

ENSINO DAS ARTES E CULTURAS VISUAIS:

UM ESTUDO SOBRE AS PERFORMATIVIDADES NA
PRÁTICA DE ENSINO EM UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE



ISAAC DE SOUZA ASSUNÇÃO

Dissertação de Mestrado

Recife, 2021

Figura 1. Imagem da capa. Princesa. Tschabalala Self, 2017. Fonte: <<https://www.phillips.com/detail/tschabalala-self/UK010120/3>>. Acesso em 15/06/2021.

A imagem intitulada **Princesa** da artista negra Tschabalala Self de Harlem na cidade de Nova York é uma proposição sobre beleza, a artista busca em sua expressão artística tirar seus personagens da linha de julgamento da sociedade tradicional, contestando a noção de beleza e reivindicando a diferença e deslegitimando uma compreensão universal sobre beleza. É com essa imagem da Princesa que inauguro esta pesquisa no universo da Arte/educação, ela representa esse estudo aqui desenvolvido por ser democrática e por ser performativa assim como este trabalho também foi.

Isaac de Souza Assunção

ENSINO DAS ARTES E CULTURAS
VISUAIS: UM ESTUDO SOBRE AS PERFORMATIVIDADES
DA PRÁTICA DE ENSINO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Recife, 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal Rural de Pernambuco Sistema Integrado de Bibliotecas

Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo autor

A851e ASSUNÇÃO, Isaac de Souza.

ENSINO DAS ARTES E CULTURAS VISUAIS: UM ESTUDO SOBRE AS PERFORMATIVIDADES DA PRÁTICA DE ENSINO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE / Isaac de Souza. ASSUNÇÃO. - 2021.

181 f. : il.

Orientadora: Ana Paula Abrahamian de Souza.

Inclui referências e apêndice(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2021.

1. Arte/educação. 2. Ensino das Artes e Culturas Visuais . 3. Performatividade. 4. Cuidado de Si. 5. Heterotopia. I. Souza, Ana Paula Abrahamian de, orient. II. Título

CDD 370

Isaac de Souza Assunção

**ENSINO DAS ARTES E CULTURAS VISUAIS: UM ESTUDO
SOBRE AS PERFORMATIVIDADES DA PRÁTICA DE ENSINO EM
UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DO
RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Abrahamian de Souza da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza (Orientadora)

UFRPE-FUNDAJ

Prof. Dr. Moisés Melo de Santana (Titular Interno)

UFRPE-FUNDAJ

Prof.^a Dr.^a Fabiana Souto Lima Vidal (Titular Externo)

CAP/UFPE

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender quais as performatividades das/os estudantes dos anos iniciais da escolarização que são interpeladas pelas práticas de ensino de Arte desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Recife. Teoricamente, esta proposta dialoga com a epistemologia *Queer*, a partir da noção de performatividade em Judith Butler entrelaçada com as noções de *Heterotopia* e *Cuidado de Si* de Michel Foucault para pensar o campo da Arte/Educação e do seu ensino. O delineamento do percurso metodológico necessitou de uma abordagem de pesquisa qualitativa em educação com lastro teórico-metodológico que se filia ao pensamento Pós-moderno e Pós-estruturalista. O método se constituiu de um estudo de caso e de *insights* etnográficos na educação com as técnicas de observação participante, análise documental, entrevista semi-estruturada e, como instrumento de coleta de dados o diário etnográfico. Para interpretação do dados, utilizamos a análise de conteúdo de Laurence Bardin. Com a efetivação deste estudo, foi possível compreender as performatividades estabelecidas no ensino de arte escolar através das ações do projeto Maravigold, em que jovens conseguiram interromper a ritualização e a repetição de padrões que não consideravam sua construção identitária e as/os geravam sofrimento. As ações arte/educativas foram desenvolvidas sob orientação da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e das Culturas Visuais e se constituíram do ler, da contextualização e de produções artísticas dos quais as/os jovens puderem refletir e estabelecer com esses padrões uma relação crítica sendo possível romper com eles, alargando novos horizontes para o ato de existir regado das noções do cuidado de si.

Palavras-chave: Arte/Educação. Ensino de Arte Escolar. Performatividades. Cuidado de Si. Heterotopia.

RESUMEN

Esta propuesta de investigación ha tenido como objetivo comprender cuáles son las performatividades de alumnos de los años iniciales de la escolarización son interpeladas por las prácticas de enseñanza de Arte desarrollada en la RMER. Teóricamente, esta propuesta transita con el concepto de performatividad en Judith Butler, entrelazada con la idea de *Heterotopia* y *Cuidado de Si* de Michel Foucault. El delineamiento del recorrido metodológico necesitó de un abordaje de investigación cualitativa en educación con lastro teórico-metodológico que se filia al pensamiento Pos moderno y Pos estructuralista. El método se constituye de un estudio de caso e de *insights* etnográficos en la educación con las técnicas de observación participante, análisis documental, entrevista semiestructurada y como instrumento de recolecta de datos, el diario etnográfico. Fue posible con esa investigación poder entender la producción de las performatividades posibilitadas por la práctica educativa de Artes en la escuela, su producción y sus efectos. A través de la efectuación de este estudio, fue posible comprender las performatividades establecidas en la enseñanza de artes escolar por medio de acciones del proyecto Maravigold, donde jóvenes lograron interrumpir la ritualización y la repetición de patrones que no consideraban su construcción identitaria que les causaba sufrimiento. Las acciones artes educativas fueron desarrolladas bajo orientación del Abordaje Triangular de la Enseñanza de Artes y Culturas Visuales que se construyeron por leer, contextualizar y producir de forma artística, en que ellos pudieron reflejar y establecer con estos patrones una relación crítica haciéndose posible romper con éstos alargando nuevos horizontes para el acto de existir regado de nociones de cuidado de sí mismo.

Palabras clave: Arte/Educación. Enseñanza de Artes y Culturas Visuales. Performatividades. Cuidado de Si. Heterotopia.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| RESUMO | 6 |
| RESUMEN | 7 |
| SOBRE AFETO | 11 |
| INTRODUZINDO A CENA PERFORMATIVA | 16 |
| O FALAR DE MIM SOB OS MARCOS DA PESQUISA | 29 |
| APONTAMENTOS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO | 43 |
| TERRITÓRIOS SÓCIO-EPSTEMOLÓGICOS DA ARTE/EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRE O MODERNISMO E O PÓS-MODERNISMO – UMA VERSÃO | 56 |
| 4.1 UM ESTRANHAMENTO NECESSÁRIO: A TEORIA <i>QUEER</i> | 73 |
| 4.2 UMA EDUCAÇÃO PELAS DIFERENÇAS: A TEORIA <i>QUEER</i> | 81 |
| 4.3 PERFORMATIVIDADE UMA NOÇÃO NOS TERRITÓRIOS <i>QUEER</i> | 85 |
| 4.4 A HETEROTOPIA COMO POSSIBILIDADE DE PENSAR OUTROS LUGARES PARA A ARTE/EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... | 93 |
| 4.5 A NOÇÃO DO CUIDADO DE SI COMO FORMA DE RECUPERAR UM SENTIDO PARA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE | 108 |
| ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 115 |
| CONSIDERAÇÕES | 164 |
| REFERÊNCIAS | 168 |
| APÊNDICES | 175 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Imagem da capa. Princesa. Tschabalala Self (2017). | 2 |
| Figura 2. Mapa do conhecimento (2004). | 30 |
| Figura 3. Mapa do Encontro (2018). | 32 |
| Figura 4. Cidade de Gavetas, Salvador Dalí (1936)..... | 33 |
| Figura 5. Isaac Assunção, dezembro de 1988. | 35 |
| Figura 6. Memória, Martha Barros (2017)..... | 38 |
| Figura 7. O farol, Anita Malfatti (1915)..... | 59 |
| Figura 8. Porco Empalhado, Nelson Leirner (1966)..... | 64 |
| Figura 9. Cruzando Jesus Cristo com deusa Schiva, Fernando Baril (1996). | 73 |
| Figura 10. Travesti da lombada e Deusa das águas, Bia Leite (2013)..... | 81 |
| Figura 11. Tudo o que foi e não voltará a ser, Félix González-Torres (1991)..... | 93 |
| Figura 12. Autorretrato com colar Thorn e Beija-flor, Frida Kahlo (1940)..... | 107 |
| Figura 14. Poesia Visual sem título, Tony Prat (2017). | 115 |
| Figura 15. Composição. A esquerda, La Belle Ferronière, Leonardo da Vinci (1490); A direita, trabalho da Estudante 13 anos (2019)..... | 124 |
| Figura 16. Composição. A esquerda, Profile Portrait of a Young Lady, Antonio del Pollaiuolo (1849). A direita. Trabalho da Estudante, 13 anos (2019). | 125 |
| Figura 17. Fotografia da estudante ajudando na maquiagem as meninas do ensaio fotográfico (2019). | 143 |
| Figura 18. Fotógrafa configurando a máquina para o ensaio fotográfico (2019)..... | 144 |
| Figura 19. Ensaio fotográfico das estudantes participantes do estudo (2019). | 145 |
| Figura 20. A esquerda O beijo - Auguste Rodin (1880-1889). A direita. Vertumne e Pomone, Camille Claudel (1905). | 151 |
| Figura 21. Inauguração do projeto Eu sou maravigold: “me amo do jeito que sou e não do jeito que você quer” na rede Instagran (2019). | 154 |
| Figura 22. Composição. Postagens no Instagran por Projeto Maravigold (2019)..... | 155 |

| | |
|--|-----|
| Figura 23. Apresentação do Maravigold na Feira de Práticas Exitosas da EMTI Divino Espírito Santo (2019)..... | 156 |
| Figura 24. Reunião para intervenção no banheiro (2019)..... | 157 |
| Figura 25. Compsição. Print da conversa do grupo no WhatsApp e produções da intervenção exposta nos banheiros (2019)..... | 158 |
| Figura 26. Primeira apresentação na FECON (2019)..... | 161 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|------|
| Gráfico 1. Aceitação da Autoimagem em Fotografias..... | 136 |
| Gráfico 2. Ideal de Beleza Feminino para as Meninas..... | 138 |
| Gráfico 3. Ideal de Beleza Feminino para as Meninos..... | 139 |
| Gráfico 4. Ideal de Beleza Feminino para a Sociedade..... | 140 |
| Gráfico 5. Ideal de Beleza Feminino para a Sociedade..... | 141_ |

SOBRE AFETO

Primeiramente, quero agradecer as todas as divindades, múltiplas como os diferentes níveis de realidade, que me acompanham e me possibilitam avançar diante de cada desafio apresentado pela vida. Quero agradecer a Mãe Natureza pelo Café, pela Erva Cidreira, pela Erva Doce, ao Capim Santo, a Alfavaca de Caboclo, ao Boldo, ao Alecrim e a Camomila que foram provedores de rotinas de estudo de forma tranquila sem o auxílio de vocês teria sido mais difícil.

Quero imensamente agradecer a minha Mãe Nadieje Farias de Souza e ao meu Pai Jorge Luiz Gomes de Assunção. Vocês me fizeram grande como sou! Não teria conseguido se não fosse por vocês juntos somando esforços para me oferecerem o melhor. Obrigado também a minha Família inteira. Sintam-se abraçados e beijados por mim.

Quero agradecer a todas as minhas professoras e professores da Educação Básica, sem as/os quais não teria chegado até aqui. Carrego em meu coração todos os ensinamentos e marcas dos saberes de todas/os vocês. Lembro-me com carinho de Lourdes minha professora da segunda série que tanto olhou para mim com sensibilidade. Minha professora Elizabeth da quarta série que valorizou a Arte ganhamos juntos um prêmio da prefeitura do Recife de melhores apresentações teatrais da rede. Lembro-me de Pérola Seixas que me apresentou a filosofia e foi uma defensora da diferença na escola, me protegia contra os xingamentos destinados às pessoas gays que eu nem era. Em realidade as professoras mulheres foram as mais marcantes, Sueli, Ilza, Rosário, Valdelúcia, Cristiane, Baracho... Alguns professores que lembro com carinho, os Ranieres, Georgos, Luciano, Djalma, Guilherme, Edson.

Quero imensamente agradecer as minhas professoras/es do Ensino Superior, em especial a professora Jaileila de Araújo Menezes minha mentora intelectual, desenvolvi sob orientação dela do segundo ao nono período do Curso de Licenciatura em Pedagogia, a monitoria em Fundamentos Psicológicos da Educação e Educação e Sexualidade. Ela me formou atentamente e me oportunizou várias experiências que me fizeram ter uma experiência dentro dos estudos *Queer*, na educação para as relações de Gênero e na Psicologia da

Educação, aprendi muito com Jaileila a ter foco, organização e vigilância epistemológica sempre.

Quero, também, imensamente agradecer ao professor Everson Melquiades de Araújo Silva que foi o meu orientador do trabalho de conclusão de curso da graduação que me rendeu muitos frutos e me lançou no campo da Arte/Educação. Everson me ajudou a compreender uma Arte/educação pelas diferenças e me possibilitou acesso a vários empreendimentos formativos que me deram visibilidade, me inseriu na Escolinha de Artes do Recife pelo qual tive acesso ao legado de Dona Noemia Varela, a mãe da Arte/Educação brasileira e aprendi com as arte/educadoras que me formaram Maisa Cristina, Cleonice Regis em memória, Auvaneide Carvalho, Selma Andrade e Zenaide Ramos, minhas amoras, muito obrigado!

Quero, também, aproveitar a oportunidade para agradecer a uma das pessoas mais especiais da minha vida no período da graduação a senhora Nadir Alves da Silva esta grandiosa mulher que me acompanhou em todos os meus momentos difíceis, me amparando, me acompanhando, me ensinando Arte, me apoiando nos estudos e me ajudando a superar as dificuldades financeiras, você Nadir é um anjo da minha vida. Eu tenho muito Amor por ti.

Quero também agradecer aos meu filhos felinos Miau, Malvira e Prada que fizeram minha vida mais feliz nesses tempos difíceis. Agradeço também ao meu amigo e companheiro Pedro Henrique de Oliveira que me apoiou nessa fase final do mestrado e muito se dedicou a cuidar de mim contribuindo para me manter firme, Amo-te!

Quero, também, imensamente agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades por ter me acolhido com a minha proposta de pesquisa e por ter me formado Mestre em Educação, Culturas e Identidades. Vocês são uma pós-graduação de resistência e como já dizia Foucault “onde há poder, há resistências” (FOUCAULT, 1982). Agradeço em especial a todo o corpo docente da linha Movimentos Sociais, Práticas Educativo-culturais e Identidades: Cibele Maria Lima Rodrigues, Maurício Antunes Tavares, Moisés de Melo

Santana, Ana Paula Abrahamian de Souza, Gilvaneide Ferreira de Oliveira, Denise Maria Botelho e Hugo Monteiro Ferreira.

