como professor dos cursos de Licenciatura em Artes Plásticas na Universidade de Brasília, onde trabalho com disciplinas específicas de gênero e sexualidade na cultura visual, sobretudo o cinema, observo no meu dia-a-dia que é vital a existência de mais referenciais teóricos com essas temáticas para que estudantes e educadores conscientizem-se das maneiras e razões pelas quais são atraídos por um imaginário visual do cotidiano e para que possam ampliar abordagens analíticas sobre os modos de ver.

Os paradigmas da arte/educação estão mudando, e está se tornando prática comum que arte/educadores e alunos produzam conhecimento conjuntamente, ao se envolverem criticamente com representações de seu cotidiano. Passei a acreditar que os arte/educadores podem concomitantemente ensinar, pesquisar, fazer arte e pensar por meio da educação em cultura visual. No entanto, para atingir esses objetivos, arte/educadores e alunos precisam se engajar com o pensamento crítico e as pedagogias críticas e olhar atentamente para as relações de poder dentro das práticas educacionais, pedagógicas e políticas.

Mais recentemente, desde que terminei o doutorado em 2006, reintroduzi questões de gênero e sexualidade em Seminários de Teoria, Crítica e História da Arte, interligados com questões de raça, classe, comunidade, deficiência, identidade, idade, entre outros tópicos. Embora os temas principais fossem o gênero e a sexualidade, os outros foram suplementos cruciais para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, mudei de procedimentos pedagógicos, permitindo que alunos continuamente pudessem articular ideias críticas sobre o conteúdo de classe. Percebi que, se queremos mudar aspectos da prática em arte/educação corrente e promover a mais ampla compreensão e implicações para a educação da

cultura visual, como uma abordagem produtiva em ensino de artes visuais, seria necessário adotar novos enquadramentos conceituais sobre as noções de poder e conhecimento e discutir criticamente as questões de representação de raça, classe, gênero, sexualidade, deficiência, idade etc.

Apesar de alguns anos atrás não existir uma taxonomia para o que atualmente chamamos de “educação da cultura visual”, eu estava interessado e em busca de qualquer pedagogia da arte cuja abordagem não privilegiasse a estética e a história em detrimento dos estudos sociais. A arte/educação corrente tem, de maneira restrita, incentivado a discussão de questões sociais no currículo, mas é por meio da abordagem crítica social e reconstrucionista da educação da cultura visual que os arte/educadores e estudantes de arte, juntos, geram uma expectativa no sentido de esclarecer e dar visibilidade a questões fundamentais na visualidade da sociedade contemporânea e tecnológica. Além disso, a educação da cultura visual enfatiza particularmente a construção do cidadão contemporâneo e, nesse ponto, a diversidade cultural se torna relevante e crucial para o ensino e a aprendizagem das artes. Isso amplia a reflexão sobre conceitos de arte, o papel da cultura visual, as representações visuais e os artistas, em diferentes contextos sociais. Assim, os papéis da educação da cultura visual, entre outras, são os de promover o respeito e o reconhecimento da diferença social para incentivar a compreensão transcultural, reconhecer e compreender a diversidade cultural a fim de permitir o orgulho da herança cultural, discutir questões acerca do etnocentrismo, de estereótipos culturais, preconceitos, discriminações, racismo e sexismo, examinar a dinâmica da cultura em diferentes contextos, com o fim de desenvolver a consciência, e questionar a cultura dominante, para tornar a experiência prática e a interpretação da cultura visual mais flexível e acessível.

Tira-Gostos:

Autobiografia no I/MUNDO

Situação: gênero e sexualidade em minhas práticas de arte/educação

Durante a graduação, ouvi de uma professora que o oposto de “Mundo” seria “Imundo”. O Mundo seria a totalidade do que existe no universo, seja ou não natural, mas, sobretudo, o Mundo seria a experiência do ponto de vista do sujeito que limpou e delimitou sua existência a um tempo e espaço. O “Mundo”, como antônimo de “Imundo”, seria a parte que elegemos todos os dias para viver, no nosso cotidiano. E assim tendemos a excluir de nosso mundo, para que ele possa ser Mundo, tudo o que consideramos sujo, cuja falta de asseio e sujeira provocam repugnância, tudo aquilo que revolta a consciência, que é moralmente baixo, abjeto, torpe e que não respeita as regras do decoro, da decência, da normalidade.

Os abjetos me interessam e me fascinam há muitos anos, já que perturbam a subjetividade e a institucionalidade das coisas e nos lembram da nossa própria construção de mundo na transformação simbólica do encontro com o outro. *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual* busca precisamente adentrar em algumas fraturas do pertencimento, do recato, da conveniência, da moralidade, enfim, da normalidade das práticas na arte/educação contemporânea.

Com a intenção de situar-me dentro de minhas próprias interações com o currículo em arte/educação, educação, cultura visual e representações visuais de gênero e sexualidade, fazem-se necessárias as seguintes narrativas. Em 1994, logo após terminar o meu mestrado, fui nomeado professor assistente da UnB no curso de Artes Plásticas: Licenciatura. Inicialmente, e particularmente, fiquei interessado na arte/educação como forma de reconstrução social. Sempre tive uma pulsão e potência para lidar com as questões sociais e cheguei até mesmo a cursar um ano do curso de Ciências Sociais na UFRN. Após alguns anos na UnB, trabalhei, como pesquisador *ad hoc*, com aspectos de políticas de arte/educação multicultural e noções de desenvolvimento de parâmetros curriculares em artes plásticas para a Universidade de Brasília e para o Ensino Médio do Distrito Federal.

Entretanto, desde que comecei a dar cursos para a Licenciatura, bem como para o Bacharelado em Artes Plásticas, uma das minhas principais preocupações foi a de incluir o estudo das representações de gênero e sexualidade na visualidade contemporânea e suas implicações para a pedagogia crítica. Depois de muitos esforços para tornar visível, na comunidade universitária, a necessidade de reconhecer essas questões curriculares e aspectos de pesquisa e serviços à comunidade, a minha realização mais importante foi a de desenvolver programas específicos que contemplavam o estudo das representações de gênero e sexualidade nas artes visuais contemporâneas em algumas disciplinas optativas, entre 1999 e 2001. Por meio dessas disciplinas, nós, os alunos e eu, tínhamos um escopo maior de formas para olhar, interpretar e analisar representações de gênero e sexualidade na visualidade e, posteriormente, em alguns casos, buscar transformá-las em elementos pedagógicos para situações específicas baseadas nas práticas escolares.

Os principais objetivos eram analisar como o discurso da arte contemporânea constrói, organiza e difunde noções de identidades sexuais e de gênero, investigar as razões pela qual o ensino das artes visuais e programas de arte/educação não enfatizam temas de gênero e sexualidade; e discutir de que forma podemos olhar para abordagens nas quais o gênero e a sexualidade iniciam uma discussão em torno de questões de poder, representação e cultura na arte/educação. Estas disciplinas tiveram grande impacto na minha experiência pedagógica e nos processos de aprendizagem crítica dos alunos.

Naquela época, eu não estava ciente da urgência dessas questões para o sistema educacional brasileiro e muito menos para outros sistemas educacionais em outros países. Para aprofundar essas questões, foi necessário começar um programa de doutoramento. Essas questões, desde então, vêm me assombrando e nunca mais parei de pensar sobre elas, mas o esforço para negociar com a comunidade acadêmica tem tomado muito tempo e entusiasmo. Quatro anos antes de inserir na Licenciatura com sucesso a relação entre objetos da vida cotidiana, artefatos dos meios de massa e objetos feitos por artistas visuais, tentei abordagens semelhantes

em disciplinas de teoria cultural, história da arte e estética.

Para minha surpresa e frustração, percebi que havia pouco interesse no estudo de outros espaços, lugares e culturas, e apenas formas específicas de conhecimento eram valorizadas no ensino de artes visuais, mas precisamente na formação de professores em artes visuais. Hierarquias eram sustentadas e estimadas. Além disso, os alunos não estavam dispostos a abraçar o conhecimento de arte/educadores como um espaço epistemológico, como uma investigação produtiva de saberes e viva das artes. Os alunos, que em sua maioria fazem dupla habilitação de bacharelado e licenciatura, tendiam, e ainda continuam, a valorizar mais o aspecto do artista do que o do educador na produção de conhecimentos, reafirmando a ideia de que o conhecimento em arte/educação, neste espaço dicotômico, tem uma estrutura de poder: é uma entidade identificada com a educação submetida às normas e regras da arte. Idealisticamente e ingenuamente, eu queria subverter esses arranjos institucionais e para isso eu precisava identificar as estruturas que favoreciam certos grupos e ideias e excluía outros e determinavam o que constitui o conhecimento oficialmente autorizado pelos currículos e cânones. Aprendi, na prática de sala de aula, que o primeiro passo na superação dessas oposições binárias, por exemplo, arte/cultura, artista/educador e arte/educação, era contestar essas dicotomias e sua pretensa naturalidade, reconhecer o que elas refletem e proteger as estruturas de poder típicas dos ambientes educacionais. Além disso, se os binários foram historicamente, culturalmente e socialmente construídos, eles também podem ser desfeitos, refeitos, reconstruídos, coconstruídos.

Vários teóricos de currículo vêm destacando a importância de ampliar as formas de conhecer e incorporar as questões de gênero e sexualidade na educação (BARKER, 2003; BROOKER e JERMYN, 2003; FREEDMAN, 2003). Ao seguir seus escritos e rever minhas práticas, percebi como algumas formas de conhecimento são subjugadas porque, implícita ou explicitamente, ameaçam o poder hegemônico, aqui entendido como o processo de dominar ou controlar grupos de pessoas para que elas inconscientemente consintam e participem na sua própria dominação, e

os privilégios no ambiente educacional. Percebia, então, claramente como os arte/educadores no contexto brasileiro, subjugados por uma perspectiva histórica e colonial de longo tempo, haviam perdido o senso de conexão com seus próprios conceitos de nação, classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e também de outras culturas, que são elementos cruciais de uma identidade. Eles eram invisíveis porque não tinham sido autorizados pelo currículo. Desde então, algumas coisas melhoraram no currículo em arte/educação em relação a questões de raça, etnia e necessidades especiais, mas muito pouco ou quase nada se avançou em assuntos de classe, gênero e sexualidade.

Portanto, arte/educadores, professores, pesquisadores e alunos, vistos como subalternos nas suas posições de poder de decisão, mas sem pensamento crítico, são incapazes de desenvolver a capacidade de agir e transformar que o campo necessita. O ensino de artes acrítico reproduz a ênfase na arte da alta cultura, glorificando determinados objetos de arte, autorizando o que convém como experiência estética adequada, certificando certas interpretações da História da Arte e colocando-as no topo de uma hierarquia curricular que desvaloriza outros objetos de arte, artefatos visuais e outras histórias de outras artes.

A dinâmica da cultura em diferentes contextos é inexistente em um currículo acrítico de arte/educação, cujas culturas hegemônicas não são confrontadas, e o currículo não é provocado para tornar a experiência prática e a interpretação da cultura visual aberta para todos. Ao invés de ser forjada a partir dos valores, conhecimentos, habilidades e cuidados com as comunidades trans/locais, uma arte/educação acrítica é uma experiência de reiteração de currículo das artes visuais como uma afirmação dos cânones da arte, da educação e da arte/educação.



Figura 1 a 4 - Extratos da tese - © Belidson Dias

Compulsividade: Pesquisa em Arte/educação como pintura

Do início do processo de candidatura até a redação final da minha tese de doutorado intransigentemente, contemplei o projeto de pesquisa como uma pintura reproduzível, um livro de imagens e textos, um artefato visual em forma de uma pintura eletrônica.

Contudo, é importante assentar essa afirmação em um contexto. Historicamente, as minhas práticas pictóricas, desde início dos anos 1980, foram modeladas por meio de conceitos de apropriação, reprodução, imitação, simulação, iteração e transferências que funcionam como estratégias dinâmicas para criar novas imagens e gerar outros entendimentos e sentidos. Como resultado, eu, constantemente, combino elementos díspares e pré-existentes em outras imagens para gerar novas visualidades. Assim, para criar, tenho que, continuamente, capturar componentes representacionais estáticos e em movimento da cultura visual, tais como: imagens, fotografias e clipes, para, em seguida, citar, justapor e distorcê-los nas minhas obras. Em outras palavras, eu não começo nada a partir de uma tabula rasa, ao contrário, declaradamente, altero artefatos da cultura visual para criar novos produtos culturais, com o auxílio, principalmente, dos meios eletrônicos.

Além disso, costumo desenvolver a composição das pinturas por meio de uma série de procedimentos: pinto camadas muito finas de tinta acrílica umas sobre as outras. No entanto, a fim de perturbar as ideias de relações espaciais pictóricas, deixo janelas abertas que revelam sempre a referência histórica, arqueológica, da camada coberta. As imagens tornam-se sobrecarregadas por diferentes marcas, pingos, drippings, splashes, bordas, contornos, fronteiras, beiras e margens que são arrançadas para seduzir, surpreender e dar ênfase à pintura e os seus efeitos. Como resultado, as pinturas são extremamente planas, como imagens fotográficas, imagens de copiadora, e a materialidade da pintura é visualizada quase que somente por sua

referência. Essas pinturas são um fluxo contínuo, um ato em aberto, de duração indeterminada e só permitem breves fases de encerramento quando precisam ser expostas.



Figura 5 - Extratos da tese - Barroco IV, 200 x 200 c m acrílico s/tela © Belidson Dias

Do mesmo modo, este é, precisamente, o que percebo que acontece quando penso, desenvolvo e divulgo projetos de pesquisa e práticas pedagógicas relacionadas à cultura visual. A minha arte não visa fazer um simples comentário, ou até mesmo propor uma celebração da pintura, pelo contrário, busco compreender se posso produzir visualidades significativas usando apropriações como base para o meu trabalho. Considero que estas apropriações, essencialmente, exprimem o meu questionamento em relação à precariedade da imagem na contemporaneidade e à sua tendência para atrair novos sentidos, como um mata-borrão, um vampiro, um canibal. Então, situado como um artista/pesquisador/educador antropofágico, busco constituir as bases para criar métodos e estratégias baseadas nestas manifestações de apropriações, basicamente, de textos e imagens de artistas e pesquisadores.



Figura 6 - Extratos da tese - Barroco II , 200 x 200 c m acrílico s/tela © Belidson Dias

O ponto focal aqui é auto-reflexibilidade. As minhas pinturas, deliberadamente, ao invocar suas próprias práticas pictóricas, estão diretamente relacionadas a outro objetivo profissional: promover aberturas epistemológicas e metodológicas na área de pesquisa no campo da arte/educação. A pressuposição é a de que a arte/educação é capaz de constituir-se disciplinarmente, e designadamente, por meio de auto-reflexibilidade e bricolagem de conceitos e métodos provenientes de múltiplas e complexas fontes e pensamentos. Minha tese, fundamentalmente, analisou as interseções cotidianas das representações quer no cinema com a arte/educação. Especificamente, estudou a visualização do trabalho cinematográfico do diretor espanhol Pedro Almodóvar e como ela afeta a arte/educação contemporânea. Contudo, as questões metodológicas foram fundamentais na coordenação desta bricolagem. Foi durante o processo do desenvolvimento metodológico da pesquisa que apreciei e analisei atentamente como o meu próprio trabalho artístico, e as minhas práticas como um arte/educador, moldaram a possibilidade de entremear,



Figura 6 - Extratos da tese - Barroco I, 200 x 200 c m acrilico s/tela © Belidson Dias

tricotar, associar e, sobretudo, recortar e colar noções de identidade, representação, pedagogia, “queeridade”, visualidade, expectativa e fronteiras culturais para compor a pesquisa de doutorado.

Como resultado destas considerações anteriores, abracei com entusiasmo as metodologias de pesquisa educacional baseada em arte[□] e a Teoria Queer como principais abordagens teóricas para a pesquisa. Estas metodologias, eficazmente, me possibilitaram estar e entrar num fluxo transdisciplinar de espaços e lugares nos quais pude dialogar, partilhar, contrariar, atravessar e manter desavergonhadas relações entre os estudos culturais, o cinema e a Educação da Cultura Visual. Por meio delas, as minhas práticas artísticas, pedagógicas e acadêmicas, ambigualmente, utilizaram a percepção, imaginação, intuição, o concreto e o abstrato, por meio de formas de saber conceituais e controladas, com a intenção de produzir conhecimento de uma nova maneira. Também, ao redefinir referentes em outras citações e transformar citações em conceitos, talvez o meu trabalho artístico e minha pesquisa pudessem ser chamados de oportunistas, desonestos, astutos, imitativos, ou até mesmo inovadores.

É importante notar que antes de ir ao Canadá, nunca tinha estudado em uma Faculdade de Educação, somente em departamentos de artes plásticas, artes visuais e de design de escolas e universidades no Brasil e Inglaterra. Quando iniciei o curso de doutorado, esse novo ambiente me inquietou profundamente, porque me senti castrado da abertura, da forma sutil e direta de lidar com as coisas, da materialidade dos tratamentos dos objetos, e da imprevisibilidade e amoralidade que experimentei antes na escolas de arte nas quais estudei. Mais ainda, achei difícil articular respostas à essa situação utilizando apenas textos orais ou escritos. Influenciado por uma disciplina da pós-graduação de ABER, que fiz com as professoras Rita L. Irwin e Kit Grauer, senti a necessidade de “contar histórias visuais”, isto é, criar narrativas visuais baseadas no conceito geral de um diálogo entre imagens queer, cultura visual, metodologias de pesquisa em artes visuais e as minhas posicionalidades e temporalidades. Surpreendentemente, a sinceridade, abertura, suavidade, sonoridade e o impacto dessas narrativas me permitiram,

inicialmente, explorar minha experiência cotidiana de desconforto e estranhamento por estar em um ambiente e situação intimidante. Em seguida, geraram condições para explorar uma investigação diária da visualidade queer, e, finalmente, me permitiram estabelecer um ponto de partida para minha pesquisa e para as práticas de ensino e artísticas durante o projeto.

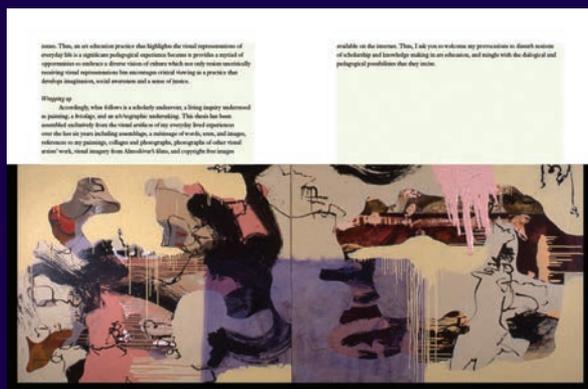
Ao desenvolver essas narrativas visuais entrelaçadas a textos, entendi que desenvolver o conhecimento por meio de um processo criativo pode romper o conceito de um conhecimento coerente, esquematizado e sólido, dentro da definição formal de ensino e aprendizagem na academia. Também reconheci que artistas, assim como educadores e pesquisadores, utilizam práticas que exigem discursos excitáveis para, efusivamente, transmitirem sentidos privados e públicos dentro de um sistema educativo. Também passei a considerar que as formas criativas de produzir saber, encontradas em um projeto a/r/tográfico, intrinsecamente, abalam o conhecimento, por intermédio das meras justaposições, interações e fraturas que acontecem entre elementos visuais e textuais dentro do corpo de uma narrativa visual, ao mesmo tempo que mantêm intactas as diferenças essenciais entre esses elementos.

Durante o processo de desenvolvimento da revisão de literatura sobre textos da Educação da Cultura visual, Teoria Queer, transculturalismo e os filmes de Almodóvar, diariamente, coletei, literalmente, dezenas de imagens que me ajudaram a inquirir sobre os projetos, conceitos, teorias e noções comumente visualizados e representados. Tal procedimento, ajudou-me a revelar problemas de grande interesse para o projeto. Durante todo o Doutorado, criei narrativas visuais dentro de cada disciplina, bem como o resultado final foi em forma de e-book.

O e-book final foi construído por meio da união de parte das imagens e textos das narrativas visuais das disciplinas com os capítulos da tese e, misturado a tudo isso, uma imagética envolvendo mídia, colagens, pinturas, cartuns, fotografias e desenhos gráficos. Estes diários de narrativas visuais me afetaram e tiveram um forte efeito sobre minhas práticas como educador, pesquisador, estudante e artista,

porque funcionaram como uma posição chave para eu entender meus processos.

Estas práticas proporcionam a educadores da cultura visual a possibilidade de se pensar sobre ensino, produção em arte, pesquisa e processos de aprendizagem de maneiras até então inexploradas. Neste sentido, argumento que a ABER auxilia educadores da cultura visual a traduzirem suas experiências a partir do visual para situarem-se em um entre-espaço do visual, oral e texto. Além disso, afirmo que este entre-espaço, um espaço múltiplo, é um meio para argüir criticamente as práticas contínuas da pesquisa viva. Por exemplo, é por meio da interferência do texto visual com o escrito que os problemas da pesquisa continuamente surgem, re-emergem, submergem, e se reajustam em um movimento circular progressivo.



Saliento, entretanto, que as visualidades no e-book não tinham a intenção de ser entendidas como esplêndidas, lindíssimas, adereços decorativos ou ilustrações para o texto da tese. Ao contrário, elas eram traços de um processo de construção de sentido, simultâneas e interligadas dialogicamente com os textos escritos. Foi por meio desta experiência que comecei a aprender que este modo de fazer pesquisa é ativo e múltiplo: gera uma epistemologia de fronteira. Ela perturba as zonas de conforto, as fronteiras e os limites dos educadores da cultura visual, da educação, da arte e suas performances, e seus contextos sociais; ela revive e intensifica a empatia e o jogo lúdico, ao mesmo tempo, registrando uma rotina de desenvolvimento pessoal e formando um sentimento de familiaridade com o objeto estudado.

Para promover esse projeto trabalhei com um grupo de vinte e nove conceitos que abrangiam o âmbito das minhas preocupações gerais e que posteriormente tornaram-se os títulos dos capítulos e subcapítulos da minha tese e também desse livro:

<i>Absorção</i>	<i>Desordem</i>	<i>Mistura</i>	<i>Sobrecarga</i>
<i>Afinidade</i>	<i>Vestir/se montar</i>	<i>Ironia</i>	<i>Re-visão</i>
<i>Apetite</i>	<i>Habitar</i>	<i>Liminar</i>	<i>Ressonância</i>
<i>Contaminação</i>	<i>Incorporação</i>	<i>Mapeamento</i>	<i>Remexer</i>
<i>Contigüidade</i>	<i>Fragrância</i>	<i>Nômades</i>	<i>Sublimidade</i>
<i>Curiosidade</i>	<i>Situação</i>	<i>Ruído</i>	<i>Rumor</i>
<i>Derivações</i>	<i>Olhar desejoso</i>	<i>Ultra sonoro</i>	<i>Vulgaridade</i>
<i>Devorador</i>	<i>Alucinação</i>	<i>Ultra Tingido</i>	<i>Imprevisibilidade</i>
<i>Esforço</i>	<i>Compulsividade</i>	<i>Perda</i>	<i>Rotas</i>
<i>Ganhos</i>	<i>Liberação</i>	<i>Abertura</i>	<i>Transparência</i>
<i>Poder</i>	<i>Inconsistência</i>	<i>Comer demasiado</i>	<i>Desobediência</i>
<i>Reticente</i>	<i>Habitação</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Reintegração</i>

Figura 4. Lista de títulos dos capítulos e sub-capítulos da Tese.

O e-book se concretizou num objeto material, ao mesmo momento em que o diálogo entre o verbal e o visual apontavam para uma nova e poderosa estratégia para interpretar a vida cotidiana, por meio de imagens e da própria subjetividade e contexto social. Seguindo esta perspectiva, ao colocar diretamente referências autobiográficas no e-book, também explorei a intuição, que, no processo de pesquisa artística, muda para a consciência e transforma emoção e conhecimento em interpretação, os quais, por sua vez, podem ser repetidamente substituídos por novas interpretações.

Afirmo, ainda, que, para além da interpretação formal do e-book, eu sou tanto o local de fronteira em discussão pelo e-book, como a subjetividade construída na fronteira como resultado do seu desenvolvimento. Isso vale também para esse livro!



of the cross and punished by the angry
 ministers of their deity. Thus, memory
 and forgetting are ineluctably linked to
 each other. In this case, however, these
 hidden memories, as they have been, are
 the same time turned to culture and page
 content. By reading I take the opportunity
 to call to mind the things, memory, and
 to understand an intention related to the
 common sense of past and present. For the
 last decade, but because of individual
 experience (see Bhabha, 1994; Caneva, 1994,
 2004; Kuperl, 1999) have begun to give
 emphasis to the meaning of words. Memory
 is then investigated of personal places,
 spaces, and bodies, and has begun through
 freedom of expression and personal
 content that represents history a key role
 in understanding the present. For this is another
 key word that will be dealing in this thesis.

Conclusion

In this dissertation I explore memory and
 give you the definition that they are about
 knowledge, representation, sense, power
 and language. Memory is considered as an
 operation that allows us to recognize actions
 and things, and to be aware of ourselves. It
 is being able to be seen or remembered. It's
 presentation is an individual not only of
 visual order and content, but also the social
 presence and hence which come there, with
 which we interpret the world. It's possible to
 give sense to different orders, that is
 a wider perspective a perspective that represents
 a sense in gender and social identity recognition.



Figura 12 e 13 - Extratos da tese - © Fotos - El Deseo



Figura 14 - Extratos da tese - © Fotos - El Desco



NUMÉRO TUEURS EN SÉRIE

AVERTISSEMENT :

**ATTENTION DES TEXTES OU DES IMAGES PEUVENT
ÊTRE SUSCEPTIBLES DE HEURTER
CERTAINES SENSIBILITÉS.**



Acoitamentos

Devoramento: das Belas Artes a Cultura Visual

Na sociedade, especificamente nas universidades e escolas do Ensino Médio, acomodadamente aludimos a determinados práticas culturais como pertencentes as Belas-Artes, artes plásticas, artes visuais e cultura visual, designadas separada ou simultaneamente. Contudo, em regra, no cotidiano não demonstramos qualquer explicação específica e criteriosa quanto à condição e contexto daquilo que nomeamos. Ultimamente as discussões sobre as taxonomias sobre conceitos de arte, as formas de classificar e nomear categorias que envolvem as produções culturais das artes e suas utilizações na arte/educação, passaram a ter um papel destacado nos campos da cultura e educação, e em especial na área de currículo. Mas qual o termo seria ou é o mais indicado, recomendado ou adequado para utilizarmos atualmente em uma instituição de ensino?

Hoje em dia, estas várias terminologias operam simultaneamente deixando muitas vezes artistas, alunos, professores e pesquisadores em dúvidas quanto ao seu uso apropriado. O que seria até mesmo acertado chamar de termo apropriado? A abundância de termos revela e simultaneamente esconde uma rede histórica de poderes e conhecimentos na área. Contudo ficamos soterrados com questionamentos: Quem nomeia? Pra quem? Pra quê? Quem ganha ou perde com o obscurecimento, a afirmação ou supressão destes conceitos? O que está em jogo? O que o seu uso revela ou torna invisível?

Para dar prosseguimento a esses questionamentos proponho aqui rever brevemente estes principais conceitos e termos seguindo, ao longo de delicadas temporalidades e espacialidades, aproximações e afastamentos entre eles.

Belas-Artes

A História da Arte nos informa que o termo Belas-Artes afirma-se, como sinônimo de arte acadêmica, com o aparecimento das Academias de Arte no século

XVI até o seu auge no século XVIII, e expõe uma clara separação dicotômica entre os conceitos do que nós entendemos hoje como arte e artesanato, artistas e artesões.

Essas novas constituições de nomenclatura e estruturação do discurso na área de artes e seu ensino passaram a ter papel contundente na alteração do status do artista, na sua formação e na construção curricular das instituições de ensino da época. Num primeiro movimento, os artistas até então, socialmente depreciados passaram a merecer formação especializada, ser avaliados como teóricos e considerados e admirados até como intelectuais. Diferentemente, na Idade Média, o artista era conceituado como um habilidoso executor de uma função específica, portanto ser artista significava restritamente ter muita destreza, treinamento e agilidade com as mãos. Em parte, isso se deve ao fato da palavra “arte” ter origem no latim *ars* que denota habilidade. Mais ainda, na Idade Média a sociedade desqualificava e até desprezava todos aqueles que trabalhavam com suas próprias mãos, como na pintura, escultura e arquitetura, e os alocavam sob a condição das artes *servis* que eram consideradas mecânicas e inferiores (BAZIN, 1989; EFLAND, 1990).

Talvez possamos dizer que embora tenha ocorrido mudança de mentalidade das noções de arte e artistas do contexto medieval para o renascentista essas noções e elementos medievais ainda habitam os nosso sistema de idéias contemporâneo, no nosso cotidiano. Se posteriormente aconteceram outras transformações espaciais, surgiram novas idéias e nomenclaturas é importante ressaltar que o sistema de idéias, por meio da ideologia, teologia, entre outros, registra tudo, mas modifica-se vagarosamente.

Com o surgimento das Academias de Artes, ou as escolas de Belas-Artes, é que seriam definidas as diferenças entre as artes maiores e artes menores. A separação do conceito de artista do de artesão foi conseqüência do estabelecimento de novos padrões estéticos pois neste período então configura-se socialmente a noção de Belas-Artes como uma modo e uma posição cultural superior em oposição, e imposição hierárquica a noção das Artes Aplicadas. As Artes Aplicadas seriam

as modalidades da produção artística que se orientavam para o mundo cotidiano, pela criação de objetos, de peças e/ou construções úteis ao homem em sua vida diária. As artes maiores seriam as Belas-Artes - a pintura, a escultura e o desenho - e as artes menores seriam as Artes Aplicadas - a gravura, a tapeçaria e a cerâmica (EFLAND, 1990).

No Brasil a arte acadêmica teve início formal com a chegada da Missão Artística Francesa no início do século XIX e teve continuidade com a edificação e realização da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro em 1826. Após a proclamação da República a Academia Imperial é renomeada como Escola Nacional de Belas Artes. Até hoje temos Universidades com cursos e escolas de Belas-Artes.

Em última análise a História da Arte ao mesmo tempo em que informa e formata as Belas-Artes, é a disciplina mais associada ao surgimento do termo. O termo está associado diretamente a Idéia de valor, o valor do Belo. A arte passaria a ter como principal função causar a beleza sem ter necessariamente uma aplicabilidade a não ser representar a própria beleza. Esse conceito de Belas-Artes imperou supremo por séculos, e de certa forma ainda é muito influente, mas começou a ser seriamente rechaçado na segunda metade do século XIX, inicialmente pelo Movimento de Artes e Ofícios, e depois pelo art nouveau, pela experiência da Bauhaus, pela art deco, mas também em parte devido ao Modernismo. Estes movimentos e experiências repeliram o conceito das Belas-Artes ao desbotar as fronteiras entre arte e artesanato, arte e indústria, artista e artesão, função e forma, utilidade e ornamento.

Artes Plásticas

Contrariamente à representação que comumente se faz o processo da variação do uso do conceito Belas-Artes para as Artes Plásticas deve-se em parte ao desenvolvimento da ciência que associará a estética ao conceito de sensorialidade.

Como no início do século XX, o Belo perdeu o sentido para as vanguardas

modernistas então se adota o termo Artes Plásticas para a pintura, escultura, desenho. Não é por acaso então que a Arte Moderna passa a ser o local privilegiado para discutir a especificidade do próprio fazer artístico que envolve distinções entre bidimensionalidade e tridimensionalidade, questões teóricas relativas ao material e às qualidades físicas dos materiais. Porém se a Arte Moderna é o local, a Estética é a disciplina filosófica que terá a prerrogativa de definir e demarcar o termo ‘artes plásticas’. Desde sua origem etimológica do termo - do grego plastikós - ele esteve associado ao domínio da estética, pois oferecia um entendimento de campo ampliado da plástica dos materiais, da sua maleabilidade, mas também da sua disponibilidade para tomar forma.

O termo artes plásticas surge no Brasil no século XX apropriado do Francês Arts Plastiques, por sua vez radicado, como vimos, nas tradições greco-romanas de arte como um fazer fluído. No momento em que o termo aparece, convencionalmente, é apresentado como uma noção que atendesse as demandas da arte atual daquele período. Em outras palavras ele passa a existir como reação às “antigas” formais e engessadas escolas de Belas-Artes. Em meados do século XX, a educação brasileira, altamente dependente dos modelos educacionais franceses, adota os passos da França, que nos anos sessenta cria cursos universitários usando essa terminologia e por vias institucionais aplica nos anos setenta este conceito na criação de estabelecimentos de ensino superior. É interessante observar que nessa época surgem as licenciaturas e bacharelados em artes plásticas.

Numa perspectiva mais ampla, a idéia principal era que as escolas de Belas-Artes tinham uma abordagem muito tradicional e não acompanhavam a rapidez e “plasticidades” da produção contemporânea daquela época, ou seja, da Modernidade. Neste período histórico, a multiplicação e desenvolvimento de novos meios de comunicação e mídias auxiliaram a produção de novas formas de expressão em arte contemporânea, como a arte conceitual, o site specific, a performance, e a arte efêmera. As artes plásticas incluíam além das linguagens tradicionais estudadas e produzidas pelas Belas-Artes - a pintura, escultura, gravura,

desenho entre outros- a arte conceitual, performances, happenings, instalações, e várias outras expressões não contempladas até então. É preciso destacar que na educação essa reação também ocorreu, mas principalmente, em relação à arte dos anos sessenta e setenta. Logo o termo artes plásticas surge como um efeito da inaptidão do termo Belas-Artes de ser inclusivo; e neste sentido o conceito preferido ambicionava abarcar “todas” as formas de expressões imagináveis.

Como o termo Artes Plásticas parecia atender melhor estas novas linguagens do que o das Belas-Artes, as instituições de ensino, os novos meios de comunicação e mídias apoiaram e legitimaram as novas formas de se fazer “arte” em que a plasticidade do mundo e os seus meios eram os principais objetivos, ao invés de buscar uma incessante indagação sobre o Belo. As artes plásticas passam então a envolver e abranger a produção de trabalhos de arte relacionada não exclusivamente a objetos estéticos, mas nomeadamente, a procedimento e expressões que simultaneamente revelam e apresentam relações de significado. No sentido hermenêutico, a noção de artes plásticas precisa ser entendida como algo, um objeto, que é capaz ou passível de receber, de experimentar, de sofrer certas impressões ou modificações ou de adquirir determinadas qualidades, enfim, de ser modelado. Então o que vai definir o conceito de artes plásticas é a relatividade com que os materiais físicos e conceituais se sujeitam à modelação ao mesmo tempo em que resistem a fixidez de modelos, padrões, movimentos e escolas.

Artes Visuais

Parece evidente que o termo artes visuais faz referência aos novos meios tecnológicos de produção da imagem e decorre do desejo de autonomia sustentado por um argumento perceptivo, o da visão. É por isto que as artes visuais é uma classificação que busca abarcar todas as possibilidades de construção da imagem em que o visual é priorizado e de certa forma até em detrimento a outros sentidos. E neste sentido este conceito é ocularcêntrico. As Artes Visuais englobam no campo da imagem a utilização de novas tecnologias para instalações, performances, vídeo-

arte, web-arte, fotografia, cinema, televisão, vídeo e computador. Assim as artes visuais estendem-se, a princípio, a todo o território da visualidade, do design à comunicação visual, do cinema a arte tecnológica digital.

Depois da consolidação institucional “transitória” do conceito artes plástica nos anos 60 e 80 no Brasil, nos anos 90 começa a surgir com força a discussão das artes visuais, que possivelmente aumentaria ainda mais a área de abrangência das artes plásticas. Imediatamente, as artes visuais foi o termo contemplado por muitos departamentos de arte nas universidades brasileiras. Esta inserção terminológica também simboliza o período de três décadas de influência direta da Educação dos Estados Unidos da América no sistema educacional brasileiro desde os acordos MEC/USAID, da ditadura militar Brasileira até os nossos dias. É importante ressaltar que o termo artes visuais é um anglicismo que se inseriu no contexto nacional simbolizando uma passagem do fazer e das atividades mais práticas e plásticas e de influência Européia Latina/e Francesa para questões da percepção ou a tudo que é relativo à visão. A visão de mundo europeu é subjugada a visão de mundo Norte Americana, e a nossa acriticamente permanece jugulada às duas. Se no Brasil esta discussão chegou nos anos 90, nos EUA ela começou ainda na metade do século XX. A passagem de artes plásticas para artes visuais sinalizam uma passagem de poder epistemológico do material ao perceptível, do tátil ao visual. Essa mudança “coincidiu” com o deslocamento e poder da arte ocidental européia - notadamente a que ocorria na e pela França - para a Norte Americana.

