

APROXIMAÇÕES ENTRE TEORIA *QUEER* E ARTE-EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA ATRAVÉS DE HISTÓRIAS DE VIDA

APPROACHES BETWEEN QUEER THEORY AND CONTEMPORARY ART- EDUCATION THROUGH LIFE HISTORIES

Adair Marques Filho¹

RESUMO: Neste escrito, exploro as relações entre corpo, teoria *queer* e Arte-educação, examinando o dia-a-dia de professores na árdua tarefa de educar na complexidade das identidades. Contextos educativos, públicos e privados, imersos numa compreensão de identidade configurada por padrões estáveis, arraigados ao modelo de ‘transmissão’ de conhecimento, ignoram o modo como, hoje, os sujeitos se relacionam e convivem de forma dinâmica, transformando e criando novas maneiras e usos de relações e para o conhecimento. Esta compreensão de identidades também ignora a “necessidade de que existam representações diversas da sexualidade” de modo que a subjetividade “tenha repercussões para quem busca introduzir, na prática educativa, uma gama de posturas que possibilitem à pessoa múltiplas identificações” (TALBURT, 2005, p. 28).

ABSTRACT: In this writing, I explore the relations between body, Queer theory and Art-education, examining the day-by-day of professors in the arduous task to educate in the complexity of the identities. Educative, public and private, immersed contexts in an understanding of identity configured for steady standards, arraigados to the model of ‘knowledge transmission’, ignore the way as, today, the citizens if they relate and they coexist of dynamic form, transforming and creating new ways and uses of relations and for the knowledge. This understanding of identities also ignores the "necessity of that diverse representations of the way sexuality exist" that the subjectivity "has repercussions who search to introduce, in practical the educative one, a gamma of multiple positions that make possible to the person identifications" (TALBURT, 2005, p. 28).

Introdução

Nesta investigação a teoria *Queer* se articula com a Arte-educação e a cultura visual para estudar a trajetória de vida e profissional de um artista plástico que reconstrói sua história de vida através de narrativas, dando forma e sentido a questões que são particulares e comuns a ele, ao mesmo tempo em que convergem em outras vozes, outros autores/atores. Minha busca inclui,

¹ Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Designer de Moda e Professor do curso de Design de Moda/UEG – Trindade. Email: dadomarx@yahoo.com.br

então, reconstruir a história de vida desse artista e, simultaneamente, refletir sobre minha própria história, o mundo à minha volta.

Caracterizada como um campo amplo, múltiplo e interdisciplinar “resultante de um esforço acadêmico proveniente dos Estudos Culturais, a cultura visual é considerada um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência do cotidiano” (MARTINS, 2005, p. 135). A cultura visual é, também, uma maneira de problematizar a realidade questionando o papel que se outorga à cultura, mas, sobretudo, buscando “compreender os fenômenos que nas duas últimas décadas transformaram as concepções de arte, cultura, imagem, história e educação e operam a ‘mediação’ de representações, valores e identidades” (MARTINS, 2005, p. 140).

Os campos de estudo da teoria *queer* e da cultura visual experimentaram um significativo crescimento a partir dos anos 90 (BREA, 2005; MORRA, 2003; FREEDMAN, 2003). As pesquisas realizadas nessas áreas sinalizam alternativas, fornecem subsídios teóricos e embasamento para uma discussão sobre a necessidade de formulação de políticas pós-identitárias que ampliem e estimulem outras visões de masculinidade enfrentando os constrangimentos que categorias convencionais como ‘masculino’ e ‘feminino’ impõem ao cotidiano e suas normas.

Tais políticas podem ser entendidas como formas de resistência aos cânones da sociedade tradicional, da igreja e do estado em querer “conformar” todos os indivíduos em invólucros sociais rígidos, inflexíveis, supostamente ancorados em pressupostos morais e religiosos.