Quero, em especial, agradecer a professora Bruna Tarcília Ferraz que, com muita dedicação, pensou nas reuniões do colegiado um olhar mais atencioso para as/os estudantes nos oferecendo ajudas de diversas ordens, és inspiradora! Obrigado por toda ajuda! Gratidão!

Quero também agradecer a Marcinha e Claudinha as secretárias do PPGECI a quem carinhosamente nos atenderam em todas as nossas demandas, minhas lindezas, muito obrigado!

Gratidão imensa a minha orientadora Ana Paula Abrahamian de Souza que brilhantemente me apoiou, foi sensível comigo e possibilitou a minha passagem no mestrado de forma saudável, apontando sempre para o cuidado de sí, ensinamentos aprendidos com o nosso mestre do cuidado Michael Foucault. Abrahamianme ofereceu novos estudos, novas lentes e novos desafios para pensar o ato de Arte/educar. Como foi maravilhoso tudo o que me oportunizasse. Foste mais que uma orientadora, uma amiga, uma mãe, que nossos laços afetivos se estendam por toda nossa existência.

Quero agradecer imensamente ao Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/educação (GPECAE) sob a liderança de Ana Paula Abrahamian e Fabiana Vidal. Aprendi muito com os nossos estudos, com nossas incansáveis discussões sobre os Estudos Culturais e a Arte/Educação.

Quero agradecer ao professor Fernando Azevedo que cuidadosamente me formou, me incentivou e ampliou meu olhar para a Arte/Educação brasileira. A presença de Fernando na minha vida foi fundamental para o meu crescimento intelectual no campo. Ele me ofereceu um repertório de textos arte/educativos essenciais a minha formação em meu estágio à docência na UFPE de Caruaru/PE, muito obrigado por todo o carinho e cuidado.

Agradeço também aos meus colegas de turma que muito contribuíram para a minha formação. Saio deste mestrado mais rico do que entrei com o compartilhamento de tantas experiências formativas. Quero agradecer o apoio

recebido para congressos, viagens, inscrições. Vocês acreditaram em mim e no trabalho que desenvolvo, isso muito me fortaleceu. Muito obrigado Jedivan, Wedja, Ana Japiá, Cíntia, Jucélia, Robson, Rosenane, Maria, Ana Paula Leandro que muito me apoiaram em momentos extremamente difíceis do curso.

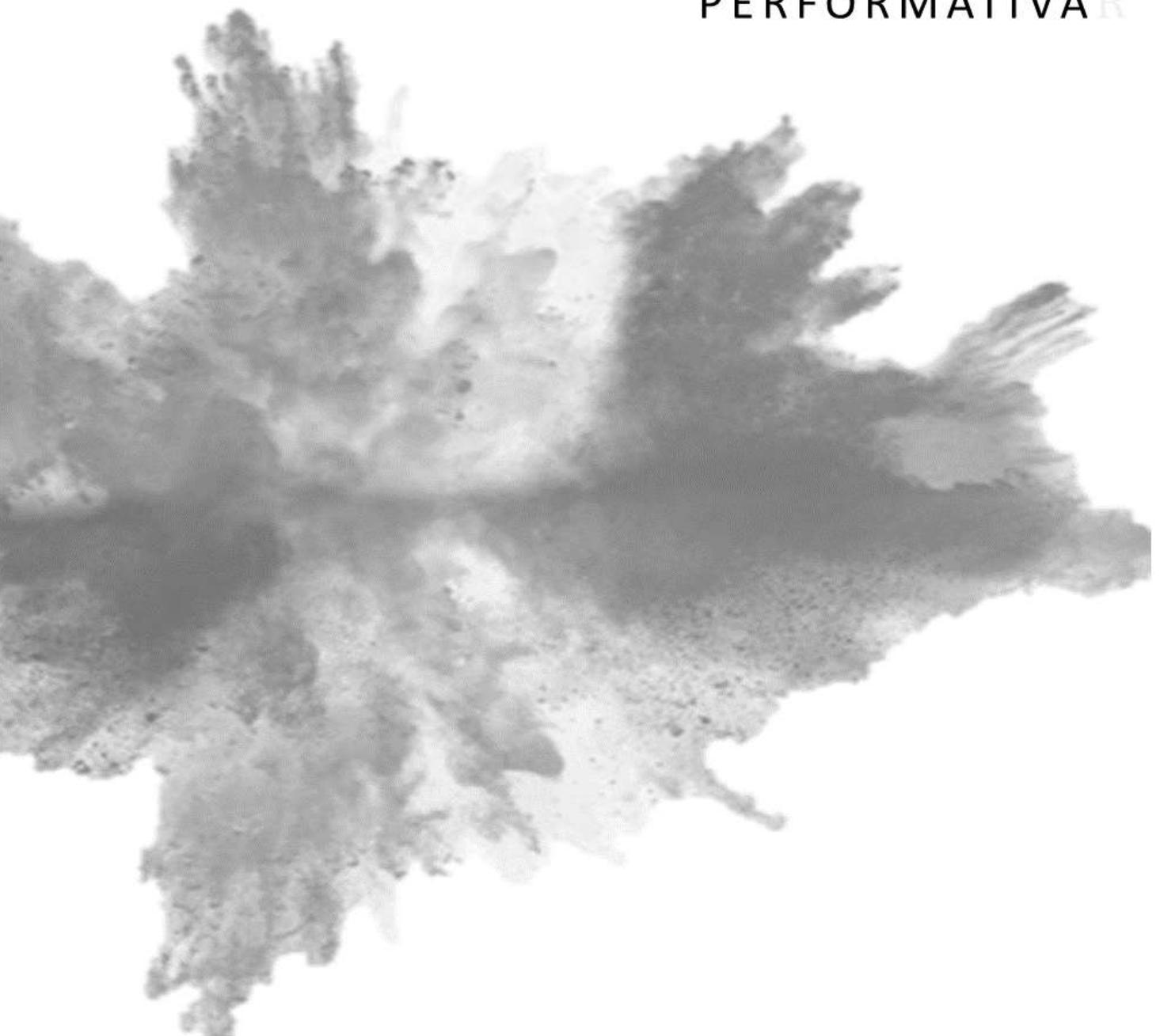
Agradeço a Janecleide Castro Batista que pensou na minha nutrição, fez muitas sopas de cabeça de peixe, almoços e muitos bolos maravilhosos. Muito obrigado querida! Agradeço também a Ana Carla, minha amiga engenheira, que sempre me ajudou na formatação da minha dissertação, fez meus gráficos, minhas tabelas. Você foi maravilhosa comigo! Gratidão!

Agradeço também a Jéssica Aline Tardivo uma pedagoga, arquiteta e grande arte/educadora que também me ajudou nesse processo da dissertação, me incentivando em seleções e concursos, aprendo muito com você querida. Muito obrigado!

Agradeço ao professor Gleibson Gioge por me acompanhar na escrita, corrigir meus textos e ter feitos minhas traduções para outras linguas, gratidão.

CAPÍTULO I

INTRODUZINDO A CENA
PERFORMATIVA R



INTRODUZINDO A CENA PERFORMATIVA

Esta pesquisa investigou práticas de ensino de Arte em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Recife (RMER). A ideia emergiu de *insights* a partir do desenvolvimento da investigação no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE), intitulado “Arte/Educação Intercultural e Teoria *Queer*. Um Estudo Sobre as Práticas Sociais da Diferença na Escola”, uma oportunidade de investigar, a partir do dispositivo de pesquisa-ação, as práticas sociais da diferença na escola, sua produção e seus efeitos, onde episódios em que a prática de ensino de Artes implementada em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola de periferia urbana constituída por 30 crianças entre dez e doze anos, e que possibilitou o contato com culturas tidas como abjetas ou marginalizadas pela sociedade, como é o caso das *Drag Queens* elemento do qual o projeto de ensino se voltou.

Foi possível constatar por meio dessa prática arte/educativa que as crianças foram convidadas pela mesma, o que resultou em episódios que podemos chamar de *Cenas de Interpelação*, conceito explorado e desenvolvido por Judith Butler no seu livro intitulado *Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética* (2017).

Para Butler (2017), a interpelação é uma condição que nos possibilita interlocutoras/es reflexivas/os, e, quando interpeladas/os, sentimos uma necessidade de relatar algo sobre nós, residindo, nesse processo, possibilidades de podermos nos (re)construir. Existe sempre no núcleo da *cena interpelativa* um duplo valor ético, e, nesse exercício de falar sobre nós, estabelecemos uma relação com o outro que participa da ação e agimos sobre ele ao mesmo tempo em que procedemos sobre nós.

Isso acontece porque a existência do Eu é sempre regulada por um quadro de normas que “excede e precedem o sujeito” (BUTLER, 2017, p. 18). A interpelação é uma ação que promove a autorreflexão e que conta com a

participação de outra/o/s, ela se desenrola numa interação social e pode acontecer via processos possibilitados na prática educativa, de forma coletiva, pode acontecer e acontece por meio de aparelhos de regulação, a exemplo, da igreja, da escola, da família, dos representantes geracionais e das pessoas que ocupam os lugares de poder e privilégio dentro do sistema normalizador. Sobre isso, nos afirma Butler:

Esse trabalho sobre si mesmo, esse ato de circunscrição, acontece no contexto de um conjunto de normas que precede e excede o sujeito. Investidas de poder e obstinação, essas normas estabelecem os limites do que será considerado como uma formação inteligível do sujeito dentro de determinado esquemas das coisas. Não há criação de si (*poiesis*) fora de um modo de subjetivação (*assujettissement*) e, portanto, não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir (Ídem, p. 29).

Para a autora, o exercício da crítica delimita essa orquestração, surgem então os limites da estruturação histórica das coisas, alargando o campo teórico do conhecimento sobre o ser. Nessa medida de surgimento, desses limites, dessas margens, criam-se possibilidades de envolvimento num circuito de estética de si-mesmo que vai manter com os quadros regulatórios (as normas) uma junção crítica.

Retomando, a pesquisa realizada na graduação (ASSUNÇÃO, 2014) as/os nossas/os interlocutoras/es se assumiram enquanto sujeitos interculturais, que se relacionaram com outras culturas sem subordinar ou marginalizar as mesmas, tomando como pressuposto o princípio da interculturalidade, se assumindo atrizes e atores da diferença o que, no momento inicial do desenvolvimento desta prática arte/educativa não conseguimos visualizar.

Diante desse contexto interpelativo, percebi que os conhecimentos do ensino de Arte construídos com este grupo de crianças, possibilitaram a fissura de normas hegemônicas cisheteronormativas que não consideravam as

diferenças sexuais e de gênero, sendo oferecidas na prática de ensino novas experiências, outras representações identitárias mais críticas com as normas pré-existentes e que foram possibilitadas pela figura da *drag queen* elemento formativo do projeto.

Mapeamos, neste trabalho, oito processos que denominamos de Práticas Sociais da Diferença, são elas: *Silenciamento; Hilaridade; Confronto; Contestação; Celebração; Afirmação; Intimidação e Inquietação*. Essas práticas sociais nos revelaram como a diferença é produzida e tratada na escola por meio da sua incidência, da sua frequência, produzindo sentido no aprendizado em artes por meio das diferenças.

Essas práticas que emergiram dentro da ação docente, configuraram naquele momento o pontapé inicial para o desenvolvimento deste estudo. Se as crianças foram interpeladas por uma prática de ensino de Arte Intercultural, que trabalhou com diferentes códigos culturais, que transitou dentro de uma concepção de ensino de Arte como conhecimento e que possibilitou a construção de novos valores que quadros regulatórios anteriormente instalados e aparentemente solidificados não permitiam uma relação. Era a hora de começar a se perguntar que outros processos performativos eram possibilitados pelas práticas de ensino de arte escolar.

Esta experiência arte/educativa me marcou profundamente, trazendo à tona alguns questionamentos: Quais as cenas de interpelação são promovidas pelo Ensino de Arte desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Recife? Quais as ações possibilitam esse processo performativo? Quais as performatividades se estabelecem nesse processo? Quais as performances nesse processo educativo são performativas¹?

¹ Performance e Performatividade serão desenvolvidas posteriormente neste trabalho a fim de situar sua diferença teórico-conceitual.

Essas inquietações me impulsionaram a continuar pesquisando as práticas de ensino de Arte produzidas na RMER, suas implicações no processo educativo.

Ao fazer uma análise desse breve percurso de interpelação, foi possível compreender que “todo processo de investigação científica é um processo de reinvenção de si mesmo e de intervenção no mundo, ou seja, é um processo de problematização e subjetivação da realidade” (SILVA, 2006, p. 81). Corroborando com essa perspectiva, Louro afirma:

O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições de sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. O modo como conhecemos é, por tudo isso, incontrolável, volátil. Mas essa constatação não significa que não possamos refletir sobre esse processo (1997, p. 213).

Nessa concepção, caminhamos a partir daquilo que me provoca, que me inquieta, que me convida e que me instiga. Diante disso, essa pesquisa se constituiu de um devir, de um processo de afetação e de busca por novos espaços de reflexão, novas formas de pensar e novos modos de fazer ciência que se descolem do paradigma hegemônico que impera nas ciências humanas, como nos apontou Boaventura de Souza Santos (2006).

Diante do que já foi exposto e das questões acima levantadas foi necessário fazer um levantamento de produções acadêmicas para compreender como vêm sendo problematizados nossos descritores que no caso aqui são: (1) Arte/educação, (2) Ensino de Arte e (3) Performatividade, no intuito de entender onde se localiza nosso estudo na produção do conhecimento já estabelecido.

O nosso levantamento de trabalhos se deu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações² (BDTD) para localizar nesse importante espaço de que forma vêm sendo tratado o campo da Performatividade na Arte/educação. Para orientar nosso estado da Arte levantamos algumas questões norteadoras: O que há de novo então nesta pesquisa? Onde está situado esse estudo? Quem, onde e de que forma estão sendo produzidos esses estudos? Que conexões são possíveis estabelecer a partir dessa revisão da literatura? Nesse sentido, foram escolhidos os descritores (1) Ensino de Arte; (2) Arte/Educação e (3) Performatividade.