Atualmente, as artes visuais é o termo preferido pelas instituições de ensino de Nível Superior no Brasil e sua utilização aumenta rapidamente no Ensino Médio. As disciplinas e áreas envolvidas diretamente com as questões de percepção e visualidades e que irão influenciar as discussões na área seriam, entre outras, a Psicologia, História, Estética, e Semiologia.

Cultura Visual

No início deste século XXI, no Brasil passamos a encontrar com constância,

na literatura em artes e em arte/educação, o termo cultura visual. O termo acadêmico provém , principalmente, dos EUA que já criou e ampliou o campo de estudos no anos 80 e que por sua vez teve sua origem nos Estudos Culturais Britânicos (KNAUSS, 2006). Como veremos adiante já havia experiências precursoras de Educação da Cultura Visual no EUA desde o início dos anos sessenta (DIAS, 2008b; TAVIN, 2008) e de modo semelhante encontramos experiências precursoras no Brasil (BARBOSA, 2010). A cultura visual está associada aos estudos da cultura e do social e a várias disciplinas do conhecimento entre elas destacam-se a educação, sociologia, antropologia e geografia. Muitos teóricos da História da Arte, Artes Visuais, Sociologia, Psicologia, Semiótica, Publicidade, Informática, Cinema, Design, vem utilizando o termo cultura visual com a intenção de incluir num conceito comum todas a realidades visuais, as visualidades, sejam elas quais forem, que afetam os sujeitos em seu cotidiano. É o mundo das imagens, que expressam e definem a nossa forma de pensar e viver, que vai bem além das categorias da história da arte tradicional e que já não pode ser estudado com os mesmos conceitos que antes eram utilizados, como por exemplo, para a pintura, escultura, e arquitetura. Brea afirma que :

A substituição de uma história universal da arte através de espalhamento múltiplo de “história das imagens” e o posterior reconhecimento da abertura de um campo disciplinar de objetos de estudo - apartir da experiência - extremamente ampla e adequadamente descritível em termos de “Cultura Visual”, cujas produções artísticas constituem apenas uma pequena parte, é sem dúvida um evento crucial para o conjunto das práticas que produzem visualidades - e as “disciplinas” que se ocupam do seu estudo. Se a isto juntarmos o empoderamento fabuloso do seu papel - o da cultura visual - nas sociedades contemporâneas, devido às possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias (e não apenas a sua produção, mas principalmente para multiplicar limites inimagináveis de sua distribuição potencial e, portanto, do condicionamento de vida) podemos dizer com segurança que estamos diante de um horizonte de transformações muito importantes em termos do campo das práticas produtoras de significado cultural por meio das visualidades (bem como as disciplinas que buscam o seu estudo e interpretação). (BREA, 2003, p. 1)

Deglutição: termos em arte/educação

Devido à proliferação de nomenclaturas, de novos campos e áreas do conhecimento, a cena cultural contemporânea é marcada pela flexibilização dos rigores dos seus usos, pela justaposição de ideias, aproximação de conceitos e fragmentação de valores. Contudo, nas demarcações institucionais brasileiras dos estudos visuais, que contemplam entre outras coisas os conceitos de belas-artes, artes plásticas, artes visuais e cultura visual, destaca-se uma durável confusão: no seu processo cotidiano de institucionalização, encontramos diferentes lugares e deslocamentos para cada um dos termos. Muitas vezes, quando é preciso, ou seja, quando interessa institucionalmente, eles são empregados como semelhantes, sinônimos ou até análogos, contudo a ordem geral é o caos, usa-se o primeiro que vier à mente ou o termo que se está consumindo mais, isto é, o que está na moda. E neste último caso, geralmente afastam-se da discussão, daquilo sobre o qual importaria refletir: a pertinência do termo a realidade e contexto local e a adequação dos critérios estéticos institucionais a essa dada realidade.

Situação semelhante acontece nas áreas dos estudos em currículo em arte e educação, e com os conceitos educação artística, arte-educação, ensino de artes, arte educação multicultural, arte/educação e educação da Cultura Visual. Nascimento (2005) estudou como as nomenclaturas em torno da arte/educação podem ser indicadores de mudanças discursivas e educacionais. Ele ressalta que mudanças nos campos de estudos são lentas, coletivas e conjunturais e não ocorrem por acaso, nem são meras continuidades, pois, às vezes, também marcam descontinuidades e rupturas. Nascimento busca compreender como a produção visual e escrita fixam o que deve ser dito, visto e feito educacionalmente na vigência das denominações “artes e ofícios; ensino do desenho; educação pela arte; trabalhos manuais/artes aplicadas; artes industriais; educação artística; arte-educação e ensino de arte” e também do que nomeamos como “mestres artistas e mestres artífices; de professores

de desenho; de professores de educação pela arte; de professores de trabalhos manuais; de professores de artes aplicadas; de professores de artes industriais; de professores de educação artística; de arte-educadores; de professores de arte” (NASCIMENTO, 2005, p. 8-9).

Neste seu panorâmico e particularizado estudo do Ensino de artes Visuais no Brasil, do Brasil colônia aos anos 80, Nascimento revela que as noções de infância, ensino e “bom sujeito” elegido pelo jesuitismo por meio do ensino das artes e ofícios fizeram parte do projeto da colonização brasileira implementado na colônia brasileira e que até hoje ainda nos afeta pela maneira hierarquizada social e racialmente de distribuir a formação de conhecimentos. Mais ainda, que o ensino institucionalizado do desenho, no Império, serviu como parte das construções sociais de infância na escola, pois coexistiu com as práticas de artes e ofícios e incorporou as práticas do desenho acadêmico para gerar um tipo de ensino em que se valorizava principalmente a cópia realista de objetos e corpos, todavia também havia espaço para a imaginação criadora como técnica de ensino; as denominações trabalhos manuais/artes aplicadas e artes industriais se aproximam historicamente dos movimentos progressistas que promovem as ideias de que a as artes “desenvolvem a capacidade motora e criadora, prepara para o trabalho e ajuda a conectar crianças e jovens com a dinâmica industrial do país” (NASCIMENTO, 2005, p. 12). Nascimento sugere que no Brasil a Educação pela Arte, buscava e valorizava a autoexpressão e a comunhão entre arte e educação; que a Educação Artística estava vinculado ao caráter polivalente do ensino para desenvolver a criatividade, técnicas, expressões, habilidades; a arte-educação está associada às propostas que prioriza a criatividade articulada pelo método dos processos mentais e na associação da percepção visual com cognição; e finalmente, que o Ensino de Arte está centrado nas imagens e questões relacionadas à democratização do acesso à arte e à cultura.

Sendo assim, os conceitos educação artística, arte-educação, ensino de artes, arte educação multicultural e arte/educação passam por um estranho processo

pelos autores que os utilizam: geralmente são acumulados, amontoados, negados, fragmentados, mas, na maioria das vezes, suas especificidades históricas e suas características específicas são inteiramente negligenciadas.

Entretanto neste livro arte/educação ou ensino de artes visuais são entendidos de modo genérico como qualquer prática de ensino e aprendizagem em artes visuais e visualidade, em qualquer relação de tempo e espaço.

Educação artística está associada à ditadura militar brasileira e ao período de implementação do ensino formal de licenciaturas curtas nas universidades, a partir de 1971 até meados dos anos 80. É usado em Portugal, aparentemente sem problemas, porém, apresentando teor pejorativo para os arte/educadores brasileiros.

A expressão arte-educação está associada às ideias de arte educação Pós-Moderna em ensino de arte e à influências norte americanas instrucionistas do Discipline-Based Art Education, a partir dos anos 80 até a atualidade. Está associado a ideia de um currículo mais abrangente das artes integradas, a proporcionar aos participantes um envolvimento intenso com as artes visuais, ensinando-lhes olhar para a arte, a utilização de técnicas de estúdio, do fazer artes, e entender as obras de arte em seus contextos culturais e históricos.

A arte/educação multicultural pode ser conceituada como um processo educacional interdisciplinar comprometido em desenvolver empatia, aceitação, entendimento e relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas e subculturas. Esse processo educacional surge com maior evidência no Brasil nos anos 90.

A “arte educação reconstrucionista” é aquela que em suas teorias/práticas busca a reconstrução social do indivíduo e comunidades ao dar visibilidade às culturas das pessoas que não estão no poder. Os reconstrucionistas sociais opõem-se à noção de que o currículo em artes deveria ajudar os alunos a se ajustarem ou adaptarem à sociedade, existente. Pelo contrário, concebem o currículo como um veículo para promover o descontentamento social e para equipar os alunos com as habilidades necessárias para conceber novas metas e efetivar a mudança social.

Surge mais evidentemente no Brasil nos anos 90.

Já a arte/educação contemporânea é entendida somente como as práticas correntes, recentes, em ensino e aprendizagem de artes visuais e fenômeno visual, isto é, as práticas que ainda estão sob suspeita, suspensão, investigação, experimentação e que não se fixaram. Além disso, nesse contexto, o termo não é sinônimo de arte educação pós-moderna, arte educação reconstrucionista, ou arte educação multicultural, embora ele possa compreender todas essas tendências.

É importante acrescentar que a Educação da Cultura Visual significa a recente concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça. Essa concepção pedagógica surge no Brasil no século XXI e sobressai-se como prática nas Universidades.

O mais importante é que as discussões sobre as taxonomias que envolvem as produções culturais não desviem totalmente a atenção das questões das especificidades locais de produção material e imaterial das artes e sua educação. Qual termo seria ou é o mais indicado para utilizarmos? Alguns autores propõem o adjetivo “contemporâneo” para buscar solucionar, um pouco, o problema, já que substitui termos baseados em aspectos valorativos, perceptivos ou materiais por outro que compreende a temporalidade (RIBEIRO, GISELE, 2007). Contudo, não se trata somente de buscar uma definição possivelmente imparcial para as coisas, pois isto não existe, não tem permanência. As definições dos termos e seus usos são políticas, elas carregam uma carga de contexto, abrigam lutas de poderes e de conhecimentos. Utilizar uma determinada nomenclatura significa adotar uma instância um artifício para definir a priori sua localização, sua articulação de fala, e seu discurso. Não se trata de obrigação de conceituar, ou compreender a arte ou a arte/educação de maneiras diferentes. No entanto, devido às condições em que vivemos na contemporaneidade não temos condições de nos aproximarmos dos artefatos culturais da visualidade e suas práticas educativas sem levar em conta a

complexidade de suas nomenclaturas. Ou seja, atualmente vivemos num mundo fragmentado e com muitas temporalidades comprimidas num mesmo espaço.

Quando falamos de belas-artes estamos trazendo o homem do século XV renascentista europeu, ao falar em artes plásticas já falamos da modernidade francesa do final do século XIX e início do século XX, ao falarmos de artes visuais, nos remetemos ao império britânico e domínio cultural americano dos últimos 100 anos. Vivemos num mundo tecnológico que rapidamente circulam novas ideias, contudo, os homens, os seres humanos, não mudam de ideias como se trocam de roupas num desfile de moda. Os elementos superestruturais de uma sociedade, como a religião, arte, ideologia entre outros, mudam muito lentamente. Já a economia, a tecnologia, e a saúde, entre outras, avançam mais rapidamente; daí explica-se por que podemos entender tão bem as tragédias gregas escritas há milhares de anos atrás e nos emocionarmos como se fossem novelas que acabaram de ser escritas, mesmo que lidas num ipad, ipod .

Os termos belas artes, artes plásticas, artes visuais e cultura visual circulam todos os dias nos mesmos espaços, muitas vezes justapostos e como se significassem as mesmas coisas. É nosso papel como arte/educadores entendermos a história desses conceitos para que possamos empregá-los da maneira mais adequada possível para o desenvolvimento das nossas atividades pedagógicas. Ultimamente elegi utilizar o termo cultura visual e educação em/da cultura visual, mas, como um freiriano convencido, eu diria que sempre seremos visitados pelo contexto social, e ao receber bem essa visita nos colocaremos ao seu dispor para entender qual é o seu objetivo, o desejo e a justificativa dessa aparição. E após obter essas informações eu me sentirei mais à vontade para nomear o meu visitante. Dependendo da situação posso nomeá-lo diferentemente. Nem que seja pra mim, só por um instante, pra eu me encontrar, e assim localizar a minha audiência, só por mais um instante.

Ressonância: gênero e sexualidade na cultura visual.

A discussão das representações de gênero e sexualidade na cultura visual contemporânea tem se destacado quando se buscam soluções para o desenvolvimento de práticas educacionais que promovam a diversidade e a pluralidade. A Arte Contemporânea dos anos 70 em diante, nos países desenvolvidos, consolidou-se como um dos pilares do Pós-modernismo artístico. Houve, a partir dessa época, um deslocamento nas representações artísticas das questões de classe, que valorizavam o estilo expressivo e pessoal do artista, para novas categorias; dentre elas, a de gênero e sexualidade. Isso fez com que boa parte da Arte Contemporânea passasse a privilegiar em seu discurso, aqueles que se encontravam até então, sem representatividade na história da arte.

Em uma revisão histórica das teorias críticas feministas, em relação as artes visuais e seu ensino, percebemos que foram as artistas feministas nos Estados Unidos e Europa que primeiro assumiram as representações de gênero e sexualidade, embora a construção do seu discurso teórico tenha se dado de forma mais contundente na França. Inicialmente, nos anos 70, a idéia era resgatar a importância da mulher na História da Arte. O ponto de partida das pesquisas foi a ausência de mulheres artistas e de representações de sua arte nos textos de História da Arte. As principais linhas de pesquisa eram: a ausência da mulher no cânone ocidental da arte e a exploração das características básicas da sensibilidade estética feminina. Buscavam nas representações de gênero evidências de uma sensibilidade estética distinta dos ideais ocidentais masculinos. Como consequência houve, entre as artistas mais radicais, restrições quanto as formas tradicionalmente utilizadas pelos homens nas artes visuais, como a pintura e a escultura. Elas passaram a utilizar novas mídias como o vídeo e fotografia, e muitos trabalhos começaram a ser realizados em forma de performance e instalação. O registro fotográfico das obras de arte consolidou-se então no recurso privilegiado de permanência da representação do gênero feminino

em virtude do caráter efêmero dessas performances e instalações. Posteriormente, entretanto, a atenção voltou-se para a promoção da igualdade dos gêneros. Em função disso, as diferenças entre a arte das artistas mulheres em termos de qualidade estética e contexto histórico artístico passaram, naquelas circunstâncias, a serem ignoradas. Criando uma situação complicada, pois assim como não poderia haver distinção entre a arte dos homens e das mulheres todas as representações realizadas por mulheres eram qualificadas como excelentes.

Após demonstrarem que os cânones da arte não reconheciam e nem valorizavam a arte das mulheres, a principal questão que conduziu os trabalhos feministas posteriores foi: como áreas do conhecimento dominadas tradicionalmente por homens – Educação, História e Medicina, por exemplo - poderiam ser reestruturadas para acomodar o modo feminino de aprendizagem e interação? As feministas vêm trabalhando sistematicamente paradigmas pós-modernistas desde os anos 80 e desconstruindo disciplinas acadêmicas tradicionais para revelar como elementos da superestrutura funcionam para fortalecer a condição do homem em detrimento de praticamente todas as minorias relacionadas a gênero e sexualidade. Suas ações revelam-se no contexto da arte ao desmistificar a imagem fraudulenta do homem como gênio; rejeitar a universalidade da experiência masculina; repudiar o conceito de originalidade e contestar as distinções entre arte e artesanato. Os currículos de arte, com orientação feminista, passaram a valorizar formas artísticas expressivas não-ocidentais; posicionar os artistas dentro de uma relevância do tempo, experiência e contexto cultural; e apresentar a História da Arte com uma perspectiva não-linear e não-progressiva.

Na década de 90, surge uma nova questão nos estudos de gênero e sexualidade: a representação do Masculino e das diversas sexualidades na Arte Contemporânea em grande parte por meio da teoria queer. Grande parte da produção teórica partiu dos estudos feministas e dos estudos gays e lésbicos e posteriormente pesquisadores heterossexuais da Austrália, Canadá, Estados Unidos, e Reino Unido envolveram-se nessas investigações. Contudo, até hoje, as questões sobre a construção do

conhecimento sobre os homens, o masculino e as diversas sexualidades permanecem marginais.

Nas minhas pesquisas, ao colocar ênfase na análise do olhar queer, particularmente me interessei em investigar a relação que se cria entre o texto e o espectador como modelo interpretativo para uma subjetividade crítica e ativa na arte-educação. Além disso, busco compreender sistemas visuais de representação sexual que têm um impacto teórico e prático para a arte-educação. Assim, pesquisas interdisciplinares que traspassem a arte/educação multicultural, a cultura visual e a teoria queer têm muito a contribuir para as nossas compreensão e discussão da diversidade sexual, visualidade e o ensino e a aprendizagem das artes. Esta não é uma discussão recente na educação, mas que tem pouco tempo de existência na arte-educação.

Um dos principais debates que se apresenta, desde os anos 70, está relacionado às implicações que as representações de gênero e sexualidade trariam para o campo da educação. Uma dessas implicações seria afigurar-se como uma estratégia alternativa a partir de uma perspectiva multicultural. O ensino multicultural de arte pode ser conceituado como um processo educacional interdisciplinar comprometido em desenvolver empatia, aceitação, entendimento e relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas e subculturas. Desde os anos 70, vários países vêm desenvolvendo e implementando políticas educacionais que descrevem e definem o papel da arte em uma sociedade multicultural. A Austrália, o Canadá, Estados Unidos, e Reino Unido principalmente, têm se empenhado em reforçar as políticas e iniciativas para integrar diversas perspectivas culturais em um mesmo currículo. Entretanto, se mudanças estenderam-se em âmbito mundial, isso não significa que estejam a ocorrer da mesma forma, na mesma intensidade e produzindo os mesmos efeitos, em todos os países e regiões. Nesses países anglo-americanos a ênfase da educação multicultural de arte têm sido as questões raciais e étnicas em detrimento as questões de classe, gênero e principalmente a sexualidade. Para pensarmos problemas colocados para a questão multicultural no ensino de artes visuais, é

necessário compreender também como as mudanças no mundo das representações de gênero e sexualidades na Cultura Visual contemporânea, que decorrem de tendências que são gerais, realizam-se efetivamente em contextos dados.

No Brasil, a partir dos anos 90, instituições como o Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais de Educação e Universidades desenvolveram políticas voltadas para o ensino de arte multicultural, mesmo que não utilizassem essa nomenclatura. Não existe no país uma prática consolidada desse conceito, mas por meio de filosofias da arte-educação, como a Abordagem Triangular (Ver BARBOSA e CUNHA, 2010), houve o reconhecimento inicial da arte e arte/educação como disciplinas de conhecimento em oposição ao entendimento do ensino da arte restrita unicamente a auto-expressão. Entretanto, para que as necessárias mudanças se concretizem, é necessário que novas práticas em arte/educação sejam também conhecidas e passem a ser utilizadas, por exemplo a educação em cultura visual precisa ser concebida e estudada como práticas de ensino de artes visuais e como instrumento para promover a aceitação da diferença, o reconhecimento da alteridade em suas manifestações de gênero, sexualidade, raça e classe.

É no cruzamento da cultura visual, da teoria queer, da arte-educação e dos estudos do cinema que posiciono as minhas investigações, e ao mesmo tempo que busco, também sugiro estruturas teóricas para compreender as construções contemporâneas de representações queer na cultura visual e o seu impacto no ensino crítico da cultura visual do Ensino Superior. O interesse no estudo dos artefatos visuais tem aumentado ligeiramente na arte/educação, mas o processo de atribuir sentido em como nós vemos não parece ter afetado a maioria dos seus currículos. Portanto, busco uma compreensão de como um deslocamento dos modelos teóricos tradicionais de olhar para um modo de olhar queer pode afetar o ensino e a aprendizagem da cultura visual no ensino superior e influenciar um diálogo com as pedagogias críticas. Ao analisar o olhar queer no cinema, investigo a relação entre o texto e o espectador como um modelo interpretativo da subjetividade crítica e ativa na arte/educação. Para conseguir meus objetivos trabalho por meio de narrativas,

a escrita , e análise filmica da obra de Pedro Almodóvar.

Um dos efeitos da minha experiência de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, foi perceber que as práticas do ensino de arte estão comprometidas inteiramente com o objeto ou o artefato material denominado arte, mas raramente desenvolvem estratégias, métodos ou modelos interpretativos que reflitam, explorem e valorizem o sujeito como um elemento fundamental para a compreensão do contexto e posicionamento da visão do espectador. Além disso, tornei-me consciente da falta da literatura, de teoria e prática que entrelaça a diversidade sexual e arte-educação. Conseqüentemente, é dentro da interseção dos estudos culturais, a partir das contribuições da cultura visual, teoria queer, arte-educação e cinema, que localizo minha prática. Considero o olhar queer no cinema como um dos locais chave para consolidar e contestar a identidade transcultural em um contexto educacional Pós moderno.

Transparência: Arte/Educação e educação da cultura visual

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”. Todavia, este não é um privilégio nosso. Situação semelhante existe seguramente nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido e, possivelmente, em outros países europeus e latino – americanos, embora a situação seja um pouco melhor no Ensino Superior, principalmente nos estudos visuais, artes visuais, cinema, audiovisual, publicidade e comunicação visual. Nos programas de formação de professores, ou seja, nas licenciaturas em artes visuais/plásticas, não existe o debate dessas questões para a construção de novas experiências curriculares em arte/educação.

As questões da visualidade, representação de gênero e sexualidade são

centrais nos debates da nossa vida diária. Assim, uma vez que nós vivemos em um mundo tecnológico multifacetado onde as imagens são um produto essencial, uma commodity, para nossa informação e conhecimento (DEBORD, 1995), então é vital para a educação que estudantes e educadores conscientizem-se das maneiras e razões pela quais são atraídos por um imaginário visual do cotidiano (DUNCUM, 2002b). É evidente que desenvolver novas abordagens analíticas sobre os modos de ver é, atualmente, uma ação importante e um desafio crucial para a maioria das disciplinas acadêmicas, mas, incontestavelmente, é um assunto essencial para a arte/educação contemporânea.

É sobre essas questões, pois, que me volto neste texto. Inicialmente, apresento uma visão panorâmica das relações históricas entre a arte/educação e a educação da cultura visual. Em seguida, descrevo, sucintamente, a situação da arte/educação contemporânea em relação as questões de gênero, sexualidade, currículo, censura e moralidade.

No entanto, quero lembrar ao leitor sobre o uso de certas nomenclaturas neste texto. Aqui “arte/educação” é entendida como qualquer prática de ensino e aprendizagem em artes visuais, em qualquer relação de tempo e espaço. Já “arte/educação contemporânea” é entendida somente como as práticas correntes, recentes, em ensino e aprendizagem de artes visuais, isto é, as práticas que ainda estão sob suspeita, suspensão, investigação, experimentação e que não se fixaram. Além disso, nesse contexto, o termo não é sinônimo de Nova Arte Educação, Arte Educação Pós-moderna, Arte Educação Recontrucionista, ou Arte Educação Multicultural, embora ele possa compreender todas essas tendências. Ainda mais, neste texto, “educação da cultura visual” significa a recente concepção pedagógica que destaca as ubíquas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça.

Embora o campo da Educação, dos anos Noventa até agora, viu o aparecimento de trabalhos que examinam eficientemente aspectos do ensino

e da cultura visual, somente agora, tão recentemente quanto 2002, foi que pude encontrar nos EUA e Canadá uma literatura consistente que trate da interseção do ensino de arte e cultura visual (BOLIN, PAUL E. e BLANDY, 2003; CHALMERS, 2002; CHAPMAN, 2003; DUNCUM, 2002a, 2004; EMME, 2001; FREEDMAN, 2001, 2003; KINDLER, 2003; PAULY, 2003; SULLIVAN, GAREME, 2003; TAVIN, 2003). No Brasil, apesar de surgirem alguns escassos livros no início dos anos 2000 (FRANZ, 2003; HERNÁNDEZ, 2000), uma literatura mais sólida nesta área só começa a surgir a partir de 2005 (BARBOSA, 2005; DIAS, 2009d; HERNÁNDEZ, 2007; MARTINS, 2006, 2008; MARTINS e TOURINHO, 2009, 2010; OLIVEIRA, 2007; OLIVEIRA e HERNÁNDEZ, 2005)

A cultura visual, como um campo emergente de pesquisa transdisciplinar e trans-metodológico, que estuda a construção social da experiência visual, é ainda extraordinariamente fluido, um conceito mutável sujeito a múltiplos conflitos. Entretanto, apesar das disputas em torno dele, há uma compreensão que a cultura visual enfatiza: as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou cultura de elite, para a visualização do cotidiano. Além disso, ao negar limites entre arte de elite e formas de artes populares, a cultura visual faz do seu objeto de interesse todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual. Representação visual concebida, aqui, como um local onde a produção e a circulação dos sentidos ocorrem e são constitutivas de eventos sociais e históricos, não simplesmente uma reflexão deles (HALL, 1997). Nesse entendimento, o ensino e a aprendizagem da cultura visual, a educação da cultura visual, não suprime as artes de elite do currículo. Em suma, a educação da cultura visual, de acordo com essa visão, aborda os percursos curriculares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo mais relacional e contextual e menos hierárquicas.

A educação da cultura visual situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral, características que não encontramos destacadas atualmente em nenhum outro lugar do currículo. Isto ocorre porque ela

conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e, então, à ação. Nessa análise, a melhor palavra para descrever este processo é “agência”: uma consciência crítica que conduz a ações assentadas para resistir processos de superioridades, hegemonias e dominação nas nossas vidas diárias. Nessa direção, a educação da cultura visual é aberta a novas e diversas formas de conhecimentos, promove o entendimento de meios de opressão dissimulada, rejeita a cultura do Positivismo, aceita a idéia de que os fatos e os valores são indivisíveis e, sobretudo, admite que o conhecimento é socialmente construído e relacionado intrinsecamente ao poder. Necessariamente, a educação da cultura visual incentiva consumidores passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas homogênicas dos regimes discursivos da visualidade .

Este foco da cultura visual, em uma noção mais ampla do que é o visual e visualidade, parece ser um dos elementos chave para se compreender a hesitação de muitos arte-educadores em engajar-se à cultura visual. Historicamente, os currículos de arte foram implementados na educação fundamentados nos valores da elite cultural, com um grande débito aos princípios do desenho/design. Assim, o formalismo, que está incrustado nos princípios do design e um forte constituinte do Modernismo, transformou-se numa das posições preferidas do campo (BARBOSA, 1991, 2001; DUNCUM, 1990; EFLAND, 1990; HOBBS, 1993). O Modernismo assumiu o conceito de um objeto de arte independente e da existência objetiva de valores estéticos inerentes às propriedades formais do objeto da arte. Portanto, enfatizava que os objetos da arte poderiam existir sozinhos e, assim sendo, os valores e as experiências estéticas seriam verificáveis. Logo, o Modernismo separou o espectador e o autor deste objeto autônomo chamado “arte”. Dessa forma, as Belas Artes passaram a ser avaliadas pela sua própria razão e oportunos critérios, e todas as formas restantes de representação visual da sociedade que tivessem função “utilitária”, ou seja, a princípio um uso não-estético, foram diminuídas de valor.

Contudo, as coisas mudam e, de acordo com Kuhn (1970), paradigmas

mudam de maneiras desordenadas. Longe das lógicas dialéticas puristas da perspectiva historiográfica das teorias modernistas, é preciso reafirmar que os paradigmas não são monolíticos, nem homogêneos com respeito ao tempo e espaço. Eles experimentam mudanças radicais.

Nesse contexto, eu entre outros arte/educadores, consideramos que a arte/educação passa por uma mudança radical de suas práticas ao contemplar abertamente aspectos da cultura visual no currículo, desenvolvendo novas práticas que provocam o deslocamento de noções rígidas de recepção/produção de imagens, epistemologia, poder, identidade, subjetividade, agência e entendimento do cotidiano. Além disso, de uma forma ou de outra, 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.

Durante os últimos quinze anos, preponderantemente na América do Norte, surgiram alguns esforços em discutir, promover e implementar o que foi descrito como a Nova Arte-Educação, ou Ensino Contemporâneo de Arte, ou até mesmo a Arte Educação Pós-Moderna, que por sua vez são conceitos identificados na maior parte com os princípios da Disciplined-Based Art Education (DBAE) e do Ensino Multicultural de Artes. O DBAE é uma estrutura conceitual, um projeto filosófico e metodológico que busca assegurar a todos os estudantes um estudo rigoroso e disciplinar das artes visuais como parte da sua educação formal universal. Seu princípio norteador é que os estudantes façam artes, localizem os contextos históricos e culturais, os valores e os conceitos das artes e, igualmente, façam julgamentos sobre elas. Já a Educação Multicultural de Artes busca promover, por meio da

consciência cultural da arte, oportunidades iguais para aprender e promover a identidade individual e social. Arte/educadores multiculturalistas afirmam que os temas que se relacionam à diversidade na sociedade, cultura e identidade estão incorporados nas práticas artísticas. Assim, a arte deve ser vista como um local privilegiado para a aprendizagem de estudos sociais e também deve ser utilizada para ampliar o conhecimento de assuntos, como o etnocentrismo, estereótipos de representação, a discriminação, o racismo, entre outros.

Desde então, indubitavelmente, ocorreram algumas mudanças e os programas de arte/educação se comprometeram em explorar os diversos meios, além dos tradicionais: pintura, escultura, cerâmica, gravura, desenho e tecelagem. Também estão lentamente incorporando aspectos dos estudos culturais, da cultura visual e da crítica e apreciação da arte em suas práticas. Durante o início dos anos Noventa, o campo da arte/educação começou a perceber a relevância da cultura visual como material pedagógico e objeto curricular. Apesar das frustradas tentativas iniciais, aproximadamente entre os anos Cinquenta aos Noventa, de arte/educadores em enlaçar a onipresente cultura visual, foi somente na metade dos anos Noventa que os discursos sobre a cultura visual surgem vigorosos nos escritos de alguns poucos, mas influentes pesquisadores do campo (BOLIN, PAUL, 1992; DUNCUM, 1987a, b, 1997; FREEDMAN, 1994, 1997).

Entretanto, Chalmers (2005) observa que esse recente aparecimento da cultura visual no currículo está sujeito as experiências e teorias que aconteceram e foram produzidas antes, uma vez que ele reivindica que os anos Sessenta foram os mais significativos para a fundação do que veio a se desenvolver ultimamente como a educação da cultura visual. No mesmo artigo, Chalmers informa que a tentativa mais consistente de introduzir a cultura visual no currículo de arte/educação aconteceu por meio de trabalhos seminais de Corita Kent, Vincent Lanier e, particularmente, de June King McFee, que abasteceram o campo com conceitos e idéias sustentáveis sobre a cultura visual, cujos efeitos são sentidos nas práticas da arte/educação até hoje. Ao olhar para a arte como uma possibilidade

de estudo do social, preocupando-se com a compreensão das possibilidades de ensinar, desenvolver métodos e de justificativas para o estudo da cultura visual, McFee antecipou a educação da cultura visual contemporânea, afirma Chalmers (2005, p. 10). Entretanto, ele observa que os arte/educadores, naquele tempo, não perceberam imediatamente as possibilidades e instrumentalidades pedagógicas para o campo e, assim, não desenvolveram agência “porque eles [Kent, Lanier e MacFee] falharam em reconhecer que, apesar da cultura da juventude do anos Sessenta, a maioria daqueles que estavam ensinando nas escolas fizeram a sua formação em educação nos relativamente conservadores anos Quarenta e Cinquenta (2005, p. 6). Além disso, Chalmers lembra-nos que o estudo da cultura visual, naquele período, criou oportunidades para começar a desconstruir as hierarquias entre Arte Maior e Menor e que foram seminais para os desenvolvimentos teóricos da Nova História da Arte e, posteriormente, da materialização da educação da cultura visual.

Paul Duncum (2002b) afirma que progressivamente um maior número de arte/educadores estão usando o termo “cultura visual” em vez de “arte”; e não obstante os seus vagos conceitos do que é e a importância da cultura visual, eles vêm reconhecendo que a distância entre os conceitos modernistas de arte de elite e arte popular vêm se retraindo. Parece evidente para Duncum que a cultura visual não está somente interessada em lidar com o visual, mas ao contrário, com todas as outras formas de comunicação sensorial. Novamente, Duncum (2002b) observa que o fenômeno social da visualidade abriga interações entre todos os sentidos e, desse modo, a cultura visual pode dirigir sua atenção não somente aos fatos e artefatos visuais observáveis, mas também a diferentes maneiras e contextos diversos da visão, da representação visual e suas mediações. Nesse entendimento, Duncum reafirma que alguns aspectos da visualidade, que se refere a como nós olhamos, vemos, contemplamos, fitamos, miramos, observamos, testemunhamos, examinamos, vislumbramos, olhamos de relance, espiamos, espreitamos e entrevemos o mundo, é particularmente relevante para a construção da representação do conhecimento. Revela uma necessidade para uma exploração adicional dos conceitos da

comunicação e representação cultural da visualidade.

Freedman (2003) expande esse caso apresentado por Duncum, ainda mais, ao promover o ensino da cultura visual, atribuindo atenção especial à visão, à interpretação e à construção de sentidos por meio de imagens. Freedman escreve:

A diferença entre os contextos da produção e os contextos da visão é crítica e pode influenciar a aprendizagem dos estudantes. As artes de culturas tradicionais, geralmente, são recontextualizadas quando apreciadas em contextos contemporâneos. No entanto, as diferenças entre contextos de fazer e de ver não são dados geralmente a atenção merecida no currículo. As imagens, hoje em dia, freqüentemente são vistas sem apresentar o contexto de sua intenção original e, geralmente, apresentam-se justapostas a imaginários previamente desconectados do contexto original, o que provocam novas associações de sentidos para este novo contexto. (2003, p. 90)

Nessas proposições de Freedman, fundamenta-se uma importante abordagem pedagógica que chama a atenção para o “ver” e o “fazer” dentro dos currículos de arte/educação, e que analisa criticamente a cultura visual, destaca as características cognitivas das interações contíguas entre aqueles que vêem e aquilo que é visto, e ainda explora a questão de como é que nós construímos imagens ao mesmo tempo que elas nos constroem. Duncum e Freedman trazem à tona a necessidade de reconhecer diversos contextos e contigüidades da visão, produção e representação e, neste processo, a arte/educação transforma-se num instrumento de pedagogia crítica em que as intenções, finalidades, interpretações, influências e o poder de representações visuais provocam um reconstrucionismo social crítico, uma pujante educação da cultura visual.

Neste momento, cabe um esclarecimento. Em um sentido pragmático, eu somente uso o termo “educação da cultura visual” denotando uma pedagogia crítica, que não sugira, nem promova uma metodologia ou pedagogia unificada e específica, ou ainda, que indique um currículo exclusivo. Ao contrário, a educação da cultura visual é melhor entendida, aqui, como um projeto do que como um método e constitui-se num grupo flexível de conceitos transdisciplinares para

promover, entre outras coisas, a identidade individual e a justiça social na educação. Inegavelmente, por meio da intertextualidade e da “intergraficalidade”, conceito que Freedman (2003, p. 121) cunhou para mostrar que imagens e artefatos existem num processo intenso de trocas de contextos e sentidos, a educação da cultura visual importuna hierarquias conceituais e, ao mesmo tempo, integra a visualidade do cotidiano ao currículo. Conseqüentemente, a educação da cultura visual acontece como uma compreensão dos processos cognitivos entre aqueles que produzem e os que apreciam a visualidade da vida diária e, desse modo, nos convida a ponderar sobre o imaginário social como se fosse uma instalação de assuntos sociais que afetam noções, conceitos, opiniões, valores e apreciações da arte. O resultado é que o estudo crítico da representação visual na cultura do cotidiano é capaz de engajar a arte/educação em uma práxis de justiça social.

Mas, vários arte/educadores não vêem e entendem a cultura visual e a educação da cultura visual, como apresentei anteriormente. Eles afirmam que o deslocamento do foco de interesse de ensinar e aprender as Belas Artes para privilegiar a cultura visual substitui o estudo da “arte” pelo dos estudos sociais. Há, pois, importantes perguntas que surgem dessas divergências:

- Os estudantes deveriam ser expostos à cultura visual? Por que não?
- Os estudantes devem ser expostos somente às Belas Artes? Por quê?
- As obras de arte tradicionais das Belas Artes devem ser estudadas como parte do estudo da cultura visual?

Alguns arte/educadores contestam as atividades, práticas e esforços da educação da cultura visual de desejar “salvar” a arte/educação como uma disciplina, temendo que ela substitua os seus atuais objetivos, projetos e finalidades (HEISE, 2004; SILVERS, 2004; SMITH, PETER J., 2003; SMITH, RALPH, 1988, 1992a, b; VAN CAMP, 2004).