Para isso, se torna necessário apresentar rapidamente, algumas idéias que marcam o surgimento do termo Cultura Visual. Que “bicho” é esse que vai se infiltrando aos poucos nas preocupações dos Arte-educadores e que relevância e significados ele carrega? Segundo Martins,

uma genealogia da cultura visual pode ser traçada a partir da década de setenta quando a maioria dos campos de estudos estabelecidos nas universidades começa a romper barreiras disciplinares na tentativa de gerar conhecimento que fosse além de limites e fundamentos considerados em descompasso com a contemporaneidade. Indícios da constituição inicial da cultura visual como objeto de estudo podem ser identificados nas turbulências destas tentativas cuja especificidade epistemológica revela indefinições e ruptura (2004, p. 161).

Nesse período, já havia grande preocupação de educadores sobre as implicações da cultura midiática no dia-a-dia dos indivíduos, no entanto, o termo bem como a configuração do campo de estudo da cultura visual ainda se apresenta como um terreno movediço, passível de controvérsias e resistências.

Ana Mae Barbosa, ainda sobre as definições da área, esclarece que “só nos anos 90

começamos a usar a expressão Cultura Visual (TV, internet, softwares interativos, etc.) para falar das ‘mídias’ que modelam nossa mente, nos ensinam sobre Arte e comandam a nossa Educação” (2004, p. 50).

De fato, ninguém, ou, melhor dizendo, quase ninguém, está imune às avalanches de imagens de moda, publicitárias, de ficção e jornalísticas do cotidiano, nos mais variados meios de difusão que chegam até nós diariamente, para não dizer a cada segundo. Esta condição pressupõe ou até mesmo exige “prestar atenção àqueles momentos nos quais o visual é contestado, debatido e transformado, ao mesmo tempo em que constitui um lugar de interação social e de definição em termos de classe social, gênero e identidades sexuais e raciais” (HERNÁNDEZ, 2006, p. 14).

Se dar conta de como e porque o visual é contestado, debatido e transformado requer, portanto, uma atitude e posicionamento que coloque o pesquisador frente à diferentes alternativas de abordagem do visual e da interação social que ele desencadeia e provoca. As epistemologias interpretativas, também conhecidas como epistemologias de “ponto de vista” (*standpoint epistemology*) se alicerçam em conceitos e práticas que priorizam a experiência como ponto de partida para pesquisa (SMITH, 1992; TRINH, 1992; CHOW, 1993; LATHER, 1993; CLOUGH, 1994). Esta concepção desafia a “noção de um único ponto de vista do qual uma versão definitiva do mundo possa ser escrita” (SMITH, 1992, p. 184). Essas epistemologias criticam a epistemologia da experiência dominante nas ciências humanas e questionam o ponto de vista tradicional, heterossexual, a partir do qual uma ciência social patriarcal tem sido construída. A cultura visual, como epistemologia interpretativa, trabalha com o conceito de “ponto de vista” e se fundamenta nas “experiências vividas de grupos previamente excluídos no mundo global pós-moderno” (DENZIN, 1997, p. 53).

Nesse contexto, a Arte-educação tem um papel fundamental na medida em que pode criar mecanismos ou caminhos para que se possa ampliar o repertório visual dos indivíduos, propiciando com isso, a possibilidade de um posicionamento crítico no mundo das imagens contemporâneas. Além disso, como explica Hernandez, Arte-educadores podem encontrar na cultura visual

um novo motivo para fazer pontes entre o conhecimento da certeza que lhes brinda o currículo compartimentado disciplinar e os saberes híbridos e transdisciplinares (...). Entre a escolarização que coisifica o menino e a menina ou o jovem convertendo-o em aluno e quem os considera como sujeitos, com biografia, desejos, medos e dúvidas que se incorporam como parte do processo educativo (2005, p. 28).

Estimulado por medos, desejos e dúvidas, um dos caminhos encontrados para que eu pudesse dar continuidade a este trabalho foi tramar, metodologicamente, um tecido que entrelaça teoria *queer*, cultura visual e Arte-educação. As histórias de vida formam a trama e entrelaçam as questões sobre as quais este estudo se debruça.