A escolha pelo descritor (1) e (2) foi justamente por elas aparecerem concorrendo como sinônimos³ na literatura, embora existam diferenças onde Arte/Educação é a ciência do ensino de Arte, é a epistemologia da Arte (AZEVEDO, 2016; BARBOSA, 1998, 2002; RIZZI, 2002; SAUNDERS, 2004, SILVA, 2007). Ensino de Arte pode ser compreendido como as ações investidas para construir, ensinar e aprender conhecimentos da Arte em diferentes espaços sociais (sua prática), mas ela não é qualquer prática, ela é uma *práxis* social transformadora. Sobre o descritor (3) performatividade⁴, essa noção pensada a partir de Judith Butler e que, em termos genéricos significa a possibilidade de fissurar a norma, estabelecendo outros parâmetros para novas construções identitárias, formas contra-hegemônicas que surgem no processo de reiteração desses quadros regulatórios.

Em julho de 2018, ao pesquisar nas ferramentas localizadoras da referida fonte de dados cada descritor, foram apresentados números altos. Para:

²A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para as/os usuárias/os um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. (Extraído do site:<http://bdtd.ibict.br/vufind/>);

³A diferenciação e aprofundamento das duas noções será feita no capítulo “Memória e História da Arte/Educação Brasileira e as Concepções de Ensino de Arte”;

⁴A noção de Performatividade em Judith Butler vai ser desenvolvida no capítulo “PERFORMATIVIDADE UMA NOÇÃO NOS TERRITÓRIOS QUEER”.

Ensino de Arte, dois mil seiscentos e quarenta e dois (2.642) trabalhos; Para Arte/Educação, trezentos e quarenta e oito trabalhos (348) trabalhos e para o termo Performatividade, setecentos e sete (707) trabalhos. Ainda na busca por compreender a partir dos descritores um resultado mais refinado, optei por relacionar os descritores: (1) *Ensino de Arte Performatividade* e(2) *Arte/Educação Performatividade*. Para a combinação (1), a ferramenta de pesquisa nos indicou vinte e cinco (25) trabalhos que se relacionavam diretamente com a temática. Na combinação (2), foram indicados apenas cinco (05) trabalhos, somando ao total trinta (30) estudos.

Na combinação (1), foi encontrado um trabalho **repetido** **Cena-Self: o discurso de si na criação teatral da escola** (PEREIRA, 2016) e dois trabalhos com a combinação (2): **Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer** (RACHEL, 2013) e **Ensinar e aprender em estado de criação: o corpo sensível e cultural no processo de educação do apaeano (Arte Educação na APAE)** (OLIVEIRA, 2015), totalizando 27 trabalhos com as duas combinações estrategicamente pensadas para o desenvolvimento deste estado da arte.

Para melhor compreender como foram tratadas as teses e dissertações aqui localizadas, vamos empreender uma breve apresentação sobre cada trabalho que faz relação com os descritores, a fim de fazer uma reflexão sobre as possíveis conexões com a temática que aqui quer se desenvolver.

É importante destacar que dos vinte e sete (27) trabalhos, vinte (20) eram dentro do território da Arte e problematizavam principalmente o campo da performance na/o cinema, teatro, música, literatura, nas artes visuais e na educação. A performance, nesses trabalhos, foi contextualizada como linguagem, como Arte, como possibilidade de intervenção no mundo, como representação, como mediação cultural e como desempenho a partir dos clássicos da literatura sobre performance com maior frequência à autores internacionais.

Do total de trabalhos localizados, oito (8) faziam conexões com o objeto de estudo aqui proposto, mencionavam o termo performatividade nos trabalhos ligados a Arte. Sendo assim, foi necessário trazer mais elementos das pesquisas e fazer uma reflexão mais detalhada sobre as possíveis conexões a fim de localizar o nosso estudo na rede de produção do conhecimento. A seguir, serão apresentados os seguintes elementos: Título, autor e ano, universidade, objetivo, diálogo teórico, por fim, as considerações sobre o estudo.

O primeiro trabalho, **Pedagogia em performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica** de Pedro Haddad Martins do ano de 2017 da USP. Esta tese, busca uma pedagogia em performance - um ensino do teatro que se afirma como prática contemporânea a partir do teatro performativo. Aqui, a performatividade da criança é tomada como material poético para a construção teatral, e efetiva a experiência como prática de elaboração do conhecimento em Arte. Construiu o diálogo teórico sobre performatividade com Féral (2008) e Mostaço (2009). Concluíram que privilegiar a performatividade dos alunos-atores é afirmar a potencia que todos carregam, independente das referências que trazem, de passar pela experiência artística. E que fazer teatro, não é apenas reconhecer que a criança é dotada de uma performatividade natural, mas inserir esta performatividade nos objetos teatrais e padrões estéticos que proporcionem uma educação teatral potente.

O segundo trabalho, **Ciência da informação, museologia e fertilização interdisciplinar: informação em arte, um novo campo do saber** é uma tese de Diana Farjalla Correia Lima do ano de 2003 da UFRJ. Apresenta em seu resumo os descritores Ensino de Arte, Performatividade, mas não apresenta ou desenvolve teoricamente tais categorias. Trata do processo de conhecimento que conduz ao cruzamento de fronteiras entre ciência da informação e museologia. Interdisciplinaridade é investigada segundo a configuração conceitual e prática que permite reestruturar, em zonas comuns do conhecimento, espaços que agregando saberes, comunidades e linguagens

interativas, modelam perspectivas para os novos campos do saber. O fenômeno interdisciplinar observado na pesquisa que foi se tornando perceptível na trajetória do processo condutor de organização da área/disciplina em formação em Arte, talhado na composição híbrida, representa o resultante de esforço, que aproxima, compara, relaciona e integra conhecimentos.

O terceiro trabalho, trata-se de uma dissertação intitulada **TRANScriações. Sobre mudanças que fizemos de nossos corpos** de Rafael Garcia do ano de 2015 da UNB. Apresenta um sub-conceito nomeado TRANSarte e a partir dele algumas criações estéticas e artísticas sob o nome TRANScriações. Transita sob a noção de performatividade em Judith Butler como fissura e resistência no gênero transviado idealizada como performance política de enfrentamento e afirmação da singularidade e da multiplicidade das sexualidades que transgridem a heteronormatividade imposta.

O quarto trabalho: **Perform(atividade) na escola** é uma dissertação da UFSC, de 2014, de Julia Mara Pegoraro Silvestrin. Vai discutir sobre as performatividades de gênero nas aulas de educação física. As práticas corporais e os discursos sobre elas podem (re)produzir estereótipos de feminilidades e masculinidades e dessa forma reiterar um regime de heteronormatividade. Utiliza nesse trabalho o gênero como categoria de análise destes processos históricos que empregam diferenças anômico-fisiológicas para explicar desigualdades sociais. Para o desenvolvimento desse trabalho, se analisou as propostas curriculares para a Educação Básica dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul (disciplina de Educação Física para 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio); relatos de práticas docentes já publicados na literatura da área e as experiências profissionais do pesquisador, registradas em diários de campo e narrativa autobiográfica. A análise é focada na perspectiva da performatividade de gênero da Judith Butler, que se associa ao campo de estudos *Queer*. A Teoria *Queer* nesse trabalho é empregada como perspectiva educacional que questiona binarismos de gênero e sexualidade - e a partir daí, toda estrutura da cultura ocidental,

tornando-se um campo profícuo para avanços de uma educação não (hetero)sexista.

O quinto trabalho, **Públicos em emergência: modos de usar ofertas institucionais e práticas artísticas** é uma dissertação da USP do ano de 2017 de autoria de Diogo de Moraes Silva. A partir da combinação entre abordagem teórica e prática artística, a pesquisa coloca em questão o modo como os públicos são compreendidos e geridos no âmbito institucional da Arte, particularmente no contexto brasileiro. Para isso, adotou-se a mediação cultural como *locus* de investigação e atuação propício à confrontação de enunciados oriundos dos diferentes agentes envolvidos, nesse circuito, desde os gestores, curadores, artistas e educadores até os públicos, cujas discursividades e performatividades correspondem ao foco do nosso interesse. Problematizando as formas abstratas de classificação utilizadas para designar e endereçar os destinatários das ofertas institucionais e das práticas artísticas por elas difundidas, o trabalho se imbuí da postulação de um estatuto alternativo para os públicos, entendidos como formações emergentes de sujeitos políticos.

O sexto trabalho - **O mais perto possível: efeitos de intensidade na teoria contemporânea** é uma tese da (PUC – Rio) do ano de 2017, de autoria de Natalie Souza de Araujo Lima. O trabalho investigou os efeitos de intensidade em práticas teóricas ligadas à Arte. Nessas condições, elas se configuram então em maneiras estranhas, diferentes ou desfiguradas de teoria. O Atlas Mnemosyne, de Aby Warburg, e o trabalho das passagens de Walter Benjamin, são aqui lidos pelo dispositivo da colagem/montagem; os cursos, a preparação do romance de Roland Barthes e Doença/Saúde, de Roberto Correa dos Santos e Ricardo Basbaum, pelo dispositivo cênico-ficcional; os Mil platôs, de Deleuze e Guattari configuram-se entre a performatividade, o virtual do manifesto e a rúbrica de performance. Natalie Lima até cita Butler, mas para falar do trabalho de Preciado: “Dando atenção às armadilhas da performatividade, tão bem apontadas por Butler, Preciado usa-as a favor de sua teoria-manifesto” (LIMA, 2017, p. 54). Conclui que essas escritas são colagens, encenações ou performances *tout court*. Antes constituem uma

desfiguração dessas práticas, cujo efeito é a abertura do que pode vir a ser uma linguagem teórica fora de seu campo autônomo.

O sétimo trabalho, **Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer** é uma dissertação da UNESP de Denise Pereira Rachel do ano de 2013. É possível atuar como artista e professor na sala de aula? Pode a sala de aula constituir-se como espaço de experimentação artística? Horizontalizar a relação professor-aluno é uma preocupação que concerne ao ensino de artes? Estas questões a fizeram retornar à academia, como uma possibilidade de reflexão a respeito de sua atuação como artista e educadora, como forma de organizar experiências e apreender outras concepções de arte/educação dentro e fora da instituição escolar. Para compor esta reflexão, contou com a colaboração de Naira Ciotti, a qual discute o conceito de híbrido professor-performer; Valentin Torrens, o qual traz exemplos de diferentes abordagens relacionadas à pedagogia da performance; Judit Vidiella e Fernando Hernández, que discutem a pluralidade de narrativas em torno da educação e a implicação das ideias de performance, performatividade e arte da performance em abordagens diferenciadas para o ensino/aprendizagem em artes, na constante reformulação pessoal da artista/educadora. Rachel traz a noção de performatividade em Derrida onde “a linguagem tem dependência de fatores externos determinando o imediato da escrita no tempo presente” e a performatividade linguística de Austin, mas não faz uma discussão aprofundada nos dois autores.

O oitavo trabalho, **Tropicuir: (Re)existências políticas nas ações performáticas de corpos transviados no Rio de Janeiro** é uma dissertação de Carlos Guilherme Mace Altmayer do ano de 2016 da UNICARJ. O referido trabalho, aciona o termo performatividade duas vezes, cita Judith Butler a partir de duas de suas obras, mas não desenvolve teoricamente a noção de performatividade, foi feito outro movimento teórico com foco maior nas performances.

Dos trabalhos analisados, encontramos apenas dois que trabalharam com a noção de performatividade em Judith Butler, são eles: *Perform(atividade) na*

escola: reflexões sobre gênero na educação física (SILVESTRIN, 2014) e *TRANSciações. Sobre mudanças que fizemos de nossos corpos* (GARCIA, 2015).

O primeiro trabalho, a partir da noção de performatividade do gênero, fala dos efeitos de sua produção com o recorte escolar dentro da disciplina de educação física. O segundo trabalho é o que mais se aproxima do que está sendo proposto nessa pesquisa, relaciona performatividades dos gêneros transviados como possibilidade de romper com a ditadura heteronormativa, uma “performatividade ensaiada, construída, esculpida, despida de resistência e enfrentamento que se apresentam no palco das teatralidades cotidianas, como política de visibilidade e manifesto de inclusão” (SILVESTRIN, 2014, p. 35). As artes do corpo e do teatro como performatividade, como um campo fértil para constituição de novas matrizes identitárias contra-hegemônicas.

Nessa perspectiva, encontramos as conexões nos trabalhos apresentados com o movimento teórico que se quer fazer nesta pesquisa. Esse estudo se apresenta como continuidade do que os pesquisadores já estão buscando fazer apoiados em diferentes compreensões de performatividade para pensar a escola, a educação, a existência humana, as Artes.

Foram encontrados um (1) trabalho na Região Sul do Brasil no estado de Santa Catarina; um (1) trabalho na Região Centro-Oeste em Brasília; seis (6) na Região Sudeste sendo, três no estado de São Paulo e três no estado do Rio de Janeiro. Não foram encontrados trabalhos nas Regiões Norte e Nordeste sendo este estudo uma inauguração desse tema no nordeste e especialmente na Arte/educação. É importante destacar que na BDTD foi apontado um recorte temporal de quinze (15) anos, estudos entre 2002 e 2017.

No recorte de gênero, dentro dos oito trabalhos que apresentam alguma relação com a pesquisa, encontramos equilíbrio, quatro (4) autoras e quatro (4) autores, isso nos indica que mesmo sendo um tema emergente, não existe predominância de um gênero específico sobre esse campo do saber e que sua construção se dá em igualdade.

Nessa conjuntura, tais reflexões levam esta pesquisa a ter como **objetivo geral**: Compreender as performatividades de estudantes dos anos iniciais da escolarização que são interpeladas pelas práticas de ensino de Arte que são desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Recife.