Hoje em dia, os arte/educadores que disseminam mais abertamente suas ressalvas sobre a educação da cultura visual são Torres e Kamhi, os editores

da Aristos: An online Review of the Arts (KAMHI, 2002, 2003, 2004, 2005; TORRES, 1991, 2004, 2005a, b). Ambos os pesquisadores discutem que a educação da cultura visual não tem nenhum lugar na arte/educação porque não articulam claramente uma compreensão de que arte “realmente é”. Contudo, eles também não nos esclarecem sobre o “verdadeiro” conceito de arte a ser seguido pelos arte/educadores. Continuando, Torres e Kamhi asseveram que a cultura visual trata a arte como se ela não tivesse nenhuma natureza ou valor distintivo, e que os seus teóricos reduziram o conceito de arte ao de artefato cultural. Mais ainda, nos artigos citados acima, eles argumentam que os estudos da cultura visual engolfaram completamente a arte/educação porque o seu objeto de estudo, a cultura visual, se “extrai” do contexto geral da cultura, mas ao fazê-lo, ignora as “qualidades essenciais” das Belas Artes. Por outro lado, os autores desviam-se da responsabilidade de descrever quais são as qualidades essenciais da arte e do objeto estético. Torres e Khami ainda insistem que a educação da cultura visual negligencia diferenças essenciais entre trabalhos de Belas Artes e outros tipos de artefatos culturais, e valorizam questões sociais e políticas à custa de experiências pessoais mais concretas produzidas pelas Belas Artes. Além disso, eloqüentemente, afirmam que a abordagem da educação da cultura visual quanto à compreensão da interpretação de imagens, extenua os assuntos políticos que dividem a sociedade, tais como raça, classe, sexualidade, gênero e etnicidade.

Além destes, muitos outros arte/educadores alegam que não estão preparados para tratar da complexidade dos locais da cultura contemporânea e de suas práticas interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares, porque não foram previamente treinados para tais atividades (apud Duncum, 2002a). Contudo, eu me indago se estes mesmos arte/educadores sentem-se inteiramente preparados para dar aulas de teoria, história e crítica da arte, fundamentos da linguagem visual, estética e fazer artístico, como tem sido exigido pelo DBAE ou a abordagem triangular, no Brasil. Sobretudo por que, para trabalhar com esses tipos de estruturas curriculares, eles também necessitam de uma abordagem interdisciplinar.

De um ponto de vista mais crítico, Aguirre (2004) inicialmente afirma que a educação da cultura visual degrada o fazer artístico ao privilegiar apenas a análise e a compreensão da arte. Depois, ele assegura que, por desafiar a univocalidade da arte à educação da cultura visual, coage arte/educadores a negligenciar a perspectiva de estudo baseado na estética para poder posicioná-lo “exclusivamente” dentro do campo dos Estudos Culturais. Mas, o que tem de tão errado nos Estudos Culturais? De onde saiu essa idéia de que a Educação em cultura Visual não destaca a produção de visualidades tanto quanto outras praxis? Que tipo de arte/educadores somos nós que podemos ser violentados por uma proposição pedagógica? Os Estudos Culturais formam um campo transdisciplinar, não admitem exclusividades disciplinares e promovem o trânsito de conhecimento sobre comunicação, cultura e poder. Portanto, esse possível destronamento do estético é uma ingênua projeção do medo que arte/educadores desenvolveram ao se aproximarem da idéia de cultura/arte como um conjunto de práticas, contrariamente ao estabelecido entendimento de que cultura/arte é um conjunto de obras. Mas, como vimos anteriormente, o objeto estético não perde o seu poder na cultura visual. Ele, simplesmente, é investido de outros poderes que o relacionam ao seu contexto social.

Outros arte/educadores, como Bauerlein (2004), radicalmente discutem que este movimento em direção à cultura visual é uma invasão, uma contaminação, que virá e partirá de forma sazonal, porque ele é baseado em práticas e características enganadoras, promíscuas, limitadas e arrogantes, tais como o uso extensivo das intertextualidades, a flexibilidade em utilizar várias disciplinas sem conhecê-las em profundidade, e o uso descomedido da cultura visual como objeto estético.

Mesmo aqueles que apóiam a educação da cultura visual, reconhecem a necessidade de mais estudos para a área. Desai (2005) assente que é na tradução de conceitos da cultura visual em salas de aula de artes que se encontra o desafio para a implementação da educação da cultura visual. Do mesmo modo, Freedman, uma defensora crítica da educação da cultura visual, propõe mais estudos e pesquisas em torno das características didáticas da cultura visual, liderança e currículos, mudança

institucional, e conexões entre a teoria e novas políticas públicas e privadas.

Algo similar ocorreu quando Stankiewicz, a ex-presidente da National Art Education Association (NAEA), apresentou o planejamento estratégico da instituição na conferência anual de 2003 (STANKIEWICZ, 2004). O objetivo preliminar do plano era valorizar as pedagogias que incentivassem a aprendizagem das artes visuais por meio de uma grande variedade de visões, proposições, funções, princípios, fontes e procedimentos. Stankiewicz, partindo das idéias de Eisner (2002) sobre as visões e versões da arte/educação contemporânea, admitiu que há muitas formas de se fazer arte/educação, e que estas versões distintas operam simultaneamente e até justapõem-se em muitas práticas. Mais ainda: que os arte/educadores devem estar livres para escolher uma ou mais abordagens existentes, tais como o DBAE, a educação da cultura visual, a resolução de problemas, a arte/educação como preparação para o mundo do trabalho, as artes e o desenvolvimento cognitivo, ou as artes para promover o desempenho acadêmico.

Entretanto, neste momento, é importante levantar algumas questões, dividir inquietações e esclarecer algumas coisas. Por mais que eu concorde que os arte/educadores devam implementar várias práticas pedagógicas e escolher diferentes abordagens baseadas em seus contextos pessoais e sociais, é importante lembrar, entretanto, que o projeto da educação da cultura visual não se opõe à arte/educação, nem é uma seção da arte/educação, como apresentada por Eisner (2002). Pelo contrário, a educação da cultura visual é inclusiva de todas as formas de relações de ensino e aprendizagem da visualidade e seus produtos culturais. Portanto, para além das “visões” de Eisner (1976, 2002), eu estou convencido de que a cultura visual não é apenas um elemento adjacente a algumas das visões de Eisner para a arte/educação, mas sim um elemento chave para desconstruí-la e, a partir daí, construir, reconstruir, e constituir a educação da cultura visual.

Um outro problema que encontro constantemente com a maioria das críticas e teorias contrárias à educação da cultura visual está ao alegar que a ela falta rigor científico, metodologia, estabilidade e eficiência. É o modo acríptico de refletir

somente por oposições binárias, que por sua vez sustentam este questionamento. Por isso, ao buscar um deslocamento dessa norma, afirmo que a “arte” não se opõe à cultura visual, nem aos estudos sociais. Ela ocupa posições inter-relacionais entre elas. Logo, a educação da cultura visual pode ser entendida também como um deslocamento de paradigma de uma arte/educação de tendência Modernista para uma prática pedagógica que não envolve a dialética da oposição binária.

Para estabelecer o seu valor como campo de estudo, a arte/educação foca em determinados objetivos e em certas formas de conhecimento, usando diferentes meios e métodos para atingir estes alvos e adquirir conhecimentos, estabelecendo, assim, um paradigma. O paradigma é, essencialmente, a afluição de entendimentos, opiniões, valores, experiências, métodos e conhecimentos compartilhados por estudiosos e praticantes de um campo, que por sua vez deliberam acordos sobre como as teorias e os problemas do campo devem ser abordados. Quando os modelos ou os paradigmas dominantes aproximam-se de um esgotamento, eles não conseguem mais se explicar, nem considerar adequadamente os fatos observados no campo. Então, os deslocamentos de paradigmas ocorrem e, geralmente, são pontuados por posições intelectuais radicais em que uma perspectiva conceitual substitui a outra. Mas, como sabemos, os deslocamentos paradigmáticos não ocorrem a toda a hora: são extremamente raros, levam um longo tempo para ocorrer e, ainda mais, para serem reconhecidos (Kuhn, 1970).

Por conseguinte, o que nós temos ouvido ultimamente no campo da arte/educação, como o aparecimento da educação da cultura visual, é somente o estampido de vozes dissidentes desses influentes estudiosos que não entendem como as abordagens, práticas e perspectivas atuais da arte/educação podem se aproximar dos contextos dos indivíduos e da sociedade contemporânea. Conseqüentemente, estes estudiosos têm-se encontrado, coletado informações, discutido, debatido e dialogado para promover este deslocamento paradigmático radical. Está além do escopo deste texto demonstrar como este deslocamento tem ocorrido exatamente, mas certamente, ele não começou nestas últimas décadas, mas sim há um longo

tempo atrás por meio do trabalho de estudiosos de vários campos do conhecimento e provenientes de várias partes do globo. Levou-se mais de quatro séculos para a arte/educação estabelecer seus paradigmas. Desde o nascimento da Modernidade até hoje, então a presente situação da educação da cultura visual é apenas um começo para examinar seus valores, opiniões, entendimentos, práticas.

Indiferença: Arte/Educação e questões de gênero, sexualidade e moralidade

A moralidade cultural é 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. É importante explorar a questão da moralidade dentro da perspectiva do deslocamento histórico da arte/educação para a educação da cultura visual, observando como elas ponderam, compreendem e reconhecem a construção, manutenção, circulação e inclusão de gêneros e sexualidades.

Antes que prossiga com esse assunto, é fundamental que, neste momento, esclareça o uso dos termos “queer” e “teoria queer”. Utilizo o adjetivo “queer” para friccionar e, principalmente, situar transversalmente várias categorias e classificações convencionais, normativas das representações de gênero e sexualidade. Já uso “teoria queer” ocupando, dentre outras coisas, de teorias sobre a visibilidade da construção, estabelecimento e circulação discursiva do sexo e gênero. Reiteradamente, uso os termos “visível” e “invisível” como indícios de suas representações políticas e diferentes possibilidades interpretativas. Ao sugerir que sexualidade, sexo e gênero são construções sociais, portanto, mutáveis e deslocáveis, nem sempre simetricamente alinhadas, a teoria queer abre novas formas de aproximação com a sexualidade e o gênero que desarticulam conceitos de normalidade. Ao expor as relações entre

sexualidade, sexo e gênero como oscilantes, a teoria queer envolve a sexualidade e gênero como efeito da memória social e individual; e abre-se para possibilidades de articulações entre definições e conceitos, principalmente, da lingüística, sociologia, antropologia, biologia, filosofia, estudos culturais e a psicologia. Portanto, a teoria queer, como um corpo teórico, é utilizada neste trabalho como um dos possíveis suportes metodológicos da educação da cultura visual porque permite fluxos transdisciplinares de espaços e lugares.

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-se a visões anacrônicas do que é moralmente aceito na arte e na arte/educação. No sistema educacional formal do Ensino Básico ao Superior, há uma insuficiência de discussões formais sobre sexo, gênero, identidade de gênero e sexual e sexualidade, excetuando quando esses temas são monopolizados pelos discursos morais, religiosos e médicos do currículo. Isto é absolutamente chocante, dada a ênfase à sexualidade, imagens de gênero e a auto-exploração nas representações visuais contemporâneas existentes no cotidiano.

Entretanto, da fundação da arte/educação na América do Norte, em universidades americanas no começo do século XIX e durante o século passado, a arte/educação foi percebida, consistentemente, como uma prática para disseminar a moralidade; e inicialmente o desenho, particularmente, foi percebido como a sua força moral, devido a influência do Romantismo (EFLAND, 1990, p. 69-73). Efland também destaca que a pedagogia da arte da auto-expressão do começo do século XX, que ainda prospera nas práticas atuais da arte/educação contemporânea, fez os arte/educadores perderem o contato com a maioria das questões sociais da vida diária comunitária. Desse modo, os arte/educadores perderam a perspectiva de relacionar as transformações morais da sociedade com os artefatos culturais produzidos por seus sujeitos.

Logo em seguida, porém, “a corrente reconstrucionista”, informada pelas idéias de Dewey, sugeriu que a arte era mais do que a experiência e conhecimento individuais. Era também um meio para mudar a sociedade e a vida individual, produzindo possibilidades embriônicas para reconectar arte e sociedade. Jagodzinski (1997a) nos informa que a sanção dada pela arte/educação americana ao sentido da visão como o espaço privilegiado para ensinar e aprender, começou somente nos anos Vinte, influenciada pelas origens tecnológicas e institucionais da televisão e do estabelecimento do cinema como meio de massa. Essa tentativa de trazer a visualidade para a arte/educação indicou inicialmente um distanciamento do desenho mecânico que tanto influenciava a arte/educação até então. Mas, o que parecia ser um empreendimento crítico da arte e do cotidiano, tomou uma direção diferente porque arte/educadores rejeitaram a “cultura “visual” e “voltaram-se para o cânon da arte ocidental, que só valoriza tradicionalmente as grandes obras de arte, de modo que a moral pudesse ser ensinada nas escolas.” (1997, p. 17)

Mais recentemente, concepções de Arte Educação Multicultural, como uma fundação para o desenvolvimento de currículos, vêm nos incentivando a reavaliar noções de moralidade, excelência, racismo e histórias da pedagogia social reconstrucionista. Como sabemos, tem havido um crescente reconhecimento por parte de arte/educadores interessados em teoria social, como Michael J. Emme, Graeme Chalmers, Patricia Stuhr, Ed Check, Dipti Desai, Jan Jagodzinski, Elizabeth Garber, Doug Blandy, Kristin Congdon, Rita L. Irwin, Karen Kiefer-Boyd, Laurie Hicks entre outros, de que os discursos sociais a respeito da sexualidade, gênero, raça, classe, idade, inaptidões e culturas aborígenes são razoavelmente imperceptíveis na arte/educação porque os sistemas culturais, políticos e econômicos que sustentam a arte/educação valorizam algumas imagens, conceitos e teorias em detrimento de outras. Diante desta situação, desde os anos Noventa, um grande número desses arte/educadores entenderam também que a inclusão da diversidade cultural era extremamente relevante para um deslocamento epistemológico da arte/educação para a educação da cultura visual. Desde então, uma reconceitualização da arte/

educação tem sido buscada formalmente para acolher todos os outros invisíveis do currículo. Chalmers foi uma das vozes iniciais a chamar atenção para esses assuntos, como ele ilustra:

O currículo necessita ser reformulado de modo que enfatize a unidade dentro da nossa diversidade, mostrando que todos os seres humanos fazem e usam a arte por razões similares. Mas, infelizmente, há questões como as do racismo e o sexismo que absolutamente nos exigem a implementação de abordagens em que o fazer e aprender arte transformem-se em maneiras de participar na reconstrução social. (CHALMERS, 1996, p. 45)

Isto também é bem ilustrado pelo trabalho de Honeychurch e Check (CHECK, E., 1992; CHECK, ED, 1996; HONEYCHURCH, 1995, 1998) que, até em 2006, juntamente com o meu trabalho (DIAS, 2006c), produziram as únicas três teses na América do Norte que articulam relações da arte/educação com gêneros e sexualidades e, no caso específico, com a teoria queer. Honeychurch (1998) destaca que na metade do 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.

Acredito que, desde então, nada parece ter mudado muito, a menos que nós consideremos algumas atividades demasiadamente modestas que vêm ocorrendo em projetos dispersos pelo mundo, até mesmo no Brasil. Check (1992) informa que apesar dessas histórias de invisibilidade, que se tornam cada vez mais aparentes ultimamente, a heterossexualidade remanesce a norma privilegiada na cultura Ocidental e é representada como naturalizada. Conseqüentemente os sujeitos, práticas e identidades sexuais que fogem a esta naturalização tornam-se , no melhor

dos casos, tolerados nas escolas , e tem até a função “educadora” de reforçar a heteronormatividade por oposição binária. Contudo, os métodos para negociar as sexualidades e gêneros queer (desviantes e estranhas a norma) na teoria e na prática da arte/educação, são rejeitados. Como Check explica:

Os campos da arte e da arte/educação negam e perpetuam os preconceitos da heterossexualidade. A idealização do heterossexual na sociedade e na arte perpetua valores e normas específicas e permitem uma dominação ideológica de grupos que discriminam ativamente àqueles com menos poder. Por exemplo, os historiadores de arte, os arte/educadores e os críticos da arte representam-se como responsáveis em conduzir um estudo da arte que seja objetivo, sexualmente indiferenciado e política e economicamente desinteressado. (1992, p. 99)

Além disso, Check afirma de um lado que as salas de arte legitimam as “autoridades e os preconceitos da cultura heterossexual, branca, masculina” (1992, p. 99), e do outro, que é por meio da utilização de um discurso estabelecido e disfarçado de “boa” arte/educação (significando aqui: práticas razoáveis, aceitáveis, decentes, respeitáveis, excelentes, de primeira classe, civilizadas, adequadas e normais), por professores acríticos a seus contextos e indicadores sociais, que as escolas mantêm as verdades, os privilégios e posturas universais do patriarcalismo e do sexismo. Mais importantes ainda: são as suas observações de que, se em consequência do impacto do gênero e a sexualidade nas questões das representações visuais, arte/educadores do Ensino Superior cada vez mais incluem e reconhecem os artistas cujos trabalhos foram anteriormente negligenciados pela história e currículo. Isto não significa que os assuntos de sexualidades e gêneros queer, incluindo questões de identidade e voz, subjetividade, poder, local/global, controle, imitação, performance, espetáculo e representação, foram instituídos no currículo, ou pelo menos, foram capazes de deslocar a normatividade da arte/educação na academia ou em outros lugares. Check finaliza que esses processos não ocorrem por que faltam dados ou informações na academia para avaliar o impacto da inclusão destas representações em todos os níveis escolares, nos parâmetros curriculares e em políticas educacionais.

Essa indiferença às representações queer de gênero e sexo é peculiar às práticas de pesquisa e ensino e é também na teorização do campo. Por exemplo, o *Handbook of Research and Policy in Art Education* (EISNER e DAY, 2004) não menciona as palavras “sexualidade” e “sexual” em todo o seu texto. Os termos mais próximos que aparecem no manual são “sexismo” e “obras de arte com forte teor sexual”, que são colocados no contexto da interdição, da censura e da proibição de imagens “sexualmente perigosas e violentas” nos museus (LANKFORD e SCHEFFER, 2004) e ao condenar o sexismo na escola de arte no Ensino Fundamental (MATHEWS, 2004). Em um manual com quase novecentas páginas, esta “ausência” é uma corroboração concreta da invisibilidade da sexualidade e do gênero na teoria da arte/educação. Mathews também afirma que, antes de conduzir qualquer análise em assuntos da arte/educação, é imperativo reconhecer que este campo é engendrado do feminino. Ele é um campo em que as mulheres são as investigadoras dominantes e que falham ao não reconhecerem que, no contexto absoluto da arte/educação, ela é uma instituição “projetada por mulheres, implementada por mulheres e para mulheres” (2004, p. 285). Assim, de acordo com Mathews, o imaginário construído de uma suposta dominação masculina no campo não parece habitar o corpo masculino. O falo, neste caso, está com as mulheres.

Não obstante, 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.

Emeril chama atenção ao fato que muitas obras de arte contemporâneas e práticas de arte são “violentas, sexualmente explícitas, repugnantes e psicologicamente perturbadoras” e logo, possivelmente, desagradável aos jovens (2002, p. 5). Ela concorda que os arte/educadores, ao incluir trabalhos “polêmicos” no currículo, correm o risco de afligir pais, diretores e a comunidade. Ademais, arte/educadores

temem que os estudantes copiem as controvertidas imagens na comunidade. Mas, como os arte/educadores podem avaliar e verificar quando, como e por que uma obra de arte é obscena, ou controversa? Como a censura é vivida nas práticas da arte/educação? De que maneiras é produzida e disseminada? Como os arte/educadores podem ambicionar ter o poder sobre o que outros seres humanos devem ver ou não? É o papel dos arte/educadores promover esta repressão?

No curso destes últimos pensamentos, me lembrei de uma noção popular em educação que afirma que os estudantes estão sempre em necessidade de proteção porque formam uma audiência vulnerável. Porém, Barker sugere que o foco em crianças como um grupo carente e vulnerável de audiência é “uma tática emocional para ganhar o apoio para o aumento da censura” (apud BROOKER e JERMYN, 2003, p. 52). Este conceito, limitado, de estudantes como jovens dependentes, passivos e vulneráveis aos efeitos prejudiciais da cultura visual não reconhece o poder da interação entre espectadores e os objetos que estão sendo vistos; e não admite o poder do imaginário de nossas vidas diárias em influenciar as noções de identidade, da consciência das questões sociais e do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Reconheço que mais pesquisas são necessárias para desconstruir estas práticas dominantes na arte/educação, pois arte/educadores raramente fazem estas perguntas, ao se depararem com obras de arte consideradas “controversas”. A maioria evita trazê-las para a sala de aula e, assim, manda a arte para fora da escola e, possivelmente, das experiências iniciais de muitos estudantes. E é exatamente devido a estas constantes “supressões” que arte/educadores usam freqüentemente uma escala limitada de artistas extraídos somente de algumas localidades, períodos históricos, nacionalidades e empregam raramente outras artes, artistas e localidades possíveis.

Um outro fluxo de discussões ocorre quando as sexualidades invisíveis do corpo de estudantes e arte/educadores tornam-se aparentes na escola. Para explorar este assunto, destaco as reiteradas afirmações de Garber (2003) de que a iniquidade de gênero e sexualidade remanesce um problema grave nas escolas.

Garber revela que em alguns lugares, como as salas de aula, incentiva-se estudantes a falar sobre algumas características deles mesmos, mas não de outras. Isto é ainda mais árduo para os estudantes conectá-los a elementos de raça, sexualidade e classe e, particularmente, quando estão atreladas às de gênero (2003, p. 56). Curiosamente, este “sair do armário” dos arte/educadores e dos seus relacionamentos com estudantes não é nem abordado pela literatura disponível na arte/educação.

Seguindo Garber, Lampela (2001, 2005) comenta que estudantes e professores gays e lésbicas freqüentemente experimentam perseguições, intimidações e alienações. Constituindo a maioria em classes de arte/educação, os heterossexuais, na maior parte mulheres estudantes e professoras, estão mais interessadas na sexualidade discutida nos termos de seus relacionamentos homem/mulher, relegando todas as outras formas de relacionamento sexual às margens. Estes indivíduos discutem freqüentemente que aqueles relacionamentos queer são demasiadamente difíceis de compreender. De certa forma, o conservadorismo que existe de forma endêmica nas escolas intensifica ainda mais a censura.

Cosier e Sanders (2005) construindo em cima do trabalho de Garber, Desai, Honeychurch e Check têm defendido dentro da NAEA um pensamento crítico na qual todos os arte/educadores sejam incentivados a incluir grupos de diversidade sexual e racial, com o objetivo de articular suas histórias, existências e posições; erradicar as limitações que separam a arte da realidade social; reconsiderar o que está incluído ou não no currículo; abranger artistas queers, educadores e sexualidades gays e lésbicas; incluir interesses queer no currículo; reposicionar raça e sexualidade para além de suas zonas do conforto; reconceitualizar conexões entre o pensar global e local; questionar a representação de raça, sexualidade, gênero e classe; desvendar e divulgar práticas opressivas; dissolver as características que encobrem e silenciam os assuntos queer e aumentar a quantidade de parcerias e de programas institucionais que apóiam os estudos queer (p. 16).

Não obstante, apesar dos esforços de Lampela, Cosier e Sanders em preparar o terreno para uma educação da cultura visual inclusiva, eu considero

que demasiada ênfase está sendo colocada em como incorporar, incluir e encaixar artistas no currículo que têm uma identidade fixa de gênero ou sexual, como por exemplo gay e lésbica. Minha crítica é baseada na informação apresentada anteriormente de que a posição manifesta da educação da cultura visual arte é a de contemplar as noções “fluidas” de identidades e de práticas sexuais. O modelo atual está claro: paradoxalmente ao desejado pela educação da cultura visual, a inclusão de conceitos fixos de identidades de gênero e sexual, em vez de promover a diversidade, reafirma noções da normalização, da heteronormatividade. Ao valorizar essas novas identidades, práticas da arte/educação podem ser convertidas em lugares guetizados onde alguns poucos arte /educadores usam a arte de grupos minoritários para atender pequenos grupos de estudantes.

Minha posição aqui é tão política quanto cognitiva, uma vez que considero que o ponto mais crucial e o mais radical a ser incluído no currículo não é o fato de que artistas ou as artes são gays, lésbicas, transgêneras ou bissexuais, mas sim a abrangência das modalidades de interpretações, a leitura e as análises de gênero e representações sexuais, a reflexão da crise das subjetividades e a perspectiva da subalternidade. Não que eu seja contra a inclusão de qualquer forma da representação visual, mas se arte/ educadores enfocarem a diversidade do gênero e das identidades sexuais tomando como exemplo discursos essencialistas, como dos estudos gays e lésbicos, então também serão incapazes de interpretar a fluidez das relações sociais que as produzem. Eu acredito que a produção destas na invisibilidade no campo da arte/educação é uma parte inerente de sua construção histórica: nós necessitamos distinguir e considerar suas origens, experiências e práticas enquanto a criticamos. Na verdade, o movimento queer de constantemente desordenar identidades fixas é muito mais inclusivo de todos os gêneros e sexualidades e mais apropriado para a inclusão de estudos do gênero e sexualidade do que as sugestões resultantes dos estudos gays e lésbicos. Além disso, uma aproximação teórica queer ao campo da arte/educação acolhe todos os tipos de representação visual, mas ao mesmo tempo, desloca a prática educacional para longe de todos os conceitos fixos que ela possa

carregar, como a própria sexualidade, gênero, raça, classe e assim por diante. Essa posição é mais coerente com a educação da cultura visual.

Check, Deniston e Desai (1997) insistem que a sexualidade, a classe e a raça, quando chegam a ser discutidas o são, freqüentemente, em termos abstratos e que não representam experiências vividas. Desai indica que “o discurso multicultural da arte/educação remanesce surdamente silencioso sobre a diversidade sexual” (2003, p. 151). Como Desai descreve, a inclusão da sexualidade no currículo de artes sugere que a homossexualidade é a diferença preliminar em cima do que os arte/educadores têm focalizado. Essa posição, ela indica, ignora as conexões cruciais entre sexualidade e raça, etnicidade e gênero, entre outros, que os arte/educadores deveriam prestar atenção. Estes estudos devem ser relacionais. Apoiando-se neste argumento e esticando-o ainda mais e mais, Desai e outros arte/educadores (BROOKER e JERMYN, 2003; HORNE e LEWIS, 1996; JAGODZINSKI, 1997b; Ver PURPEL, SHAPIRO et al., 1995) reafirmam a necessidade em colocar a sexualidade no núcleo comum de uma arte/educação multicultural, pois, de acordo com ela, a Arte Educação Multicultural até agora vem falhando em abordar eficientemente as questões da diversidade sexual.

Apoiando-se na teoria queer para refletir sobre o lugar que a diversidade sexual tem dentro da arte/educação multicultural, Desai (2003) indica que os assuntos da diversidade sexual são essenciais para a arte/educação, especialmente em um momento em que os discursos da diferença estão justamente se tornando institucionalizados, como por exemplo, a Arte Educação Multicultural. Além disso, ela também incentiva a busca de conceitos de cultura mais inclusivos das complexidades e extraordinárias questões da sociedade. Desai insiste que, se a arte/educação exercitar uma compreensão de cultura associada ao poder, à produção, ao consumo e à apreciação de artefatos visuais da cultura, então ela será compreendida possivelmente dentro dos contextos históricos e sociais. Portanto, a arte/educação não pode ignorar as significativas contribuições da teoria queer para mudar a maneira como nós pensamos sobre a cultura, como a descobrimos,

limitamos, dispersamos e descentralizamos, como reconceitualizamos a sexualidade, desconectamos os gêneros e categorias sexuais e, principalmente, desconstruímos a heteronormatividade. Essa noção de cultura apresentada acima sugere um currículo interdisciplinar em arte/educação que não somente promova diversas leituras, mas incentive também a aprendizagem da leitura dos silêncios sociais produzidos pela escola, o entendimento dos efeitos daqueles silêncios e como nós passamos a compreendê-los em nossas vidas diárias. Finalmente, Desai conclui que se a arte/educação quer ser levada a sério, então a maneira como lida com a diversidade sexual precisa ser examinada criticamente e o seu próprio discurso deve ser visto em termos de sua utilidade e da limitação de seu conceito da cultura.

Iniciei este texto incitando arte/educadores a debater questões e representações de gênero e sexualidade na cultura visual para a construção de novas experiências curriculares em arte/educação. Nas minhas pesquisas atuais em teoria queer, cinema e ensino da cultura visual, ao colocar ênfase na análise do olhar queer, particularmente me interessa em investigar a relação que se cria entre o texto e o espectador como modelo interpretativo para uma subjetividade crítica e ativa na arte-educação. Além disso, busco compreender sistemas visuais de representações sexuais que têm um impacto teórico e prático para a arte-educação. Neste contexto, situado como um artista, educador e pesquisador, estou especialmente interessado no Ensino Superior de arte/educação e na possibilidade de deslocar seu foco do estudo da arte de elite para incorporar na discussão aspectos culturais do cotidiano, da cultura visual.

Busco neste texto preencher algumas lacunas na literatura crítica emergente na arte/educação contemporânea ao focar epistemologias de fronteiras e, desse modo, considerar interseções entre a pedagogia, artes visuais, cinema e estudos críticos como os culturais, queer e o pós-colonialismo. Tais estudos são raros no nosso campo. Eu concordo com Desai que a arte/educação necessita estudar criticamente seu próprio discurso, adotar os conceitos da cultura que incluem uma análise contextualizada e constante das relações de poder e conhecimento e





Figura 1 e 2 - Extratos da rtese - © Belidson Dias

considerar a contribuição da teoria queer ao campo.

A cultura do cotidiano é um espaço que informa o espetáculo de gênero e sexualidade em nossa cultura e a juventude faz o uso da bricolagem no cotidiano como uma tentativa autônoma de construir e rerepresentar sua percepção destas performances culturais. Portanto, uma prática de educação da cultura visual que destaque as representações visuais do cotidiano, de gênero e sexualidade, é uma experiência pedagógica significativa porque fornece uma miríade de oportunidades para cingir e adotar uma visão diversa da cultura, que não somente resiste acriticamente às representações visuais, mas incentiva a visão crítica como uma prática que desenvolva a imaginação, a consciência social e um sentido de justiça.

O cinema é um instrumento poderoso para compreender representações culturais porque provoca um incitamento de discursos, uma discussão social intensa de seus sentidos. Confesso que eu sempre estive atraído pela trânsito das imagens criadas por diretores e pelas imagens visualizadas por espectadores, críticos, estudantes, estudiosos e público em geral.

E neste texto, quando eu falo em cinema, eu estou particularmente interessado no ponto de encontro desses discursos e olhares em um mundo de imaginação, sentimentos, pensamentos que provocam posicionamentos com força pedagógica, particularmente a respeito das representações visuais explicitamente queers de gênero e sexualidade.

Trans/Viações



Figura 1 - Extratos da tese - © Fotos - Belidson Dias

Liminalidades: : Epistemologia de fronteira

Na minha tese, enfoquei o conceito de epistemologia de fronteira ou “pensamento de fronteira”, de Mignolo (2000). Este autor, concebe a epistemologia de fronteira como um argumento para a diversidade geopolítica que surge a partir das perspectivas subalternas e também como uma forma de pesquisa viva, uma leitura que acontece a partir do exterior, no interior e no avesso limites (MIGNOLO, 2000, p. 40). A epistemologia de fronteira aponta para um tipo diferente de poder, múltiplo, em grande parte transdisciplinar e significativamente “aberto”, uma vez que o objetivo é o de manufacturar novas formas de análise, não só contribuir para sistemas de pensamento estabelecidos. O conceito de epistemologia de fronteira de Mignolo, proveniente em parte da noção de “teorização bárbara”, de Ribeiro (RIBEIRO, DARCY, 1971), surge das condições de se teorizar a partir da fronteira e é, sem dúvida, uma teoria dos subalternos, mas não apenas para os subalternos; a teorização subalterna é para todo o mundo (MIGNOLO, 1998). Logo, o aparecimento da epistemologia de fronteira auxilia no surgimento de novos entrelugares para se pensar discursos, disciplinas e diálogos. A epistemologia de fronteira, como uma atividade de descolonização do conhecimento situado nos subalternos, incentiva o desenvolvimento de um “outro pensamento”, deslocando os binários eu/outro e centro/periferia, e provocando um deslocamento de rígidas noções de expectativa, análise de imagens, modos de ver, questões de posicionalidade, epistemologia, poder, identidade, subjetividade, agência e vida cotidiana.

No entendimento de Mignolo, os espaços de fronteira sustentam e nutrem o exercício epistemológico dos subalternos de auto-negação, ao mesmo tempo em que lhes permitem a experiência da inalterabilidade identitária, o que foi negado pelo epistemologias hegemônicas (MIGNOLO, 1998, p. 39). A propagação das margens, produzida por e como um efeito direto do pós-modernismo, fragmentou a noção de centro como um eixo consistente de controle e estimulou a um contínuo

deslizamento de estruturas binárias estáticas.

A minha iniciativa aqui não está em advogar por uma inclusão da transculturação (antropofagia, hibridez, barbarismo, sincretismo, mestiçagem, entre outros), ou de outras epistemologias subalternas, nas epistemologias dominantes, mas sim para reivindicar o poder da fronteira/margem como um espaço epistemológico gerador de aceitação, compreensão, reconhecimento, valorização, contradição e capaz de transpor epistemologias configuradas por diferentes posições geoculturais e históricas.

Durante meus estudos em torno das representações de gêneros e sexualidades queer, eu sou fortemente impelido a trabalhar com as noções de Mignolo (2000) de “epistemologia de fronteira”, ou “epistemologia de bordas”. Mignolo, partindo da posição latino-americana, concebe a epistemologia de borda como um argumento para a diversidade geopolítica que surge de uma perspectiva do subalterno, como uma forma de investigação viva, uma leitura que se dá pela parte externa, interna e por fora de todos os limites (2000, p. 40). A epistemologia de fronteira aponta para um tipo diferente de poder, um poder múltiplo que é, em regra, transdisciplinar e significativamente aberto, uma vez que o seu objetivo é criar novas formas de análise e não somente contribuir aos sistemas já estabelecidos do pensamento. A noção da epistemologia de fronteiras de Mignolo, ou pensamento de bordas como ele prefere, é indubitavelmente uma reflexão que vem e pertence ao subalterno, mas não serve somente para o subalterno; a teorização do subalterno é para todos (MIGNOLO, 1998). A epistemologia de fronteiras ajuda a criar novos locais para se pensar dentro e entre discursos, disciplinas e diálogos. Assim, ela, como uma atividade de descolonização do conhecimento localizada no subalterno, incentiva o desenvolvimento de um “outro que pensa”, deslocando as oposições binárias eu/outro e centro/periferia, provocando um deslocamento de noções rígidas de conhecimento, visualidade, modos de ver, poder, identidade, subjetividade e agência.

Por fim, invoco a epistemologia de fronteiras porque considero que ela é

educação da cultura visual, que aceita a materialização de corpos teóricos, como a teoria queer como maneiras novas de saber, possa ajudar efetivamente a compreender as representações de gêneros e sexualidades na vida diária da sociedade.