Histórias de vida são caminhos que nos ajudam a entender, parcialmente, a subjetividade de outras pessoas. São abordagens individualizadas que possibilitam uma compreensão sobre o entendimento que os indivíduos têm deles mesmos, o modo como lidam com questões, problemas e decisões do cotidiano negociando sua inserção e trânsito nas relações sociais e culturais. A relevância da história de vida, como um “método qualitativo por excelência” (GOODSON, 2004, p. 32), se deve ao fato de possibilitar um “espaço a partir do qual se reconstroem trajetórias e se detectam posicionalidades biográficas, ou seja, experienciais e não somente cognitivas como a investigação sobre o ‘pensamento’ docente” (HERNANDEZ, 2004, p. 11).

A experiência vivida pode ser definida como o ponto de partida e de chegada deste tipo de investigação. Depoimentos pessoais de experiências, descrições de sentimentos, revelações de acontecimentos privados, relatos de pensamentos e conversações, são atos através dos quais conferimos (designamos) significados aos fenômenos da vida vivida, interpretando-os. Essas estruturas de significados são susceptíveis de serem convertidas em foco de pesquisa qualitativa porque,

sob a influência do pós-modernismo, o desconstrucionismo e outros posicionamentos no âmbito das ciências humanas têm uma base que se sedimenta na linguagem; a epistemologia da experiência e a percepção se deslocaram um pouco para dar espaço a uma epistemologia da linguagem e do texto. Em outras palavras: o impulso principal desta mudança nas epistemologias representa a compreensão e a aceitação de que a experiência vivida se encontra impregnada de linguagem. Somos capazes de recordar e refletir sobre nossas experiências graças à linguagem (VAN MANEN, 2003, p. 58 – tradução minha).

Partindo do princípio de que situações, ocorrências e experiências do passado influenciam o presente e estimulam uma projeção de futuro, a reconstrução de histórias de vida pode ser considerada um valor que tem como referência processos pessoais e autoconsciência:

Como qualquer espaço profissional marcado pela competência e pela necessidade de delimitar territórios de reconhecimento, assinalar as histórias de vida como um novo campo de estudo permite [...] que um grupo de

profissionais encontre um terreno para a investigação que lhes outorgue identidade. Desta maneira os ‘sujeitos’ e as ‘vozes’ se transformam em ‘objetos’ e em ‘informantes’ que contribuem com sua generosidade, com suas vidas, à carreira profissional dos pesquisadores (HERNANDEZ, 2004, p. 13 – tradução minha).

Como método, a história de vida é uma abordagem da pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti, “parte do fundamento de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (1995 p. 79). Desta forma, tenho em mente, ainda apoiado em Chizzotti, que a pesquisa “não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos”. Deve, neste caso, “ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas” (1995, p. 80).

Assim, torna-se importante, no caso deste trabalho, o mergulho no estudo de narrativas, abordagem que acompanha o progressivo interesse por essa “antiga” maneira de relatar e registrar dados que, conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), se relaciona com “a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais” (p. 90).

As narrativas, construídas através das histórias de vida, estão presentes em todas as experiências humanas. Cada vez mais, teóricos das mais variadas áreas, se debruçam sobre memórias, experiências e fatos para construir significados da vida individual e social de um determinado período e que, de alguma forma, confrontam e aproximam situações que são comuns em diferentes sociedades, contribuindo para que possamos aprender a lidar com essas narrativas.

Todos nós temos histórias pra contar e, histórias de vida, se configuram como uma metodologia que possibilita a imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, criando condições para o reconhecimento dos Colaboradores como indivíduos que produzem práticas e conhecimentos.

Cultivando o terreno

Terry Eagleton, ao escrever sobre a idéia de cultura, constrói uma genealogia do termo a partir de um processo completamente material que, aos poucos, vai sendo metaforicamente transmutado para concepções filosóficas e preocupações do espírito (EAGLETON, 2003). O mapeamento semântico da palavra cultura revela “a mudança histórica

da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavar o solo à divisão do átomo” (EAGLETON, 2003, p. 10). Mas, como toda mudança é paradoxal, cultura é uma palavra-testemunho, com implicações semânticas que carregam sentidos e resíduos de transições históricas onde

entram indistintamente foco de questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado. Se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. É uma noção realista, no sentido epistemológico, já que implica a existência de uma natureza ou matéria-prima além de nós; mas tem uma dimensão “construtivista”, já que essa matéria-prima precisa ser elaborada numa forma humanamente significativa (EAGLETON, 2003, p. 11).