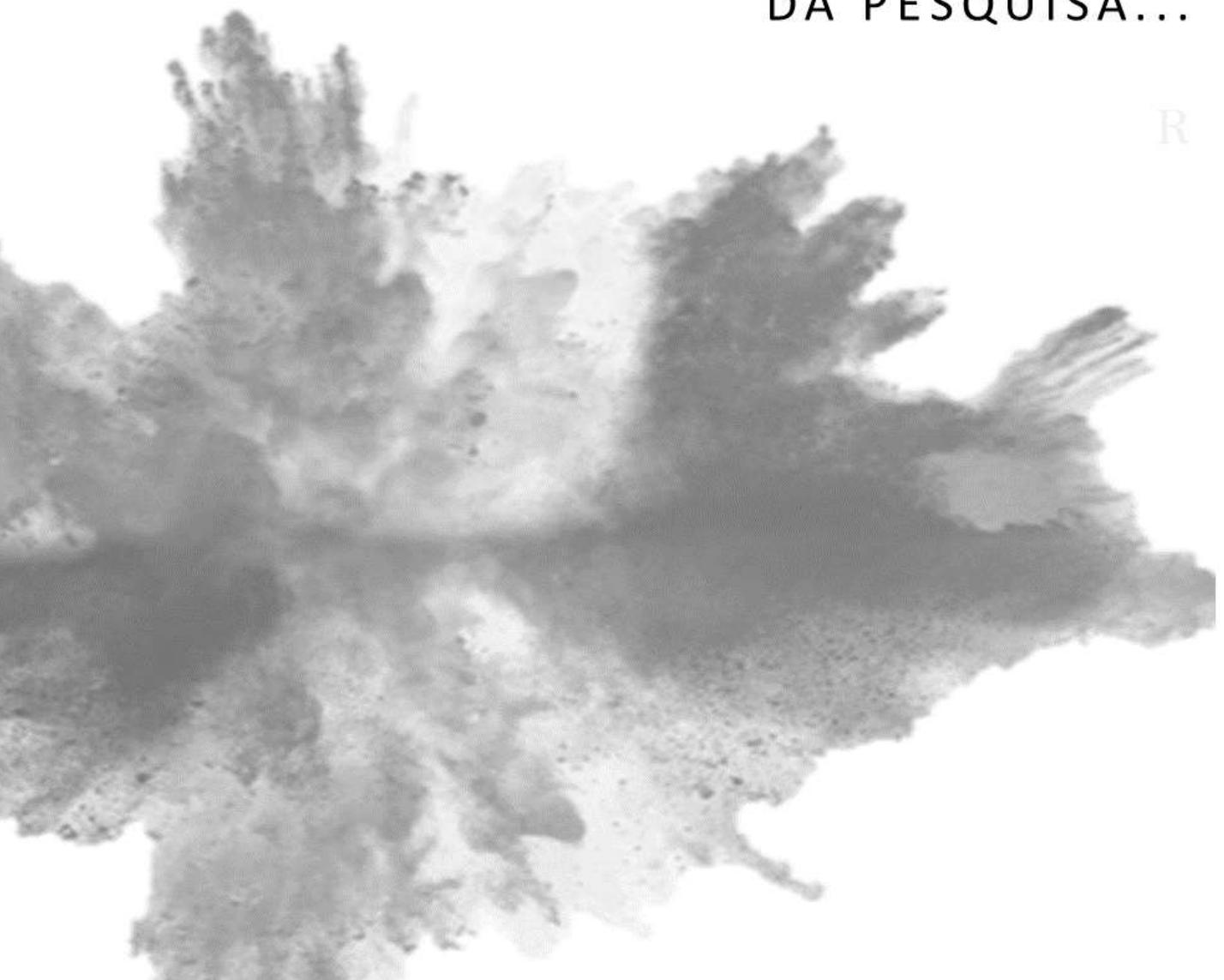
Para tanto, foi necessário também: (1) mapear as escolas que estão contemplando a proposta de ensino de Arte da RMER; (2) identificar no diário etnográfico escolar as práticas de ensino de arte consideradas performativas e (3) observar como professora e estudantes são interpelados por uma prática de ensino de arte performativa.

Sendo assim, essa dissertação está organizada em seis seções. Na primeira seção, contextualizo sobre o objeto de estudo e os seus objetivos, buscando dialogar com pesquisas anteriores que relacionam a temática Arte/educação, do Ensino de Arte com a noção de Performatividade. Na segunda seção, apresento o memorial intitulado “O falar de mim sob os marcos da pesquisa...” Este movimento foi necessário para entender a relação da minha trajetória com o objeto de estudo; na terceira seção, apresento o delineamento do percurso metodológico proposto para a operacionalização do estudo, bem como as técnicas de coleta e de análise dos dados, na quarta seção, procurei dialogar com a fundamentação teórica que acolhi para a pesquisa e que foi dividida em seis temas: (1) Territórios Sócio-Epistemológicos da Arte/Educação Brasileira: entre o Modernismo e o Pós-Modernismo – Uma versão, (2) Um estranhamento necessário: A Teoria *Queer*, (3) Uma educação pelas diferenças: A Teoria *Queer*, (4) Performatividade uma noção nos territórios *queer*, (5) A Heterotopia como possibilidade de pensar outros lugares para a arte/educação brasileira e (6) A noção do cuidado de si como forma de recuperar um sentido para a Arte/educação na contemporaneidade. Enfim, na quinta seção apresento as pistas apreendidas pela pesquisa, objetivando a observação de uma prática de Ensino de Arte que analisei enquanto performativa e as interpelações provocadas nas alunas e nos alunos.

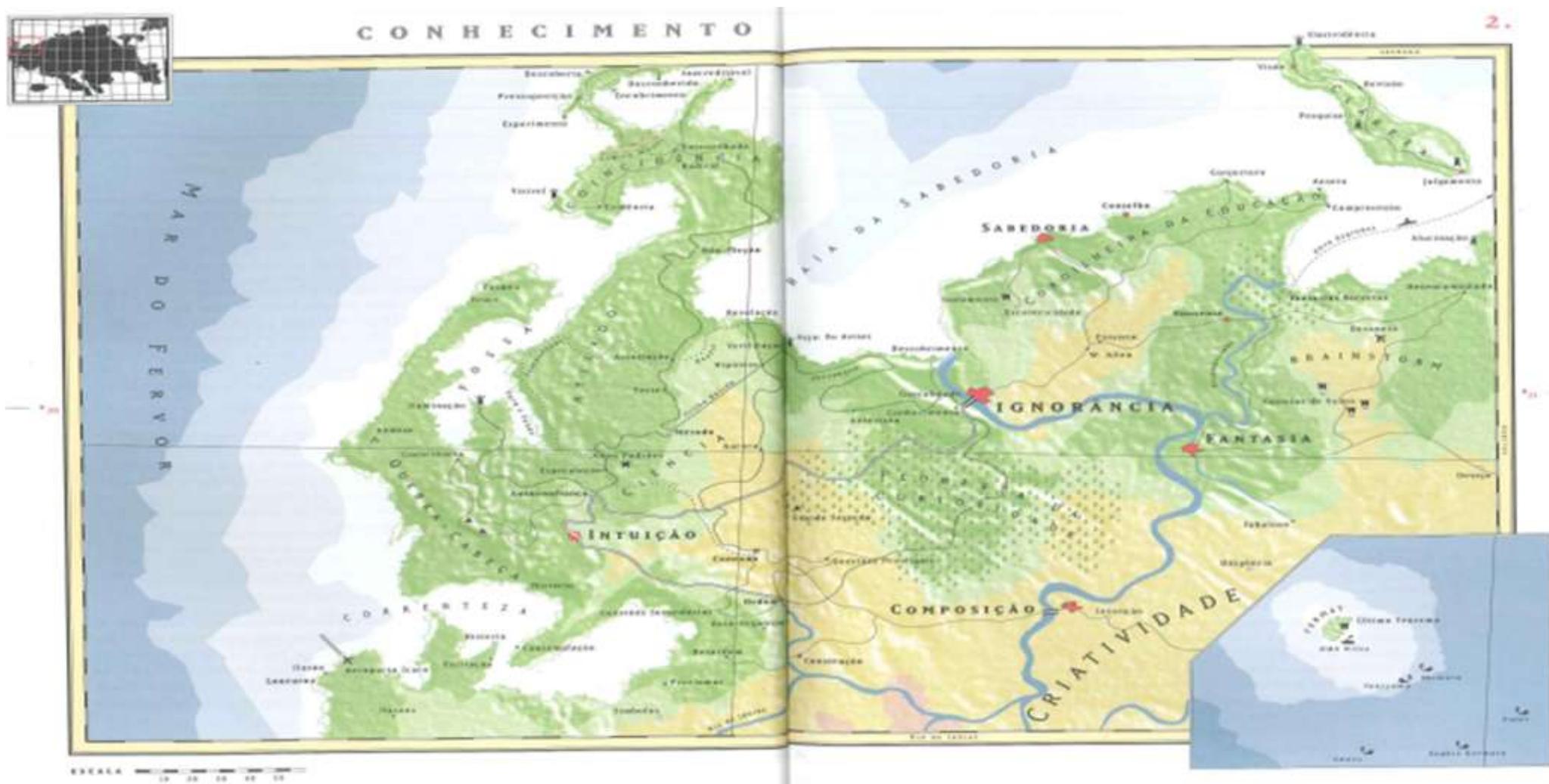
CAPÍTULO 2

O FALAR DE MIM SOB OS MARCOS
DA PESQUISA...

R



O FALAR DE MIM SOB OS MARCOS DA PESQUISA



Capítulo 2

Legenda da imagem da página anterior:

Figura 2. Mapa do conhecimento. Fonte: scaneado do livro Atlas da Experiência Humana: Cartografias do Mundo Interior (2004).

Para poder pensar a pesquisa, foi necessário olhar para dentro de mim e buscar as motivações, os desejos, as inquietações que originaram este estudo. Para auxiliar esse processo, busquei inspiração nos mapas do “Atlas da Experiência Humana: Cartografias do Mundo Interior”. Segundo os autores da referida obra:

O Atlas da experiência Humana apresenta diversas dimensões do ser humano, sendo que cada um dos lugares e "acidentes geográficos" recebe o nome de ações, reações, emoções, dúvidas, medos, prazeres e decisões. Este atlas oferece, assim, novas formas simbólicas de nós descrevermos para nós mesmos, de nos situarmos nas mais significativa das viagens, a viagem da experiência pelas terras imaginárias da Saúde, dos Segredos, da Paixão, do Trabalho, do Além... De agora em diante, a paisagem da vivência pode deixar de ser território desconhecido (VAN SWAAIJ; KLARE, 2004. p. 10).

Na ocasião, o mapa que me despertou sensações afetivas foi o “Mapa do Conhecimento”. Depois de sua leitura, me vieram memórias emocionantes ao me recordar de experiências com a Arte na escola desde muito pequeno e das professoras que possibilitaram essas sensações com suas práticas arte/educativas. A apreciação desses mapas me despertaram coisas que já estavam adormecidas, lembranças que se tornaram vivas.

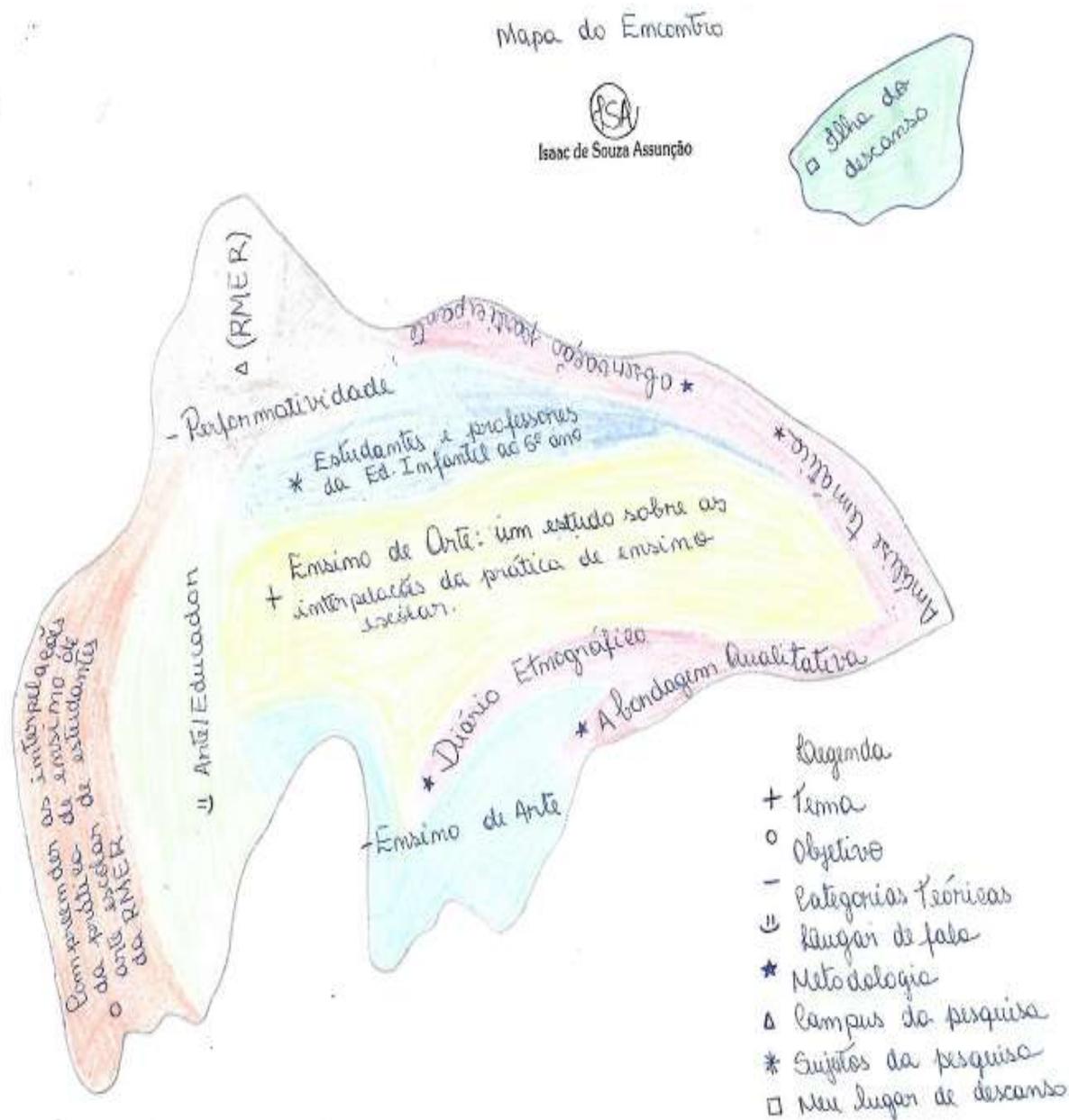
A partir das sensações geradas, busquei exercitar a construção do mapa de pesquisa em busca de refletir sobre o meu objeto de estudo. Como essa pesquisa se efetivou dentro da RMER, projetei-a dentro do mapa da cidade do Recife, uma tentativa de sistematizar cartograficamente os territórios dessa viagem.

Ao me deparar com esse pequeno desafio, mais uma vez lembrei das atividades de Arte da escola, da concepção de Arte do modernista, do exercício de pintura, de criação, de projeção e de autoconhecimento. Foi uma sensação de fervor. Vinham tantas coisas importantes na memória, concretizar isso, me

ajudou bastante a organizar algumas coisas que ainda estavam soltas na pesquisa.

A seguir, apresento a imagem que representou esse exercício, batizado de Mapa do Encontro.