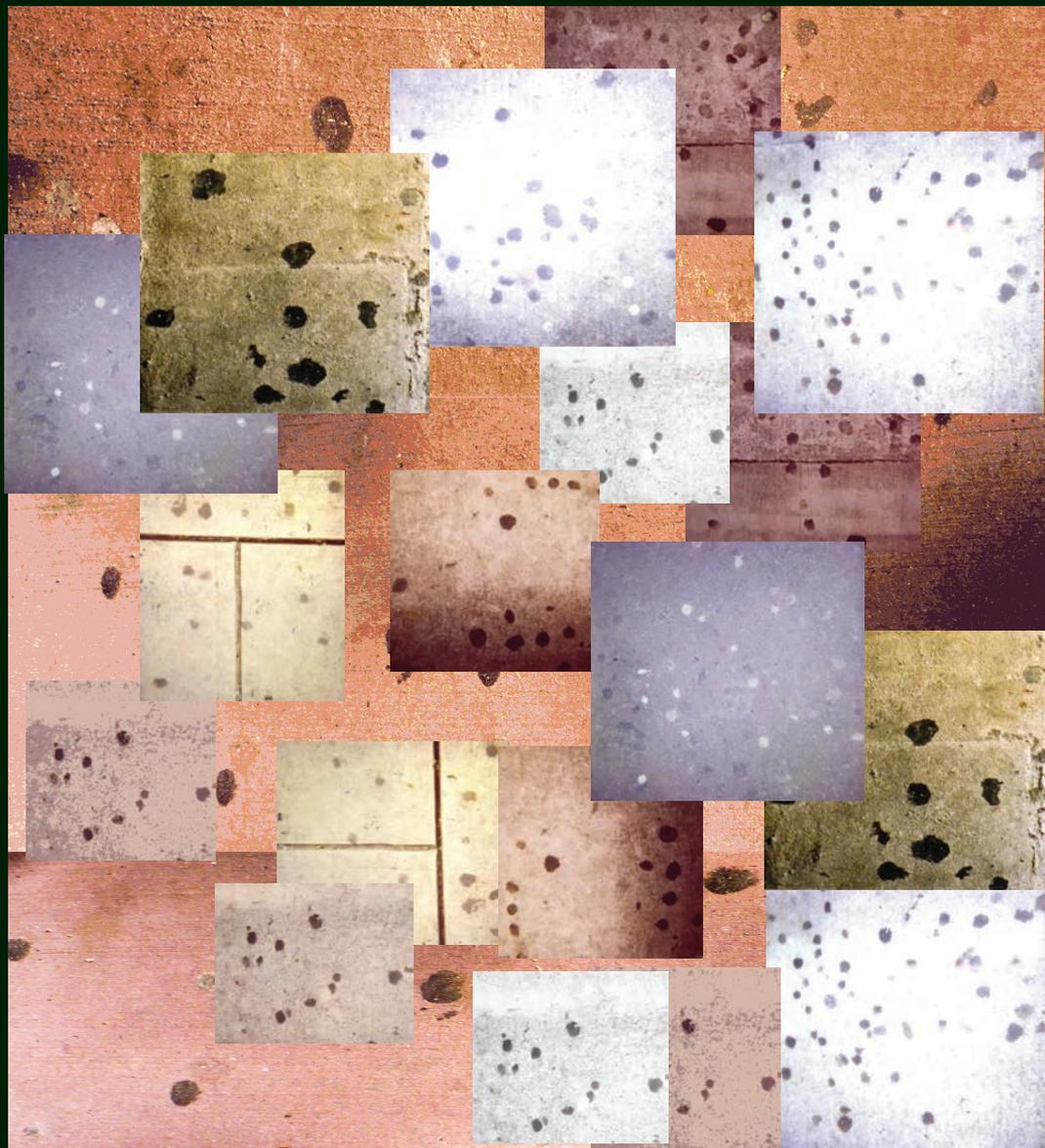


Figura 2- Extratos da tese - © Fotos - Belidson Dias



Figura 3 - © Paola Ardizzoni y Emilio Pereda – El Deseo

Apetite: epistemologias de fronteira informando a educação da cultura visual

Ao focar as análises das minhas investigações nas representações cinemáticas e filmicas do diretor espanhol Pedro Almodóvar, trago para os meus estudos o espaço privilegiado da cultura queer espanhola e concentro meus interesses na posição Ibérica-Americana. Daí a necessidade de compreender também a propagação dos estudos queer e estar ciente das maneiras em que as representações e os discursos queers são transculturalmente disseminados e compreendido. Estes focos no trabalho de Almodóvar contestam e simultaneamente conferem visibilidade nos fluxos globais das idéias, dos conceitos e das representações visuais que afetam a construção cultural queer a partir de uma posição Ibérica-Americana. Venho explorando somente as representações de Almodóvar da masculinidade feminina e masculinidade masculina, e das várias maneiras de vê-los, e da interação entre o espectador e o objeto da visão. Exploro a fluidez com que borra os limites da representação feminina e masculina, atribuindo uma crítica da identidade que afeta e desloca as representações normativas de gênero e da sexualidade ao mesmo tempo que desafia os espectadores a confrontar a posição de que olham, e que os impelem a um nível do consciência do ato de olhar. Entretanto, se o trabalho de Almodóvar vem recebendo uma larga exposição na academia, nas mais diversas disciplinas do conhecimento, não há nenhuma literatura aparente que o aborde a partir de uma posição postcolonial Latino Americana ou Teoria queer. Além disso, na literatura existente não há nenhuma tentativa qualquer de interconectar suas representações filmica e cinemática com nenhuma abordagem da prática ou da pedagogia educacional. Implícito neste contexto, como um foco no relacionamento entre o espectador e o objeto/sujeito que estão sendo vistos, o estudo do olhar é um componente essencial da interpretação filmica.

Transcultural entendido aqui em duas maneiras: no sentido Ortiziano

(ORTIZ, 1995), em que transformações mútuas e diferentes efeitos resultam de uma comunicação e do diálogo entre diferentes comunidades e culturas, assim como mais precisamente, em um sentido derivado do conceito de Walter Mignolo das posições transnacionais da cultura (MIGNOLO, 1995) como segue:

Uma nova configuração dos lugares (melhor que algum não-lugar ou não-posição) produz uma nova política geocultural de localização no lugar da política da identidade nacional ou territorial. Ou seja os territórios e as posições estão ao mesmo tempo fixo e soltos, emergente no entrelaçamento de lugares, memórias, e sensibilidades, onde povos cruzam bordas, mudam línguas, e lidam com a impressão de seus primeiros legados culturais (por exemplo, escola e família) e quaisquer opções que apareçam. O transnacional, naturalmente, não apaga o nacional, no sentido do lugar onde alguém nasceu e educou-se (mesmo se esse lugar é uma região fronteiriça), mas ele implica em alguma supressão. Nem é transnacional necessariamente o pós-nacional. É preferivelmente a coexistência de línguas regionais, cheiros, gosto, objetos, retratos, e assim por diante, com comunicações internacionais, interações, e as atividades da vida diária. Então a política de localização geocultural não implica em uma defesa do nacional, mas mais propriamente de reconhecimento que alguém sempre vem de algum lugar e sempre está em algum lugar (Gilroy, 1973), independentemente delas serem o mesmo lugar. (pp. 174-5)

Diante dessa perspectiva transcultural algumas questões centrais a serem consideradas são: em que maneiras o olhar queer transforma-se em uma ferramenta útil na interpretação ou na análise crítica dos artefatos da cultura visual? Qual é a relevância do estudo do olhar para a construção de gêneros e da sexualidade queer? O que podemos compreender destes sistemas de representação que afetam o ensino crítico da cultura visual no ensino superior? Olhando a partir das fraturas expostas por estas perguntas venho explorando as possibilidades delas configurarem o embrião de uma pedagogia queer de arte. Ao fazer isto busco empregar estas configurações pedagógicas como instrumentos para um mediação e agência da subjetividade queer em contextos transculturais.

Mapeamento: fronteiras queers, memórias e histórias

Belidson Dias e Carla Barreto

Inicialmente, é importantíssimo ressaltar que Teoria Queer não é uma teoria, mas um complexo e distinto corpo teórico abstrato que se esforça em desafiar e minar qualquer tentativa de conferir à identidade aspectos de normalidade, singularidade e estabilidade. Efetivamente, foi somente a partir dos anos 1990 que o termo Teoria Queer passou a ser utilizado pelos acadêmicos anglo-americanos. De fato, a teoria queer representa o efeito do pensamento pós-estruturalista e das filosofias da diferença francês (Michel Foucault, Jacques Derrida, Jacques Deleuze, Julia Kristeva, Luce Irigaray, François Lyotard etc.) na cultura anglo-americana, especificamente na política feminista e de sexualidade, ao dismantelar todas as noções essencializadas de gênero e de identidade sexual e substituí-las por identidades que são contingentes na negociação cultural e social (GAMBLE, 2001).

O termo queer tem muitos significados e usualmente é utilizado como nome, adjetivo ou verbo. De acordo com Sedgwick:

Queer é um momento contínuo, movimento, motivo – recorrente, circular, inquieto. A palavra *queer*, que significa “através”, origina-se de raízes indo-européias – *twerkw* –, que também origina o alemão *quer* (atravessado), o latim *torquere* (torcido, entrelaçado) e o inglês *athwart* (transversalmente). Sutilmente, ele é relacional e estranho. (SEDGWICK, 1993, xii).

Utiliza-se o adjetivo queer para friccionar e, principalmente, situar-se transversalmente entre as várias categorias e classificações convencionais. Contudo, ser chamado pelo termo queer é prender-se somente a uma dimensão identificatória, uma vez que, sob o enfoque histórico, esse termo vem sendo usado coloquialmente de diferentes modos e geralmente com características negativas, podendo significar loucura, vileza, inutilidade e homossexualidade (SULLIVAN, NIKKI, 2003). A

teoria queer resgata o lado positivo do termo queer, apresentando-o como um entrelugar e espaço transversal, mas que ao mesmo tempo está sujeito a grandes esforços para não se institucionalizar/normalizar, para que assim possa permanecer como um processo ambíguo de transformação, interpretação e análise.

A teoria queer surgiu nos EUA e Inglaterra, como um discurso acadêmico, ao final dos anos 1980. Em princípio, constituiu-se como uma dissidência da teoria feminista, influenciada pelos pensamentos pós-estruturalista, pós-moderno e pós-feminista. Seu questionamento principal diz respeito às noções essencializadas de gênero e suas implicações sobre as categorias de sexo e sexualidade. Além disso, reage contra as identidades fixas e discute as problemáticas do corpo em relação às subjetividades vigentes.

Nesse mesmo período, o ativismo queer surge como uma estratégia de contestação em resposta à retórica política homofóbica durante a crise da Aids. Posteriormente, a teoria queer gerou uma reviravolta epistemológica sobre os estudos gays e lésbicos, produzindo teorias sobre a sexualidade na cultura ocidental (DIAS, 2005), que fortaleceu ainda mais as concepções acerca dessas novas configurações do corpo contemporâneo. Essa forma de autodenominação queer, que procedeu principalmente de mulheres lésbicas e negras do sul da Califórnia, nos EUA, foi uma posição contra a “identidade gay”: branco, macho, de classe média-alta, com estilo de vida vinculado ao consumo e à moda (SÁEZ, 2008). Outros sujeitos que não se reconheciam como tal, mulheres, lésbicas, de classes sociais mais baixas, de outras etnias e com outras práticas e formas de vida se negaram a se reconhecer apenas como gays e se denominaram queer.

A teoria queer e os estudos queer propõem um enfoque não tanto sobre as populações específicas, mas sobre os processos de categorização sexual e sua desconstrução acompanhados de seus próprios conjuntos de políticas que questionam as posições binárias. (DENZIN e LINCOLN, 2006). A teoria queer constitui-se menos numa questão de explicar a repressão ou a expressão de uma minoria homossexual do que numa análise da figura hetero/homossexual como um



Figura 4- Extratos da tese - © Fotos - Belidson Dias

**ALMODÓVAR'S FILMS
DO NOT MORALLY
JUDGE HIS
CHARACTERS**

**ALMODÓVAR IS A
TROUBLE MAKER, A
DISRUPTIVE FILM
MAKER.**



THEY MIX THE SACRED AND
PROFANE, GENDERS AND
SEXUALITIES

THEY EXPRESS ALMODÓVAR'S LIVING
EXPERIENCES AS SYMPTOMS THAT WERE
APPROPRIATED FOR THEIR CREATION



regime de poder/saber que molda a ordenação dos desejos, dos comportamentos e das instituições sociais, das relações sociais – numa palavra, a constituição do *self* e da sociedade (SEIDMAN, 1996, p.128).

Desse modo, uma suposta natureza dualista da identidade e de seu caráter unitário de subjetividade é questionada em suas premissas e o resultado disso é a desconstrução da hegemonia heteronormativa sexual, sendo aqui entendida a heteronormatividade como uma construção discursiva com viés político que gera a normatização da heterossexualidade como modo “correto” de estruturar os desejos, e, ao fazê-lo, marginaliza todas as outras formas de desejo. Ela é constituída por regras, as quais a sociedade produz, que controlam o sexo dos indivíduos e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar-lhe o efeito natural (BUTLER, 2003). Essas performances identitárias de gênero e sexualidade são reguladas por normas que estabelecem como homens e mulheres devem agir – o que identificamos como heteronormatividade. Trata-se então, de um padrão de sexualidade que tem a qualidade ou força de uma norma. Portanto, as práticas não-heteronormativas são aquelas construídas por indivíduos que, em suas performances, não reiteram os ideais heteronormativos impostos em sociedades, ou seja, essas normas heterossexuais.

Lauren Berlant e Michael Warner explicam que por heteronormatividade entendemos aquelas instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que não apenas fazem com que a heterossexualidade pareça coerente – ou seja, organizada como sexualidade – mas também que seja privilegiada. Sua coerência é sempre provisional e seu privilégio pode adotar várias formas (que às vezes são contraditórias): passa despercebida como linguagem básica sobre aspectos sociais e pessoais; é percebida como um estado natural; também se projeta como um objetivo ideal ou moral.” (BERLANT e WARNER, 2002, p. 230).

O termo *queer* vem sendo utilizado, historicamente, para depreciar os sujeitos e as práticas não-heteronormativas, com significado de “incomum”, “estranho” ou “excêntrico”, um insulto homofóbico, tendo em vista que a teoria *queer* se apropria

do termo queer e transforma-o num movimento político com perspectiva de oposição e de contestação, numa forma orgulhosa de identificação, com a intenção de questionar a identidade sexual e a heteronormatividade compulsória, invertendo o sentido negativo do termo. O termo sugere, ainda, uma nova concepção no modo de pensar, no pensar proibido, no anormal, no incomum e nas várias categorizações convencionais. Queer marca uma identidade que, definida como tal por um desvio das normas compulsórias ao sexo, gênero e sexualidade, está em constante mudança (DENZIN e LINCOLN, 2006). Foi em uma conferência na Califórnia, em fevereiro de 1990, que Teresa de Lauretis empregou a denominação “Queer Theory” pela primeira vez, em oposição aos estudos de minorias, para privilegiar os estudos sobre os processos sociais normalizadores da sociedade.

A conotação negativa e agressiva do termo refletiu-se numa corrente teórica para pensar as culturas dos gêneros e das sexualidades marginalizadas, num modo afirmativo de contrariar e ressignificar o que antes era considerado anormalidade, perversão e desvio para uma nova forma de explorar as dinâmicas das sexualidades nas relações sociais. Ao definir o termo, Butler afirma o seguinte:

O termo queer surge como uma interpelação que discute a questão da força e da oposição, da estabilidade e da variabilidade no seio da performatividade. Este termo tem operado como uma prática linguística cujo propósito tem sido o da degradação do sujeito a que se refere, ou melhor, a constituição desse sujeito mediante esse apelativo degradante. Queer adquire todo seu poder precariamente através da evocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos (BUTLER, 2002, p. 61)

Importa ressaltar que a teoria queer originou investigações acerca das questões relacionadas ao masculino e às mais diversas sexualidades e que, ainda, propõe radicalizar os parâmetros relacionados ao livre trânsito entre as fronteiras da identidade. Discute as identidades múltiplas (classe, orientação sexual, gênero, idade, nacionalidade, etnia), as identidades construídas que implicam silenciamento de outras, ressignificação aberta das identidades, descentralização da

heterossexualidade, assim como não-heterossexualidade. Mais ainda, a teoria queer permite pensar em multiplicidade, ambiguidade, fluidez das identidades sexuais e de gênero, tecnologia, abjeção, representação corpórea, de maneira a sugerir novas formas de pensar a cultura, a educação, o conhecimento, o poder e a representação.

O campo semântico, composto por vocábulos de uma ordem antinormativa, reflete os conceitos que a teoria queer discute, como reconversão, deslocamento, reconfiguração, desnaturalização, subversão, performance, paródia, ambiguidade, transviado e transitoriedade, expressões que indicam movimento e transformação e que, para além disso, usam a própria linguagem para desconstruir os conceitos já construídos socialmente sobre sexo, gênero e sexualidade.

Os autores mais importantes da teoria queer têm sido Teresa de Lauretis, Eve Kosofsky Sedgwick, Judith Butler, Allan Sinfield, Monique Witting, Diana Fuss, Adrienne Rich, Gayle Rubin, Judith Halberstam e Steven Seidman. No Brasil, outros autores também se destacam na pesquisa da teoria queer, dentre eles Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva e Richard Miskolci. Ainda há outros pesquisadores importantes para a teoria queer, que contribuíram para combater os discursos essencializados e as noções naturalizantes sobre as sexualidades, a exemplo de Beatriz Preciado, Marie-Hélène Bourcier, Javier Sáez, Michael Warner e David M. Halperin,.

O surgimento da teoria queer foi possível devido a uma combinação de fatores sociais, econômicos, políticos e teóricos, que se produziam nos EUA e na Europa, nas décadas de 1970 e 1980. É bem verdade que os movimentos de liberação sexual de gays, lésbicas e transexuais surgem como uma oposição a diferentes dispositivos de estigmatização, criminalização, patologização e preconceito no final do século XIX e no começo do século XX. Nesse mesmo período, começa a se consolidar a categoria identificatória do “homossexual”, principalmente nos campos da Medicina e do Direito (SÁEZ, 2008), e também a aparecer a disciplina da psicanálise, que influencia negativamente nos debates sobre a “homossexualidade” e os dispositivos da sexualidade. É importante ressaltar

que os movimentos de liberação sexual dos anos 1970 abandonaram o termo “homossexual” pela sua carga patológica e por ser um termo dado por pessoas não-homossexuais, para passar a reivindicar o termo “gay”, como uma identificação positiva, separado do discurso científico. Esses movimentos sexuais das décadas de 1960 e 1970, principalmente nos EUA, tiveram um contexto favorável para suas articulações, já que nesse país estavam ocorrendo os movimentos afro-americano, estudantil, *hippie*, antimilitarista, feminista, nova onda de esquerda política e ainda o movimento psicodélico. Na Europa, esses movimentos tomam mais força na década de 1970 e 1980 e nos países sul-americanos fica mais recorrente nos anos 1980. Os movimentos feministas das décadas de 1950 e 1960 haviam realizado uma importante crítica dos valores patriarcais e das estruturas de dominação masculina ao revelar questões da cultura, sociedade, política e dos discursos da psicologia e da ciência em geral, o que levou a novas ondas epistemológicas sociais. A ideia de desejo como produção e não como repressão ou, ainda, como carência foi a chave para gerar novas leituras e visibilidades sobre o sujeito e a sexualidade, distanciadas da psicanálise e das políticas identitárias.

E foi neste contexto, no começo do século XX, especialmente entre os anos 1930 e 1970, que surgiram grupos de pesquisadoras acadêmicas que problematizaram a produção do conhecimento a partir de um viés crítico e político que gerou os Estudos Feministas (*Feminist Studies*) e os Estudos de Mulheres (*Women Studies*) (MATOS, 2008).

Os estudos queer surgiram como a combinação entre os Estudos Culturais dos EUA e o pós-estruturalismo francês. As mulheres feministas no campo das academias visaram expandir, nas ciências humanas e sociais, o escopo das pesquisas e das reflexões teórico-conceituais para os estudos de gênero. Contudo, deve-se observar que o pensamento feminista não se constituiu em um corpo unificado e de conhecimento único, expandindo-se para várias frentes de pesquisa. E, ainda, a teoria queer, que pode ser classificada como fazendo parte das teorias subalternas, como os Estudos Pós-Coloniais, surgiu longe dos departamentos de Sociologia e

Antropologia, influenciada pelos estudos de representação, conforme já pretendiam os estudos de obras de arte e de mídia. Esse posicionamento, contrário aos estudos sobre minorias sexuais, foi tomado pelo entendimento de que estes apenas reforçavam o poder hegemônico nos contextos institucionais (MISKOLCI, 2009a, b).

Reposição: in/visibilidade e teoria queer

As subjetividades queer e suas modalidades de representações visuais ganharam a reputação de serem visivelmente complexas, perigosas e controversas. Busco na teoria queer elementos da discussão sobre “visibilidade”, “invisibilidade”, “não-invisibilidade” ou “in/visibilidade” como formas de representações que procuram traços de sentidos “dentro” ou “fora” da cultura queer. A in/visibilidade dos sujeitos queer é sempre complexa e isso expressa necessidade ou ausência de imagens e códigos específicos, mas também deficiência de práticas interpretativas para entendê-las.

O “sujeito” trans/viado como local de in/visibilidade, memória e localização das questões e temas queer é criatura indecível e agora tem de ser imaginado tanto quanto visto, pois parte de perspectivas diferentes de outras performatividades de gênero normalizadas. No dia a dia, os trans/viados veem e vivem gênero e sexualidade por meio de uma forma concreta de corpo-realidade, por um ângulo forçosamente tangencial, físico e material, e existem dentro de uma perspectiva e aparência de memória, desejo e fantasia.

Reafirmo que o trans é a categoria de análise privilegiada porque ele abertamente problematiza, transgride e torna-se implacavelmente disruptivo dos assuntos e das identidades de gênero e sexualidade que seguem normas patriarcais. Foco na memória como in/visibilidade, entendida como categoria de espaço, mapas, geografias, beiras, migrações, representações e deslocamentos no contexto de filmes e representações queers. Entendo o trans/viado menos como formação corporal e racional e mais como uma experiência contextual e relacional que

transpasse cartografias, desejos e emoções e atravesse nosso *loci* de enunciação e articulação de gênero e sexualidade. Portanto, ao articular em seu cotidiano uma “transgeografia” temporal, os *queergender* apontam como um dos símbolos mais críticos da sexualidade queer e transformam-se nos meios que desafiam os outros. Eles tornam visível a estranheza queer, que provoca crises em categorias da identidade de gênero e sexualidade. Contextualizo o trans/viado na veia do indecível como um contraponto às noções comuns que se têm dos trans/viados de que são inaptos para agir, confusos, vivem em um estado patético de indecisão e são dessexualizados. Ao contrário, reconheço no gênero do trans/viado o suprimento material e a possibilidade concreta e oportuna de agir e decidir.

A razão para invocar a in/visibilidade é que a formação dos sujeitos trans/viados é de certa maneira distante de um gênero ou de uma sexualidade normativa, visto que partem, confinam-se e buscam perspectivas diferentes, isto é, o trans/viado é entendido como referente de malas e pertences, as “bagagens” de um gênero vagante e de um viajante sexualizado. Trago a bagagem como um in/visível tropo para ponderar sobre o deslocamento e a flutuação dos trans/viados e assinalar a reflexão e a articulação das negociações diárias do complexo posicionar dos sujeitos nas esferas geoculturais de gênero e sexualidade (ROGOFF, 2000). Irit Rogoff, teórica da cultura visual, assegura que o privilégio da bagagem como objeto simbólico de partida, melancolia e viagem “não reconhece os processos cotidianos de movimento, memória, de aprender coisas novas, de reprimir novos saberes, de nostalgias interdidas, de trocas materiais e circulação cultural” (2000, p. 37). Por essa razão, a “bagagem”, entendida como um marcador múltiplo de memória, nostalgia e acesso a outras histórias, deve ser separada de sua relação com um passado concreto, do seu traço nostálgico, ou seja, a bagagem deve incorporar mais a mobilidade do que o torpor. Além disso, a bagagem circula através das culturas, mas está sempre perdida, é inacessível, é e está sempre *without*, ou seja, fora, destituída, exteriorizada, “sem”.

Rogoff usa “bagagem” em um esforço gráfico de representar uma nova

percepção de geografia como uma “forma de ser *without*, que não é uma forma da negação de sujeitos e métodos existentes, nem uma forma de deficiência” (PHELAN e ROGOFF, 2001, p. 34) Para ela, estar *without* é um deslocar geopolítico do pessoal, do exílio social e de traços autobiográficos. Assim, a noção de estar *without* não é estar à deriva, de habitar o vazio e de não ter qualquer coisa; ao contrário, é um conceito de atividade constante na experiência de invalidar seus fundamentos para que algo mais se torne aparente.

É por meio desse pensar e “despensar” da bagagem que Rogoff percebe possibilidades para criticamente analisar a cultura visual, suas estruturas ocultas, seus poderes invisíveis, seduções e numerosas transgressões e processos de carimbar e fazer visível aqueles que são incluídos e excluídos. Às vezes, a bagagem performa como uma alusão ao perdido e inalcançável lar/gênero/sexualidade e age como um foco de suas memórias. Em muitas representações visuais de *queergender*, como nas de Almodóvar, a bagagem contém significativos recursos narrativos do *without*. A específica bagagem do trans/viado não contém somente peças de roupas, trajes de gala e equipamentos performáticos, mas acima de tudo seus pertences e efeitos pessoais, suas vidas, que visivelmente não estão aparentes. Cada mala, fechada ou aberta, é cartografia da memória, e o trans/viado deve preservar o direito de manter, deixar, dar, enviar ou explodir seus pertences, se quiser. Como já li ou ouvi em algum lugar, em suas viagens alguns trans/viados nunca desembalam suas malas, mas alguns tendem a abarrotá-las, porque não sabem se um dia retornarão.

É, portanto, na confluência da cultura visual, da “teoria queer”, do ensino de arte e dos estudos do cinema que situo esse trabalho e discuto e apresento temas e conceitos como *trans/gênero*, in/visibilidade e bagagem. A teoria queer ocupa-se, entre outras coisas, de questões sobre a visibilidade e reiteradamente usa os termos “visível” e “invisível” como indícios de suas representações políticas e diferentes possibilidades interpretativas. Ao sugerir que sexualidade, sexo e gênero são construções sociais, portanto mutáveis e deslocáveis e nem sempre simetricamente alinhadas, a teoria queer abre novas formas de aproximações com a sexualidade e

o gênero que desarticulam conceitos de normalidade. Ao expor as relações entre sexualidade, sexo e gênero como oscilantes, a teoria queer envolve sexualidade e gênero como efeitos da memória social e individual e abre-se para possibilidades de articulações entre definições e conceitos, principalmente da linguística, sociologia, antropologia, biologia, filosofia, psicologia e dos estudos culturais.

Portanto, a teoria queer, como um corpo teórico, é utilizada nessa análise como um dos suportes metodológicos porque permite esse fluxo transdisciplinar de espaços e lugares. Essa escolha metodológica refere-se inicialmente aos meus argumentos de que os discursos queer são capazes

Uma discussão desses discursos fornece elementos para educadores da cultura visual estudarem a dominação cultural e simultaneamente se empoderarem e capacitarem estudantes para que eles possam *transformar-se* em produtores críticos de sentidos e textos enquanto resistem a manipulações e dominações.

de:

- ajudar a educação da cultura visual a incluir e conhecer o estudo da representação visual de questões sociais – especificamente gênero e sexualidade – como instrumentos de pedagogia crítica;
- confundir e provocar noções arraigadas sobre a arte, as representações visuais e o senso comum, ao mudar continuamente conceitos de gênero e sexualidade, e desse modo incentivar pedagogias de confronto, ao contrário de pedagogias de assimilação e de reprodução acrítica das formas e dos desejos de saber;
- sugerir formas de definir e estabelecer práticas de educação da cultura visual em que se incentivam interações entre o espectador e os objetos da visão queer.







Figura 8 - © Paola Ardizzoni y Emilio Pereda – El Deseo

Miradas



Figura 1 e 2- © Paola Ardizzoni y Emilio Pereda – El Deseo

Afinidade: A mala de Almodóvar em Volver

Antes de iniciar a concisa apreciação do filme *Volver* (ALMODÓVAR, 2004) preciso retornar a referenciais teóricos com que me aproximo de seus filmes. Durante o desenvolvimento da minha tese de doutorado estudei as representações fílmicas dos gêneros não-normativos (trans/gêneros) na obra de Pedro Almodóvar e suas implicações para a educação da cultura visual. Durante o curso, realizei um estudo de caso em que os discursos originados por sua filmografia foram considerados mais importante para a análise e compreensão de sua obra do que os filmes tomados individualmente. Após um amplo estudo de sua filmografia seguramente afirmo que seus dezesseis longas formam um itinerário coeso, escrevem um roteiro interligado. Portanto, é dessa forma que irei me aproximar aqui de “*Volver*”: associando-o a outros de seus filmes.

Nas minhas pesquisas já identifiquei mais de 40 temas, tipos de personagens, sets, e objetos ocasionais que se repetem em seus filmes. Em *Volver* retornam os temas do estupro, incesto, morte, assassinato, prostituição, uso de drogas. Novamente aparece o discurso médico na presença das enfermidades e os hospitais. Além disso voltam as representações das ambigüidades de gênero, as mulheres, suas comunidades e solidariedade, as mães dominadoras presente/ausentes, e pais ausentes, alheios as narrativas centrais. Até mesmo a mídia e os espetáculos de música reaparecem. De mais a mais, Almodóvar repete os sets de filmagens ao contemplar o urbano, o rural, o aeroporto, as viagens de carro, e os interiores e objetos domésticos, como malas, bagagens. Contudo, dentre todas as reiterações de temas apresentadas em *Volver* a única que vou me ater para esta análise é a da bagagem com ênfase no gênero.

Em sua filmografia Almodóvar continuamente viaja conduzindo e carregando suas bagagens plenas de especificidades, autoridades (Autor) e cruzamentos de vários estilos cinematográficos; e nesse processo os seus filmes revelam e transportam

corpos, gêneros, e sexualidades como posições plausíveis e legítimas para as suas resistências e contestações políticas. Em seus trajetos estes filmes funcionam como estratégias criativas para acessar a profundidade de práticas culturais, e para diretamente interferir, revelar, e desvelar convenções sociais ao reivindicar a existência, permanência e a continuação de corpos transgressivos e o “estranho” na vida diária. E é precisamente por meio dessas aproximações, entre brincadeiras e idiossincrasias, que seus filmes exibem-se ao mesmo tempo que subvertem discursos sociais, culturais e políticos.

No contexto de *Volver*, e de seus fantasmas, trago a “bagagem” como um tropo para ponderar sobre o deslocamento e flutuação da representação de seus in/decidíveis. Na abertura de *Volver*, por exemplo, um longo e espetacular travelling mostra um grupo de mulheres limpando, arrumando, enfim cuidando de sepulturas em um cemitério. Estas mulheres debruçadas sobre seus mortos dão visibilidade as suas bagagens cheias, de principalmente, maridos. Esta seqüência inicial do cemitério introduz aos atores principais, mas para mim, acima de tudo ela apresenta Agustina (Blanca Portillo). Agustina cuida de seu túmulo e já antecipa no seu próprio corpo, gestos, e no tratamento dado aos cabelos a sua enfermidade e morte. Na linha da construção de personagens de gêneros não-normativos de filmes anteriores como *Agrado* (*Tudo sobre a minha mãe*) e *Benigno* (*Fale com ela*), Agustina é honesta, cuidadosa, bondosa, complacente e digno, e também ocupa a posição de um in/decidível, de um vivo/morto.

Diz-se que Almodóvar cria monstros, abjetos. Mas se a maioria dos monstros é caracterizada como um abjeto, Almodóvar geralmente não representa abjetos em relação binária tipo bom/mal; na sua obra eles, os abjetos, estão instituídos como formas de performances transformativas que interferem com a noção de sujeitos normalizado. Os abjetos de Almodóvar desestabilizam, transformam e redefinem o gênero e a identidade sexual dos seus outros. O abjeto em Agustina é aquele que perturba delicadamente a subjetividade, lembrando nos da nossa construção na transformação simbólica no encontro com o “outro”.

Contextualizo Agustina na veia do indecível, (fluída, incerta e duvidosa) como um contraponto as noções comuns que se tem dos vivos-mortos, presentes/ausentes, de que são inaptos para agir, confusos, e vivem em um estado patético de indecisão. Ao contrário, reconheço em Agustina o suprimento material e possibilidade concreta e oportuna de agir e decidir. E são exatamente estes personagens fantasmáticos, que estão vivos e mortos, mortos ou vivos, ausentes e presentes ao mesmo tempo que marcam a bagagem de Volver.

Ao voltar-se para o passado, a um reencontro com suas raízes, à aldeia, à infância, à lembrança de sua mãe, Raimunda (Penélope Cruz), Sole (Lola Dueñas), e Paula (Yohanna Cobo) desvendam o mistério da existência do fantasma de sua mãe, Irene (Carmem Maura), que volta do mundo dos mortos para cuidar de problemas de sua própria irmã, Paula (Chus Lampreave) dos delas, das tarefas inacabadas dela própria e de Agustina. Além de Agustina, Irene, Paco (Marido de Raimunda), o pai de Raimunda, e a mãe de Agustina habitam entre-lugares. Estes espectros precisam estar presentes/ausentes para a narrativa se desenvolver, visitar os vivos e ainda perturbar os mortos, ou pelo menos as suas memórias.

Em Volver, as mulheres estão aparentemente mais presentes e os homens ausentes, mas a relação masculinidade/feminilidade se dá de outro modo. Está claro que Almodóvar enfatiza a cumplicidade entre as mulheres, sejam mães e filhas, irmãs ou vizinhas. Raimunda guarda culpa, medo e vergonha na sua bagagem ao carregar o segredo do abuso sexual do seu pai contra ela e a gestação de Paula, sua filha e irmã. Irene também carrega a culpa de não ter podido ajudar Raimunda quando ela precisou. Irene mata o marido e Raimunda acoberta o assassinato de Paco por sua filha Paula. Portanto às mulheres cuidam e protegem a família da violência masculina.

Mas, contrariamente à representação que comumente se faz de que Almodóvar distancia-se do universo eminentemente masculino, ele nunca abandona o espaço da masculinidade. Na verdade os homens são meros figurantes no filme, mas os conceitos relacionados as questões da construção, produção, representação e



Figura 3 e 6- © Paola Ardizzoni y Emilio Pereda – El Deseo



efetivação de masculinidades estão presentes do início ao fim do filme, e com muita intensidade.

As masculinidades e feminilidades viajam em suas idas e vindas dos personagens entre Madrid e La Mancha (Pueblo) por uma estrada que corta uma região repleta de moinhos de vento. Em seus carros leva-se no bagageiro fantasma de mãe, mãe, marido morto dentro de um freezer, malas com pertences de uma tia morta. Entre idas e vindas Raimunda, Sole, Irene e Paula se perguntam o que se oculta atrás dos muros, das portas, das janelas das casas e bagagens armazenadas em suas memórias.

Irene pode ter retornado a vida, mas não deixará de ser um fantasma. No final do filme o fantasma de Irene vai viver com o espectro da Agustina na aldeia. Afinal de contas aquela aldeia parece ser habitada inteiramente por espectros. Assim como Raimunda, Almodóvar retorna a suas raízes, a sua aldeia, a sua mãe morta e também a revelar as suas influências diretas de Antonioni, Visconti, Douglas Sirk e Hitchcock, e resgatar as origens do filme a 11 anos atrás em *Flor do meu segredo* (Amanda Gris escreve e tem o roteiro rejeitado, agora Almodóvar o recupera e o filma), *O que eu fiz pra merecer isto e Tudo sobre a minha mãe*.

Volver e Que Eu Fiz Para Merecer Isto? (1984): Os pontos de contato entre os dois filmes são inúmeros - a mãe sofredora e arrimo de família, o pai assassinado na cozinha, a permanente oscilação dos personagens entre a cidade grande (onde vivem o presente) e o pueblo interiorano (lugar de origem, onde estão enterrados os fantasmas do passado), a solidariedade entre as mulheres, o crime impune ou a presença do elemento fantástico. Em *A Flor do Meu Segredo* (1995) a personagem principal, interpretada por Marisa Paredes, é uma escritora que assina com o pseudônimo de Amanda Gris e publica romances água com açúcar até que seu próprio relacionamento desmorona e ela não sabe o que fazer. O romance seguinte ganha outros contornos, fora do registro de consumo fácil em que seus outros livros eram tidos. A história: uma mãe descobre que sua filha matou o pai quando este tentava estuprá-la, e esconde o corpo do marido no freezer do restaurante

abandonado ao lado de sua casa. Onze anos depois, Almodóvar pega essa história “recusada” e transforma em uma das tramas de *Volver*, filme cujo título poderia muito bem caber em qualquer um de seus filmes de 1995 pra cá.

Absorção : Trans/via entre espectador e objeto de visão.

Esclareço que dentre muitos autores que apresentam, discutem, influenciam e desenvolvem a teoria queer, este livro é preferencialmente e transversalmente informado pela obra de Judith Butler. Parto da premissa que o discurso fílmico de Almodóvar é uma performance transviada. Parafraseando Butler eu diria que seu discurso é uma cópia de uma origem e de um original que é o alicerce para todas as cópias, mas que ele próprio é uma cópia de nada (BUTLER, 1993b, p. 303). Incontestavelmente e intencionalmente, o imaginário de Almodóvar oferece elementos atraentes da transitoriedade do gênero e discussões da sexualidade na sociedade contemporânea. É um modo de pensar Butleriano que desnaturaliza gêneros e mostra como a ordem sexual dominante é mantida por meio de repetição performativa, funciona como um excelente ponto de entrada para os seus filmes. Logo três linhas essenciais do trabalho de Butler são importantes para as minhas aproximações com seus filmes: a natureza transitória da identificação do gênero; a necessidade de posicionar construções de gênero dentro de um contexto histórico específico; e o papel da fantasia ou do masquerade/disfarce em deslocar as categorias naturalizadas de identidade e desejo.