Esta dimensão construtivista da cultura “elaborada numa forma humanamente significativa” orienta e circunscreve meu interesse nesta investigação. Injeta tensão às relações que se instituem entre saber, poder e conhecimento aguçando meu interesse/desejo de “focalizar processos de diferenciação e hierarquização social e cultural, procurando compreender e problematizar formas pelas quais estes produzem (ou participam da produção de) posições-de-sujeito (como homem e mulher, heterossexual e homossexual, por exemplo) no interior de uma cultura” (MEYER e SOARES, 2005, p. 29). A perspectiva da análise cultural sinaliza pistas e suspeitas que remexem idéias e desarrumam conceitos fazendo crescer minha convicção de que

no âmbito acadêmico (e em qualquer outro âmbito), pensamos, falamos e escrevemos a partir de determinados ‘lugares’; indica, também, que estes lugares são móveis e instáveis, uma vez que se delineiam pela tessitura entre referenciais teóricos e interesses políticos, exigências acadêmicas e emoções. Desta forma pode-se dizer, também, que o que se desenha como investigação sob essa perspectiva interessada é, desde o início, uma investigação interessada, uma vez que ela se desenvolve em torno de questionamentos feitos por “alguém” (sujeito individual e coletivo), que só começa e consegue formular determinadas perguntas a partir de um lugar e em um tempo específicos” (MEYER e SOARES, 2005, p. 30).

Interesse, lugar e tempo específicos me permitem construir este projeto e desenvolver esta pesquisa. Minhas interrogações e os problemas/críticas que elas instituem me desafiam a construir esta narrativa na expectativa de que ela possa me colocar em contato com mundos e trajetórias ao mesmo tempo diferentes e próximos às minhas. A discriminação às diferenças é feita a partir de uma relação de poder e essa relação se organiza de maneiras distintas,

em diferentes contextos institucionais e profissionais. Nesses contextos, tais experiências são instituídas e vivenciadas, permitindo que algumas práticas e valores sejam privilegiados, outros, suprimidos, e outros, ainda, negados.

Desvendar diferenças e hierarquias sociais e culturais, discutir a relação dos colaboradores com o seu fazer/prática artístico e cultural, articular essas vivências com questões de corpo, gênero e sexualidade vinculando-as ao âmbito da educação visual, é o espaço no qual se concentram as buscas que esta investigação pretende realizar. O instrumento metodológico utilizado nesta pesquisa é a entrevista, especificamente a entrevista interativa.

Na pesquisa qualitativa a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134). Entrevistas efetivas, do ponto de vista qualitativo, deixam os sujeitos à vontade para expor livremente seus pontos de vista tornando-se assim, fecundas em informações que facilitam revelações sobre as perspectivas dos colaboradores.

A entrevista interativa é uma “prática interpretativa que possibilita uma compreensão em profundidade e íntima da experiência dos indivíduos” (ELLIS, KIESINGER, e TILLMAN-HEALY, 1997, p. 121) envolvendo diferentes situações onde os participantes – pesquisador e respondente – se engajam num esforço para dar sentido a episódios, descrições e relatos. A entrevista interativa requer disponibilidade de tempo para várias sessões e, paralelamente, busca aproximar, sempre que possível, pesquisador e colaboradores através de ações ou atividades compartilhadas fora do ambiente ou situação da entrevista. Esse processo de comunicação tem como foco descrições, gestos, pausas, sentimentos, lembranças e relatos compartilhados durante a entrevista, ou seja, sentidos, significados e compreensões deflagrados ou captados nessa interação. Como processo de comunicação colaborativa,

a entrevista interativa envolve compartilhar *experiências* pessoais e sociais de ambos, respondentes e pesquisadores que contam (e às vezes escrevem) suas histórias no contexto de uma relação em construção. Nesse processo, a distinção entre “pesquisador” e “sujeito” fica nublada. [...] Os sentimentos, insights e histórias que os pesquisadores trazem para o encontro interativo são tão importantes quanto aquelas dos respondentes (ELLIS, KIESINGER, e TILLMAN-HEALY, 1997, p. 121).