Figura 3. Mapa do Encontro.



Fonte: Acervo do autor, arquivo da pesquisa, 2020.

Esse exercício foi o pontapé inicial para que eu pudesse pensar mais profundamente no meu memorial. É importante antes de começar a falar sobre a origem e as problemáticas que constituíram essa pesquisa, fazer um resgate das minhas memórias, de como a vida foi me interpelando desde a infância até chegar a este momento. Sobre as memórias, nos afirma a professora Ecléa Bosi:

Existe, dentro da história cronológica, outra história mais densa de substância memorativa no fluxo do tempo. Aparece com clareza nas biografias; tal como nas paisagens, há marcos no espaço onde os valores se adensam. O tempo biográfico tem andamento como na música desde o allegro da infância que aparece na lembrança luminoso e doce, até o adagio da velhice (2003, p. 02).

Nesse sentido, gostaria de acionar uma imagem, antes mesmo de visitar as minhas memórias e coletá-las, antes de abrir as gavetas em que guardei tudo aquilo que era importante na minha constituição e que contribuíram para que eu chegasse a este objeto de estudo do qual me proponho a investigar. Quando pensei na metáfora de abrir as gavetas para visitar minhas memórias, imediatamente lembrei-me da célebre escultura de Salvador Dalí, intitulada Cidade das Gavetas (1936):

Figura 4. Cidade de Gavetas, Salvador Dalí (1936). Óleo em painel de madeira, 25,4 x 44,2 cm.



Fonte: <<https://www.salvador-dali.org/en/artwork/catalogue-raisonne-paintings/obra/444/city-of-drawers?paraulaClau=drawers>>;

Sou um Alagoano, canceriano de 31 anos, nasci na Maternidade Nossa Senhora da Conceição às 10h, em Rio Largo, uma cidade ao lado de Maceió. Minha bisavó, Dona Josefa, por ser religiosa me deu o nome Isaac, que significa sorriso em hebraico, o filho da promessa. Exatamente no dia 18 de julho de 1987, no dia Internacional de Nelson Mandela e dia de São Francisco Solano, eu nascia, um bebê aos sete meses, adoecido, em um parto cesariano muito difícil para minha mãe.

Filho de Jorge Luiz Gomes de Assunção, meu pai adotivo que muito me amou e dedicou sua vida a me constituir, e de Nadieje Farias de Souza, minha mãe brava e rigorosa na educação, sempre sonhou grande para mim, desde pequeno escutava ela dizer que o sonho dela era que eu fosse doutor. Sempre escutava ela falar que adorava estudar e que sua mãe a tirou da escola porque não era necessário estudar, ela ia casar e ter um homem que a sustentasse. Minha mãe nunca gostou dessa ideia e sempre trabalhou desde criança nos cortes de cana e como peniqueira, como ainda chamavam as empregadas domésticas em maceió na década de 90.

Minha mãe e meu pai travaram uma batalha em busca de dar condições para o crescimento dos filhos em tempos altamente difíceis para os pobres com os governos de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Sustentar quatro filhos nesse período foi o maior desafio dos meus pais que superaram com muita criatividade, planejamento e organização.

Figura 5. Isaac Assunção, dezembro de 1988.



Fonte: Acervo do autor, arquivo da pesquisa, 2020.

Minha família é de origem humilde, constituída por ex-bóias frias os cortadores de cana no estado de Alagoas, empregadas domésticas, garis, kombeiros do transporte alternativo, comerciantes e trabalhadores da indústria.

Cheguei para morar em Recife com um ano e oito meses, e fui morar no bairro da Estância na zona sudoeste dessa cidade. Eu me lembro de poucas coisas da minha infância. Dona Josefa a patroa da minha mãe dizia que eu era observador e muito fujão, sempre que sumia me encontrava embaixo de um pé de pitanga sentado comendo as frutas do chão.

A minha professora da alfabetização que chamávamos de Tia Cotinha. Era brava. Lembro-me dela nos vigiando na fila onde rezávamos o pai nosso. Ela estava sempre vigilante, dançava com a gente, ensinava “músicas de criança”, e só largávamos quando cantássemos, ela dava um desenho

mimeografado todos os dias e tínhamos que levar pintado para ela. Eu no caminho de casa sempre colhia flores para lhe entregar.

Minha professora Lourdes da segunda série me contou em visita recente que eu fazia “trelas” de menino inteligente e que eu era muito experimentalivo. Essa professora me socorria em todas as horas difíceis, se eu perdesse o lápis, e se eu tivesse dúvida de atividades eu corria na casa dela.

Lembro-me do meu aniversário de quatro anos em que ganhei muitos brinquedos e o meu bolo de aniversário era de maçã, a minha fruta preferida. Lembro, também, das atividades de colagem nas letrinhas no processo de alfabetização, lembro das atividades de Arte, pintar nos desenhos prontos com aquele cheirinho gostoso de álcool, eu lembro da minha professora fazendo aquele processo, parecia um ritual, toda semana ela produzia desenhos para que pudéssemos pintar.

A experiência escolar que mais me marcou foi uma casa feita com massinha de modelar que eu fiz na alfabetização, a gente sempre fazia coisas de arte nesse período. Mais a frente na antiga quarta série, atual quinto ano, recordo-me também que fui Chico Mendes, o defensor da Natureza, num espetáculo de teatro montado pela minha professora, em que ganhamos como a terceira melhor mostra teatral das escolas da Rede Municipal de Ensino de Recife e, que inclusive, ela ganhou um prêmio pelo excelente trabalho que desenvolvia com artes na prefeitura do Recife.

A Arte era uma coisa presente na minha vida. Participava das peças de teatro e das tardes de louvor na Matriz de Santa Luzia. Minha mãe me levava para dançar quadrilha na rua da minha casa, eu ajudava a montar a árvore de Natal com meu pai.

Fui catequista na matriz de São Paulo Apóstolo no grupo chamado Infância Missionária. Nesse movimento, eu experimentei a docência, dava aula a crianças de 3 anos, eu usava muito a Arte, a música, o teatro, a pintura com diferentes materiais para ensinar o evangelho. Eu tinha apenas 12 anos. Me

sentia contemplado em trabalhar com crianças pequenas, aqui eu já manifestava minha vontade de ser professor de crianças.

Engraçado, não recordo exatamente quando aprendi a ler e qual foi a primeira palavra que li, ou quando consegui fazer meu primeiro cálculo, ou qual foi a primeira historinha que me contaram, ou até mesmo o primeiro experimento da aula de ciências que geralmente desenvolvem com as crianças na escola, mas me lembro das atividades de Arte, lembro do cheiro da cera, da textura da massinha de modelar, das únicas seis cores de guache que tinham na escola, das colagens que fazia, dos desenhos que produzia, das datas comemorativas, eram atividades autorais, eram nossas produções, era o que me alegrava ir a escola.

Pensando nas memórias de infância que estão marcadas em meu pensamento, me veio à tona um desenho de Martha Barros que me lembra muito os desenhos de crianças pequenas aqueles que só as crianças poderiam explicar, que segue na próxima página.

Figura 6. Obra Memória, 2017. Artista, Martha Barros⁵⁵.



Fonte: <<http://www.marthabarros.com.br/start.htm>>.

Um fato importante na minha vida que me ajudou a superar muitas coisas foi o ingresso no Atletismo aos 11 anos. Aprendi com este esporte a não desistir dos meus sonhos, focar, dedicar-se integralmente. Aprendi a trabalhar com metas e objetivos, aprendi a importância da vida e do quanto precisamos cuidar dela. O atletismo para mim foi a escola da resistência, eu era fundista, minhas provas favoritas eram o 3.000 com obstáculos, os 10km e a meia maratona provas que exigiam de mim muita resistência.

No ensino fundamental, lembro-me que o ensino de Arte era desenvolvido num caderno de desenho, onde a gente tinha que desenvolver as figuras geométricas das mais diferentes formas e pintar perfeitamente, cada semana

⁵⁵ É uma carioca, vivendo em Campo Grande/MS, é filha do poeta Manuel de Barros. Formada em Biblioteconomia, escolheu viver intensamente a pintura onde concentrou seu imaginário no homem, nos animais e nas plantas. “Martha expõe o primitivo esteticamente, inspirando-se em pinturas rupestres e desenhos infantis, buscando, sempre, um traço livre e fluido. Não por acaso, sua obra vem ganhando elogios de destacados artistas brasileiros”. Extraído do site: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>.

era um desafio diferente, eu adorava fazer isso, esses trabalhos se resumiam à técnicas, nada era de nossa expressão.

Já no Ensino Médio, a Arte se restringiu a literatura, os primeiros livros que lí se chamavam: *Cinco Minutos a Viuvinha*, *Iracema*, de José de Alencar, eu gostava muito da linguagem dele, do romantismo brasileiro, mas lí também *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, *O Cortiço* de Aluísio Azevedo, *Dom Casmurro* e *Memórias póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis. Sentia falta da seleção de escritoras brasileiras nesse momento, elas não tinham espaço em sala de aula, eram invisibilizadas.

Na minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, na qual ingressei no segundo semestre de 2009, tive experiências com a Arte nas duas únicas disciplinas que existem no Centro de Educação da UFPE: (1) Fundamentos da Arte/Educação e (2) Expressão e Movimento na Escola. O contato teórico e as experiências nestas disciplinas me trouxeram para o campo da Arte/Educação.

Nesse período eu fui arte/educador na Escolinha de Artes do Recife⁶ da Professora Noemia Varela⁷, considerada a “mãe” da Arte/educação brasileira. Essa escola me possibilitou diferentes experiências formativas que afirmaram o meu desejo de querer continuar nesse campo e contribuir com ele. O poema a seguir contempla as coisas que eu era, é um escrito que me encontro:

⁶Uma das escolas de Arte mais antigas do Brasil, teve sua fundação em março de 1953 pela mãe da Arte/Educação Brasileira em parceria com Augusto Rodrigues e diferentes artistas, intelectuais, filósofos e médicos da época a exemplo de Paulo Freire, Aberlado da Hora, Lula Cardoso Ayres, Ulisses Pernambucano, Francisco Brennand, Noemia Varela. Com atuação à mais de 60 anos, esta escola não trabalha com fins lucrativos, com o dinheiro que ganha busca manter a instituição. No quesito acessibilidade, distribui vagas para estudantes de escolas públicas e de baixa renda, estudantes com deficiência, assim como, dá desconto a filhos/as de professores/as;

⁷A professora Noemia de Araújo Varela, filha de João Varela Barca e Rosa de Araujo Varela, nasceu em 01 de janeiro de 1917, Macau – Rio Grande do Norte e faleceu aos 99 anos na cidade do Recife, ainda com hábito de leitura, escrita, uma importante intelectual brasileira, pensadora modernista, considerada a mãe da Arte/educação brasileira e que deixou seu legado a todas/os as/os Arte/educadores. Dona Noemia Faleceu no dia das mães de 2016 aos 99 anos.

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2006).

Me sinto representado em Manoel de Barros. Eu era exatamente assim, uma criança imaginativa, sonhadora, tímida, que fazia comunhão das coisas, uma criança que juntava as diferenças. Hoje eu quero falar sobre aquilo que eu passei e muitas crianças passaram e passam, nesse lugar possível, que nos atravessa chamado de Ensino de Arte escolar. Ainda, sobre o processo de escrita pessoal e sobre nossas memórias, nos afirma Neves (2010):

O exercício de escrita pessoal e o olhar posterior para estas narrativas fundamentadas na memória, representam um recurso metodológico de pesquisa, pois caracteriza-se em um esforço individual que busca elaborar uma ideia aparentemente distanciada de nós (2010, p. 124).

Encontrar em nós, em nossas memórias, da forma que as juntamos e a vamos costurando é um processo delicado e cuidadoso que vai dando notas de como chegamos ao objeto que nos afeta e nos interpela, é um caminho

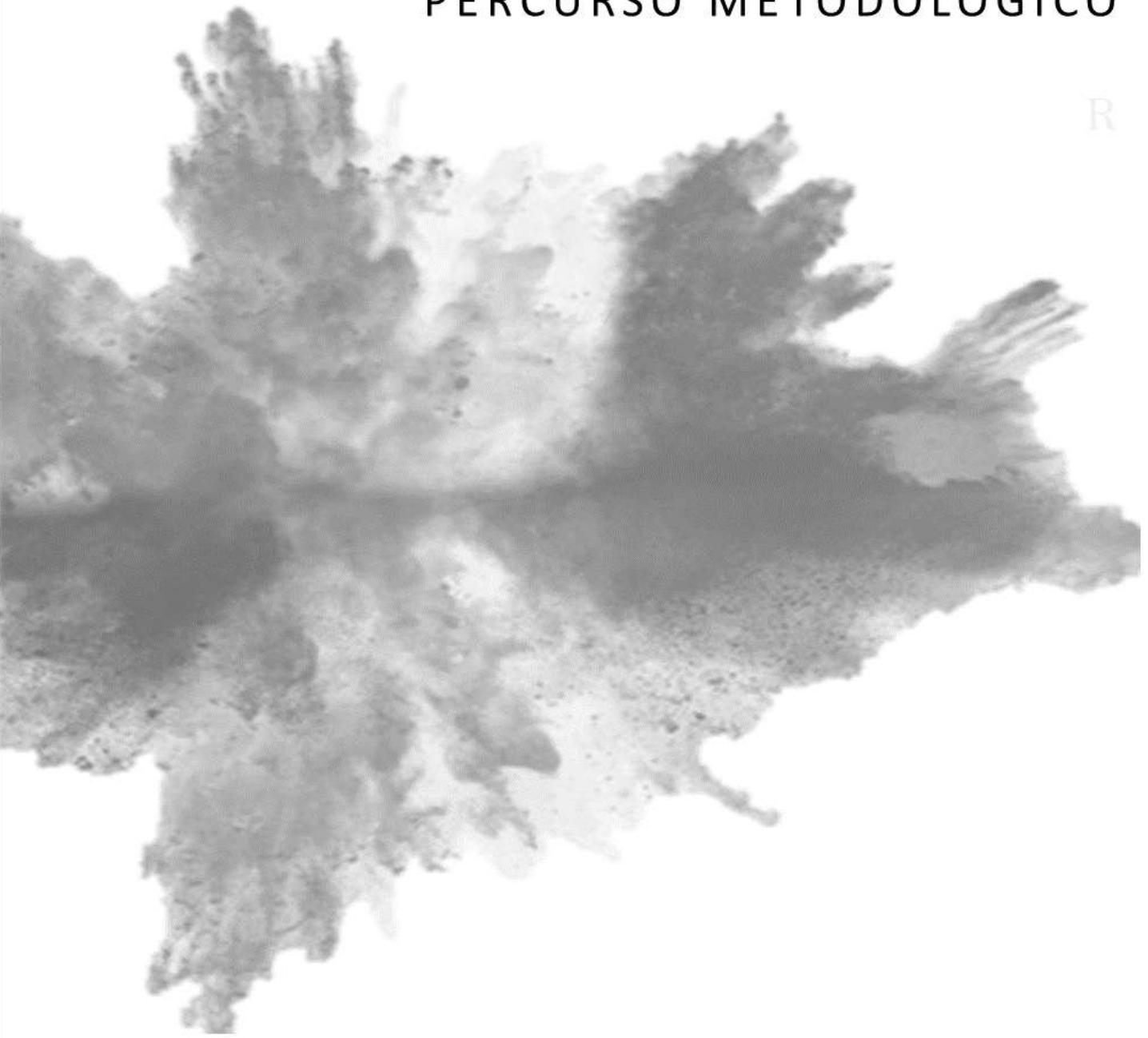
importante na busca por refletir também que lugar ocupamos diante desse exercício de escrita autobiográfica.