Ao estabelecer estas linhas teóricas, Butler proporciona formas diferentes para imaginar as performances diárias da identidade a respeito das normas de gênero e sexualidade e desse modo traduz o cotidiano em uma atividade significativa e possível aos entendimentos e transformações das diferenças sociais. Entretanto ela explica que ao sermos construídos socialmente tendemos a desejar constituir um ser unitário, lógico, integral e reconhecível, mas esta tendência da unidade encobre as multi-possibilidades de contextos nos quais as dimensões do sexo, desejo,

sexualidade e gênero não expressam nem refletem um ao outro (BUTLER, 1987, 1993a, 1997a, b, 1999, 2004).

Parto da premissa que o discurso fílmico de Almodóvar é uma performance queer, transviada. Como vimos anteriormente no caso do filme *volver*, as características mais específicas dos filmes de Almodóvar são abrir a bagagem da discussão sobre identificações e des-identificações de gênero e sexualidade e interferir com os cânones instituídos do desejo sexual e gênero. Seus filmes exploram representações corporais de gênero e diferenças sexual na sociedade ao dar voz aqueles que são destituídos de loci de enunciação - a quem nomeio aqui de trans/gênero.

Uma das complexidades das representações e narrativas de Almodóvar é provocar o espectador a questionar as classificações tradicionais de gênero e seus sentidos. A filmografia de Almodóvar e seus modos de enunciação dos trans/gêneros e trans/viados exploram noções de expectativa queer e consideram de certo modo como essas representações queers de gênero e sexualidade formam ou são produtos dos espectadores. As representações fílmicas de Almodóvar de trans/gênero/sexualidade deslocam as várias maneiras de vê-las, interrogam a interação do problema entre o espectador e o objeto da visão e oferecem uma crítica da naturalização da masculinidade e heterossexualidade em nossa sociedade contemporânea. A fluidez com que os seus filmes abrandam limites de representações do feminino e masculino institui uma crítica de identidade que afeta e desloca representações normativas de gênero e sexualidade, desafia espectadores a confrontar a posição de onde olham e os conduzem a um nível de consciência do ato de olhar.

Portanto, os filmes de Almodóvar particularmente fornecem uma excelente oportunidade de examinar o potencial pedagógico dos sentidos produzidos pela interação entre o espectador, o objeto de visão e o produtor de representações. Além disso, apresentam uma complexa rede intertextual que concilia e estabelecem diálogos entre filmes, livros, jogos, pinturas, e elementos formais, na maioria das

vezes conflitantes, do cinema a fim de criar uma variedade de representações de gênero e sexualidade. Partindo de um posicionamento de interstício, Almodóvar faz amplo uso da bricolagem para desmontar e reinterpretar modelos, para usar citações, distorcer referências, transpor, misturar, e endossar uma mestiçagem de muitas modalidades históricas e gêneros cinematográficos. Além disso, uma das características mais consistentes do seu trabalho é a auto-referencialização, porque ela insinua sua história de vida entre fragmentadas representações.

Bricolagem, intertextualidade e o auto-referencialização também são conceitos importantes para as práticas da educação da cultura visual. Acredito que estes detalhes das representações cinemáticas de Almodóvar de gênero e sexualidade buscam e seguem a definição, o estabelecimento e a possibilidade de desenvolvimento de uma pedagogia crítica. Elas podem nos assistir a formar uma pedagogia queer que constituam espaços de contra-hegemonia para combater a ignorância, ser um instrumento de atuação política e social contra privilégios, e formas de opressão e explorar criticamente os estudos de gêneros e sexualidades.

O espaço filmico de Almodóvar é um dos lugares de representação de sexualidade e gênero do cotidiano. O mundo inventivo de Almodóvar descreve situações incrivelmente entrelaçadas que são criadas por meio da fluidez de aspectos de gênero e sexualidade que ocorrem na experiência humana, em “todas” as experiências humanas. Suas características lhe são muito particulares: cada filme seu lembra um de seus outros filmes e respectivamente a de outros filmes de diretores diferentes. A citação em suas narrativas conduz a um arranjo infinito de reiterações de gêneros, funcionando como um léxico em que cada entrada conduz o espectador a uma outra busca, mas ao alcançar os primeiros sinais de sentido percebemos que o original está sempre alterado. Portanto eles apresentam uma recorrente dissimulação de gênero e sexualidade, citação e alteração das representações previamente exibidas em seus filmes, e que por sua vez são eles mesmas imitações de referentes precedentes.





Figura 7 e 10- © Paola Ardizzoni y Emilio Pereda – El Deseo

Conseqüentemente sugiro que não há nenhum tema original em cima e em torno destas citações, porque os desempenhos das citações eles mesmos manufacturam esta fundação. Outra vez apoio-me em Butler ao afirmar que o “gênero é um tipo de imitação para o que não há nenhum original; de fato é um tipo de imitação que produz a noção de original como um efeito e uma conseqüência da imitação própria” (1993b, p.113). Neste sentido, as representações de Almodóvar de gênero e sexualidade tornam-se coerente ao espectador por meio da compreensão destas dobraduras de conceitos, invenções e repetição de alterações; em outras palavras tornam-se claras como uma repetição de suas recorrentes citações.

Mais ainda, seus filmes sugerem “uma dissonância não somente entre o sexo e performance, mas sexo e gênero, e gênero e performance” (BUTLER, 1999, p. 175). Assim a performance dos trans/viados de Almodóvar brinca com a distinção entre o sexo do performer e o gênero que está sendo “performado”.

Enfim, por meio da análise de volver, utilizando os conceitos de “bagagem”, in/visibilidade e trans/gênero, sugiro que as representações de Almodóvar podem:

- dar proeminência à ambigüidade discursiva.
- reconhecer modalidades incomuns de sentidos produzidos e consumidos.
- desestabilizar a harmonia da heteronormatividade.
- Incitar a reconceitualização de noções fixas e do senso-comum sobre representações visuais de gênero e sexualidade
- incentivar pedagogias de confrontação ao contrário de práticas de assimilação e reprodução acrítica.
- desafiar e estimular educadores e estudantes visuais da cultura a reconsiderar os termos e as bases em que classificam, definem, e descrevem seres humanos, conceitos sociais, normas, e suas práticas.
- Ajudar a construir as condições para aprender como perceber contradições sociais a fim de provocar intervenções, participar e transformar a sociedade.
- Racionalizar experiências culturais humana dos desejos, sexualidade e as identificações de gênero que se baseiam em medos fixos e pânico moral social.

Enfim, no discurso Almodovariano a transitividade/transitoriedade do corpo é invariavelmente aparente, pois há uma preocupação constante em revelar como

os corpos são importantes na construção do gênero e a vinculação em que esta construção é executada em corpos sexualizados. As representações filmicas de Almodóvar, sem reservas, dependem da corporeidade dos trans/viados para sua realização. E os trans/viados e suas representações podem ser um passaporte com ilimitadas visas para uma pedagogia de crises, e confrontos e disruptiva da educação da cultura visual.

Ironia: Trans/viados de Almodóvar e um de seus momentos pedagógicos

Um dia me interromperam em uma apresentação. Me silenciaram. Surpreendido emudeci. Mas desde então, disparei a falar. Continuarei ainda a falar do mesmo assunto até que ele perca sua validade.

Durante o meu curso de doutorado na Universidade da Colúmbia Britânica, no Canadá, entre 2001 e 2006, vivenciei alguns eventos pedagógicos difíceis, perturbadores e traumáticos. Estes representam para mim momentos culminante da minha relação de ensino e aprendizagem com e através de representações queer de Almodóvar. Aqui vou relatar somente um caso. Faço questão de destacar antes que, intencionalmente, essa narrativa não é poli-vocal mas sim escrita a partir do meu local de fala e da minha própria perspectiva como um educador da cultura visual naquele evento. Muitas são as histórias, e todas são construídas por muitas vozes. Essa é a minha. Entretanto como um ser fragmentado trago todas minhas vozes fraturadas nos vários locais de enunciação (DIAS, 2006b).

O fato a que me refiro aconteceu em 2004 quando fiz uma apresentação numa turma de Pós-Graduação em Arte/Educação, que a partir desse momento a nomearei de XXX, para apresentar meu trabalho de pesquisa sobre os filmes de Almodóvar e suas implicações para a arte/educação, e particularmente, destacá-lo como um exemplo de um caso de pesquisa e prática pedagógica centrada nas artes.

A disciplina XXX era uma disciplina de metodologia de pesquisa constituída por alunos do doutorado e mestrado. A turma era racialmente “branca”, de classe média alta e composta por cerca 32 alunas e somente dois alunos. A disciplina era conduzida por uma Professora Doutora e uma de suas orientandas do doutorado a auxiliava. Uma característica acentuada nesse grupo de pessoas era a questão racial homogênea na qual todas, inclusive as educadoras, pertenciam a grupos de descendentes de povos brancos europeus transplantados no Canadá, particularmente: Inglesas, Escocesas, Irlandesas, Galesas, Germânicas e Francesas.

Pelo menos três semanas antes de minha apresentação acontecer na disciplina enviei um texto meu, sobre os filmes de Almodóvar, para a assistente da professora distribuir, com antecedência, a seus estudantes. Esse texto era a revisão de literatura que escrevi como parte dos meus exames de qualificação do doutorado. Na noite da minha apresentação, ao chegar na sala de aula fui logo apresentado aos alunos e passei primeiramente algum tempo, cerca de 20 minutos, a descrever o contexto histórico de Almodóvar.

Lembro vividamente que expliquei para todos que Almodóvar como um ex-punk, em seus primeiros filmes, criticava tudo que era estabelecido relativo ao gênero e à sexualidade, tal como: a masculinidade, feminilidade, homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, e assim por diante. E desse modo conseguiu irritar todas os tipos de associações e comunidades, tais como: grupos feministas, associações de gays e lésbicas, grupos pró-censura, e grupos que apóiam a família, o estado e valores tradicionais. Além disso, expliquei que seu filmes apresentam uma mistura de filmes de terror tipo B, pop, kitsch, e de uma estética que alguns chamam de maneirismo citacionista do Pós-Modernismo ou como outros preferem, do neo-barroco. Expliquei que para discutir e analisar outros aspectos de seu trabalho e de suas possíveis implicações para a Educação da Cultura Visual eu mostraria um trecho inicial do filme Matador e um audiovisual com imagens de outros filmes. Então, utilizando um DVD e um telão, mostrei as cenas introdutórias do Matador, seu quinto longa. Ao analisar este filme Smith descreve as duas primeiras tomadas,

da seguinte maneira:

Uma mulher é afogada na banheira. O sangue sobe em bolhas sobre sua cara quando sua garganta é cortada. A cabeça de uma outra mulher é partida por uma serra circular. corte para um close up extremo de uma face masculina [Diego Montes], que aparece febrilmente agitada. A tomada seguinte vem por trás da cadeira do homem: seus pés são colocados armados na tela da tevê na qual as imagens anteriores aparecem e ele está furiosamente se masturbando (imagem está fora do enquadramento). (SMITH, PAUL, JULIAN, 1994, p. 65) [Figura 12, 13 e 14]

As tomadas que se seguem focam no matador Diego (Nacho Martínez), que teve que se aposentar demasiado cedo de sua carreira após sofrer um ferimento; e na cena está ensinando a arte de matar um touro a um grupo de potenciais matadores. Angel Giménez (Antonio Banderas), um efusivo aprendiz, está entre eles. E depois dessa tomada há um corte repentino, que Aquarello descreve dessa maneira:

Da cena do treinamento há um corte para a imagem de uma bonita e enigmática mulher que senta-se em um banco de parque. María (Assumpta Serna) enquanto inicia o contato com um homem anônimo que passa inocentemente perto, segue-o de volta a um apartamento, e, no auge da intimidade física, enfia um longo pino decorativo de cabeça na nuca dele - na região entre as omoplatas definidas na tourada como o olho das agulhas. (AQUARELLO, 2003, p. 1) [Figura 15, 16 e 17]

Parei a exibição do DVD nesse momento do filme e assim que ligaram as luzes um forte tumulto foi ouvido no final da sala. Inicialmente duas alunas queixaram-se veementemente sobre terem que assistir a filmes “pornográficos” na UBC; algumas gritaram intensamente sobre não terem sido avisadas das imagens “perigosas e violentas”, outras choraram, uma saiu da sala visivelmente chocada, uma outra me acusou de ter-lhe estuprado. A convulsão inicial gerou uma histeria generalizada. As instrutoras nada faziam a não ser escutar e balançar a cabeça. As mulheres gritaram, clamaram, queixaram-se, esganiçaram-se, esgoelaram-se, protestaram durante quase 40 minutos.

Enfim, me silenciaram e eu nunca pude completar a minha apresentação, não

pude falar sobre Almodóvar. Realmente, Almodóvar é poderoso! Somente aquelas tomadas iniciais do filme criaram uma resposta imediata, ruidosa e vociferante das estudantes ao trabalho e a forma como o trabalho foi mostrado.

Eu fui pego de surpresa!

Em meus doze anos de experiência no ensino superior em artes visuais, nunca tinha recebido, então, sequer uma reclamação de um aluno que tivesse ficado ofendido, perturbado, invadido ou indignado com textos, imagens e aulas que apresentei em classe. Apesar da minha grande convicção do poder de inquietação da obra de Almodóvar, nunca esperei que clipes deslocados do seu contexto narrativo e discursivo dos seus filmes pudessem perturbar tanto. Eu simplesmente não estava preparado para lidar com a situação. Mal consegui falar; fui calado inteiramente pela força dos gritos das alunas. Uma aluna após a outra, em circuito, queixavam-se que eu não as adverti que mostraria “material pornográfico”. Arrisquei explicar que os conceitos sobre pornografia são extremamente subjetivos e culturais, variando de um contexto social a outro; que nós deveríamos aprender como tratar as diferenças; e que os clipes que apresentei eram de filmes exibidos em salas de cinemas do mundo todo. Argumentei que a diferença se produz pela interpretação do leitor mas que eles precisavam entender o contexto geral do que estava sendo exibido. Contudo as alunas pareciam “acreditar” verdadeiramente naquele clipe de 5 minutos, nas imagens. Como se fossem uma confissão de legitimidade do cinema havia uma recusa em admitir outros contextos. Xavier nos explica que,

Há quem tome o cinema como lugar de revelação, de acesso a uma verdade por outros meios inatingíveis. Há quem assuma tal poder revelatório como uma simulação de acesso à verdade, engano que não resulta de acidente mas de estratégia. [...] A testemunha trazia a convicção de que a verdade estava em cada pedacinho da foto, como também da realidade. Aquele canto da imagem, aquele fragmento extraído da situação maior, foi obtido sem que se adulterasse cada ponto da foto, sem maquiagem sem alteração das relações que lhe são internas. Logo ele contem a verdade. É uma imagem captada. [...] Diante de tal fé na imagem, nossa primeira operação é reverter o processo e chamar a atenção para a moldura, para a relação da foto e do entorno, para o fato de que o sentido

se tece a partir de relações entre o visível e o invisível de cada situação. [...] as significações se engendram menos por forças de isolamentos, mais por forças de contextualizações para as quais o cinema possui uma liberdade invejável. (XAVIER, 1988, p. 367-368)

Perguntas, comentários, acusações, e argumentos multiplicaram-se exponencialmente enquanto o tempo da minha apresentação evaporava-se. Mal conseguia reagir àquela frenética onda de acusações porque, eu mesmo, estava em pânico e me sentia extremamente desrespeitado por não poder terminar a minha apresentação, mostrar o meu áudio-visual, e acima de tudo, ser capaz de ter tempo para articular meus pensamentos sobre a visualidade de Almodóvar e o que estava acontecendo. A visualização dos seus cliques foi o suficiente para perturbar as estudantes, atravancar minhas estratégias pedagógicas, e deixar as instrutoras perplexas e emudecidas. Todos nós fomos severamente afetados pelo tumultuoso evento; todos se transformaram em aprendizes.

Durante este momento turbulento, enquanto escutava os berros, as desaprovações e críticas, eu, no meu coagido silêncio, trafeguei por meio de uma multidão de dúvidas sobre o que teria afetado tanto “elas”, uma vez que os homens da sala nada falaram. O que as perturbou mais: a cena do homem se masturbando ao objetificar as mulheres em filmes de terror, ou a cena da mulher objetificando o homem ao penetrá-lo simbolicamente com seu falo. Muitas questões me assolaram. De qual posição elas olharam estas imagens? Que conceitos da obscenidade e de pornografia usavam? porque somente após o final da exibição do clipe as alunas pronunciaram que não poderiam nem deveriam ver esse tipo de material? Por que consideraram uma imposição minha? porque não saíram da classe imediatamente depois da primeira imagem que as feriu tanto? Igualmente eu recordo perguntar-me: Elas estão criticando somente os filmes queer do espanhol Almodóvar ou também o estranho apresentador brasileiro como parte do corpo da interpretação? Os meus sapatos assaz vermelhos “quirizaram” esse ambiente? Por que a raiva dos estudantes foi dirigida toda para mim e não para o diretor, o filme, o clipe,

ou a universidade? Foi o corpo estranho e estrangeiro que teve o prazer de executar o estupro, pervertê-las e degradá-las?

Durante os dias, meses e anos que se seguiram nunca parei de pensar como o gozo, a crueldade, a perversidade, a castração se entrelaçam no nossos processos como aprendemos a conhecer as coisas, o mundo. Quem castra, quem é o corruptor, o perverso nesses processos? O currículo, o sujeito educador ou os alunos, só pra nomear alguns agentes. Que forma elas assumem? Lefort nos lembra que,

[...] há vários tipos de vertigem: A imagem do educador-corruptor é perturbadora. Existe na verdade em toda atividade educadora, uma espécie de violência que não é medida, que se esconde, que só se mostra na distância consentida entre o instrutor e o aluno, que só se indica na resistência que o professor opõe à pulsão de conhecimento, para neutralizá-la, uma pulsão que poderia transportá-lo no outro. E simetricamente há nessa atividade a violência da expectativa do aluno. Para além das coisas que lhe dizem, uma expectativa daquilo que seus sentidos estão ávidos de conhecer. (LEFORT, 1990)

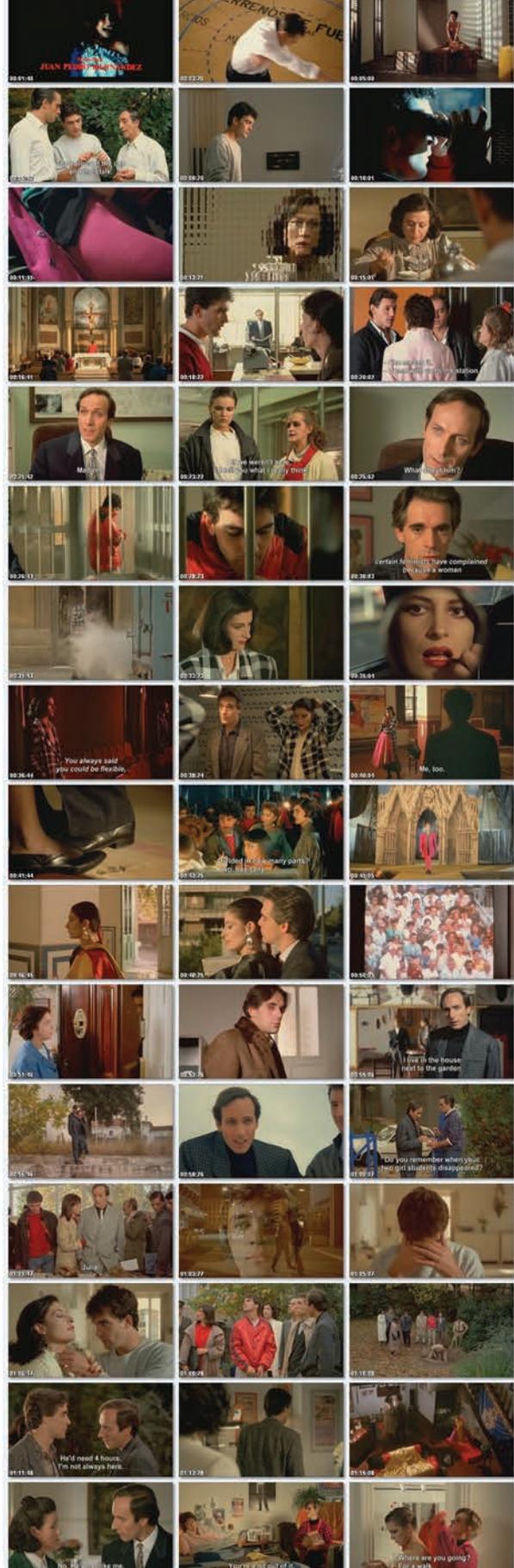


Figura 12,13 e 41, . Matador: Pedro Almodóvar. © El Desc





Figura 15, 16 e 17. Matador. Pedro Almodóvar. © El Deseo

Inconsistências: aproximações pedagógicas ao cinema de Almodóvar.

Acredito que uma conversa sobre temas da Educação da Cultura Visual e o estudo das imagens de gênero e sexualidade pode ser muito produtiva. A discussão precedente ocorrida na UBC situa a estrutura para a compreensão da transculturação como um elemento crucial para minhas análises das fissuras/fraturas/separações e entre-lugares no estudo das imagens de gênero e sexualidade na cultura visual. A proposta pedagógica transcultural é reivindicar o poder da fronteira como um espaço epistemológico gerador que possa simultaneamente aceitar, compreender, reconhecer, avaliar, contradizer, e transpor epistemologias configuradas por posições e histórias geo-culturalmente diferentes. Na pedagogia transcultural, o pensamento de fronteira promove o deslocamento das noções do espectador, da análise de imagem, modos de ver, questões de posicionalidade e desafia métodos de interpretação. Além disso não está restrito aos locais periféricos mas afeta todos os lados em um processo irrestrito de influências compartilhadas.

Para o ensino da sexualidade e gênero na Educação da Cultura Visual recomendo uma aproximação pedagógica transcultural em que a associação, a combinação, a conversa, a diversificação, e a transubstanciação enfatizem, finalmente, o corpo como um lugar de conhecimento e para produção de saber, em parte, devido sua implicação direta nos contínuos, mas transitórios, na atuação dos humanos em tornar-se e pertencer. Esta pedagogia transcultural: desnaturaliza os lugares construídos para aqueles gêneros e sexualidades excluídos dos discursos hegemônicos; opõe-se às identidades fixas; desafia a pretensão da objetividade e universalidade das formas institucionalizadas do conhecimento; busca princípios de conhecimento capazes de esclarecer a agência histórica de sujeitos e coletividades subalternas; cria estratégias para debater de uma distribuição assimétrica da cultura, conhecimento e poder.

Para aproximar-se pedagogicamente dos filmes de Almodóvar é essencial

estar preparado para abraçar a diversidade de classes, gêneros, sexualidades, raças, etnias, línguas, entre outras. Ênfase é colocado no espectador que pode nos ajudar a compreender como as imagens podem ser interpretada a partir das diferentes posições dos espectadores.

Igualmente sugiro uma estrutura pedagógica que negocie áreas provocadoras do currículo tais como as controvérsias que cercam a censura de gênero e sexualidade nos filmes. Consequentemente indico e convido estudantes a discutir assuntos como ideologia, moralidade, sistemas de crenças, entre outros; Incentivo estudantes a ponderar sobre as finalidades de específicos textos que são permitidos em sala de aula; a questionar as razões pelas quais muitas pessoas sofrem danos pela utilização dos mesmos; investigar quais as instituições sociais que os promovem ou têm interesses na interdição de outros textos. É extremamente importante que os estudantes estejam cientes que “as necessidades de audiências em específicos contextos informam nossas escolhas dos textos que nós produzimos e usamos e como nós os produzimos e usamos” (CANAN e EPSTEIN, 1997, p. 112). Busco estimular os estudantes a explorar seus prazeres, e analisar suas respostas.

O que foi tão importante sobre o evento com os estudantes da pós da Arte/Educação, não foi a definição sobre valor, perigo, ou a importância do trabalho de Almodóvar, mas o fato que a experiência pedagógica permitiu que pessoas articulassem e debatessem idéias e dissensões que não eram nem parte de suas leituras diárias nos jornais e nem parte de suas conversações diárias.

A visão crítica de filmes pode provavelmente empoderar estudantes a transformar-se e os seus arredores, mas para isso acontecer a Educação da Cultura Visual tem que aborda-la de uma perspectiva inclusiva na qual diferentes formas de questões sociais podem ser entendidas como categorias não-hierarquizadas. A Educação da Cultura Visual promove o questionamento de assuntos dormentes e visualiza possibilidades para a educação que geralmente nunca entra em foco. Ela consegue estas coisas porque seu diálogo preliminar conduz à consciência crítica que vincula-se a crítica social e que conduz à compreensão, e então à ação. Como

comentam Xing e Hirabayashi,

O filme pode romper barreiras, dando aos espectadores a oportunidade de pensar e discutir assuntos controversos que de outra maneira poderiam ser ignorados ou evitados em um ambiente relativamente seguro. Ainda mais importante, filmes podem servir como catalisadores que ilustram a interação entre culturas nas telas e, ao mesmo tempo, na sala de aula. (XING e HIRABAYASHI, 2003b, p. 10)

Portanto, espero que ao final de um processo de formação de professores em artes visuais, como uma licenciatura em artes visuais, os estudantes possam:

- analisar representações e imagens de gênero e sexualidade;
- compreender seu investimento pessoal e social em imagens relativas ao gênero e sexualidade,
- identificar os temas-chaves e as preocupações relativos aos homens, mulheres, feminilidade, masculinidade, transgênero e queer;
- associar gênero e sexualidade com classe, raça, etnia, religião, inabilidade, idade, e assim por diante.
- discutir suas opiniões persuasivamente.
- escrever críticas narrativas fílmicas sobre suas recepção, percepção, visão, interpretação e compreensão das películas.
- conectar estudos do cinema, estudos queer, a Educação da Cultura Visual
- desenvolver habilidades analíticas relevantes à pedagogia crítica e aos estudos culturais.

A intervenção final

Com a intervenção da professora, finalmente, foi-me dado alguns minutos para concluir minha interrompida apresentação; porém não havia nada para ser concluído, porque nós estávamos a viver naquele momento a crise de um momento pedagógico. Havia uma comoção na classe e todos pareciam profundamente afetados por ela.

Fui surpreendido pela experiência, e senti que naquele momento complicado estávamos todos ocupando um espaço liminar de aprendizes, observadores, agentes tomados pelas emoções, noções, conceitos e reações – toda quase que a operar

freneticamente e ao mesmo tempo. A preocupação da assistente da professora era de que o que estava acontecendo estaria calando não somente o arte/educador “Belidson Dias”, mas igualmente todo o meu projeto e as pesquisas com teoria queer no programa de arte/educação da UBC. Argumentei que este não era um aspecto importante e que continuaria com meu trabalho.

Uma vez terminado o meu tempo, sai da sala sem saber precisamente o que tinha acontecido. Nas semanas seguintes os professores e os alunos conversaram intensamente e, aparentemente, chegaram a conclusão que o “problema” da minha apresentação foi que os alunos não foram advertidos previamente sobre a visualidade perigosa, complexa e brusca da imagética queer Almodovariana. Igualmente fui, então, informado que meu artigo não tinha sido distribuído aos estudantes antes da apresentação, mas as instrutoras não apresentaram as razões para isso. Posteriormente, cerca de dois meses depois, fui convidado para uma outra sessão com o grupo para “acabar” minha apresentação. No entanto, declinei o convite, principalmente, porque, para mim, o momento pedagógico, o conflito, e as crises tinham acontecido dentro de uma outra temporalidade e seria demasiado difícil para eu planejar uma apresentação com um sentido de fechamento para produzir uma zona do conforto para os alunos, os professores e para mim mesmo. Argumentei que as instrutoras eram arte/educadores altamente qualificadas, com amplo conhecimento dos estudos feministas e queer e que portanto, elas mesmas, poderiam promover uma rica discussão de suas práticas pedagógicas.

Confesso que embora tenha aprendido com esta experiência que é importante informar a audiência sobre o que pode esperar da nossa apresentação/comunicação, principalmente em contextos sociais muito diferentes do seu, eu acho excessivamente complicado a idéia de avisar antes do conteúdo de imagens, pois em minha experiência diária os conceitos de “incomum”, “inesperado”, “perigoso”, “difícil”, continuam a ser bem fluidos. Sou inteiramente conhecedor do papel normalizador das instituições educativas em estabelecer o que é apropriado, admissível, legitimado, qualificável, relevante, aplicável e certo para o currículo.

Contudo argumento que os estudantes não deveriam “ser advertidos”, antes da aula, sobre qualquer forma de material sexualmente explícito, ou outras possíveis formas de textos ou discursos “ofensivos” tais como o sexismo ou o racismo. Ao contrário, eu sugiro que os estudantes devam ser informados antes do começo do curso ou disciplina sobre os objetivos e conteúdos do curso. Os estudantes que têm problemas com conteúdos apresentados são livres para exprimir suas objeções, discutir suas opiniões, e aprender sobre diferenças, contrastes e aceitação.

Em particular, foco na utilização do discurso fílmico de Almodóvar como estratégias para cultivar um local de conflito e fonte de exploração nas quais os estudantes compreendem relações entre poderes, conhecimentos, contextos sociais, subjetividades, visualidades e desejos. E esta experiência tem sido um dos principais agentes na minha compreensão das possibilidades de usar os discursos de Almodóvar para lidar com os estudos sociais na Educação da Cultura Visual. Todas as dúvidas, incertezas e perguntas originadas por esse evento ajudaram me a ponderar sobre os prazeres visuais e o abrir de olhos provocados nos espectadores por filmes e seus diferentes modos de enunciação. Aprendi desta experiência pedagógica que as imagens queer de Almodóvar podem: enfatizar à ambigüidade discursiva; reconhecer modalidades incomuns de produção e consumo de sentidos; perturbar a harmonia da heteronormatividade; incitar a reconceitualização das noções naturalizadas sobre gênero e sexualidade; incentivar uma pedagogia de confrontação ao contrário da assimilação e reprodução acrítica; desafiar e estimular educadores e estudantes da cultura visual a reconsiderar os termos e as bases pela qual classificam, definem, e descrevem os seres humanos, conceitos sociais, normas e suas práticas; ajudar a construir condições para aprender como entender as contradições sociais a fim de provocar intervenções, participar e transformar a sociedade; auxiliar na reflexão de experiências culturais dos desejos, sexualidade e as identificações do gênero que estão ancoradas em medos e em pânicos sociais morais.

Argumento que para os educadores da cultura visual poderem se engajar criticamente com imagens da vida quotidiana, devem combinar conteúdo e

contexto, e reconhecem e valorizam um extenso arranjo de questões sociais, formas de expressão e de experiências pedagógicas. Igualmente afirmo que as práticas da Educação da Cultura Visual devem explorar o desejo, o prazer, o romance, a sedução, a música, o humor, e a patologia (ELLSWORTH, 1997, p. 21). Mais ainda, devemos nos engajar em conversação sobre a aceitação, a rejeição e as dificuldades em ver imagens. Extraí desta experiência inicial uma aprendizagem de que o discurso queer de Almodóvar, não somente seus filmes, poderiam ajudar educadores da cultura visual a abraçar o estudo de questões sociais, especificamente gênero e sexualidade, como instrumentos da pedagogia crítica. Além disso, eu percebi que o uso das imagens de Almodóvar naquela sala de aula, assim como em qualquer outra aula que eu dei durante o doutorado, funcionou como um poderoso instrumento pedagógico ao provocar múltiplos discursos e estimular um exame intenso de seus significados sociais.

Fragrância: abordagens pedagógicas: Queer cinema e educação, cultura visual ..

A despeito do fato do cinema ser um dos maiores entretenimentos de massa do mundo contemporâneo, a prática que o envolve como uma ferramenta crítica para a Educação da Cultura Visual é pouco presente na corrente literatura da arte/educação. Sendo assim, os educadores da cultura visual, para constituírem essa prática, necessitam, inicialmente, estudar criticamente os discursos dos filmes e do cinema como um todo conexo, adotar conceitos de cultura que incluam uma análise constante e contextualizada de suas relações de poder e conhecimento, e considerar a contribuição de várias disciplinas, campos, áreas e teorias, entre elas a teoria queer, a fim de combater as restrições, interdições e censuras que prevalecem dentro das instituições.

No meu entendimento, as representações filmicas queer, tais como as

do cineasta espanhol Pedro Almodóvar, são capazes de oferecer ferramentas e alternativas para estudantes e professores que praticam pedagogias críticas, possibilitando o empoderamento de projetos e a sua entrada nas salas de aulas e em outros espaços mais tradicionais de aprendizagem. O discurso fílmico queer de Almodóvar não somente abre seus textos a uma multiplicidade de interpretações, mas enfatiza um entre-lugar de tradução no qual o conhecimento do sujeito, local, espaço e tempo subalternos podem ser representados e ouvidos. Em seu discurso, o político define representações de gênero e de sexualidade, essencialmente, como uma exigência pedagógica para ler textos diferentes, dá proeminência à ambigüidade discursiva, reconhece modalidades incomuns de produzir e consumir significados e desestabiliza a harmonia da heteronormatividade.

Dessa maneira, considero que leituras de tais representações fílmicas podem desenvolver locais da resistência política às práticas opressivas, em acordo com as idéias de Loutzenheiser e MacIntosh (2004) que defendem “que a teoria queer e a quirização de teorias geram estudos curriculares e pedagógicos como locais de contestação que podem, por sua vez, fender projetos pedagógicos e currículos e desestabilizar a do heteronormatividade” (LOUTZENHEISER e MACINTOSH, 2004, p. 154)

O discurso queer de Almodóvar confunde e provoca porque destrói noções arraigadas sobre arte, representação e senso comum. Isto é, ao integrar diversos tipos de gêneros de sujeitos e cinemas, os seus filmes intencionalmente e efetivamente repetem, copiam, imitam um original que é somente a representação de mais um referente de um outro referente diferente. Tal concepção sem dúvida aponta para as particularidades do seu discurso. Em especial, a interação entre o espectador e o objeto da visão tracejam a definição e o desenvolvimento de uma pedagogia crítica. Mais uma vez, implícito em sua estrutura conceitual está o foco na relação do espectador com a visão do objeto/sujeito, porque ela projeta um entendimento das maneiras como as representações e os modos queer de percepção, recepção e de ver podem auxiliar nas práticas interpretativas na Educação da Cultura Visual e

influenciar o diálogo com as pedagogias críticas.

É necessário salientar que, aplicada na Educação da Cultura Visual, a pedagogia crítica é um conjunto de proposições flexíveis com finalidades educacionais que funcionam como meios de liberação e justiça social. Também é importante mostrar que essas proposições e práticas dão aos estudantes ferramentas para analisar criticamente a forma como os textos são construídos e, simultaneamente, constroem e localizam espectadores responsivos às políticas de representação de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe, entre outras diferenças culturais e sociais.

Neste sentido, os filmes almodovarianos, por meio da transgressão de barreiras, rejeição de sistemas autoritários de controle e exclusão das normas sociais aceitáveis, desafiam e eventualmente caracterizaram noções de masculinidade e feminilidade, as quais, no seu caso, são apresentadas como variáveis independentes que expressam, sobretudo, agência. Logo, as narrativas queer de Almodóvar desestabilizam nossas noções de gênero e sexualidade, uma vez que modificam continuamente os conceitos do que é ou pode ser considerado masculinidade e feminilidade, por exemplo, ao representar obstinadamente macho e fêmea, reiterando performances de conceitos de homem, mulher, masculinidade, feminilidade, macheza, feminil, e assim por diante, sem nenhuma firmeza identitária.

Esses tipos de discursos filmicos, como os do Almodóvar, podem ser, dependendo do local da recepção, assaz desconfortáveis para educadores, pesquisadores e estudantes, no entanto, acredito que eles provocam o que Kumashiro (2003) descreve como uma “pedagogia de crise” que “envolve a aprendizagem de algo que arrebenta com o nosso senso comum, com nossa visão de mundo. A crise que resulta do desaprender, então, é uma parte necessária e desejada da educação anti-opressiva” (KUMASHIRO, 2003, p. 63, tradução do autor). Esta pedagogia de crise objetiva permitir que os agentes culturais educacionais – educadores, pesquisadores e estudantes – transformem-se por meio da leitura de discursos “problemáticos”. Tais discursos fornecem certos instrumentos para examinar os meios de dominação cultural, possibilitando, assim, o empoderamento dos agentes,

incentivando estes a tornarem-se produtores críticos de sentidos e textos, e serem capazes de resistir à manipulação e hegemonias culturais na visualidade de sua experiência diária.