A entrevista interativa visa construir vínculos que se aproximem ou reflitam, sempre que possível, relações da vida real buscando criar um ambiente de reciprocidade e confiança

mútuas. Nesse processo, o envolvimento do pesquisador pode gerar ambiência confortável para os colaboradores potencializando o fluxo de relatos e informações além de “fechar a brecha hierárquica entre pesquisadores e respondentes que a pesquisa tradicional encoraja” (ELLIS, KIESINGER, e TILLMAN-HEALY, 1997, p. 123). Perguntas são transformadas em diálogos que fazem a entrevista menos intimidatória e criam uma dinâmica peculiar.

Sexualidade e Educação

Ser professor é uma função que combina diversas responsabilidades, preocupações, valores e atitudes. Estas dimensões se apresentam de forma bastante articulada quando o Colaborador 1 descreve sua maneira de conceber e de agir nas situações de ensino:

eu sou um professor dedicado, preparo as minhas aulas, faço questão da performance na aula inteira, com início, meio e fim: com toda entrega que tiver, o texto selecionado, as imagens... tudo! E fechou a porta da sala de aula, fica por conta das pessoas se se dão bem comigo ou não, se me cumprimentam ou não no corredor... (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

A dedicação à profissão, a aula preparada e a performance a qual ele faz questão, não parecem interferir no tipo de relação professor/aluno que o Colaborador 1 busca estabelecer. Os limites parecem claros: na sala de aula, ele é o professor, gostem ou não seus alunos. Também, não é afeito a bajulações – não parece dar importância às tentativas de aproximação que, às vezes, alunos e alunas tentam construir fora da sala de aula. O espaço do professor é a sala de aula e o colaborador 1 não deixa que esse limite seja alterado: “nunca faço uma aula na cantina ou na rampa ou dou uma assessoria ali... (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

Ele deixa clara a sua paixão pela sala de aula, pelo respeito que impõe aos alunos e alunas e pelo seu trabalho artístico. Para ele, este respeito é um reflexo da sua vida cotidiana marcada por situações, pessoas e condições que o impelem à uma posição de privilégio dentro do campo do ensino da arte.

Ele descreve algumas situações de sala de aula que, além de curiosas, merecem ser mencionadas como forma de expor episódios que fazem parte do dia-a-dia da profissão e, principalmente, como forma de salientar a complexidade da relação entre sexualidade e educação. Esta complexidade inclui o tabu sobre o corpo e, ao mesmo tempo, o fascínio que ele exerce

entre alunos e alunas.

Uma das situações que o Colaborador 1 compartilha comigo reúne os ingredientes que configuram a complexidade sobre a qual me refiro acima:

uma aluna minha, psicóloga, entalhou numa folha de isopor e pintou com as cores grotescas, uma, uma... buceta pegando fogo e um cacete de gelo e levou pra mim de presente. Porque ela cansou de levar bolo molhado de suco de laranja, espero eu que seja isso que ela tenha molhado lá no bolo, e muitos presentes, presentes caros... E um dia ela não achando como ser clara, ela foi lá fazer esse... esse veredicto final e levou uma amiga pra falar: “Ela não teve coragem de falar, então, eu vou falar, ela está apaixonada pelo senhor!”. Eu falei, aí, ela devia ter me dito, porque, o quê que eu posso dizer? Ela criou os piolhos dela, agora ela tome conta, sabe... (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

A riqueza desse relato tem vários focos. Primeiro, a situação de uma aluna que não percebe ou não se importa que o professor seja homossexual e se apaixona. Segundo, as variadas tentativas, com bolo molhado de laranja e presentes caros, de seduzir o professor. Terceiro, a ajuda da colega para declarar ao professor aquele sentimento de paixão. Quarto, o trabalho que a aluna, apesar da vergonha de verbalizar sua paixão, oferece ao professor deixando explícito sua intenção e desejo. Finalmente, chama atenção a reação do professor que busca mostrar que é da aluna a responsabilidade sobre aquele sentimento.

Em relação ao primeiro item fica evidente que o Colaborador 1 não carrega os comportamentos e atitudes estereotipados. A aluna não tinha percebido a orientação sexual do professor. As repetidas tentativas de sedução que a aluna concretiza através de bolos e presentes, também sinaliza para uma receptividade responsável do Colaborador 1 que, como professor, nem incita nem impede que os alunos manifestem seus interesses e desejos sexuais.