Na próxima seção, apresento o delineamento do percurso metodológico empreendido para efetivação deste estudo. O método é o *Insights Etnográficos* na educação e Estudo de Caso e as técnicas são: observação participante, entrevista, análise documental e como instrumento de coleta de dados temos o diário etnográfico. Para a análise dos dados fornecidos por nossas/os interlocutoras/es, usamos as técnicas de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1976).

CAPÍTULO 3

APONTAMENTOS SOBRE O
PERCURSO METODOLÓGICO

R



APONTAMENTOS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme explicitado anteriormente, esta pesquisa buscou compreender as performatividades de estudantes dos anos iniciais da escolarização que são interpeladas pelas práticas de ensino de Arte desenvolvida na Rede Municipal de Ensino do Recife. Com essa expectativa, pensamos a estrutura de uma metodologia de pesquisa ancorados em Minayo (2016), a partir de seu entendimento:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (p. 14).

Compreendemos que as reflexões que geraram esse estudo nos indicaram caminhos para busca de sua efetivação, que foi atravessada pelo subjetivo e pelo imaginário do pesquisador e também pelo arsenal teórico que deu aporte a sua construção. Nessa metodologia, identificamos pelo menos três níveis de realidade: (1) a do pesquisador; (2) as teorias e (3) nossas/os interlocutoras/es.

Esta investigação se filia a abordagem transdisciplinar que é composta por três pilares: “Diferentes Níveis de Realidade, A Complexidade e o Terceiro Incluído”, que segundo Basarab Nicolescu (1999):

A transdisciplinaridade, como o prefixo trans indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu

objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (p. 22).

É nesse contexto que o objeto de estudo aqui investigado é transdisciplinar porque não se curva à disciplinaridade, ainda que não a negue, a amplia, tornando-a maior e mais diversa, isto é, pluralizando-a. Em nossa concepção, a Arte é transdisciplinar e o ensino que com ela mantém diálogo precisa também sê-lo, caso contrário, pode traí-la, transformando-a em um mero artefato presente nos currículos das variadas expressões educativas.

Segundo a Carta da Transdisciplinaridade construída por intelectuais e redigida por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu no **I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade** no ano de 1994 na cidade de Arrábida em Portugal, com apoio da UNESCO e cooperação do *Centre International de Recherches et d'Études transdisciplinaires* (CIRET), em seu Artigo 2º, sobre os níveis de realidade nos propõe:

O reconhecimento da existência de diferentes Níveis de Realidade, regido por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a Realidade a um só nível, regido por uma lógica única, não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Esse objeto de pesquisa é transdisciplinar porque acolhe a complexidade da vida em suas múltiplas instâncias, confirmando a existência de vários níveis de realidade presentes no espaço educativo e considera a performatividade, o terceiro incluído um elemento que nos indica a resistência nos assujeitamentos presentes nas posições antagônicas do sistema cishétronormativo que regula a vida humana através do seu aparelhamento de poder e que determina todas/os num mesmo nível de realidade.

O lastro teórico-metodológico utilizado nessa pesquisa se filia também ao pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Entendemos que o pensamento pós-moderno não busca verdades sobre o mundo, mas questiona em seu debate os princípios da razão, da racionalidade e de progresso gestado na modernidade e as sofisticadas formas de controle. Colocando-se em oposição

às noções de pureza, da ciência moderna, do positivismo, do estruturalismo e da neutralidade, desconfiando das hegemônicas narrativas universalizantes e atacando o sujeito racional, livre e autônomo, centrado e soberano (CARVALHO, 2003). Sobre esse pensamento, nos afirma Veiga-Neto (1995):

Ele (o pensamento pós-moderno) não busca a(s) verdade (s) sobre o mundo, mas busca insights, quais ferramentas que possam ser úteis para o entendimento do mundo. [...] assim, ao olhar a Educação, o pensamento pós-moderno não está obrigatoriamente comprometido com soluções para aquilo que denominamos problemas educacionais. Antes disso, o que parece ser mais importante é saber como se estabelecem os enunciados que declaram ser problemáticos tais ou quais configurações ou características do mundo educacional (p. 35).

São por estas lentes que pretendi compreender os eventos educacionais aqui propostos, do qual a ciência cartesiana, iluminista, positivista e newtoniana nunca valorizou em seus modos de fazer ciência. Penso que chegamos a um momento em que é importante compreender os efeitos de certos processos que ainda não foram o centro de interesse das/os pesquisadoras/es brasileiros como aqui a Performatividade na Arte/educação.

Estamos de acordo com a relevância dos pressupostos pós-modernos na ruptura das fronteiras entre a “alta” e a “baixa” cultura (JAMERSON, 2006) e com a extensão das noções de “leitura, escrita e textualidade a uma variedade de textos culturais que vão de tratados filosóficos a filmes e romances populares” (KELLNER, 2001, p. 103) estando associadas a outras posições pós-modernas com teóricas/os como Guacira Lopes Louro, Ana Mae Barbosa, Judith Butler, Jacques Derrida e Michel Foucault.

Recorremos ao pensamento pós-estruturalista por ele questionar as variadas formas de dominação existentes nas sociedades que acarretam na inclusão perversa das diferenças e das minorias sociais. A Arte nesse contexto, sempre é atacada pelo seu potencial emancipatório, sofisticado e inclusivo da qual nem a linguagem científica pode descrever devido ao seu carácter

presentacional. A Arte em grande medida é adversária dos poderes, pensando que no Brasil em nenhum governo pudemos ver a Arte e o seu ensino valorizadas.

Segundo Aguiar e Gonçalves (2017, p. 36), “O pós-estruturalismo surge como uma forma de repensar e analisar as teorias estruturalistas instaurando uma desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades absolutas e centrais”.

É nesse contexto que nos filiamos ao pensamento pós-estruturalista, porque não estamos em busca de verdades nesse trabalho, mas de *insights* etnográficos educacionais que nos ajudem a pensar os fenômenos educacionais escolares que foram colocados às margens da produção científica dominante. Teoricamente, recorreremos a noção de Performatividade da filósofa pós-estruturalista Judith Butler por acreditar numa Arte/educação como um ato performativo.

Sendo assim, esta investigação exigiu um delineamento do percurso metodológico que incorpora no seu processo de aproximação com o campo de pesquisa, a forma de organização, o tratamento, a análise, e a interpretação dos dados, as subjetividades do pesquisador e das/os interlocutoras/es da pesquisa, a partir de um processo dialógico de produção do conhecimento.

Desta forma, o caráter desse estudo se localiza na Abordagem Qualitativa de pesquisa. A escolha por essa abordagem é justamente por ela possibilitar um canal que destaca a voz das/os nossas/os interlocutoras/es, e por se considerar o processo de subjetivação presente no processo investigativo. Segundo Minayo, uma abordagem qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que

faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (2016, p. 21).

Logo, essa pesquisa buscou refletir sobre questões sociais emergentes, que estão diretamente ligadas ao papel da educação através da Arte, suas implicações na construção das identidades individuais e coletivas, no campo curricular, na formação dos professores e nas políticas públicas para ensino de Arte escolar e que também estão atravessadas no subjetivo do pesquisador.

O *campus* da nossa pesquisa, a referida rede, atende aos diferentes níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e suas modalidades (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Integral e Educação Profissionalizante). Atualmente, é constituída de quatrocentos e trinta e cinco 435 unidades de suporte a educação oferecida pela RMER, com um número total de quatro mil cento e oitenta e três (4.183) docentes e mais de cento e quarenta e quatro mil (144.000) estudantes. Especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a rede possui quatro mil (4.000) professores e mais de cento e dois mil cento e trinta (102.130) alunos matriculados.

Foram três as razões que nos levaram à escolha da RMER como *locus* para realização deste trabalho: (1) primeiro, por se tratar de uma instituição pública responsável pela gestão do ensino de uma grande parte da população da Cidade de Recife, e, desta forma, com os conhecimentos produzidos, contribuir com o movimento mais amplo de luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade social; (2) por se tratar de uma Rede pública de ensino no Estado de Pernambuco que, historicamente, vem contemplando em sua proposta curricular o Ensino de Artes para todos os níveis da Educação Básica a mais tempo que todas as redes no estado e (3) por ter vivenciado nas escolas da RMER os estágios curriculares previstos para a formação de um pedagogo dentro dos parâmetros do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE.

Dentro da RMER, escolhemos a Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) Divino Espírito Santo⁸. A referida escola funciona no bairro da Várzea, atrás do Terminal Integrado da Caxangá na zona oeste da Região Metropolitana do Recife, especificamente, essa área compreende a Região Político Administrativa (4) formada pelos bairros: Cordeiro; Ilha do Retiro; Iputinga; Madalena; Prado; Torre; Zumbi; Engenho do Meio; Torrões; Caxangá; Cidade Universitária e Várzea. Atende crianças e adolescentes de características étnicas afroindígenas, de baixa renda, matriculadas do terceiro ao quinto ano (Anos Iniciais) e do sexto ao nono ano (Anos Finais), segundo censo escolar de 2018 a escola atende 327 estudantes.

Nos últimos anos, devido a implementação da jornada de tempo integral desde 2014, a escola melhorou seus índices educacionais, impactando na melhoria da qualidade de ensino, dessa forma, passou a receber muitos estudantes da rede privada de ensino, segundo a gestão da escola. A escola é de grande porte, bem equipada, arejada, salas climatizadas, iluminada, com área verde, um pequeno jardim fruto de um projeto inspirado em Roberto Burle Marx, quadra de esportes, refeitório, biblioteca e sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As/os interlocutoras/es da pesquisa foram sessenta estudantes (sendo 32 meninas e 28 meninos) e uma professora que constroem juntas/os práticas de ensino de Arte na RMER. Essas/esses estudantes pertencem aos dois oitavos anos da escola que funcionam no turno da tarde. Em geral, esses jovens têm entre 13 e 14 anos e são filhas/os de trabalhadoras/es do comércio informal e formal, empregadas domésticas e trabalhadores da indústria.

A professora desta turma é a **Flávia Roberta Alves Costa**, recifense, tem 38 anos, mora no bairro da Várzea-Recife/PE, não se enquadra em nenhum pertencimento étnicorracial. É formada em Licenciatura em Expressão Artística

⁸Está localizada na Avenida Caxangá, 127. CEP: 50.800-210. Recife/Pernambuco. O telefone da escola é (81) 3355-3885 e o email: <emdivinoespiritosanto@yahoo.com.br>;

com habilitação em Artes Plásticas na UFPE em 2006 e especialização *latu senso* em Arte/educação na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) em 2008. Tem 14 anos de docência, sendo 10 deles na RMER construindo práticas arte/educativas na linguagem de Artes Visuais com crianças e adolescentes desta rede de ensino. Sua concepção de ensino é de Arte como um conhecimento e trabalha a partir da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais como indicado pela proposta curricular da RMER para o ensino de Arte.

Em 2011, começa a carreira na rede pública de ensino, enfrentando novos desafios. A falta de material didático e/ou artístico e a participação em formações muitas vezes descontextualizadas, fizeram repensar sua prática docente e buscar ainda mais ser uma arte/educadora pesquisadora, tanto do conteúdo curricular, quanto de práticas docentes.

Flávia ganhou o prêmio Educadora Nota 10 em 2017 com o projeto Inspirações Indígenas⁹, que se tornou referência nacional em educação, publicado tanto no site do MEC como práticas inspiradoras, quanto na Revista Nova Escola¹⁰, dentre outros meios de comunicação como jornais e programas de TV e no Youtube. Esse projeto realizado com cem estudantes dos sextos anos. Nele, o conhecimento sobre os povos indígenas do nosso estado e a apropriação de conteúdos e técnicas artísticas valorizaram a relação das crianças com suas raízes e com a construção de suas identidades. No Programa Conversa com Bial¹¹ da Rede Globo, a professora aparece como exemplo de transformação da realidade social por meio da educação.

Chegamos a EMTI Divino Espírito Santo porque a professora Flávia Roberta foi compartilhar em agosto de 2019 o início do desenvolvimento de um projeto intitulado “EU SOU MARAVIGOLD”: ME AMO DO JEITO QUE SOU E

⁹Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hkkDgVUOnJE>>;

¹⁰Reportagem disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18473/como-usar-a-arte-paradarvisibilidadeaospovosindigenas?fbclid=IwAR1CQU9iaL5eIXzS5G4K27bjXbMGyIDDwcF2hJ4EM6fPDVivXgjO6RO1Mk4>>;

¹¹Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_cO7pvJWfg8&t=26s>.

NÃO DO JEITO QUE VOCÊ QUER, em uma reunião do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/educação (GPECAE)¹², foi quando no compartilhamento dessa experiência identificamos processos de performatividade dentro da prática arte/educativa.

Dentro da abordagem qualitativa de pesquisa em educação, adotamos o método de inspiração etnográfica. Segundo Mattos e de Castro (2011):

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Estas técnicas, muitas vezes, têm que ser formuladas ou criadas para atenderem à realidade do trabalho de campo (p. 50).

Quando nos referimos aos *insights* etnográficos na educação, assumimos nessa proposta de pesquisa o discernimento de que estamos realizando um estudo de inspiração etnográfica na escola, que buscou responder aos objetivos específicos elencados o que nessa pesquisa foi composta por cinco técnicas apresentadas a seguir.