Como um instrumento para a pedagogia crítica, o discurso de Almodóvar, em oposição a reprodução acrítica e assimilação, encoraja confrontação e, acima de tudo, expõe o corpo queer, um corpo trans/viado, como um local dialógico e pedagógico. Loutzenheiser e MacIntosh (2004) argumentam que o corpo queer, como institucionalizado socialmente, pertence à esfera do privado onde ele está e é escondido e sexuado. Portanto, entender, revelar e acessar o corpo queer são alguns dos meios para se aumentar a agência e justiça social. Como elas explicam “Cidadania queer não faz parte da Educação multicultural ou anti-racista como vêm sendo popularmente construídos. O corpo queer, na sua racialização, orientação de classe e diversas subjetividades étnicas, tem poucos pontos de acesso ao diálogo” (LOUTZENHEISER e MACINTOSH, 2004, p.153). Mais ainda Loutzenheiser e MacIntosh afirmam que apesar de algumas tentativas de inclusão de questões de gênero e sexualidade no currículo terem obtidos sucesso razoável, “a receita é basicamente um modelo de bolo pronto de caixa no qual assuntos sobre gays e lésbicas são tratados como questões pedagógicas isoladas” (2004, p.153).

O exemplo dado por Loutzenheiser e MacIntosh aponta para o senso comum de que pedagogia crítica refere-se à empoderamento, ou seja, de que o ponto central da pedagogia crítica está nas preocupações com a justiça social por meio do fortalecimento e valorização do subalterno, a relação entre controle do conhecimento e questões de poder no contexto do ensino e aprendizagem, e as relações desiguais entre diferentes formas de conhecimento.

É possível então dizer que, ao aceitar, acolher, abrigar tipos sociais marginais, como partes intrínsecas do nosso cotidiano, os filmes de Almodóvar recusam-se a associar-se com os discursos filmicos instituídos e estabelecidos da cultura visual que julgam práticas sociais; e eles ainda desafiam e estimulam os espectadores a reconsiderarem os termos e princípios básicos pelas quais são classificados,

definidos e descritos os seres humanos e suas práticas. Ao fraturarem representações de categorias da sociedade, deslocando sujeitos, projetando na tela indivíduos socialmente negligenciados e dando sentido a contextos sociais “perigosos”, os filmes almodovarianos adentram nas profundezas das práticas de sociabilidade e dos seres humanos, interferindo nas convenções e subvertendo discursos políticos e sociais. Por ser este cineasta um bricoleur, o seu discurso fílmico embaça as bordas do que tem sido concebido como arte de elite e cultura popular, gêneros, representações de gênero e sexualidade. Igualmente, por meio de performances, ele reconhece e aceita tudo o que é considerado uma contigüidade do normal e não-normal nas ações do dia a dia – as performances e práticas diárias da sociedade. Desse modo, ao gerar novas formas de saber, por meio de sua ênfase em conhecimento transdisciplinar, levanta questões sobre poderes dominantes e setores de influência.

Na medida em que as experiências sociais e culturais estão no cerne da abordagem pedagógica crítica do currículo, afirmo que o discurso de Almodóvar, em suas formas narrativas, consiste numa posição privilegiada para se racionalizar experiências culturais humanas de ansiedade, desejos, sexualidade e identificações do gênero que se fundamentam em medos e pânicos morais estabelecidos. O corpo transgênero é a posição empoderada, por excelência, do seu discurso fílmico, no qual uma série de conversações sobre o que é proibido, banido, ilegal, esquecido, ofensivo, desagradável e desviante dos gêneros e práticas sexuais normalizadas são representadas e imaginadas.

Nesse entendimento, a pedagogia crítica desafia noções do essencialismo da cultura, educação e sociedade, possibilitando aos estudantes refletirem historicamente acerca da sua própria experiência, e, a depender do que os faz sentirem-se mais destituídos de poder, abrirem os olhos para expectativas de mudança. O discurso de Almodóvar desafia, pois, a tendência do cinema convencional, principalmente o Hollywoodiano, de “essencializar” e naturalizar gênero e sexualidade como determinados biologicamente. É importante levar em consideração que, através de abordagens idiossincráticas, seu discurso subverte outros discursos e políticas sociais

conservadoras, pois a afirmação da existência de corpos transgressivos funciona como uma estratégia criativa para atingir as essências das problemáticas práticas das convenções sociais. Assim, a suas representações do trans/gênero contribuem para a instalação de um espaço cultural crítico capaz de desenvolver agência. Esse espaço é mais do que desejado na educação, porque as pedagogias críticas necessitam de ferramentas para criarem uma sociedade mais igualitária e justa, ou seja, precisam instrumentalizar a sociedade para que esta se torne apta a perceber as suas contradições sociais, políticas, econômicas e, assim, intervenha de maneira transformadora nela mesma.

Parece que o conceito da experiência visualizada é mais um “daqueles monstros” difíceis de serem alcançados por muitos arte/educadores. A presença da palavra visual não ajuda, pois entrava ou dificulta o esclarecimento de que a Educação da Cultura Visual não está se dirigindo à experiência da visão como um sentido privilegiado sobre os outros. Muito pelo contrário, o que é enfatizado aqui são as maneiras de se visualizar o conhecimento por meio das nossas experiências sensoriais diárias como um híbrido de textos, imagens, toques, paladares, odores e sons. É importante observar que a Educação da Cultura Visual assinala e enfoca a sua atenção não somente para os fatos e artefatos visuais observáveis, mas também para as maneiras e contextos diversos da visão e representação, e para as suas mediações. Como citado anteriormente, a Educação da Cultura Visual exalta uma característica da visualidade que se refere à forma como nós olhamos e somos olhados pelo mundo e, ainda, como este processo da visão é particularmente relevante para a formação do conhecimento, uma vez que estamos sempre constituindo e sendo constituídos por ele.

Há um interesse evidente e histórico de educadores da cultura visual em prestar uma atenção especial à visão, à interpretação e à construção de significado por intermédio das imagens, mas ainda falta relacioná-las a outros textos e sentidos. Assim, o cinema, como uma experiência da visualidade da vida diária, é um local privilegiado para práticas da Educação da Cultura Visual, mas falta pensar o

visual pelo tato, pelos sons, pelo paladar e olfato também. O processo de ver filmes, em geral, no qual os espectadores dão sentido ao imaginário, é mais interativo e dialógico do que previamente considerado. Daí, na prática da educação de cultura visual, professores poderiam engajar-se numa intensa bricolagem interpretativa com estudantes, para que fossem capazes de fragmentar, reconstruir, dialogar, e lutar por seus valores e significados.

Ao analisar o discurso queer de Almodóvar, compreendo que estes sistemas visuais têm um impacto teórico e prático para a Educação da Cultura Visual, porque filmes se relacionam a uma larga escala da experiência estética, eles têm um importante papel na formação das representações de gênero e sexualidade, - assim como étnicas, raciais, entre outras - e podem, do mesmo modo, facilitar, particularmente bem, a comunicação e a compreensão destes difíceis temas. Além disso, o filme é um espaço que dá voz aqueles que não poderiam ser ouvidos de outra maneira.

O cinema tem o tremendo potencial de motivar estudantes porque eles têm a prática prévia da experiência de ver filmes no cotidiano, principalmente quando, recentemente, nos últimos 30 anos, os filmes foram traduzidos extensamente para imagens de vídeo e digitalizados. Entretanto, apesar de todas essas possibilidades pedagógicas, o cinema é ainda um desconhecido nas práticas atuais da arte/educação. Mas, afinal, qual é a função mais adequada da arte/educação? O que e está escondido no seu discurso? Quais são os gêneros que a dominam? Por que ela não consegue criar meios para lidar com as adversidades que impedem o estudo com e do cinema? Quem não quer cinema na arte/educação, e por quê?

A dificuldade para se entender as relações entre representação e sentido está diretamente conectada aos esforços em se compreender as junturas entre poder e agência social. Neste sentido, o cinema queer, como uma prática discursiva, contesta o controle institucional de gênero e sexualidade. Questões de representação e de identidade oferecem a oportunidade para que educadores da cultura visual explorem as forças e os limites dos problemas sociais. Aparentemente, os discursos

que focalizam questões de gênero e de sexualidade têm atração especial pelas representações de subjetividades de queer-gêneros. Neste sentido, a Educação da Cultura Visual, por meio da interpretação de discursos fílmicos, pode romper entendimentos “normalizados”, dos agentes educacionais, sobre produção e circulação de representações queer na cultura visual. Sendo assim, ensinar usando o cinema queer pode ser intrinsecamente subversivo, porque ele questiona noções de identidade, subjetividade e desejo e, por meio de suas características intertextuais, incorpora investigações mais amplas da esfera pública sobre cidadania, raça, classe, entre outras.

Estas interrogações das noções de identidade, subjetividade e desejo são encontradas no coração das proposições da Educação da Cultura Visual. Porém, embora seja notório hoje que o cinema ocupa uma posição privilegiada dentro da cultura visual, por motivos políticos, morais, religiosos, práticos, entre outros mais indigestos e obscuros, o campo atual da arte/educação têm negligenciado flagrantemente este relevante instrumento pedagógico. Melhor dizendo: a arte/educação contemporânea é atravessada pela sexualidade e varada pelo gênero, mas recusa-se a abrir os olhos e ver. Basta seguir tudo o que ela profere e busca incitar: o olhar. Dentro da arte/educação, há uma insuficiência de discussões formais, e informais também, em torno de questões de gênero e da sexualidade e isto é completamente chocante devido à ênfase que a cultura visual contemporânea, e particularmente o cinema, dá para esses assuntos, bem como para as representações do desejo e auto-exploração. Xing & Hirabayashi (2003) sugerem que “aqueles que usam o cinema em sala de aula precisam superar as inibições e preconceitos conscientes e inconscientes de estudantes, buscando incentivar a avaliação honesta e o diálogo sobre questões raciais e étnicas” (XING e HIRABAYASHI, 2003a, p. 6).

Baseado em minha experiência de educação com cinema na Universidade da Columbia Britânica – UBC – Canadá, em que um grupo de estudantes de pós-graduação, mestrado e doutorado, reagiu apaixonadamente a um clipe de um filme de Almodóvar, *Matador* (ALMODÓVAR e FERRERO, 1986), ocorrendo

uma verdadeira explosão de prantos, eu me convenci de que educadores da cultura visual têm a responsabilidade de estar cientes das emoções que podem ser liberadas quando estudantes assistem a filmes que tratam de temas “sediciosos”, tais como o gênero e a sexualidade. Da mesma maneira, estudantes, ou outros, podem possivelmente articular sentimentos de aceitação, assim como também frieza, raiva, surpresa, choque, ou repulsa. Entretanto, o cinema pode servir a funções singulares na exploração dos estudos de gênero e sexualidade, porque pode permitir a educadores incentivarem estudantes a pensarem mais criticamente, analisando não somente os temas, mas também a língua, contexto, localização do sujeito, questões de voz, e assim por diante.

O que se destaca é a circunstância na qual, entre os poucos que lidam com cinema em sala de aula, ainda muitos educadores da cultura visual se recusam em incluir no currículo e mostrar aos estudantes o que consideram como imagens perigosas, porque temem reforçar estereótipos de gênero e sexualidade. Não obstante, os mesmos educadores negligenciam frequentemente a habilidade dos estudantes de ver e interpretar filmes, capacidade que estes aprendem e reiteram em seus cotidianos. No entanto, embora exercitem o olhar diariamente, isso não significa que utilizem a visualização de filmes para olhar e analisar criticamente o mundo em que vivem. Portanto, eu acho que aí os educadores visuais da cultura perdem uma grande oportunidade de os prepararem para verem criticamente aquelas imagens.



Figura. 1 - Foto da série Fantasmagoria, 2008 © Miriam Barros

Entrecôtes





Figura.2 a 5 - fotos da série Fantasmagoria, 2008 © Miriam Barros

Dissimuladinho: Gênero em foco na fotografia contemporânea

Belidson Dias e Miriam Araújo

A prática do *staged photography*, um estilo fotográfico que tem como característica principal o uso da narrativa e da teatralidade na construção de imagens, proporciona várias reflexões que falam à situação da visualidade na atualidade. Pelo constante uso da apropriação, toca-se a questão da autoria. Quando alguém parodia propagandas e cenas são roubadas de pinturas, questionam-se as noções de criatividade e genialidade artística além de se discutir a interação entre várias linguagens do universo visual. Questões como realidade e simulacro são inevitavelmente abordadas, o que leva ao incessante e importante debate acerca da comparação do papel da imagem em tempos antigos aos de hoje em dia.

Artistas que discutem a representação dos gêneros e sexualidades não poderiam encontrar terreno melhor que o *staged photography* para se alastrarem, isso porque *staged* e estudos de gênero possuem questões que se entrecruzam. A fotografia, assim como o gênero, é uma representação construída. Para a foto, posa-se; para o gênero, imita-se; em ambos representa-se.

Desde seu advento, a fotografia tangencia a teatralidade; para sua existência, o gênero toca também a teatralidade. A fotografia não consegue fugir de seu caráter documental; também os gêneros parecem servir como documentos da humanização dos sujeitos. Assim, por reter a possibilidade de se pensar simultaneamente a performatividade de gênero e a performance fotográfica, a prática do *staged photography* é intertextual, pois, juntas, fotografia e questões de gênero, se sustentam e se reforçam conceitualmente.

Miriam Araújo problematiza construções imagéticas das identidades de gênero/sexualidade na contemporaneidade por meio da criação de fotografias de *staged photography*. Ela utiliza como referencial teórico os conceitos butlerianos de performatividade (BUTLER, 2003, 2008) e procura investigar as suas possíveis relações com os conceitos de teatralidade e cinematografia. Ao fotografar cenas

estereotipadas de pessoas, Araújo não se preocupa em formar uma imagem de gênero como um todo coerente; pelo contrário, pretende abordar de forma crítica o caráter fluido dos gêneros e fazer pensar as estruturas imitativas e ficcionais destes. O que o estereótipo, o fragmento e o pastiche carregam em si quando unidos é o poder de incitar à ressignificação contínua das representações. É o que geralmente acontece quando os personagens que por um momento encenavam um gênero indistinto de seu sexo anatômico em outro “quadro” encenam outro gênero. Para ela, representar o gênero como elemento fantasmagórico é representar os discursos hegemônicos sobre feminilidade e masculinidade que nos assombram e que seguimos sem escolha e sem saber bem por quê. Se o gênero se configura como elemento paradoxalmente imaterial e materializado, a união da performance com a fotografia se configura como linguagem propícia para essa abordagem.

O aspecto, inicialmente, antagônico do gênero (fluidez/fixidez, ficção/naturalização) é, nos seus trabalhos, como cruzar fotografia e performance. Ao pensar o gênero como uma categoria imaginária e como a memória que precisa ser materializada, consultada e conservada para que não se perca, Araújo enfatiza que ambos (gênero e performance) precisam se materializar, precisam de um corpo (humano e/ou midiático) e de um público para fazer sentido.

No trabalho que desenvolve com arquivos de poses que buscam mapear as normatividades e reiterações da construção dos gêneros, composto por fotografias dos mais diversos tipos, as fotos são explicitamente teatralizadas. As fotos do arquivo revelam que as formas de práticas de gênero são exaustivamente repetidas, gestos e atos são padronizados para as categorias conhecidas como feminino e masculino, que são “fantasias instituídas e inscritas na superfície do corpo”. (Butler, 2003, p.195). E, assim, reafirma que os gêneros são fantasmas que incorporamos e nos assombram, mas que não conseguimos e nem queremos exorcizar. Não os deixamos morrer, pois é essa categoria fantasmagórica que dá sentido e humaniza os corpos.

A ideia do gênero como categoria imaginada, defendida por Butler (2003, p.192), segue os passos de Michel Foucault ao afirmar que vivemos em uma cultura

que disciplina e regula o sexo e o gênero dos indivíduos. Para esses autores, somos controlados de tal forma que consideramos a sexualidade e o gênero como dados que possuímos naturalmente e que devem ser vivenciados de forma coerente e estável ao longo da vida.

Segundo Butler, essa “falsa estabilização do gênero” decorre de um ideal heterossexual dominante (concebido como normal e natural) que pensa os gêneros como derivação essencial do sexo anatômico. Ao explicitar a maneira como pensamos o gênero, Butler mostra que o vemos como um dado interno, dado da alma, que se mostra no exterior do corpo, e pergunta: “Qual é a lei interditora que gera a estilização corporal do gênero, a representação fantasiada e fantasiosa do corpo?” (2003, p.194).

Para Foucault e Butler, entretanto, a alma ou essência não passa simplesmente de um conglomerado de “atos, gestos e desejos que produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa” (2003, p. 194). A identidade é entendida por ambos como fabricação, ficção, que só é culturalmente apreendida como natural devido aos discursos da alma e a outros signos assimilados e repassados repetidamente ao longo dos anos.

Fantasmagoria é uma série de seis fotografias postas lado a lado. Cada uma delas retrata os dois mesmos personagens que parecem brincar de mímica. Eles desenterram e reavivam gestos que são despercebidos, transformando-os em performance. O fundo muito escuro faz com que os personagens saltem para a frente, dando a impressão dessas aparições que surgem no meio do nada. A performance dos gêneros flutua continuamente de um corpo a outro como jogos de fantasmas que se dão em meio a desvelar e ocultar.

A fotografia retrata personagens, a cena é fictícia, mas inspirada em dados da realidade cotidiana; é representação do fantasma do gênero que se faz presente, mas que dificulta sua visão. A coisa representada, no caso o gênero, não é carnal e,

sim, uma fantasia imaginada que precisa do corpo para se materializar, que só se manifesta por meio do corpo, razão para o aspecto fantasmagórico dos personagens.

A questão do fantasma apresentada na fotografia tem dois sentidos: o do gênero manifesto e o do gênero como arquivo da memória visual ocupado por símbolos culturais que influenciam na construção das identidades. São imagens que remetem ao passado e ao presente, simultaneamente, morto e vivo. Em suma, fantasmagórico.

Os personagens atuam como imagens congeladas no tempo, como se fossem imagens de uma memória coletiva do que gênero deve ser. A fotografia é quase atemporal. O que encenam é reconhecido por todos nós, pois as cenas fotografadas são bricolagens de filmes e personagens famosos; são imitações recortadas de outras imitações. Os modelos/fantasmas portam flores e cigarros, objetos que compõem o arsenal de clichês definidores de gênero na cultura visual. As poses também são clichês. Assim, pela via da repetição e da transmutação dos elementos que são, desde tempos antigos, construtores dos gêneros, escancara-se o caráter performativo e performático, ilusório e transitório dos gêneros.

Escondidinho: paródias e precariedades nas des(truções).

Belidson Dias e Felipe Sobreiro

A intenção deste artigo é de narrar de maneira crítica o desenvolvimento da poética visual DES(TRUÇÕES) de Felipe Sobreiro no curso de graduação em Artes Plásticas/Bacharelado da Universidade de Brasília, UnB, entre 2002 e 2008, mostrando suas origens e evolução, e inserindo essa poética dentro do campo da Cultura Visual. As *Des(Truções)* é uma série de placas, um conjunto de imagens que parodiam a sinalização instrutiva e reguladora imposta por centros de poder nos espaços públicos. Ao subverter o conteúdo tradicional moralizador e pedagógico das placas oficiais com instruções complacentes para situações absurdas e contrárias às normas sociais, Felipe Sobreiro claramente objetiva parodiar e questionar a maneira como a retórica dos discursos oficiais, que aliada às ferramentas da visualidade, controla e censura o dia a dia das pessoas. Neste processo os sujeitos estão aparentemente alheios aos mecanismos do poder. Inicialmente, apresentaremos um breve percurso acadêmico e artístico pelo qual Sobreiro passou no curso, a descrição de sua poética visual em suas próprias palavras, posteriormente mencionamos uma série de artistas que influenciaram sua produção. Adiante, associaremos alguns conceitos da Cultura Visual sugeridas pelo grupo Vizcult com aspectos das *Des(Truções)*, para assim contextualizá-las teoricamente e deixando aberta possibilidades de levar adiante novas maneiras de realização crítica e reflexiva por meio do fazer artístico.

A partir de 2002, Sobreiro percorreu um longo transcurso artístico e acadêmico no curso de Artes Plásticas da UnB. Durante 6 anos pôde explorar diversas características do seu trabalho que dificilmente teria descoberto se estivesse sozinho. Seus interesses sempre estiveram voltados para a cultura e a estética pop, especialmente, as histórias em quadrinhos (HQs), as quais realiza profissionalmente. Durante esse tempo, pôde associar seu aprendizado formal com sua prática pessoal, mas também descobriu novos âmbitos expressivos e artísticos que até então ignorava,

por exemplo, a gravura, a arte digital e a fotografia.

As *Des(Truções)*, dependeu em grande parte de várias aulas e trabalhos prévios, desenvolvidas ao longo dos seus estudos em várias disciplinas e de trabalho independente. Foi fundamental o trabalho junto às disciplinas Fundamentos da Linguagem Visual, ministrada pela Professora Dra. Lygia Sabóia e Arte Eletrônica, ministrada pelo Professor Dr. Silvio Zamboni, que o colocaram em contato com teorias e práticas cujas noções e complexidade desconhecia. Em 2003, começou a explorar a possibilidade de realizar repetições do seu desenho, reproduzindo uma mesma imagem de varias maneiras, tentando ir além do seu traço usual e conhecendo novas maneiras de expressão pictórica em Desenho 2, com o Professor Dr. Vicente Martínez. Em um primeiro momento buscou continuar com seu trabalho típico de desenho, em pequenos formatos e com nanquim, mas com o direcionamento do professor começou a expandir suas possibilidades e métodos, passando a realizar obras maiores e mais livres, explorando possibilidades diferentes de trabalhar com a linha, as formas e a composição. O trabalho final da disciplina foi a série *Sete Sombras*, na qual desenhou um mesmo retrato do seu pai em sete tipos diferentes de papéis, empregando diversos materiais como grafite, carvão, giz, pastel, nanquim, entre outros. Essa repetição de imagens foi uma primeira aproximação experimental do tipo de “cacofonia visual” que realizaria vários semestres depois, nas *Des(Truções)*.



Figura 1 – Sete Sombras, técnica mista – 2003. © Felipe Sobreiro

No primeiro semestre de 2006 cursou a disciplina Projeto Interdisciplinar, com Professor Dr. Belidson Dias, na qual definiu precisamente uma linha de trabalho que o levou até a realização das Des(Truções). Ali, elaborou uma série de imagens que combinavam elementos da pintura barroca religiosa com elementos dos pôsteres de filmes de horror de série “B”, particularmente os americanos. O intuito dessa obra era buscar estabelecer um paralelo entre as maneiras como o medo, a violência e a dor eram explorados pela retórica tanto da Igreja Católica quanto pelos estúdios de filmes, que buscavam a maneira mais barata e eficiente de vender suas produções ao público. Ao entrar em contato e analisar muitas imagens dessas duas fontes, aparentemente díspares, Sobreiro foi surpreendido pelo modo como as mesmas ferramentas retóricas eram empregadas para manipular emocionalmente os espectadores.

As imagens que realizou fizeram parte da série eventualmente denominada *Credo!*, título com o qual tentou fazer referência dupla ao conteúdo religioso com o qual estava tratando e a interjeição popular de medo relacionada com o aspecto abjeto e tenebroso dos pôsteres de filmes de terror.

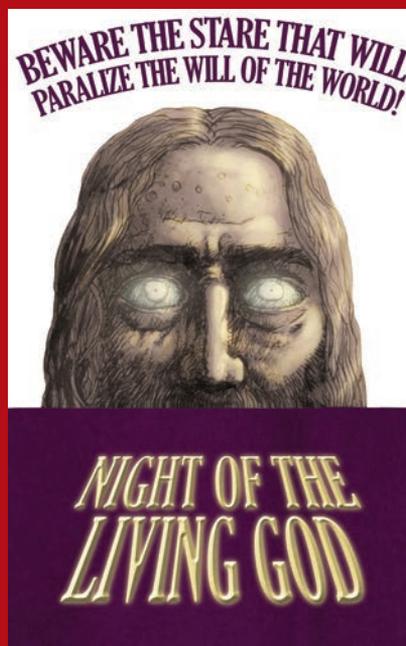
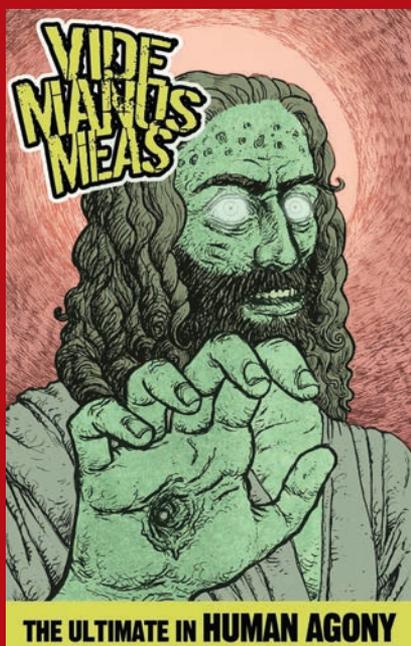


Figura 2 - Vide Manus Meas, Digital, 29,7 x 21 cm – 2006. © Felipe Sobreiro

Figura 3- Sed Fidelis (after Caravaggio), Digital, 29,7 x 21 cm – 2006. © Felipe Sobreiro

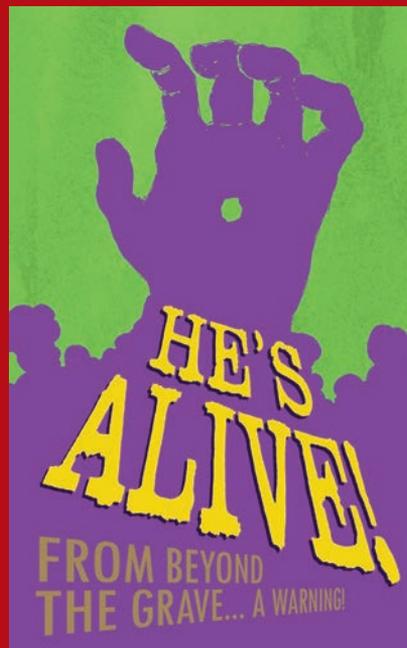


Figura 4- Beati Qui Non Viderunt, Digital, 29,7 x 21 cm – 2006. © Felipe Sobreiro
Figura 5) Noli Me Tangere, Digital, 29,7 x 21 cm – 2006. © Felipe Sobreiro

Poética Visual: DES(TRUÇÕES)

Sobreiro descreve com suas próprias palavras o desenvolvimento de sua poética Visual.

A natureza e a forma do trabalho final começaram a ficar claras durante a disciplina Ateliê 1, ministrada pelo Prof. Dr. Belidson Dias segundo semestre de 2006. Partindo da série Credo!, deixei para trás o comentário a respeito da relação entre a retórica do discurso ideológico empregada pela igreja através da arte barroca e a retórica do discurso comercial empregado pela indústria cinematográfica, e passei a tratar a respeito de temas atuais e do dia-a-dia. [...] Ao analisar o meu trabalho até o momento, considereirei que, ainda que os pôsteres alcançassem a finalidade que tinha desejado, a temática da religião não era necessariamente meu interesse principal. Assim, mantendo a filosofia da série, repensei o trabalho e, inspirado em parte por uma cena do filme Fight Club, adaptação do livro de Chuck Palahniuk (1996, 2005) realizada pelo diretor David Fincher, comecei a realizar os primórdios das minhas placas

de instruções. A cena em questão mostrava um ato de terrorismo no qual os personagens substituíam os folhetos de segurança de um avião por versões alteradas, nas quais as figuras representadas não estavam com aparência serena e calma das instruções reais, e sim em pânico. No contexto da história, este ato era um comentário a respeito da maneira artificial como o sistema transmite segurança aos indivíduos. Partindo do meu trabalho prévio e tendo em consideração as implicações artísticas que podiam se desenrolar a partir dele, me baseei parcialmente no formato ambíguo sugerido pelo manual de instruções falso da narrativa do filme e, levando adiante os conceitos da série *Credo!*, passei dos pôsteres híbridos de cinema para as placas de instruções arbitrárias que posteriormente denominaria de *Des(Truções)*. (Sobreiro, 2008, p.23)

Um aspecto de sua produção que sempre procurou resgatar e retrabalhar nas *Des(Truções)* foi o das HQs. O autor não quis necessariamente que as placas fossem “lidas” no sentido habitual da palavra, onde o espectador deve “ler” uma sequência lógica de eventos passando por, de uma forma ou de outra, introdução, desenvolvimento e conclusão. Mas, ainda assim, as placas podem ser categorizadas dentro do conceito abrangente descrito por McCloud, no qual histórias em quadrinhos seriam “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada” (1993, 2005, p. 9).

O formato dessas primeiras placas demonstrou ser inapropriado para o tipo de experiência obra/espectador que quis estabelecer inicialmente. Ao ter apenas 20 cm por 42 cm, as placas perdiam-se na imensidão da parede, fazendo com que o público tivesse que aproximar-se consideravelmente à obra para poder apreciá-la. O aspecto normativo ficou anulado e as imagens não se impunham ao observador.



Figura 05 - Folheto de instruções utilizado no filme “Fight Club”, 1999.



Figura 06 - “Des(Truções) 01”. Digital, 20 cm x 42 cm. 2006 . © Felipe Sobreiro



Figura 07 - “Des(Truções) 02”. Digital, 20 cm x 42 cm. 2006. © Felipe Sobreiro

O problema do formato do trabalho foi corrigido no próximo semestre, durante a disciplina Ateliê 2, também ministrada por mim, na qual Sobreiro aumentou a proporção das placas para 1 metro por 1.5 metros. Com a dimensão ampliada, o efeito visual das placas melhorou consideravelmente, permitindo que dominassem o espaço da parede e se posicionassem ao espectador em um plano similar ao das placas informativas oficiais das quais eram paródia.



Figura 8 - “Depressão: Guia Prático”. Digital, 100 cm x 150 cm. 2007.
© Felipe Sobreiro

Além da ampliação das placas que havia realizado posteriormente, também no primeiro semestre de 2007 produziu a placa *Depressão: Guia Prático*, na qual substituiu o formato horizontal de três quadros por um mapa com múltiplos quadros, cuja ordem de leitura o espectador deve seguir dependendo da própria vontade e interesse, em um jogo lúdico similar aos dos jogos de tabuleiro e aos das instruções de emergência dos aviões, onde o leitor é guiado ao longo dos diferentes procedimentos de segurança. De acordo com Sobreiro:

O aspecto visual (estilo, cores, tipo de traço) foi mantido igual ao das primeiras imagens, para dar continuidade ao mesmo trabalho de exploração da linguagem das placas. Pela grande variedade de possibilidades de leitura, esta imagem exige que o espectador dedique um tempo maior, comparando com o das placas anteriores, para que as diferentes opções da narrativa sejam decifradas. Enquanto que as primeiras peças da série *Des(Truções)* funcionam mais como um tipo de narração convencional e sintético, o *Guia Prático* é uma obra que deve ser construída pelo público no momento da observação. Porém, o excesso de opções e quadros age contra a eficácia da própria placa, pois apesar de que o formato se impõe ao espectador, o processo de leitura exige uma minúcia que faz com que o impacto da obra se perca no tempo que é transcorrido na sua interpretação. (Sobreiro, 2008, p. 26)

A última etapa da série foi uma placa sem título realizada no segundo semestre de 2008 durante a disciplina Diplomação, sob a minha orientação. Essa placa mantém muitos dos elementos das placas anteriores, mas com algumas diferenças. Primeiro, o formato não é mais horizontal e sim vertical. A multiplicidade de opções do trabalho anterior foi substituída por uma única sequência de leitura, mas alterando o padrão ocidental, obrigando um transcurso vertical de cima para baixo por parte do observador. A única instrução de “leitura” são os números, indicando a sequência das etapas. A ausência de textos e títulos, somada ao formato irregular, fazem com que a peça seja muito mais ambígua que as placas anteriores: é uma sequência de instruções ou uma advertência? A placa só é contextualizada plenamente dentro do conjunto da série.

Posteriormente, mantendo o mesmo padrão visual da placa descrita acima, realizou a “Sem Título 2”, um diagrama que também emprega o formato vertical e “quadros” redondos. A ação é mais conturbada e menos clara do que nas peças anteriores, e a ausência total de textos ou sequer números faz com que o sentido da placa seja obscurecido.

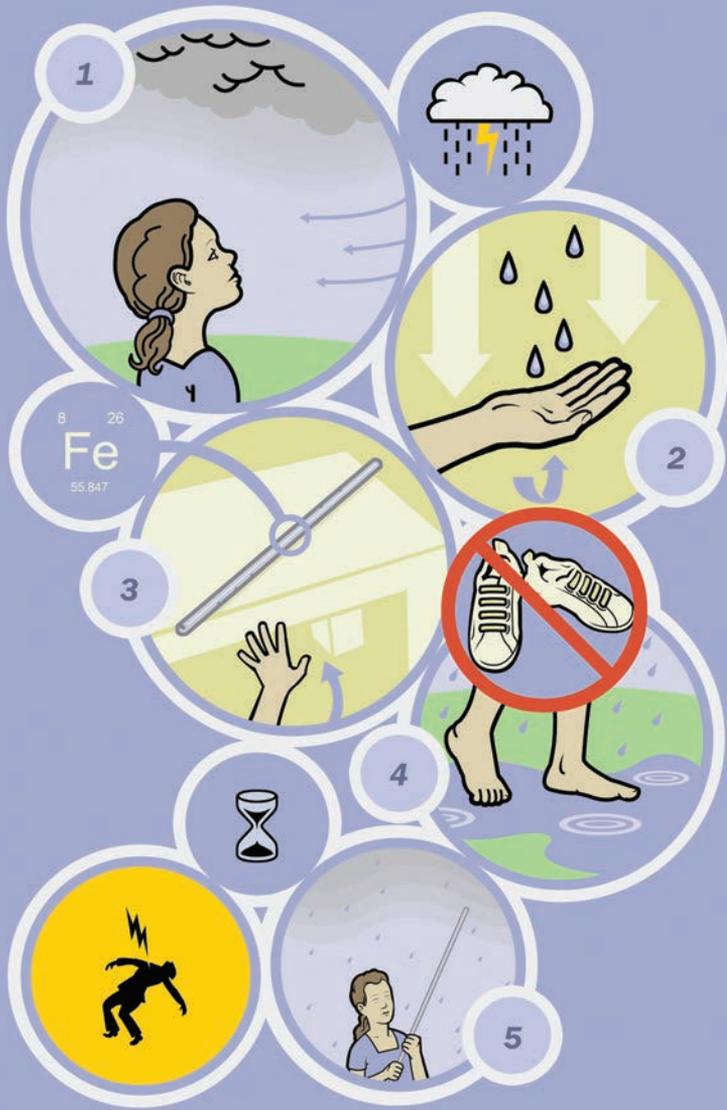


Figura 09: sem título II. Digital, 150 cm x 100 cm. 2008. © Felipe Sobreiro

Influências

Em parte, a arte pop onipresente no dia a dia e as iconografias anônimas que povoam imperceptivelmente a visualidade dos discursos oficiais e do mercado tanto são as principais fontes do trabalho de Sobreiro como os alvos por ele criticados. Placas, diagramas de instruções, sinalizações são a matéria-prima imagética de onde brota sua obra. Mas, pontualmente e declaradamente, uma série de artistas têm influenciado os rumos de sua produção, especificamente a série *Des(Truções)*. Eles são, entre outros, o quadrinista americano Chris Ware, o *street artist* britânico Banksy, o artista sul-mato-grossense Evandro Prado e o escritor argentino Julio Cortázar.

Chris Ware é uma das principais vozes dos quadrinhos alternativos (ou underground) americanos contemporâneos. Sua *graphic novel* semi-autobiográfica “Jimmy Corrigan – The Smartest Kid on Earth” (2000) foi uma das principais inspirações para seu trabalho, especificamente no que diz respeito ao estilo e à associação da linguagem dos quadrinhos com a dos símbolos e ícones oficiais. Ware destruiu as convenções da leitura tradicionais e transformou sua narrativa em complexos diagramas não-lineares que exigem do leitor um grau incomum de paciência e dedicação para seguir a trama. Flechas, quadros fora de sequência e um desenho altamente técnico e frio são algumas das características que Ware parece ter importado do design minucioso dos manuais de informação para as páginas de sua obra. Seu traço, apesar de inconfundível, não parece ser realizado manualmente e sim mecanicamente, e essa distância que ele estabelece entre ele e a obra é um dos elementos mais distintos de seu trabalho.