Surpreende, em relação ao terceiro ponto, o fato de que estando na universidade, alunos continuem a usar estratégias comuns na adolescência tal como esta de eleger um porta-voz para transmitir sentimentos. Por último, vale pensar sobre o trabalho – “uma buceta pegando fogo e um cacete de gelo” – especificamente na ambigüidade e no jogo que a aluna cria entre o fogo e o gelo. O fogo esquentava, mas também queima e arde. O gelo, temporariamente rijo, também queima, porém, é sua frieza que acende o vínculo entre o desejo da aluna e a indiferença do professor.

Esse relato do Colaborador 1 põe em pauta a questão da moralidade que, de maneira geral está ausente nos currículos dos cursos de arte-educação das instituições de ensino superior do país e, quando muito, surge sazonalmente nas discussões de artistas e educadores em função

de episódios específicos relacionados a situações anacrônicas ou a algum tipo de censura. Posso citar como exemplo a polêmica que se instalou em torno da obra de Márcia X (1959-2005), *Desenhando com Terços*, na exposição *Erótica – Os sentidos da arte*, realizada em 2006, no Centro Cultural Banco do Brasil no Rio de Janeiro. Originalmente, o trabalho é uma performance na qual a artista utilizava centenas de terços católicos para construir desenhos de pênis no chão de espaços expositivos, até se formar uma grande instalação que durava o tempo das exposições.

A exposição foi vista por 56 mil pessoas em São Paulo, sem qualquer tipo de incidente, mas, no Rio de Janeiro, enfrentou a reação do grupo católico Opus Dei que reclamava a retirada da obra da exposição, demandando que o trabalho também fosse excluído da exposição que aconteceria posteriormente em Brasília. Após receber cerca de 800 e-mails de membros e simpatizantes do referido grupo, a direção do Banco do Brasil decidiu retirar o trabalho da exposição. A manifestação indignada de artistas, que organizaram um protesto no próprio CCBB, e a nota do ministro da cultura, publicada em vários jornais do país, criticando duramente esse tipo de censura ou tutela e explicitando que os critérios para seleção de obras são de natureza estética, foram insuficientes para evitar a retirada da obra da exposição.

Embora o episódio tenha tido ampla cobertura da mídia, aquecendo e intensificando as discussões de críticos, historiadores, educadores da arte e do público freqüentador de exposições, questões referentes à moralidade continuam ausentes nas estruturas curriculares, ocultas ou timidamente subentendidas nos discursos pedagógicos de alguns arte-educadores. Ao discutir a questão da moralidade na arte e, principalmente, na arte/educação, Dias (no prelo) explica que

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 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 (p. 11).

A moral não deve ser vista apenas como preceito filosófico, mas como prática que está presente nas interações sociais e culturais dos indivíduos. Como prática cultural, ela permeia as relações de identidade, gênero e poder imiscuindo-se nos processos de aprendizagem e ensino.

A pergunta que me faço é: “o que é moralmente aceito na arte sobre sexo, gênero, identidade de gênero e sexual e sexualidade” é, também, aceito na arte/educação? Por que certos trabalhos são aceitos na arte/educação enquanto outros não? Se Márcia X tivesse usado os terços para fazer pássaros ou rosas, ela não seria Márcia X, a artista. E se alguém fizesse pássaros ou rosas com terços, não necessariamente o produto seria arte. “Absolutamente chocante”, como expressa Dias, a insuficiência de discussões formais sobre os temas da sexualidade, alija a reflexão moral das práticas de interação cotidiana, em especial aquelas mediadas pelas imagens, e distancia o educador da possibilidade de reinventar relações entre ética, estética e moral nas experiências que produzimos e praticamos.