Essa pesquisa também se configura como um estudo de caso tendo em vista que o Projeto Maravigold apareceu nessa pesquisa já em andamento. Segundo Ferreira (2007, p. 2) propõe que “em um estudo de caso pretende-se conhecer a realidade tal como ela é vista pelos atores que nela intervêm diretamente”. Já Fábio Rauen (2002, p. 210) afirma que: “[...] há estudo de caso quando se analisa algo que tem valor em si mesmo. [...] Estudo de caso é uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de modo a

¹² E-mail: <gpecae@gmail.com>; Instagram: @gpecae.

permitir o seu amplo e detalhado conhecimento”. A professora Marli André de forma mais ampla, reflete que:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagem, estudar representações, sem disvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. São por tanto instrumentos preciosos tanto para desvendar rotinas e inovações quanto para aferir mudanças em comportamentos e práticas ao longo do tempo (ANDRÉ, 2005, p. 93-94).

Nesse sentido, aqui se desenvolveu um estudo de caso de forma etnográfica porque aliou procedimentos etnográficos necessários ao conhecimento mais amplo do campo de pesquisa que no caso é a RMER até chegar até as práticas performativas do projeto Maravigold da professora Flávia Roberta.

Uma das técnicas de pesquisa utilizada foi a observação participante. Segundo Richardson (1999, p. 259), “a observação, sob algum aspecto, é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva”.

Assim, a observação constitui-se como um instrumento que possibilitou obter informações sobre a realidade e o contexto das/os interlocutoras/es envolvidos no processo de investigação. A observação se realizou no contato direto com as práticas arte/educativas desenvolvidas com as/os estudantes no projeto Maravigold e se constituíram de cinco etapas até ser apresentado enquanto projeto de pesquisa das estudantes na Feira de Conhecimento da Prefeitura do Recife.

Utilizei como instrumento de coleta de dados para o estudo de caso o diário, em que ao final de cada aula, as observações, impressões, reflexões e *insights* sobre a prática formativa observada foram registradas em diário, segundo Bolívar (2001):

Um diário como todos sabemos, é um registro reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observações ao longo de um período de tempo. Incluem ao mesmo tempo, opiniões, sentimentos, interpretações, etc. pode-se adotar um formato preferencialmente descritivo, etnográfico, analítico, avaliativo ou reflexivo (p. 187).

O método exigiu outra técnica de pesquisa qualitativa denominada análise documental que segundo Lüdke e André: “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (1986, p. 38). Quanto ao uso de documentos na efetivação de pesquisa, nos indica Sá-silva, de Almeida, Guindani:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (2009, p. 02).

É nesse sentido que a análise documental aqui se justifica, porque busquei compreender de que forma a política para o ensino de Arte da RMER estão se diluindo nas práticas arte/educativas que a querem efetivá-la e os seus impactos na educação das crianças e na formação dos professores, pensando que este processo se constitui de uma construção social coletiva e de compartilhamento de saberes entre as/os interlocutoras/es. Os mesmos autores vão conceituar análise documental como:

[...] um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação (Idem, 2009, p. 13).

Outro instrumento de coleta de dados que foi usado neste trabalho foi à entrevista. Na pesquisa qualitativa em educação a entrevista é uma das formas de coletas mais utilizadas na produção do conhecimento. Sua utilização como nos diz Bauer e Gaskell (2002):

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

Com a entrevista desenvolvida com as/os interlocutoras/es foi possível compreender as premissas performativas, de que forma elas/es performativizam a vida através do ensino das artes e culturas visuais que é desenvolvido na escola.

Por fim, outra técnica utilizada como procedimento para organização, tratamento e análise dos dados encontrados no *campus* da pesquisa, foram as técnicas de Análise de Conteúdo, sistematizada a partir dos estudos de Laurence Bardin (1979), onde, na análise de conteúdo “é possível realizar categorizações a partir de vários critérios: semânticos; sintáticos (p. 117-118)”, para que dessa forma, seja possível “[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja presença ou frequência de aparição possa significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 105). A autora

delimita o processo de categorização como "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos" (p. 117). Isso implica em um retorno às decisões tomadas fase preliminar.

Em síntese, Jorge Vala (1986), nos afirma que a análise de conteúdo tem como objetivo "efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas" (p. 104). Ainda segundo a mesma autora, a dimensão interpretativa é a mais crítica e cara à análise e pode-se cair na cilada de fazer "inferências ingênuas ou selvagens" (p. 103). Sem as inferências o trabalho ficaria no meio do caminho, ela apenas constitui-se de uma parte do percurso a se chegar e mesmo a inferência se encarregando de uma parte muito mais quantitativa, pois por si só não configura uma análise interpretativa por inteiro.

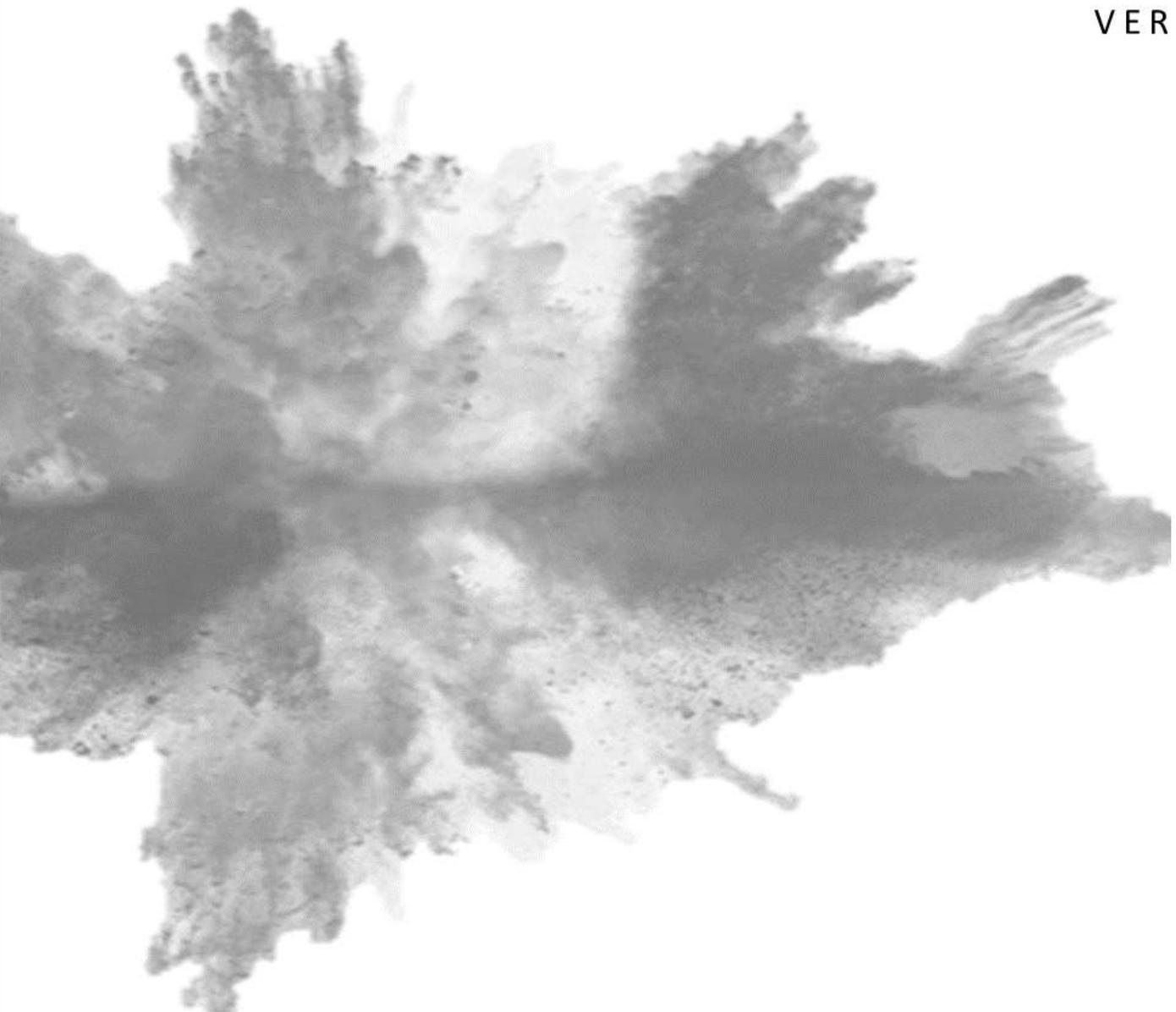
Assim, compreendemos a análise de conteúdo como uma leitura mais detalhada daqueles elementos que foram possibilitados pelas/os interlocutoras/es do *campus* da pesquisa sem causar ônus a ela. Desta forma, é pelas condições oferecidas pela rede discursiva (fala, documentos, imagens, representações) que encontramos as relações entre conteúdo e discurso produzindo conhecimentos sobre o objeto analisado.

Na próxima seção, vamos apresentar a construção teórica que fundamenta esta pesquisa e constitui-se de um mergulho nos territórios sócio-epistemológicos da arte/educação brasileira entre o Modernismo e o Pós-modernismo, na epistemologia *Queer* e na articulação entre três noções importantes para se pensar o ato do arte/educar: a noção de performatividade, a noção do Cuidado de Si e a noção Heterotopia.

CAPÍTULO 4

. TERRITÓRIOS SÓCIO-EPSTEMOLÓGICOS DA
ARTE/EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRE O
MODERNISMO E O PÓS-MODERNISMO – UMA
VERSÃO

R



TERRITÓRIOS SÓCIO-EPSTEMOLÓGICOS DA ARTE/EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRE O MODERNISMO E O PÓS-MODERNISMO – UMA VERSÃO

Arte na Educação, Arte na vida, Arte na Morte. Viver é um existir onde a Arte está presente, porque a linguagem da Arte dinamiza a mente e o corpo do homem e o faz extrapolar do cotidiano as novas realidades [...] Descobri que Arte era fundamental a vida e sendo fundamental a vida estava naturalmente inerente ao processo da educação. (VARELA, 2010, s/p.).

A professora Noemia Varela, a mãe da Arte/educação brasileira, a quem Ana Mae Barbosa nos ensinou a chamar respeitosamente de Dona Noemia, no final década de 70, quando a Escolinha de Artes do Brasil (EAB, doravante) fazia exatamente 24 anos de trajetória, teceu reflexões sobre a formação do professor na esperança de uma escola criativa num texto nos Jornais Arte & Educação¹³ e levantou o seguinte questionamento: “Onde encontrar a escola criativa para formar professores, capazes de renovar ou criar uma nova escola?”. Dona Noemia se referia à escola formal com pouca criatividade apontando para a emergência de experiências formativas para os educadores que pudessem modificar a estrutura da escola no contexto do modernismo.

Nesse momento, ela e um grupo de intelectuais modernistas¹⁴ que defendiam a importância da Arte na Educação, e que não bastava apenas as experiências exitosas da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) nos seus 24 anos

¹³A ideia do jornal foi uma iniciativa da EAB para dar acessibilidade aos Arte/educadores/as que não tinham acesso fácil às informações sobre essa nova filosofia da educação através da Arte. Seu primeiro número foi editado em setembro de 1970 com apresentação de Augusto Rodrigues considerado o pai da Arte/educação brasileira.

¹⁴Anísio Teixeira, Margaret Spencer, Milagros Veloso, Seonaid Robertson, Pedro Domingues, Nise da Silveira, Cecília Meireles, Helena Antipoff, Ulisses Pernambucano, Javier Villafañe, Ilo Krugli, Ana Mae Barbosa, Noêmia Varela, Hilton Carlos de Araújo, Maria Fux, Anita Malfati, Augusto Rodrigues entre outros nomes brasileiros.

de atuação. Aqui já se pensava no alargamento de novos horizontes que ampliassem o desenvolvimento daquela experiência.

Nesse mesmo texto do Jornal Arte & Educação, Dona Noemia nos comunica sobre o que Anísio Teixeira, em 1959 em artigo publicado, fala sobre a experiência da EAB naquele momento, onde:

[...] considerou a Escolinha de Arte do Brasil como uma “escola independente e diversa” [...] essa sua imagem sobre nossa experiência expressou, na verdade, um ato de esperança. Que fizemos porém para merecer tanto? Que precisamos, com mais urgência rever, ampliar e dar caráter de continuidade “no processo alquímico” da Escolinha com a finalidade de renová-la e trabalhar por uma nova escola? (MIRANDA, 2009, p. 198).

Dona Noemia já se perguntava sobre o processo alquímico, essa transmutação e melhoramento da continuidade do serviço formativo da EAB oferecido tanto para as crianças atendidas, quanto para os profissionais da educação para ressignificar a escola pouco criativa que formava a população brasileira, na busca por uma escola criativa. Essas eram as preocupações de uma filosofia da educação através da Arte na concepção modernista, momento de parada e reflexão sobre o trabalho desenvolvido para construir a Arte/Educação do Brasil.

Diante desse contexto de emergência formativa da arte na educação é importante neste trabalho diferenciar Arte/Educação e Ensino de Arte que são expressões que ainda concorrem como sinônimos na literatura arte/educativa vigente o que foi uma preocupação de autores/as que afirmaram que “A Arte/Educação é epistemologia da Arte. É a ciência do ensino de Arte” (AZEVEDO, 2016; BARBOSA, 1998, 2002; RIZZI, 2002; SAUNDERS, 2004; SILVA, 2007).

No livro “*Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*” de acordo Barbosa (2006), nosso grande campo é o da Arte/educação, que se

identifica ao Ensino de Artes como muitas/os autoras/es têm usado ressaltando a Arte/Educação como plural, multicultural e intercultural e ainda por se referir as quatro linguagens.

Acrescentaria ao pensamento de Ana Mae (2006), quando ressalta o Ensino de Artes como plural, multicultural e intercultural a concepção de Arte também como transdisciplinar porque ela rejeita a compartimentação dos conteúdos, o conhecimento da Arte é integrativo e, por isso, se relaciona com as diferentes áreas do conhecimento, acolhendo, considerando e transcendendo, nesse movimento, a transdisciplinaridade ratifica sempre os diferentes níveis de realidade que formam o mosaico cultural altamente complexo em suas relações e recordando sempre a exclusão dos que foram e estão sendo excluídos.

Ainda sobre os termos Arte/Educação e Ensino de Arte e sua concorrência como equivalentes, de acordo com Azevedo (2017): "A Arte/educação e o Ensino de Arte representam o grande guarda chuva que abriga as quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)", tal posição é defendida tanto pela geração de modernistas como a professora Noemia de Araújo Varela, quanto a geração de pós-modernistas, como Ana Mae Barbosa. Nesse aspecto, é importante considerar Arte/Educação e Ensino de Arte duas expressões como forma de abraçar uma gama de possibilidades do conhecimento das Artes que são usados, significados e (re)significados numa ampla literatura que no Brasil tem avançado em seus diferentes territórios sócio-epistemológicos.