Para propósitos do trabalho de Sobreiro, o livro *Historias de Cronopios y Famas* (CORTÁZAR, 1963, 1996) foi um dos principais responsáveis por inspirar as *Des(Truções)*. Nesse livro, composto de contos, Cortázar dedicou uma seção, intitulada *Instrucciones*, a curtos experimentos literários nos quais descrevia passo a passo uma série totalmente arbitrária, pessoal e subjetiva de realizar atos naturais e universais como chorar ou subir escadas. Sobreiro explica com suas palavras:

Este livro é provavelmente a maior influência quanto ao conteúdo satírico e o formato pseudo-oficial que eu busquei desenvolver em meu trabalho. Ao jogar com a união da opinião pessoal e a vontade subjetiva do autor, da instrução com a qualidade aparentemente objetiva e superior que está inserida no discurso daquele que instrui, podemos dizer que os contos de Cortázar de certo modo são uma paródia da maneira imperceptível como a retórica se dissemina ao depender do próprio formato para convencer o ouvinte/espectador do conteúdo que professa. Ao assumir o papel da voz que instrui, o sujeito (neste caso, o escritor) evidencia para os demais o caráter frágil e arbitrário que se esconde por trás da fachada de infalibilidade do discurso oficial, e convida para uma nova postura de crítica e reflexão. Pode-se dizer que, em parte, o que eu procurei fazer por meio da sua visualidade foi desenvolver o que Cortázar desenvolvera por meio da literatura nas suas *Instrucciones*. (Sobreiro, 2008, p. 15)

O conteúdo satírico e crítico que Sobreiro busca inserir na sua obra teve uma grande influência na obra do street artist britânico Banksy. A técnica e o intuito de Banksy são, muitas vezes, totalmente diferentes das que Sobreiro utiliza. Banksy faz uso de intervenções urbanas e de stencils, e sua arte é quase que inteiramente pública, inserida nos espaços urbanos ilegalmente, durante as noites. Além do discurso contestatório e contrário à ordem imposta pelo sistema, o aspecto de seu trabalho que mais parece impactar Sobreiro é o fato de que sua obra é totalmente construída de ironia e paródia. Mais do que apontar e acusar as injustiças do sistema, Banksy faz uso do espaço público para ridicularizar o poder e as instituições britânicas e mundiais. Esse papel de crítico que busca convencer o espectador por meio do uso do humor é em parte o que Sobreiro adota durante a criação de suas Des(Truções). Outro ponto no qual parece ter sido influenciado por Banksy é o de camuflar seu discurso com uma aparência oficial, que é contrário a esse ponto de vista. Em mais de uma ocasião, Banksy entrou em museus e, sem ser visto, inseriu peças subversivas nas coleções, sendo que algumas destas só foram descobertas muito posteriormente.

Evandro Prado é um artista contemporâneo brasileiro, e sua obra trata em grande parte de reflexões a respeito dos sistemas religiosos (especificamente o

cristianismo católico), explorando sua imagética e linguagens visuais. Na sua série multimídia *Habemus Cocam*, por exemplo, Prado expandiu sua temática e combinou os elementos da visualidade da Igreja Católica com as das ideologias socialista e capitalista, criando instalações, objetos e imagens híbridas de figuras e situações religiosas com anúncios de Coca-Cola, combinando a imagética sacra com a pagã. Nesse tratamento simultâneo dos diversos ícones (Coca-Cola/Jesus/Che Guevara), o artista utilizou o universo do tradicional combinado com o universo do transitório para criar um terceiro espaço no qual ele discutisse simultaneamente questões das fontes originais.

Comunicação e Visualidade

Felipe Sobreiro lida diretamente com questões da Cultura Visual como ferramenta ideológica, pois insere a sua produção visual não fundamentalmente no espaço tradicional da galeria de arte, mas sim, no âmbito coletivo da visualidade, e ao mesmo tempo, questiona a natureza das mensagens instrutivas instauradas pelos detentores do poder. Ao elaborar as placas da série *Des(Truções)*, procura um ponto de trânsito entre o aspecto visual e a mensagem em si, fazendo com que o espectador perceba, por meio do seu trabalho, a arbitrariedade que permeia o discurso formal das placas normatizadas e exibidas em público na sociedade, mas que passam despercebidas ao serem veiculadas. Aproveitando a natureza anti-hierárquica da Cultura Visual, situa sua produção em um espaço de crítica e reflexão, fazendo uso da própria tendência flexível e móvel dos estudos culturais para apontar para as características estáticas e rígidas dos mecanismos da retórica oficial que devem ser reconsideradas e questionadas.

A Cultura Visual é um dos mais recentes campos de estudos, que circunscreve os estudos da visualidade, abrangendo inclusive os estudos e práticas que tradicionalmente eram denominados como “Belas-Artes”, “Artes Visuais” e “Artes Plásticas”. Ao abranger todos os tipos de representações visuais, sejam elas consideradas “arte” ou não, a Cultura Visual como campo de estudos se presta

para análises muito mais relacionadas à relação entre as pessoas e as imagens do que as imagens em si. O foco da obra de arte já não é mais o que acontece dentro dela, como acontecia com a arte tradicional, até meados do século XX, mas sim, os diálogos gerados com os espectadores e ainda incentiva uma análise destas relações. Também a respeito da definição da área de estudos da Cultura Visual, o teórico Raimundo Martins denota que, além da inserção do foco no espaço do dia a dia, outro elemento básico desses estudos é que:

[...] a cultura visual aborda e discute a imagem a partir de outra perspectiva, considerando-a não apenas em termos de seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida e na cultura. (MARTINS, 2008, p.30)

Essa localização do interesse artístico dentro do espaço cotidiano e do social se presta para o tipo de discurso ambíguo que Sobreiro efetua por meio das placas. Ao pertencer a um espaço comum ao dos espectadores (ao invés do espaço exclusivo e elevado ao qual aspirava pertencer a produção artística até meados do século XX), as placas abandonam a categoria de tradicional de “arte” e passam a ser consideradas simultânea e paralelamente com o tipo de placas oficiais que são o alvo de minha paródia. Assim, Sobreiro promove o questionamento em parte do seu trabalho, cujo conteúdo ambíguo fica claro ao tratar de temas absurdos e situações externas aos padrões da normalidade, mas especialmente do questionamento das placas reais e que são obedecidas inconscientemente e acriticamente no dia a dia. Como escreve David Darts:

Ao chamar a atenção para os mecanismos e restrições sociais, políticas, culturais e religiosas que informam nossas ações e moderam nossas crenças, os artistas são capazes de nos expor a nós mesmos, aos outros e ao mundo que estamos tentando cultivar em conjunto. Esta problematização artística de nossas identidades, nossas crenças e nossas ações (e inações) é freqüentemente desorientadora e quase sempre desconfortável. (DARTS, 2004, p.319 [tradução de Felipe Sobreiro])

Essa problematização da experiência do espectador faz com que o trabalho em si e Sobreiro superem o espaço da obra de arte e questione os discursos normativos. Esse ato é incômodo duplamente: em parte pelo fato de serem peças híbridas e alheias ao padrão, e em parte pelo próprio conteúdo mórbido e crítico, que se impõe sorrateiramente ao espectador, ao contar com as características visuais das instruções com as que este está acostumado a lidar. A respeito dessa última afirmação, Duncum menciona que “a ideologia funciona não porque ela chama atenção para si mesma, mas sim, porque ela se estabelece em suposições aceitas como verdadeiras e do senso comum” (DUNCUM apud DARTS, 2004, p.315). Mais ainda, ele afirma que a ideologia funciona através de artefatos culturais comuns, e pode ser difícil resisti-la porque quase sempre ela parece pertencer à esfera do natural.

As ferramentas retóricas com as quais o poder é perpetuado são, de certo modo, deixadas invisíveis pelo seu uso constante e, como cita o autor, por aparentarem serem pertencentes ao espaço daquilo que, por ser natural, nunca se mostra como sendo passível de ser questionado. A arte, empregada pelas forças do poder, é mantida em primeiro plano, encobrindo o intuito daqueles que fazem uso dela para fins ideológicos. Essa associação de arte e poder, como afirma Darts, (2004, p. 313) não é uma novidade surgida com a revolução industrial e tecnológica, e sim, uma aliança ancestral.

Com o auxílio da visualidade, a difusão das ideologias ocorre sem nunca chamar atenção para si mesma. Ela opera de maneira camuflada, e é por isso que o papel da crítica, dentro do contexto do trabalho de Sobreiro, é de inserir dentro desse mesmo campo para, assim, apontar desde um nível paralelo para os discursos que também utilizam este tipo de recursos visuais. Considerando que desde tempos imemoriais a arte tem sido empregada de maneira arbitrária pelos detentores do poder para estenderem e prolongarem o escopo de seu domínio sobre os demais indivíduos, também cabe aos que criticam dito poder que também façam uso da arte como ferramenta discursiva. Dessa maneira, se revelam não só a

injustiça e subjetividade arbitrária das normas, mas também o próprio veículo dessa propagação ideológica: a arte.

Além do fato que as instituições de poder disseminam de maneira silenciosa seus discursos normativos, outro ponto que cabe ser criticado é que também há uma grande diferença entre o dito pelos sistemas e aquilo que os sistemas de fato realizam. Expor esta hipocrisia é uma das tarefas das artes, como sugere Darts:

[...] as artes visuais tem sido utilizadas por décadas para revelar rupturas na trama social, assim expondo as cesuras entre os valores sociais fundamentais (isto é, justiça, democracia, liberdade) e os discursos dominantes e as práticas normativas do status quo. (DARTS, 2004, p. 318) [tradução de Felipe Sobreiro]

A crítica elaborada por meio das *Des(Truções)*, ao posicionar-se de igual para igual frente ao discurso normativo, revela o grau de divergência entre as práticas que somos silenciosamente induzidos a reproduzir, e a sensação de liberdade individual que é promovida pelo Estado por meio da retórica, e também por outras forças controladoras, como por exemplo a publicidade e o mercado.

Educação da Cultura Visual e as Des(Truções)

Em Novembro de 2001, doze arte/educadores americano, liderados por Kerry Freedman, Laurie Hicks and Kristin Congden, de vários lugares dos Estados Unidos da America, se encontraram perto de Chicago para debater e dividir preocupações comuns sobre o futuro da arte/educação nos Estados Unidos. Esse encontro foi o início de uma série de encontros que vem acontecendo ao longo dos anos desde então nos Estados Unidos e Canadá por esse grupo original de pesquisadores e outros agregados, e hoje são mais conhecidos como o grupo do VizCult. Caracterizado pela presença de um grupo de especialistas em arte/educação com grande dedicação demonstrada ao campo da arte/educação e ao longo de suas carreiras, o VizCult está, particularmente, interessado na cultura visual contemporânea e no seu ensino.

Até o momento o único documento oficial que surgiu desse grupo foi o *Advisory* do NAEA da primavera de 2002, que buscou trasladar na íntegra neste artigo. Neste documento eles afirmam que estamos passando por um período de mudanças no campo da arte/educação, pois vivemos num tempo histórico em que a visualidade, em todas as suas formas, passou particularmente a ter uma grande força no cotidiano das pessoas. E por isso mesmo o papel do arte/educador passou a ter proeminência e como resultado assumiu uma dimensão essencialmente crítica. Segundo eles, teríamos duas possibilidades: ignorar os novos desafios que estamos enfrentando ou poderíamos nos aproximar da discussão, modificar o campo da arte/educação para aos poucos aumentar o nosso engajamento e responsabilidade com o contexto ampliado da cultura visual. Contudo, mudanças no campo requerem um diálogo contínuo entre profissionais de todos os níveis, em todas as arenas e esferas onde a arte/educação ocorre. Para que essas mudanças ocorram não basta somente o desenvolvimento de fundamentos teóricos consistentes e fortes, mudar o campo envolve a criação e implementação de práticas nas várias instituições de ensino. Isso não significa em nenhum instante que as artes visuais devam abandonar as artes visuais, mas significa que deveríamos considerar as necessidades da grande maioria dos alunos que ensinamos, nas licenciaturas e bacharelados, e que não se tornarão artistas.

O grupo afirma que o uso do termo “Cultura Visual”, em parte, reflete a proliferação e poder das imagens e artefatos visuais e sua importância na nossa vida social. Essa nova forma de contato imediato, e de natureza efêmera com a imagética, e visualidade dos artefatos influencia as pessoas em todo o mundo. Segundo Davis, “Informações, idéias e histórias são agora apresentadas por meio de uma grande variedade de artes visuais em todos os domínios do conhecimento, incluindo aí a Ciência e a Tecnologia” (2002. p. 1). O *VizCult* defende que no mundo contemporâneo, o alcance da cultura visual reflete e contribui para a construção de conhecimento, identidade, crenças, saberes, imaginação, sensação de temporalidades e localidades, sentimento de agencia e de qualidade de vida para

todas as idades. Portanto, para eles, é imperativo educar os alunos a interpretar a cultura visual de modo que os auxiliem a entender a extensão ampliada de suas formas, sentidos e objetivos.

Diante do trabalho de Sobreiro gostaria de realizar um trabalho de comparação e contraste de sua prática como artista/educador/pesquisador na série Des(Truções) e os objetivos e pedagogias sugeridas pelo *VizCult*. Acredito que em sua prática ele foi capaz de:

- responder as necessidades de um estudante contemporâneo numa sociedade dominada por imagens;
- por meio de sua poética e de seu envolvimento pedagógico, permitir um enriquecimento de saberes e possibilidades cognitivas, que inclui o lado emocional e racional do projeto;
- promover uma visão extremamente crítica das imagens e artefatos que operam em espaços culturais e das esferas públicas do cotidiano, passando ainda a mediar e negociar mensagens entre as pessoas;
- promover um entendimento de valor, diversidade e complexidade das expressões sociais culturais da visualidade contemporânea;
- ilustrar o poder da cultura visual na construção de identidades e ambientes individuais e culturais;
- educar cidadãos a participarem num processo ideológico e democrático ao provocar a reflexão responsável com a expectativa e interação com a cultura visual.

Da minha parte, como orientador e professor em várias disciplinas, ao adotar as premissas pedagógicas do *VizCult* ao trabalho de Sobreiro pude perceber:

- mudanças ao focar em conteúdos curriculares, conceituais, interdisciplinares, transdisciplinares e socialmente relevantes para a criação de imagens e artefatos como respostas visuais dentro de um aspecto aparentemente sociocultural;
- a importância de encorajar alunos a assumir individualmente responsabilidades por sua educação ao se expor ao campo ampliado da cultura visual;
- possibilidades de expandir a conscientização e o uso de novos meios de produção para criar uma variedade de formas de cultura visual e novos campos para o ensino da arte/educação;
- perspectivas de engajar-se com alunos do bacharelado em artes, na formação de artistas, para criar uma variedade de formas de visualidades que ampliam o universo imaginativo e desperta o espírito crítico e pedagógico desses alunos;
- desenvolver o envolvimento dos alunos com a reflexão da cultura visual na construção de identidades e da sustentabilidade do ser humano e suas relações com a visualidade e tecnologia;
- necessidade de desenvolver um período mais longo de avaliação do aluno usando métodos reflexivos e critérios desenvolvidos e refinado por um contínuo debate entre os professores envolvidos ao longo do se curso, assim como as respostas e expectativa geradas por suas exposições aos outros alunos, professores e comunidade em geral, para que possamos determinar a natureza dos saberes adquiridos e aplicados nessa prática poética

Arrumadinho: Desdobramentos filmicos em Matthew Barney

Belidson Dias e Carla Barreto

O trabalho de Barney dialoga principalmente com o mundo do extraordinário, da ficção científica, da mitologia e do imaginário. Seu trabalho, que ele denomina de Ciclo Cremaster, o qual reúne fotografias, desenhos, esculturas e uma filmografia composta de cinco filmes, é uma grande referência às sexualidades, aos gêneros desviantes e aos corpos desnormalizados. Seu trabalho multimídia é uma produção que pode transitar entre várias modalidades artísticas. É uma mistura de esporte, cinema e artes visuais inspirada em suas experiências anteriores como desportista.

A série Ciclo Cremaster de Barney é uma aposta para as possibilidades subversivas dos corpos desviados (queer, abjetos, estranhos e esquisitos) na materialidade dos corpos e na necessidade de criar narrativas que subvertem os mecanismos de poder e desconstróem esse sistema heterocêntrico das artes visuais.

O sistema heterossexual surge como aparato social para a construção do feminino e do masculino e que, ainda, opera como instrumento que centraliza diferenças anatômicas sexuais. As características dos filmes, ao trazerem as experiências pessoais de Barney, rompem com o distanciamento do público e do privado ao construírem uma narrativa baseada nos lugares, nas suas experiências e nos personagens. Essa investigação crítica em Ciclo Cremaster demonstra que essas categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo são discursos hegemônicos sistemáticos sobre as construções dos gêneros e das identidades. Barney as desconstrói ao representar seres com essas categorias conflitantes, desviantes ou sem elas.

Os pensamentos expressos no presente trabalho não buscam centralizar as práticas não-heteronormativas, mas, sim, buscam entender como historicamente as representações em arte estão em consonância com os discursos hegemônicos da heterossexualidade como norma. E, ao escolher a obra de Barney, possibilito estabelecer diálogos com a cultura visual que me permitem pensar os conceitos de sexo, gênero e sexualidade entre os corpos e pensar, também, nas teorias pós-

feministas para os estudos queer. A emergência desses estudos traz a lume as transformações ocorridas e os debates que surgiram nos estudos sociais das artes, que cada vez mais se aproximam do cotidiano.

Diante disso, devo esclarecer que o *corpus* analisado aqui não tem interesse de revelar seus trabalhos como obra de arte específica do campo das Artes Visuais e tampouco como um retrato geral da obra de Barney, mas, sim, de discutir possíveis interpretações, entendimentos e debates que podemos obter a partir das representações de sexo, gênero e sexualidade em seus filmes.

Os cinco filmes aqui contemplados fazem parte da série Ciclo Cremaster, com uma sequência não-linear, desenvolvida em 8 anos, iniciada com Cremaster 4 (1994), filmado em Isle of Man; Cremaster 1 (1995), realizado em Idaho (EUA); Cremaster 5 (1997), em Budapeste; Cremaster 2 (1999), no Canadá; Cremaster 3 (2002), em Nova Iorque.

Esses cinco filmes foram rodados em vídeo, depois transferidos para película e apresentados em museus nos Estados Unidos da América (EUA) e outros países, junto a uma exposição que fazia parte do projeto. Aqui, o interessante é notar que Barney criou personagens ao explorar as particularidades dos lugares, suas mitologias, percepções sobre os corpos e sua própria narrativa pessoal. Em Idaho, por exemplo, ele explora suas memórias do local, já que essa é sua cidade natal.

O Ciclo Cremaster tem um pressuposto antinarrativo e não-linear. A mistura de personagens que representam corpos escultóricos, mágicos, fadas, reis, esportistas, corredores, travestis e criaturas híbridas entre corpo e máquina performa histórias que não se limitam às normas de representação de gênero e sexualidade. Sua estrutura de imagens e repetição de ações transforma esse filme num espaço de transitoriedade. E, mais ainda, cria personagens com suas identidades e performances transviadas, ambíguas, queer, que demonstram fluidez das categorias sexuais em contraponto a qualquer tipo de edificação naturalizante de sexo, gênero ou desejos, e também uma nova configuração do corpo.

O mergulho que fiz em sua obra não foi com o intuito de me trazer respostas

fechadas ou questões que simplesmente compactuam com as questões que a teoria queer discute. A escolha aqui é claramente de investigação que aciona a construção dos sujeitos. Dessa maneira, busco uma concepção inclusiva, em que a

[...] a cultura visual se apropria do conceito de interpretação dialógica, instituindo e ambientando o princípio da heterogeneidade, núcleo central das reflexões pós-estruturalistas. Ênfase dessas reflexões, o ‘conceito de autor’, as ‘teorias sobre o sujeito’ e a questão das ‘múltiplas identidades’ geram deslocamentos conceituais e interpretativos, abrindo espaço para discussão sobre o modo como imagem e arte nos interpelam (DIAS, 2006, p. 73).

Dessa forma, a análise se desloca para um exercício de desconstrução dos sujeitos construídos de hoje e para os discursos hegemônicos que centram as produções de arte e os comportamentos sociais. Entender como se engendra o discurso da teoria queer e de autoras referências para os estudos dos feminismos também faz parte de uma análise que busca pensar relações que estão visíveis nos lugares e nas pessoas.

Há uma característica marcante nas narrativas fílmicas de Barney: a ampliação da escala do corpo para uma escala arquitetônica e geográfica. E, nessa ordem, de efeito contrário, ele atinge o mesmo objetivo ao trazer a dimensão do corpo ao mundo e de permitir que também expressem emoções ao enfatizar as naturezas biológicas dessas estruturas. Barney, nascido nos EUA, é um artista que, com seu trabalho, tomou uma repercussão para além de seu país. Hoje é considerado um novo gênero de artista, por ter misturado linguagens que dialogam com o campo das Artes Visuais, do esporte, da literatura, da fotografia, da música, do teatro, do *design* e do cinema, além de estabelecer referências a tecnologia, geografia, história, medicina, mitologias, folclore e ficção científica.

O percurso que faço na obra de Barney não tem como foco investigar a sua poética no âmbito essencial da linguagem. Ao contrário disso, parto do pressuposto da sua característica mais intencional da visualidade híbrida e transitória, na qual é possível distinguir possíveis intermediações e uma nova metalinguagem.

Além da série Ciclo Cremaster, Barney também realizou os filmes Retenção 1, de 1987; Ciclo Drawing Restraint, de 1987-2007 (série de 16 vídeos); Ciclo Otto, de 1991 e De lama lâmina, em 2004, gravado durante o Carnaval da Bahia. Desde seus primeiros trabalhos, Barney demonstra uma obsessão pela linguagem corporal e suas esculturas que também se relaciona com o corpo. Para Barney, o corpo humano é uma escultura viva e é o objeto central e o maior protagonista de seus filmes. Contudo, o corpo não é somente explorado por Barney em seu trabalho, mas nessa pesquisa é também visto como materialização de conceitos relacionados às questões de gênero e sexualidade.

Cremaster, palavra oriunda do grego *kremastér*, refere-se ao delicado músculo masculino que eleva os testículos do homem e responde ao controle da temperatura. O músculo cremaster e seus efeitos operam como um símbolo em seus trabalhos, já que as ações de subir e descer, nas multiplicidades das ações, figuram com frequência em sua obra. Entretanto, não é esse o foco do seu trabalho em Ciclo Cremaster. O interesse do artista é o caminho percorrido entre as condições feminina e masculina do corpo e todos os desvios possíveis que podem ocorrer ao longo desse caminho, incluindo as mutabilidades corpóreas, ou seja, o que lhe interessa é o processo de diferenciação sexual que ocorre com o feto, no útero da fêmea, onde o estado sexual não é nem masculino nem feminino. O sexo aqui se torna a matéria-prima para Barney.

Nas primeiras seis semanas de uma gestação, o feto existe em um estado que não é nem macho/masculino nem fêmea/feminino. Exatamente na nona semana de gestação, com algumas exceções possíveis, as gônadas internas começam a subir para compor o aparelho reprodutor feminino, os ovários, ou descer, para compor o aparelho reprodutor masculino, os testículos. Para Barney, esse momento da fabricação sexual humana representa a luta do organismo resistindo a esse momento de determinação do sexo. Para o artista, a forma não se concretiza ou se modifica sem antes lutar contra a resistência. E é nesse sentido que ele remete ao corpo no esporte que também remete à formação do corpo na vida. Portanto, o Ciclo

Cremaster tem um tema central a partir do qual ele discute sobre a diferenciação sexual do sujeito durante a gestação e sua definição de gênero. Esse fato é o tema que percorre os cinco filmes da série e se apresenta em metáforas nas narrativas. A ideia de ciclo permite que ele retorne a esses pontos durante toda a cinematografia. Dessa maneira, há diversos símbolos e referências que se repetem ao longo dos filmes.

Desde os seus primeiros trabalhos, como no filme *Retenção 1*, suas obras foram construídas de formas sobrepostas. No entanto, é interessante notar como algumas das características que marcam as produções recentes de Barney estavam presentes nos seus primeiros trabalhos, ao mesmo tempo em que a criação de novos elementos foi também constante. Outro ciclo de Barney, anterior ao Ciclo Cremaster, *Ciclo Otto*, exibido em 1992, na Documenta IX, explora inúmeras metáforas e associações das áreas de musculação, futebol e funções internas do corpo. A metáfora da atriz Jayne Mansfield e do treinador americano de futebol Al Davis, Jim Otto e Harry Houdini, incorpora o princípio atlético, embora sob premissas diferentes. E para o Ciclo Cremaster Barney realizou anteriormente o *Drawing Restraint 07*, considerado como uma antecipação desse projeto. E, nessa época, Barney ainda era um jovem atleta que entendia o esporte como um processo que não somente molda o corpo, mas também a mente, e essa ideia de disciplinar o corpo é uma de suas estratégias na criação em arte. Mas não somente os filmes se sobrepõem, mas as cenas dos filmes costumam ocorrer mutuamente, e a ideia de regressão é um impulso constante que, para ele, é um sentimento de perigo ao retorno da unidade inicial. Uma linguagem puramente cinematográfica ou de artes visuais não é suficiente para Barney. Estar entre linguagens diversas demonstra como o cerne de sua obra híbrida investiga as fronteiras e tende a se desterritorializar. Para o artista, os filmes de seu Ciclo Cremaster coexistem simultaneamente, como o corpo marcado pela diversidade.

Barney, no Ciclo Cremaster, narra sua trajetória, traçando um mapa geográfico de lugares ligados a sua experiência. Ele passa pelo estádio de futebol

Boise, em Idaho, onde passou parte da sua adolescência, os campos de gelo de Columbia, no Canadá, o Museu Guggenheim e o Edifício da Chrysler, em Nova Iorque, e a Ilha de Staffa, entre a Irlanda e a Escócia, onde há descendentes de sua família, e, por último, Budapeste. Esses lugares e suas paisagens são centrais em seus filmes. Os lugares representam não somente o cenário das narrativas, mas também compõem elementos centrais nas histórias contadas por ele. Nesse sentido, Barney relaciona sua obra ao gênero da *Land Art*, como o trabalho de Robert Smithson, em que a narrativa é apresentada por meio da paisagem.

As produções de artes visuais tendem a afirmar essa relação dicotômica dominante, masculino/feminino, nas suas representações artísticas. A representação do feminino foi objeto do fazer artístico durante vários períodos da história da arte e em várias linguagens artísticas, como a pintura e a escultura, e nas linguagens tradicionais artísticas. A partir da década de 1970, artistas feministas perceberam a linguagem como elemento discursivo, passando então a utilizar algumas linguagens contemporâneas, como a performance, as instalações, a fotografia, para suas produções artísticas (DIAS, 2005). O conceito de representação é aqui entendido como forma cultural de referir, de apresentar um grupo ou um indivíduo, e não apenas como espelho da realidade.

Louro esclarece que as representações não apenas são múltiplas, mas elas podem, também, se transformar ou se contrapor. O que é importante notar é que nelas sempre estão implicados jogos de poder, melhor dizendo, elas estão sempre estreitamente ligadas ao poder (LOURO, 1997, p.102). Portanto, a noção de representação à qual me refiro aqui é a de Stuart Hall, que considera que “nem as coisas por si mesmas, nem os usuários da linguagem, podem fixar o sentido da linguagem. As coisas não têm significado: nós construímos o sentido usando sistemas de representação – conceitos e sinais” (1997, p. 25). A importância de discutir sobre as representações visuais está relacionada com o regime de visualidade, com as práticas culturais e as construções sociais, associada às construções das subjetividades, dos desejos, das identidades, dos sujeitos no mundo contemporâneo.



Figura 10: Cremaster 04 . 1994. © Mathew Barney



Figura 11: From 'Shrek the Third' . 1997. © Dreamworks Animation . ICC

Picadinho: O Lobo Mau, Pinóquio e as Irmãs Más como imagens transgêneras em *Shrek*: traços pedagógicos

Belidson Dias e Alice Lara

Inicialmente gostaríamos de esclarecer que “gênero trans” ou “transgênero”, termos utilizados nesse artigo, referem-se aos gêneros que não estão classificados com base na oposição binária macho *versus* fêmea e homem *versus* mulher, mas transversalmente a elas percorrem e podem usar parte desses polos identitários e da tensão normalizadora para se constituírem. Portanto, os personagens escolhidos para a análise poderiam ser classificados em identidades mais fixas, como a do travesti ou *crossdresser*, entre outros, mas optamos pelo termo transgênero pelo seu caráter mais genérico, o que faz com que englobe as outras denominações. Mais ainda, ele foi nomeado por se tratar de um vocábulo que designa uma situação de trânsito, de identidade à deriva, flutuante, como é próprio de alguns dos fenômenos aqui estudados.

Shrek e seus personagens transgêneros

Nos últimos anos, foram lançados vários filmes de animação que lidam com a questão do gênero de forma quase anarquista, como *Os Simpsons*, *Os oblongs*, *Rent and Stimp*, *O pato gay*, *Mission Hill*, entre outros. Em relação aos filmes mencionados, *Shrek* é inovador não só pela discussão que promove de alguns dos valores e das representações relacionados à sexualidade e à questão do gênero, mas também por apresentar uma transitividade maior em relação ao público infantil e ao público adulto. Lançado em 2001, pela *DreamWorks*, o filme é todo feito em computação gráfica. Seu enorme sucesso possibilitou mais duas sequências (ainda estão previstas outras duas), além da comercialização de vários produtos, como brinquedos, roupas e jogos. Como se sabe, tal prática é comum na indústria do entretenimento, mas, em *Shrek*, chama a atenção que essa comercialização esteja baseada em personagens que escapam aos padrões de beleza (como ocorre, por exemplo, com o casal de protagonistas – um ogro e uma ogra) e aos padrões sexuais exigidos pela moral vigente (como é o caso dos personagens analisados nesse trabalho).

Existem quatro representações que podem ser consideradas transgêneras em *Shrek*: a primeira delas é Pinóquio, cuja fala inicial no primeiro filme (“Eu sou um menino de verdade”) e o fato de ver o nariz crescer cada vez que conta uma mentira confirmam a imagem apresentada no conto infantil que lhe deu origem e nas muitas adaptações que o mesmo conto teve no cinema e em outras formas de comunicação. A partir do segundo filme, no entanto, Pinóquio, um dos amigos do protagonista Shrek, vai demonstrar a sua identidade trans. Uma cena é exemplar nesse sentido: um grupo de amigos se reúne para salvar Shrek da prisão, Pinóquio se pendura por fios de marionetes e entra dentro da cela, mas não consegue alcançar Shrek, então os amigos lhe pedem para contar uma mentira, pois assim alcançarão Shrek pelo nariz para lhe entregar a chave, ao tempo em que dizem:

- _ Diga que está usando roupas íntimas femininas!

Ele nega e então seu nariz cresce, logo seus amigos descobrem que ele está usando roupas íntimas femininas. O grupo não chega a rir, mas estranha o fato e ridiculariza o boneco. Pinóquio nega estar usando tais roupas, mesmo quando estas são mostradas, e quanto mais ele nega mais seu nariz cresce. No terceiro filme, essa identidade e a ambiguidade do personagem se intensificam, como, por exemplo, na cena em que, ao assistir com seus amigos uma peça de teatro onde trabalha o Príncipe Encantado, Pinóquio afirma:

_ Odeio amadores!

Nesse momento, seu nariz volta a crescer, o que sugere que o personagem sente desejo pelo Príncipe. Existe, assim, um jogo entre o que se afirma e o que se apresenta materialmente. Pinóquio está incluído, portanto, numa estrutura reguladora da sexualidade homossexual que Sedgwick (2007) chamará de “armário”, e cada “saída do armário” vai se configurar em implicações da posição social do personagem. O segundo personagem transgênero é o Lobo Mau, uma apropriação de um dos personagens centrais dos contos infantis *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três porquinhos*. Em *Shrek*, ele é outro dos amigos do protagonista e está sempre vestindo uma camisola rosa, apesar de ter voz masculina e agir como um macho,

repetindo a cena do conto infantil em que o personagem se disfarça com as roupas da avó de Chapeuzinho Vermelho, de modo a enganar a menina. No segundo filme, a referência é mais evidente em relação aos três porquinhos, ou melhor, às porquinhas, que aparecem vestidas de biquíni numa revista que o Lobo Mau, deitado numa cama, está folheando. A ambiguidade, nesse caso, diz respeito ao desejo do personagem em relação às porquinhas expostas na revista, pois não se sabe se ele as deseja sexualmente ou se deseja simplesmente comê-las. Tal ambiguidade é reforçada pela vestimenta do personagem: sua camisola rosa ajuda a caracterizá-lo como identidade trans, o que gera estranhamento nos outros personagens, que não sabem como tratá-lo.

A terceira personagem trans que aparece em *Shrek* é Dóris, originalmente uma das irmãs feias e malvadas do conto infantil *Cinderela*. Essa personagem, que surge a partir do segundo filme, começa sua história como garçonne de uma taberna frequentada apenas por vilões. Quando Dóris aparece, é sempre uma surpresa para o personagem que interage com ela, já que pensa ser ela uma mulher e se assusta: sua voz é de homem (a dublagem de voz foi feita por um homem, inclusive). Ela é muito masculina, tem o corpo grande, musculoso e seu peito não tem volume. Por outro lado, também usa muita maquiagem, um penteado feminino e um vestido. Além disso, ela é apaixonada pelo Príncipe Encantado, a ponto de, no final do segundo filme, vir a beijá-lo à força, como se esse fosse um castigo para o príncipe, um dos vilões da história, e que, por sinal, não gosta de ser beijado. No terceiro filme, Dóris é uma dama de honra da Princesa Fiona, o que, por sua vez, faz com que ela ocupe papel de princesa e reforça o contraste em relação às outras princesas: Rapunzel, Cinderela e Branca de Neve, aparentemente ocupando a representação de mulheres. Contudo, enquanto as princesas são representadas como meninas fúteis, Dóris é sensata e gentil. A paixão pelo Príncipe Encantado também aparece no terceiro filme, mas, quando Dóris manifesta seu desejo pelo vilão (“Ele me derrete mais que picolé no sol!” é uma de suas falas), todos demonstram estar enojados. Outra das questões relacionadas ao transgênero diz respeito ao uso

da ambiguidade do personagem para enganar os vilões. Assim, a parte “feminina” de Dóris (as pernas vestidas com meia calça e cinta-liga) é usada no momento em que as princesas precisam voltar para o castelo para salvar o reino, para seduzir os guardas, que, ao se aproximarem, ficam surpresos com sua aparência e terminam levando uma surra. Dessa forma, o uso do corpo travestido para atrair o macho para uma armadilha, verdadeiro clichê de representação com fins cômicos, seja em novelas, seja em filmes ou em desenhos animados, é aproveitado em *Shrek* para reforçar a identidade trans. Mabel é a quarta personagem trans a aparecer em *Shrek* e a última a ser considerada nessa pesquisa. Ela é outra das irmãs feias de Cinderela e ocupa o lugar de Dóris na taverna, quando ela vai trabalhar no castelo. Mabel tem as mesmas características *masculinas* e *femininas* da irmã, com quem está brigada. Reconciliam-se com um cumprimento que geralmente os homens usam, dando socos no ombro uma da outra, mas, quando Mabel soca Dóris, ela cai. Essas duas personagens, portanto, estão sempre jogando com o que é feminino e o que é masculino. Além disso, Dóris e Mabel representam o mal, na medida em que trabalham na taverna, local de encontro dos vilões, dos estranhos. São personagens representados como abjetos, aqui entendidos pelas teorias de Butler, que afirma:

Abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito (...). Essa zona de instabilidade constitui o limite definidor do domínio do sujeito (...); o sujeito então é constituído através da força da exclusão (Butler, 2008, p.19).

Representação de preconceito ou aceitação da diferença?

O que há de comum em todas essas quatro personagens? Elas só vão demonstrar seu gênero trans a partir do segundo filme, ou seja, o público parece ter sido “preparado” para o tipo de representação que ia aparecer nas sequências do primeiro filme. Outra questão importante diz respeito ao tempo de exposição dessas personagens: elas aparecem por pouco tempo no filme, não fazem parte do enredo principal; antes, estão dissolvidas em todas as representações heteronormativas e,

muitas vezes, reforçam vários dos preconceitos do filme em relação à representação de gênero.

Mas seria possível às representações trans protagonizar filmes desse tipo? Ou melhor: da forma como são apresentados, Pinóquio, Lobo Mau e as Irmãs Feias poderiam ser personagens principais de alguma história infantil?