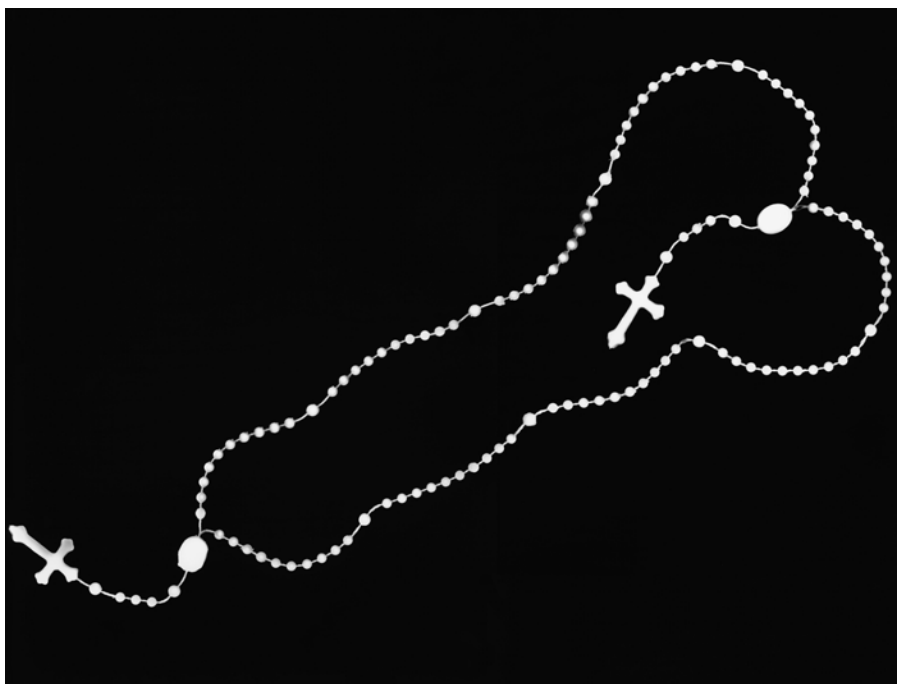


Ilustração I - Desenhando com Terços – Márcia X (1959–2005). Erótica – Os sentidos da arte. Rio de Janeiro – CCBB, 2006

Palavras Finais

A proliferação e exploração das imagens de corpo/gênero nas representações visuais contemporâneas exige de Arte-educadores não apenas uma compreensão dos sistemas visuais, mas um posicionamento crítico em relação ao impacto desses discursos sobre a arte/educação e a educação da cultura visual. Dias (no prelo) articula estas idéias com clareza ao afirmar que

a moralidade cultural é um assunto muito importante para a teoria e a prática da arte/educação. Sem dúvida, 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 (p. 11).

Interesse, lugar e tempo específicos me permitiram construir este projeto e desenvolver esta pesquisa. Os questionamentos, problemas e dificuldades que eles incrustaram/tatuaram na minha trajetória me instigaram a realizar esta investigação na esperança de que ela possa, de alguma maneira, contribuir para ampliar e aprofundar esta discussão. Ao partilhar estes conhecimentos e experiências, tenho a expectativa de colocar colegas, alunos e arte/educadores, em contato com o fenômeno social da visualidade, com modos de fazer e apreender mundos.

Na busca de amparo intelectual para concluir este trabalho, solicito a companhia de dois pesquisadores com os quais me identifiquei e rapidamente me apaixonei. Denílson Lopes e Guacira Lopes Louro, me envolveram com sua maneira delicada e inspiradora de escrever, de falar sobre o outro falando de si. Em cada parágrafo, em cada palavra que eles escrevem, percebo um estado de ânimo que me enche de coragem e me ajuda a perder o medo de ser eu mesmo.

Faço minhas as palavras de Lopes para expressar a convicção de que

muitas são as opções. Ser um escritor gay é afirmar uma afetividade que, longe de acentuar o isolamento e a alienação do homem contemporâneo, é uma forma de redefinir práticas políticas marcadas pelo cotidiano, uma ética de um sujeito plural e uma estética da existência (2004, p. 38).

Ética e estética, pluralidade e existência são agenciamentos que constroem aproximações entre teoria *queer*, cultura visual e Arte-educação contemporânea. Nesta arena de significados, o corpo, como unidade transgressora, tem papel fundamental. Segundo João Luiz Vieira,

o diálogo mantido com teorias críticas que inscrevem a sexualidade no campo das ciências humanas, sobretudo na linguagem, vai localizar os traços homoeróticos numa produção artística onde o corpo, naturalmente, é a mais importante categoria discursiva (VIEIRA, 2004, p. 11).

Os relatos do artista colaborador são subsídios que ratificam/legitimam minha condição

existencial. Concluo este estudo oferecendo esta contribuição na expectativa de que ela possa aquecer e intensificar o debate sobre corpo, gênero e sexualidade e suas variadas possibilidades de expressão na Arte-educação contemporânea.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. Porque e como: Arte na Educação. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.). **Arte em pesquisa: especificidades**. Brasília: DF.: Editora da Pós-Graduação em Arte da UnB, 2004, V. 2, p. 48-52.
- BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BREA, José Luis. (Ed.). **Estudios visuales** – la epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Madrid: Ediciones Akal, 2005.
- CHIZZOTTI, Antonio. Da pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1995, p. 77-87.
- CHOW, R. **Writing Diaspora: Tactics of intervention in contemporary cultural studies**. Bloomington: Indiana University Press, 1993.
- CLOUGH, P. T. **Feminist Thought: Desire, power and academic discourse**. Cambridge, MA: Blackwell, 1994.
- DENZIN, Norman. **Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century**. New York: Sage, 1997.
- DIAS, Belidson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 277-291.
- _____. Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. In: **Visualidades** – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual. Goiânia: no prelo.
- EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- _____. A política da amnésia. In: _____. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 11-39.
- _____. A ascensão e queda da teoria. In: _____. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 41-65.
- _____. O caminho para o pós-modernismo. In: _____. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 67-108.
- ELLIS, Carolyn, KIESINGER, Christine e TILLMANN-HEALY, Lisa. Interactive Interviewing – Talking About Emotional Experience. In: HERTZ, R. (Ed.), **Reflexivity & Voice**. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications, 1997, p. 119-149.
- GOODSON, Ivor. Prefacio a esta edición – Historias de vida del profesorado. In: _____. (Ed.).

Historias de Vida del Profesorado. Barcelona: Octaedro, 2004.

HERNANDEZ, Fernando. Las historias de vida como estratégia de visibilización y generación de saber pedagógico. In: GOODSON, Ivor. (Ed.). **Historias de Vida del Profesorado.** Barcelona: Octaedro, 2004.

_____. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? In: _____. **Educación & Realidade**, 30 (2): jul/dez 2005, pp. 9-34.

_____; TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Aprender história do ensino de arte através da realização de Histórias de Vida. In: **REVISTA UFG**. Ano VIII, nº 2 – dezembro de 2006, p. 110-118.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

LATHER, P. Fertile Obsession: Validity after poststructuralism. In: _____. **Sociological Quarterly**, 34, 1993, pp. 673-694.

LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2004.

MARTINS, Raimundo. Cultura visual: imagem, subjetividade e cotidiano. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.). **Arte em pesquisa: especificidades.** Brasília: DF.: Editora da Pós-Graduação em Arte da UnB, 2004, V. 2, p. 160-166.

_____. Educação e Poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: HERNANDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais.** Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

MEYER, Dagmar E. E. e SOARES, Rosângela de F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber. e BUJES, Maria E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005, p. 23-44.

MORRA, Joane. (Ed.) **Journal of Visual Culture.** Vol. 2, No. 2, Agosto 2003.

SMITH, D. E. Sociology from women’s perspective: A reaffirmation. In: LATHER, P. **Sociological Theory**, 10, 1992, pp. 88-97.

TALBURT, Susan. Introducción: contradicciones y posibilidades del pensamieto queer. In: _____. e STEINBERG, Shirley. (Eds.). **Pensando Queer: sexualidad, cultura y educación.** Barcelona: Graó, 2005, p. 25-34.

TRINH, T. Minh-ha. **Framer framed.** New York: Routledge, 1992.

VAN MANEM, Max. **Investigación educativa y experiencia vivida –** Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.

VIEIRA, João Luiz. Prefácio. In: GARCIA, Wilton. **Homoerotismo e imagem no brasil.** São Paulo: Nojosa Edições, 2004, p. 09-11.