Como defende Sedgwick (2007), a revelação de identidade homossexual parece ficar cada vez mais cercada por uma atmosfera de “surpresa e prazer”, em vez de ficar menos estigmatizada, devido às muitas conquistas dos homossexuais e ao tempo de luta por direitos desse grupo. Assim, a revelação da identidade homossexual traz sempre uma carga de novidade e de diferença, mesmo que não o seja, nem como identidade, nem como representação.

O transgênero é representado, em muitos momentos na história do cinema, de modo a reiterar o preconceito. No caso de *Shrek*, o espaço do humor, do riso, do ridículo torna o assunto mais fácil para o público, seja ele trans ou normativo, o que pode ser considerado uma regressão, já que a representação dos transgêneros reafirma as localizações sociais que esse grupo sempre ocupou. Nesse caso, outro questionamento a ser feito é: será que o simples fato de mostrar os transgêneros já é uma forma de resistência?

Butler (2008) propõe que, ao invés de tentar mostrar os transgêneros como ameaçadores das normas sociais – o que sempre fracassou na história das tentativas de promover igualdade –, deve-se entender os mecanismos pelos quais os transgêneros são colocados em tais posições, a fim de questionar a ordem e a legitimidade de tais procedimentos.

A novidade e o avanço de filmes como *Shrek* podem ser notados, portanto, por esse ser um produto para um grande número de pessoas, com classificação livre e destinado a um público infantil, conferindo-se visibilidade e certa normalidade ao tema do gênero trans, entre outros. Outro detalhe positivo é que esses personagens estão integrados a grupos sociais em que os gêneros são variados, pautando-se as relações pela amizade, pelo companheirismo e pela solidariedade: Lobo Mau é

amigo dos três porquinhos e de Pinóquio, uma das irmãs feias é dama de companhia das princesas e tanto ela como os outros personagens trans referidos fazem parte dos amigos e defensores do casal principal, estando, desse modo, no grupo dos mocinhos.

Inicialmente, no entanto, o grupo formado pelos transgêneros parece estranho e próximo do abjeto dentro de certo contexto social, pois é um gueto que se assume como diferente ao longo do primeiro filme e de suas sequências, mas essa estranheza inicial vai sendo amenizada não só pela presença do humor, como também por atravessar fronteiras sociais, até que o grupo vai sendo aceito dentro do contexto do filme e como representação de algo que está na realidade. Prova disso é a ótima aceitação dos artigos infantis relacionados ao filme que são comercializados: as crianças querem ter os bonecos e brinquedos do filme, por mais estranhos que possam parecer os personagens e suas representações de gênero.

Não há uma definição rígida da sexualidade de nenhum dos transgêneros em *Shrek*: não sabemos se Pinóquio é gay, nem com quem Lobo Mau se relaciona sexualmente e menos ainda se as irmãs feias são de fato homens ou mulheres. Claro que em um filme para o público infantil não é comum a afirmação da sexualidade por parte de qualquer personagem, mas é lícito pensar que, ao vermos os personagens principais Shrek e Fiona, que formam um casal heterossexual de Ogro e Ogra, chegando a se casar, a ter uma lua de mel e filhos ao longo dos três filmes, fica claro na mente do espectador que eles têm uma sexualidade heterossexual, repetindo os finais felizes que envolvem os heterossexuais de contos tradicionais como *Cinderela*, *Branca de Neve...* Do mesmo modo, o fato de os personagens transgêneros não serem os protagonistas e nem se enquadrarem nos padrões românticos que a indústria do entretenimento exige permite que tais questões não sejam colocadas diretamente para o espectador e que os temas de gênero continuem marginais em relação ao roteiro. Por outro lado, talvez seja esse lugar à margem o que possibilite a preparação progressiva do espectador e o debate em torno das questões, de forma mais amena e mais duradoura, conforme Butler (2008) acenou.

A série *Shrek* recebeu, desde seu lançamento, e continua recebendo, muitas críticas de fundo moralista por apresentar essas “sexualidades” transgêneras. Mas por que não questionam a apresentação da “sexualidade” hetero, normatizada em filmes como *Cinderela*, já que está também apresentada de maneira clara?

Instituições como a escola legitimam o heterossexualismo afirmando que esse é o natural e, muitas vezes, justificam a censura às representações transgêneras e homossexuais por temerem que tais representações possam influenciar a sexualidade infantil. Louro (1997) questiona tal pressuposto em seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação*. Para a autora, já que essa identidade heterossexual é considerada natural – e por isso legitimada frente à identidade homossexual dita ilegítima, por ser considerada artificial –, por que tantos esforços para garanti-la? Se a sexualidade heterossexual é a natural, precisa temer a apresentação de outras sexualidades?

Pode parecer, à primeira vista, que refletir acerca do tema dos transgêneros e de sua relação com a educação se resume apenas a pensar na área de educação sexual. Porém, se considerarmos o grande número de pessoas que não correspondem a estereótipos do que é considerado “normal” dentro do gênero, como gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais, *drags*, estamos tratando de outra forma de pluralismo, não somente o cultural, mas também o sexual, dentro da sociedade. Isso é agravado pelo fato de que sabemos que as pessoas que não se enquadram nos gêneros descritos como “normais” na sociedade podem sofrer, sim, por causa das questões sexuais. Contudo, os lugares onde mais essas pessoas precisam de apoio são aqueles que concernem à educação e ao trabalho, pois é justamente aí que os indivíduos exercem o poder social, é onde geralmente os transgêneros veem restringido seu campo de atuação e se tornam marginalizados.

Imagine qualquer um dos personagens transgêneros representados em *Shrek* ocupando uma escola como aluno, como professor, como funcionário. Como ele seria tratado? A não ser que não venha à tona sua sexualidade ou que ocupe, como nas representações do filme, um espaço limitado dentro da sociedade, reduzindo-se ao lugar do estranho, do abjeto, ao campo da diversão e do humor, o transgênero

ainda não tem um espaço para se expressar e desenvolver livremente sua identidade. Além disso, como afirma Louro (1997), independentemente do gênero do indivíduo, ele tem de lidar com gêneros e sexualidades diferentes dos seus, possivelmente até mesmo no interior de suas próprias famílias, ou, ainda, como lembra Butler, o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior que está, afinal, “dentro” do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio (2008, p. 18).

Então, mesmo que seja para perceber-se no lugar da separação e da diferença e de compreender o outro como algo que não se é, os indivíduos e seus respectivos gêneros se encontram e são obrigados a conviver. Do mesmo modo, não há como se formar uma identidade sem lhe apresentar questões de gênero e de sexualidade, como também não existe inocência quanto se trata de transgêneros, ou seja, assim como não há como separar na vida um tipo ou outro de constituição de gênero, não há também como proteger as pessoas das representações que as cercam. Por que então não emancipar os indivíduos para essas representações, lidando não com ideias prontas, nem com o que é considerado certo e errado, mas deixando as pessoas no espaço da incerteza, da insegurança, do questionamento do outro e do autoquestionamento? Afinal, como propõe Sedgwick, “o projeto mais promissor parece ser o estudo da própria incoerência” (1997, p. 53).

Referências

MULTICULTURALISM, TRANSCULTURALISM, CULTURALISM ...

COLONIALISM, PRECOLONIALISM,
POSCOLONIALISM, OCCIDENTALISM,
POSTOCCIDENTALISM...

ART EDUCATION, VISUAL CULTURE,
VISUAL CULTURE EDUCATION, VISUAL
CULTURE ART EDUCATION

EDUCATION, CRITICAL PEDAGOGY,
POLITICS, CURRICULUM, HOPE,
HEART, JUSTICE...

GAY, LESBIAN, GENDER, TRANSGENDER, TRANS-
GENDER, TRANSEXUAL, TRANS-SEXUAL, INTERSEX,
QUEER, MASCULINITY, FEMININITY, MALES AND
FEMALES...

THEY DO NOT UNDERSTAND,
THEY DO NOT UNDERSTAND...

AGUIRRE, Imanol. Beyond understanding of visual culture: A pragmatic approach to aesthetic education. *JADE: The International Journal of Art and Design Education*, v. 23, n. 3, p. 256-269. 2004.

ALMODÓVAR, Pedro. *La mala educacion*. Madrid: 2004.

ALMODÓVAR, Pedro e FERRERO, Jesus. Matador. In: ALMODÓVAR, Pedro *Matador*. (Org.). Madrid: 1986.

AQUARELLO. Matador 1986 [Review of Matador]. n. February 10, 2006 from <http://filmref.com/directors/dirpages/almodovar.html>: Strictly Film School , 2003.

ARAÚJO, Miriam, OLIVEIRA, Rosângela, *et al.* *Representações queer nas histórias em quadrinhos: Implicações para a Educação da Cultura Visual*. Florianópolis UFSC: UDESC, 2007. Não publicado.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no ensino da arte*. Porto Alegre: Editora Perspectiva & Fundação IOCHPE, 1991. (Estudos).

_____. *John Dewey e o ensino de artes no Brasil*. 3rd. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Arte/educação Contemporânea: Consonâncias internacionais*, São Paulo: Cortez. 2008.

_____. Artes e Culturas Visuais. In: CONFAEB - 20 anos., Goiânia. UFG, 2010. p.9-53.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.) *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez. 2010.

BARKER, M. The Newson report: A case study in “common sense”. In: BROOKER, W. e JERMYN, D. (Ed.). *The audiences studies reader*. London and New York: Routledge, 2003. p. 74-90.

BARRETO, Carla Conceição e DIAS, Belidson. *Entremeados: a Teoria Queer e Matthew Barney* In: III Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual, Goiânia. PPG -Cultura Visual (UFG), 2010.

BAUERLEIN, M. Symposium - Arts education and visual culture education: The burdens of visual culture. *Arts Education Policy Reviews*, v. 106, n. 1, p. 5-12. 2004.

- BAZIN, Germain. *A História da História da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BERLANT, Lauren e WARNER, Michael. Sexo em público. In: Jiménez, R. M. (Ed.). *Sexualidades transgressoras*. Barcelona: Icària, p. 229-257. 2002.
- BOLIN, Paul. Artifacts spaces, and history: Art education and material culture studies. *Arts and Learning Research*, v. 10, n. 1, p. 143-157. 1992.
- BOLIN, Paul E. e BLANDY, Doug. Beyond visual culture: Seven statements of support for material culture studies in art education. *Studies in Art Education*, v. 44, n. 3, p. 246-263. 2003.
- BREA, José Luis. *Estudio Visuales: Notas del Editor*. Madrid: Editorial Akal 2003. (Estudios visuales).
- BROOKER, W. e Jermyn, D. (Orgs.) *The audience studies reader*. London and New York: Routledge. 2003.
- BUTLER, Judith. *Subjects of desire*. New York: Columbia University Press, 1987.
- _____. *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. New York: Routledge, 1993a.
- _____. Imitation and gender insubordination. In: Ablove, H., et al (Ed.). *The lesbian and gay studies reader*. London: Routledge, 1993b. p. 307-320.
- _____. *Excitable speech: A politics of the performative*. New York and London: Routledge, 1997a.
- _____. From gender trouble. In: Gould, C. C. (Ed.). *Gender: Key concepts in critical theory*. New Jersey: Humanities Press, 1997b. p. 80-88.
- _____. *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. 2nd. ed. New York: Routledge, 1999.
- _____. Criticamente subversiva. In: Mérida, R. M. (Ed.). *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icària, 2002. p. 55-79.
- _____. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Aguiar, R. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. *Undoing gender*. New York: Routledge, 2004.

CANAAN, Joyce E. e EPSTEIN, Debbie. *A question of discipline: Pedagogy, power, and the teaching of cultural studies*. Boulder, CO: Westview Press, 1997.

CHALMERS, F. G. *Celebrating pluralism: Art, education, and cultural diversity*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1996.

_____. Celebrating pluralism Six years later: Visual transculture/s: Education and critical multiculturalism. *Studies in Art Education*, v. 43, n. 4, p. 293-306, 2002.

_____. Visual culture education in the 1960s. *Art Education*, v. 58, n. 6, p. 6-11. 2005.

CHAPMAN, Laura H. Studies of the mass art. *Studies in Art Education*, v. 44, n. 3, p. 230-245. 2003.

CHECK, Ed. Queers, art and Education. In: ZUMMUELLEN, M. (ORG.). *Working papers in art education*. Iowa city, IA: University of Iowa Press, 1992. p. 98-109.

CHECK, Ed. *My self-education as a gay artist*. (1996). Ph.D., The University of Wisconsin - Madison, United States -- Wisconsin, 1996. Disponível em: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=746567631&Fmt=7&clientId=6993&RQT=309&VName=PQD> .

CHECK, Ed., DENISTON, G., *et al.* Living the discourses. *Journal of Social Theory in Art Education* , v. 17, p. 38-68. 1997.

COSIER, Kim e Sanders, James. *NAEA news: Lesbian, gay, bisexual, and transgender issues caucus*. Reston: National Art Education Association, 2005.

DEBORD, G. *The society of spectacle*. Tradução de Nycholson-Smith, D. New York: Zobe Books, 1995.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.) *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. Bilioteca ARTMED - Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Artmed, Bilioteca ARTMED - Métodos de Pesquisa. 2006.

DESAI, Dipti. Multicultural Art Education and the heterosexual imagination: A question of culture. *Studies in Art Education*, v. 44, n. 2, p. 147-161, 2003.

_____. Places to go: Challenges to multicultural art education in a global economy. *Studies in Art Education*, v. 46, n. 4, p. 293-308, 2005.

DIAS, Belidson. Explorando Pedro Almodóvar entre arte-educação multicultural, cultura visual e teoria queer. *Imaginar - Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual*, v. 43, p. 4-10, 2005.

_____. Teoria queer e o ensino da cultura visual. In: Barbosa, A. M. (Ed.). *Arte/Educação contemporânea: Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 2005 p. 277-291.

_____. Acoitamentos: Os Locais da Sexualidade e Gênero na Arte/Educação Contemporânea (Dossiê Cultura Visual). *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*, v. 4, n. 1-2, p. 101-132, 2006a.

_____. *Border epistemologies: Looking at Almodovar's queer genders and their implications for visual culture education*. (2006b). Ph.D., The University of British Columbia (Canada), Canada, 2006b. Disponível em <http://proquest.umi.com/pqdwweb?did=1404355271&Fmt=7&clientId=6993&RQT=309&VName=PQD> .

_____. *Border epistemologies: Looking at Almodóvar's queer genders and their implications for visual culture education*. (2006c). 268 f. (Ph.D.) - Curriculum Studies, University of British Columbia, Vancouver, 2006c.

_____. Gêneros e sexualidades queer e ensino da cultura visual: Carregando a bagagem e mastigando Almodóvar. In: *Anais da ABEH - Associação Brasileira dos Estudos Homoeróticos*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte., CD-ROM, 2006d.

_____. Incorporações Almodovarianas: Abocar o cinema queer, a cultura visual e pedagogias críticas de uma vez só. In: *16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais*, Florianópolis UDESC : Clicdata Multimídia, 2007. p.57-61, Disponível em <http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/index.html>.

_____. Pré-acoitamentos: Os Locais da Arte/Educação e da Cultura Visual. In: MARTINS, R. (Ed.). *Visualidade e Educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008a. Cap.1. p. 37-53. (Coleção Desenrêdos).

_____. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. In: Martins, R. (Ed.). *Visualidade e educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008b. p. 37-56.

_____. Apagamentos: Ei , Ei ei, Cultura O quê? Visual? E as Belas-Artes, Artes Plásticas e Artes Visuais? *II Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual* Faculdade de Artes Visuais - Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, 2009a. p. 1-12. _____.

Carregando e mastigando a mala de Almodóvar: Gêneros e sexualidades queer e educação da cultura visual em volver. *Anais do III Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual* Faculdade de Artes Visuais - Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, 2009b.

_____. Desobediências de um boy interrompido: Perversão e censura na Educação da Cultura Visual. *VIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB*, v. 8, n. 1, p. 22-32, 2009c.

_____. Fronteiras em Fluxo: as malas de Almodóvar. In: *Anais do Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, Florianópolis. EDUFSC, 2010a. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/simposio/view?ID_SIMPOSIO=96.

_____. Paródias e Precariedades nas Des(Truções) de Felipe Sobreiro. In: *Anais do 19º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Entre territórios - ANPAP*, Cachoeira BA. ANPAP, 2010b. Disponível em <http://www.anpap.org.br/anais/2010/html/ceav.html>.

_____. Uma Epistemologia de Fronteiras: Minha tese de doutorado como um projeto artográfico. In: *Anais do 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, Salvador BA. EDUFBA, 2010c. Disponível em <http://www.anpap.org.br/anais/2009/html/ceav.html>.

DIAS, Belidson. (Org.) *Imagens em Deslocamento: Educação e Visualidade*. VIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB. Brasília: Editora Brasil, v.8, p.144., 2009d.

DIAS, Belidson e SINKINSON, Susan. Film spectatorship between queer theory and feminism: transcultural readings. *International Journal of Education through Art*, v. 1, n. 2, p. 143-152, 2005.

DIAS, Belidson e VASCONCELOS, Alice Maria. O Lobo Mau, Pinóquio e as Irmãs Más como imagens transgêneras em Shrek: traços pedagógicos. . *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual (UFG)*, v. 8, p. 177-190, 2010.

DUNCUM, Paul. A review of proposals for studying the popular arts. *Journal of the Institute of Art Education*, v. 11, n. 2, p. 7-16, 1987a.

_____. What? even Dallas? Popular culture within the art curriculum. *Studies in Art Education*, v. 29, n. 1, p. 7-16, 1987b.

_____. Clearing the decks for dominant culture: Some first principles for a contemporary art education. *Studies in Art Education*, v. 31, n. 4, p. 207-215, 1990.

_____. Art education for new times. *Studies in Art Education*, v. 38, n. 2, p. 69-79, 1997.

_____. Clarifying visual culture art education. *Art Education*, v. 55, n. 3, p. 6-11, 2002a.

_____. Visual Culture Art Education: Why, What and How. *Journal of Art & Design Education*, v. 21, n. 1, p. 14-24, 2002b.

_____. Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, v. 45, n. 3, p. 252-265, 2004.

EFLAND, A. *A history of art education: intellectual and social currents in the teaching of visual arts*. New York: Teachers College Press, 1990.

EISNER, Elliot W. *Educating artistic vision*. New York MacMillan, 1976.

_____. *The arts and the creation of minds*. New Haven, CT, and London: Yale University Press, 2002.

EISNER, Elliot W. e DAY, Michael Day. (Orgs) *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, NJ, and London: Lawrence Erlbaum Associates Press. 2004.

ELLSWORTH, Elizabeth. *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. New York and London: Teachers College Press, 1997.

EMERY, L. Censorship in contemporary art education. *JADE: The International Journal of Art and Design Education*, v. 21, n. 1, p. 5-13, 2002.

EMME, Michael J. Visuality in teaching and research: Activist art education. *Studies in Art Education*, v. 43, n. 1, p. 57-74, 2001.

FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma Compreensão Crítica da Arte*. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2003.

FREEDMAN, Kerry. Interpreting gender and visual culture in art classrooms. *Studies in Art Education*, v. 40, n. 2, p. 128-142, 1994.

_____. Curriculum inside and outside of school representations of fine art and popular

art. *Journal of Art & Design Education*, v. 16, n. 20, p. 157-170, 1997.

_____. Social perspectives on art education in the U.S: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, v. 41, n. 4, p. 314-329, 2001.

_____. *Teaching visual culture: Curriculum aesthetics and the social life of art*. New York: Teachers College Press, 2003. (Advancing art education).

GAMBLE, Sarah (Org.) *The Routledge companion to Feminism and Postfeminism*. London: Routledge. 2001.

GARBER, Elizabeth. Teaching about gender issues in art education classroom: Myra Sadker day. *Studies in Art Education*, v. 45, n. 1, p. 56-72, 2003.

HALL, Stuart (Org.) *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Thousands oaks, CA: Sage Publications, p.400ed. 1997.

HEISE, D. Is visual culture becoming our canon of art? *Art Education*, v. 57, n. 5, p. 41-46, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*, Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOBBS, Jack. In defense of a theory of art and art education. *Studies in art education*, v. 34, n. 2, p. 102-113, 1993.

HONEYCHURCH, Kenneth. G. Extending the dialogues of diversity: Sexual objectivities and education in the visual arts. *Studies in Art Education*, v. 36, n. 4, p. 210-217, 1995.

_____. *Inside out/outside in - Sexual diversity: A comparative case study of two postsecondary visual art students*. 200 f. PhD - Faculty of education, University of British Columbia, Vancouver, 1998.

HORNE, Peter e Lewis, Reina (Orgs) *Outlooks: Lesbian and gay sexualities and visual cultures*. London: Routledge. 1996.

iAGODZINSKI, ian. *Postmodern dilemmas: Outrageous essays in art & art education*. London

Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997a. (Studies in curriculum theory).

_____. *Pun(k) deconstruction: Experifigural writings in art & art education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1997b.

KAMHI, Michelle Marder. Where is the art in today's art education? *Aristos*, 2002. Acessado em 22 de novembro de 2005 . Disponível em www.aristos.org/.

_____. Art succumbs to "visual culture". *Aristos*, 2003. Acessado em 22 de novembro de 2005 . Disponível em www.aristos.org/.

_____. Rescuing art from visual culture studies. *Aristos*, 2004. Acessado em 22 de novembro de 2005 . Disponível em www.aristos.org/.

_____. Modernism, postmodernism, or neither? A fresh look at "Fine Art". *Aristos*, 2005. Acessado em 22 de novembro de 2005 . Disponível em www.aristos.org/.

KINDLER, Anna M. Visual culture, visual brain and (art) education. *Studies in Art Education*, v. 44, n. 3, p. 290-296, 2003.

KNAUSS, Paulo. O desafio de se fazer História com imagens: arte e cultura visual. *Art Cultura*, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan-jun 2006.

KUHN, Thomas. S. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

KUMASHIRO, Kevin K. *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer, 2003.

LAMPELA, Laurel. Lesbian and gay artist in the curriculum: A survey of artist teachers knowledge and attitudes. *Studies in art education*, v. 42, n. 2, p. 146-162, 2001.

_____. Writing effective lesson plans while utilizing the work of lesbian and gay artists. *Art Education*, v. 58, n. 2, p. 33-39, 2005.

LANKFORD, E. L. e SCHEFFER, K. Museum education and controversial art: Living on a fault line. In: Eisner, ELLIOT W. e DAY, Michael D. (Orgs.). *Handbook of research and policy in art education*. Lawrence Erlbaum Associates: London, 2004. p. 201-223.

LEFORT, Claude. Sade: O desejo de saber e o desejo de corromper. In: NOVAES, Adauto

(Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 247-260.

LOUTZENHEISER, Lisa W. e MACINTOSH, Lori B. Citizenships, sexualities and education. *Theory Into Practice*, v. 43, n. 2, p. 151-158, 2004.

MARTINS, Raimundo (Org.) Dossiê Cultura Visual. In *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*. Goiânia: FUNAPE, v.4ed. 2006.

_____. *Visualidade e Educação*. Coleção Desenrêdos. Goiânia: FUNAPE, 2008. (Coleção Desenrêdos).

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) *Educação da Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: EdUFSM. 2009.

_____. *Cultura Visual e Infância: Quando as Imagens invadem a escola*. Santa Maria: EdUFSM. 2010.

MATHEWS, J. The art of infancy. In: EISNER, Elliot. W. e DAY, Michael D. (Orgs.). *Handbook of reseach and policy in art education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 253-298.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram num campo novo para as ciências. *Revista dos Estudos Feministas*, v. 16, n. 2, p. 333-357, 2008.

MIGNOLO, Walter. Afterword: Human understanding and (Latin) American interests -the politics and sensibilities of geocultural locations. *Poetics Today*, v. 16, n. 1, p. 171-214, 1995.

_____. Postoccidentalismo: El argumento desde América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, S., et al (Ed.). *Teorías sin disciplina: Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate [Theories without discipline: Latin Americanism, postcoloniality and globalization in debate]*, 1998. Acesso em 05/05/2003, Disponível em <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/castro/>,

_____. *Local histories/Global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. New Jersey, NJ: Princeton University Press, 2000. (Princeton Studies in culture/power /history).

MISKOLCI, Richard. O vértice do triângulo: Dom Casmurro e as relações de gênero e sexualidade no fin-de-siècle brasileiro. *Revista Estudos Feministas*, v. 21, p. 547-567, 2009a.

_____. A Teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, v. 21, p. 150-182, 2009b.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?* 255 f. (Doutorado) - Escola de Comunicação e Artes, USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.) *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria, RS: UFSM, 1 ed. 2007.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de e HERNÁNDEZ, Fernando (Eds.) *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005.

ORTIZ, Fernando. *Cuban counterpoint: Tobacco and sugar*. Durham: Duke University Press, 1995.

PAULY, Nancy. Interpreting visual culture as cultural narratives in teacher education. *Studies in Art Education*, v. 44, n. 3, p. 264-284, 2003.

PHELAN, Peggy e ROGOFF, Irit. "Without": A conversation. *Art Journal* [S.I.], v. 60, n. 3, p. 34, 2001.

PURPEL, D. E., SHAPIRO, S., et al. *Beyond liberation and excellence: Reconstructing the public discourses in education*. London: Berging & Garving, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *Americas and civilization*. New York: Dutton, 1971.

RIBEIRO, Gisele. Arte, ruído, linguagem oral e o "real". *BILBOQUET: Webzine de creación, teatrologia y pensamiento*, v. 7, 2007. Disponível em:<WWW.BILBOQUET.ES>. Acesso em: 10/07/2007.

ROGOFF, Irit. *Terra Infirma: Geography's visual culture*. London: Routledge, 2000.

SÁEZ, Javier. *Teoría Queer y psicoanálisis*. Madrid: Editorial Síntesis, 2008.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. *Tendencias*. Durham: Duke University Press, 1993.

SEIDMAN, Steven (Org.) *Queer theory/Sociology*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers. 1996.

SILVERS, Anita. Pedagogy and polemics: Are art educators qualified to teach visual culture? *Arts Education Policy Reviews*, v. 106, n. 1, p. 19-23, 2004.

SMITH, Paul Julian. *Desire unlimited: The cinema of Pedro Almodóvar*. London: Verso, 1994. (Critical Studies in Latin American and Iberian Cultures).

SMITH, Peter J. Visual culture studies versus art education. *Arts Education Policy Reviews*, v. 104, n. 4, p. 3-8, 2003.

SMITH, Ralph. *Excellence in art education: Ideas and initiatives*. Reston: NAEA, 1988.

_____. Building a sense of art in today's world. *Studies in Art Education*, v. 33, n. 2, p. 71-85, 1992a.

_____. Problems for a philosophy of in art education. *Studies in Art Education*, v. 33, n. 4, p. 253-266, 1992b.

STANKIEWICZ, M. A. Keynote addresses: First general session. In: *Anais da National Art Education Association conference*, Denver, CO. 2004.

SULLIVAN, Gareme. Seeing visual culture. *Studies in Art Education*, v. 44, n. 3, p. 195-196, 2003.

SULLIVAN, Nikki. *A critical Introduction to Queer Theory*. New York: NYU Press, 2003.

TAVIN, Kevin M. Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education* [S.I.], v. 44, n. 3, p. 197-213, 2003.

_____. Antecedentes críticos da cultura visual na arte educação nos Estados Unidos. In: Martins, R. (Ed.). *Visualidade e educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008. p. 11-24.

TORRES, Louis. Blurring the boundaries at the NAEA. *Aristos*, 1991. Acessado em 22 de novembro de 2005 . Disponível em www.aristos.org/.

_____. Teaching the arts to children: Sitting on furniture and other “Visual Arts” experiences. *Aristos*, 2004. Acessado em 22 de novembro de 2005 . Disponível em www.aristos.org/.

_____. Critiquing the critics: Art's porous borders. *Aristos*, 2005. Acessado em 22 de novembro de 2005 . Disponível em www.aristos.org/.

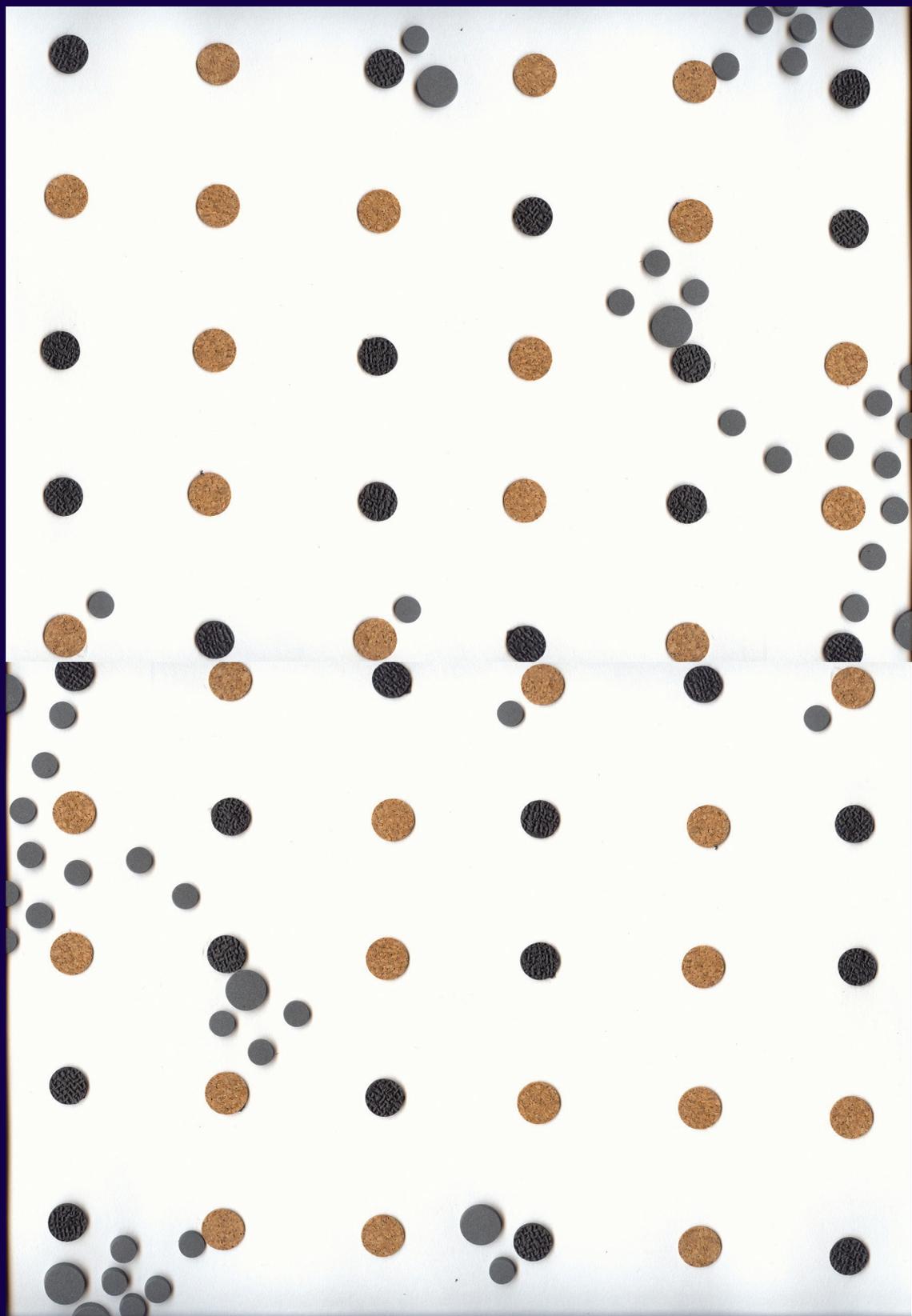
_____. The National Portrait Gallery captive to postmodernism. *Aristos*, 2005. Acessado em 22 de novembro de 2005 . Disponível em www.aristos.org/.

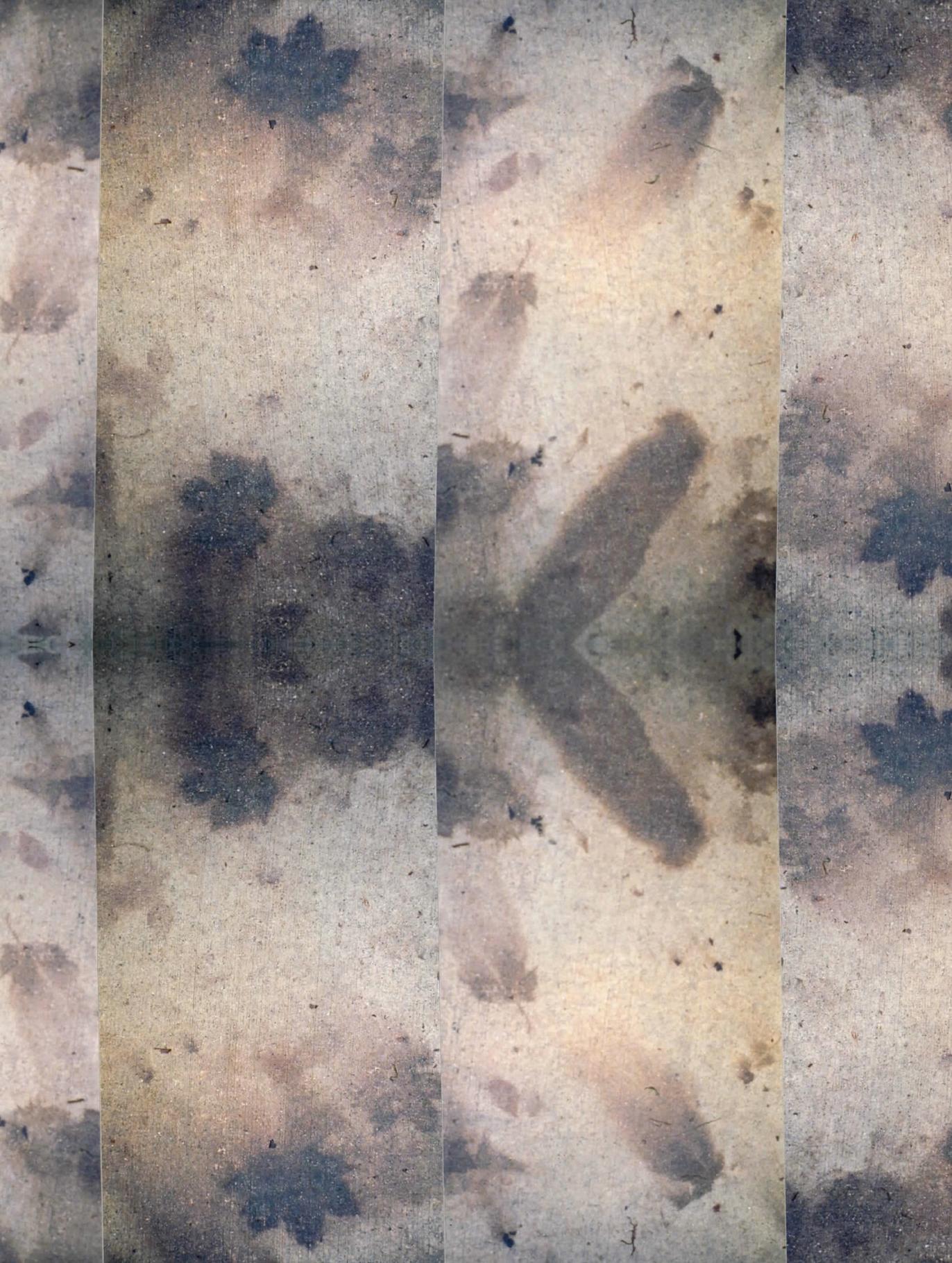
VAN CAMP, J. C. Visual culture and aesthetics: Everything old is new again.... Or is it? *Arts Education Policy Reviews*, v. 106, n. 1, p. 33-37, 2004.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 367-378.

XING, Jun e HIRABAYASHI, Lane Ryo. Introduction. In: XING, J. e HIRABAYASHI, L. R. (Orgs.). *Revising the lens: Ethnicity, race, gender and sexuality through film*. Boulder: University of Colorado Press, 2003a. p. 3-25.

XING, Jun e HIRABAYASHI, Lane Ryo. (Orgs) *Revising the lens: Ethnicity, race, gender and sexuality through film*. Boulder: University of Colorado Press. 2003b.





Este livro

surge da adaptação da tese de doutorado de Belidson Dias:

Epistemologia de fronteiras: Investigando os trans/gêneros na obra de Pedro Almodóvar e suas implicações para a Educação em Cultura Visual.

A publicação apresenta uma visão panorâmica das recentes relações históricas entre a arte/educação e a educação em cultura visual e descreve situações da arte/educação contemporânea em relação a fundamentos teóricos e práticos, metodológicos e curriculares ligados a questões de gênero, sexualidade, censura e moralidade.

Parte da premissa de que a arte/educação passa por uma mudança radical em direção à educação em cultura visual ao desenvolver novas práticas, epistemologias, identidades, subjetividades, agência e entendimentos do cotidiano