Para pensar o ensino de Arte no Brasil, é importante entender o movimento mais marcante de suas grandes rupturas, o *Modernismo*, que nomeia as tendências antes e depois dela a partir dos prefixos grego-latinos "pré e pós". Do ponto de vista histórico, o marco do modernismo se dá a partir

da **Semana de 22**¹⁵ com destaque para duas grandes mulheres artistas que ganharam visibilidade nas artes a Professora Anita Malfatti¹⁶ e Tarsila do Amaral¹⁷.

Figura 7. O farol, Anita Malfatti (1915).



Fonte: extraído do site da Revista Verso e Arte. Disponível em: <<https://www.revistaprosaveroearte.com/exposicao-anita-malfatti-100-anos-de-arte-moderna/>>. Acesso em 20 mar. 2020.

¹⁵A semana de Arte de 1922 impulsionou o movimento modernista brasileiro. A artista Tarsila do Amaral não estava no evento, encontrava-se na França à estudos, mas, voltou ao Brasil compondo o *Grupo dos Cinco*, formado por: Anita Malfatti e pelos escritores Menotti Del Picchia, Oswald de Andrade e Mário de Andrade.

¹⁶Anita Catarina Malfatti era artista visual e professora que nasceu em São Paulo no dia 2 de dezembro de 1889 e faleceu aos 75 anos em 06 de novembro de 1964 em São Paulo. Estudou na Europa na Academia de Belas Artes de Berlin e nos Estados Unidos. Nasceu com deficiência, tinha atrofia muscular no braço e na mão direita, o que a fez buscar desenvolver habilidades com seu lado esquerdo. Grande representante das mulheres no modernismo brasileiro.

¹⁷Tarsila do Amaral foi pintora, nasceu em 01 de setembro de 1886 em SP e faleceu com 87 anos no RJ em 1973. Seu primeiro quadro foi *O Sagrado Coração de Jesus* (1904). Estudou pintura na Espanha e na França. Sua primeira obra considerada modernista é *A Negra* (1923). Sua primeira exposição no Brasil foi em 1929 e foi uma das primeiras mulheres artistas a ganharem visibilidade nacional nas artes visuais.

Tomando como metáfora a obra *O Farol* de Anita Malfatti, o modernismo simbolicamente seria esse farol para Arte/Educação que possibilitou diferentes navegações e que nos permitiram avançar para outros territórios desconhecidos de uma educação através da Arte.

O referido evento anteriormente mencionado, ocorreu no Teatro Municipal de São Paulo, com registro de atividades no dia 15, 17 e 19 de fevereiro. Naquele momento, foi considerado um evento anacrônico, justamente por ele ser um movimento que rompia com a Arte acadêmica em meio a um turbulento cenário social, político, econômico e cultural do século XX.

Dada a importância da Semana de 22, encontramos no site da Prefeitura de São Paulo¹⁸, indicações de 64 livros sobre a Semana de Arte Moderna de 1922 até então catalogados, legitimando a importância do evento que foi foco de investigadoras/es e intelectuais de diferentes linguagens artísticas e campos dos saberes. No contexto desse evento, nos afirma Barbosa: “Na realidade, nossa primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922” (BARBOSA, 1975, p. 44). Ainda sobre o modernismo a mesma autora afirma:

O modernismo no ensino das artes se desenvolveu sob influência de John Dewey. Suas ideias muitas vezes erroneamente interpretadas ao longo do tempo, nos chegaram, com tudo, filosoficamente bem informadas através do educador brasileiro Anísio Teixeira, seu aluno no Teachers College da Columbia University. Anísio foi o grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem do movimento Escola Nova (1927-1934) (Ídem, 2008, p. 01).

¹⁸ Livros catalogados pela Prefeitura de São Paulo sobre a semana de Arte de 1922. Disponível em: <<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/noticias/?p=9997>> Acesso em 20 mar. 2020.

Segundo Barbosa (2007), o principal conceito de Dewey tomado pelo Movimento Escola Nova na década de 30, foi o de experiência consumatória “O termo consumação foi entendido como terminalidade” interpretado equivocadamente em Pernambuco por professores paulistas na Reforma Carneiro Leão e em Minas Gerais com a artista e educadora suíça Louise Artus-Perrelet, o que acontecia era um tipo de intoxicação temática onde a Arte era a última etapa dessa intoxicação, a prática da Arte era tomada como expressão da aula. É importante destacar que essa intoxicação temática onde a Arte é a última etapa do processo permanece ainda forte em processos formais e não formais da educação.

Foi nesse circuito de tentativas, erros e acertos, em que o arte/educar no modernismo se desenvolvia em constantes processos de transformação sócio-epistemológica. Nesse sentido, nos afirma Barbosa (2007, p. 03): “Foram os modernistas e o modernismo que demonstraram a importância da Arte na Educação. Entretanto, elegeram o fazer Arte como o motor da criatividade e interpretaram criatividade como originalidade”.

Desta forma, foram os modernistas que defenderam a importância da Arte na escola, nos processos educativos e o ensino de Arte era pautado na expressão, marcando esta tendência que foi altamente influenciada pela Pedagogia Experimental (a partir da metade do século XIX início do século XX) visava os mensuráveis aspectos objetivos desenvolvidos na prática educativa sujeitada à experimentação. Corroborando com esta perspectiva, nos afirma a mesma autora (1975):

A idéia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação (p. 45).

Para compreender o que os arte/educadoras/es queriam naquele momento, basta olharmos para o movimento artístico mais intenso da época, o Expressionismo brasileiro, fortemente influenciado pelo Expressionismo Alemão, inicialmente introduzido na América do Sul por Lasar Segall, Anita Malfatti e Cândido Portinari. No modernismo se perseguia a ideia de Criatividade e Expressão da interioridade do ser humano, com a indagação: que Arte vem de dentro?

É importante destacar que a ideia de “livre-expressão” fortemente influenciada, segundo (SILVA, 2005), pelos modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti através de métodos fundamentados na valorização do que a criança expressa a partir de sua espontaneidade. Pensamos hoje, que aquilo que era denominado de “livre” na expressão em realidade não havia devido ao fato de sermos afetados pelo mundo que é visual, que inconscientemente nos forma, nos afeta e nos toma, logo, não há liberdade naquilo que expressamos, pelo contrário, a representamos porque por ela somos tomados.

Uma questão cara ao modernismo e aos modernistas, segundo Azevedo (2000), era a dessacralização da obra de Arte para que houvesse democratização e acessibilidade as Artes, porque a Arte em sua função precisa chegar a todas as pessoas e não apenas a uma elite como era observado pelos/as intelectuais modernistas. Essa defesa, se constituiu de um compromisso contínuo das/os arte/educadoras/es modernistas que viram através da dessacralização e da acessibilidade à possibilidade de uma pluralidade de interpretações possibilitando o pensamento divergente não havendo verdade única, lugar do qual a diferença é bem-vinda.

É importante destacar que a expressão da criança no modernismo era tão significativa e havia um cuidado das/os arte/educadoras/es para que a criança não fosse afetada com a arte adulta, a arte instituída, ela não deveria ser apresentada como um modelo, tal posição era principalmente uma crença de Augusto Rodrigues, pois diferente do que Dona Noemia em 1958 no estágio que fez na Inglaterra com o filósofo anarquista Herbert Read, que foi tomado

como referência para se pensar a Arte/educação no modernismo aqui no Brasil, utilizava a Arte do adulto com as crianças.

Ainda sobre a expressão no modernismo, Silva diz que “da concepção de ensino de Arte como expressão – que supervaloriza o processo, dando pouca importância ao produto estético” (2005, p. 15), diferentemente da concepção de ensino de Arte como técnica que predominantemente é a marca do pré-modernismo que segundo o mesmo autor super valorizava o produto final e não se dava importância ao processo.

Já a tendência pós-modernista da Arte/educação brasileira, segundo Barbosa: “[...] ampliou o campo de ação da Arte na escola, pois concebeu a Arte na Arte/educação como o ver e o fazer Arte, como cultura e como expressão” (2007, p. 03). O pós-modernismo da Arte/Educação é a continuidade desse conjunto de transformações que vinham ocorrendo no modernismo desde a década de 20, abrindo novas perspectivas para a educação através da Arte. Arthur Efland em seu texto “Cultura, e Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno” do livro *O Pós-modernismo* (2005, p. 178) nos fala que:

O Pós-modernismo enfatiza a continuidade com relação aos estilos artísticos do passado. Porém, as tradições do passado não são necessariamente reverenciadas como tradições consagradas, mas podem ser exploradas por meio da sátira e da paródia.

Arthur Efland destaca o deslocamento das duas tradições por meio da dessacralização da obra de arte e da desconsagração dos estilos artísticos que no pós-modernismo é encarado como brincadeira, como sátira e como humor rompendo com as concepções clássicas do movimento modernista da arte brasileira.

Para pensar as continuidades destas transformações, acionamos o *Porco Empalhado* de Nelson Leirner (1966) que foi um divisor de águas entre o Modernismo e a Arte Contemporânea no Brasil, desencadeando um estado de consciência pós-moderno, apontando para um novo porvir cheio de incertezas, de rupturas e de um novo gesto para pensar as Artes.

Figura 8. Porco Empalhado, Nelson Leirner¹⁹(1966). Porco empalhado em engradado de madeira, 83 x 159 x 62 cm.



Fonte: Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Registro fotográfico Rômulo Fialdini. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/pinacoteca-traz-a-vanguarda-dos-anos-1960/>>. Acesso em 20 mar. 2020.

A referida obra provocou naquele momento, reflexões sobre o que era Arte e qual era a sua função, desorganizando assim os padrões da noção Arte. O pós-modernismo arte/educativo pode avançar ressignificando sua compreensão de ensino de Arte, assumindo os pressupostos teórico-

¹⁹ Nelson Lerner é um brasileiro, natural de São Paulo. Foi professor universitário e um dos maiores artistas brasileiros da Arte Contemporânea e sua obra revolucionária ilustra o rompimento do modernismo com as noções pós-modernas da Arte. Faleceu aos 88 anos no Rio de Janeiro de infarto no dia 08 de março de 2021.

metodológicos que tinham a concepção de ensinar a Arte como conhecimento, como cognição, na educação. Esse processo não foi uma conquista simples, sobre as lutas e resistências que constituíram esse processo, nos fala (SILVA; ARAÚJO, 2008) que:

[...] a nossa compreensão é a de que o movimento de mudança epistemológica na forma de conceber, filosófica e metodologicamente, o ensino da Arte na contemporaneidade, que não ocorria desde o modernismo, não é fruto do poder legislativo, através da implantação de leis e decretos, que determinaram a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar; antes, foi fruto da luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros, que buscaram justificar a presença da arte na educação a partir do paradigma da cognição (p. 12).

Essa luta política e conceitual dos Arte/educadores foi reconhecida por uma parte da legislação educacional vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que integrou a Arte ao currículo nos diferentes níveis da Educação Básica e tinha como objetivo o desenvolvimento cultural do aluno. É importante destacar que mesmo com a implementação da lei que garantia o ensino de Arte na escola até hoje ela não ganhou centralidade e um lugar de privilégio no currículo e na formação das crianças e nem na formação dos professores.

Em relação a isso, nos mostra Barbosa no livro *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte`* (2012):

No caso do Ensino Médio, algumas Secretarias de Educação estão usando o subterfúgio da interdisciplinaridade, e incluem todas as Artes na disciplina de Literatura, ficando tudo a cargo do professor de Língua e Literatura. Essa é uma forma de eliminar as outras linguagens da Arte, fazendo prevalecer o espírito educacional hierárquico da importância suprema da linguagem verbal e conseqüente desprezo pela linguagem visual (p. 13-14).

Barbosa (2012) já aponta para o problema que ainda impede as quatro linguagens operarem na escola e essa super valorização da linguagem verbal em detrimento da linguagem visual que se converte em nossa luta e na advocacia das Artes na escola, continuando a defesa que o modernismo empreendeu. Ainda sobre o assunto a mesma autora nos informa:

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna (Ídem, p. 14).

De acordo com essa estudiosa, cabe a nós educadoras/es comprometidas/os com a transformação social do referido panorama, através de nossa ação educativa empática, possibilitar aos estudantes por meio da Arte que ele seja um fruidor da cultura e conhecedor dela para que não sofra um despertencimento de sua identidade cultural.

O ensino de Arte num lugar de privilégio é um perigo para o Brasil dos euro-americanos e do projeto neoliberal para educação. A arte como expressão sublime da cultura tem o poder de contextualizar seus sujeitos no bojo da produção cultural o fazendo se reconhecer como integrante daquela realidade, impactando diretamente na formação de sua identidade.

A Arte emancipa, amplia a cognição, faz com que os sujeitos se conectem com a cultura e não sofram uma despersonalização. No Brasil, a Arte nunca foi prioridade em nenhum de nossos governos porque a Arte é inimiga dos poderes e nos projetos de sociedade mais conservadores vemos a Arte e a cultura serem atacadas ocasionando muitos retrocessos.

Nesse mesmo panorama apresentado acima, com relação à retirada do ensino de Arte no Ensino Médio, em entrevista ao Jornal Extra Classe no dia treze de novembro de 2017, que teve como título “**Educação sem arte, educação para a obediência**”, Ana Mae Barbosa diz: “querem uma geração fácil de manipular”, e fala da importância da Arte para o desenvolvimento da cognição e de potencialização da aprendizagem tomando como exemplo, os jovens nos Estados Unidos com êxito em exames equivalentes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por terem tido acesso a disciplinas de Arte em sua formação. Nessa concepção, é importante pensar o currículo como um território em disputa como nos aponta Arroyo (2014):

[...] o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mas normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, EJA, Educação do Campo, indígena, Étnico-racial, Formação de Professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em diretrizes, grades, núcleos, carga horária; uma configuração de política de poder (p. 13).

Nessa disputa por poder e espaço que o campo curricular apresenta, é que o ensino de Arte tem perdido espaço. Diante disso, precisamos, nós educadoras/es, comprometidos com uma mudança social e uma luta anterior, continuar a lutar para não perdermos o que já conquistamos e nem perder espaço para aquilo que ainda precisamos construir na educação através da Arte.

Diante destes desafios, a arte/educação pós-moderna em constantes processos de avaliação, planejamento e retomada busca se articular em diferentes associações, núcleos de estudos, grupos de pesquisa, congressos, encontros, seminários para entendermos nosso papel frente às demandas que fragmentam a nossa atuação e a própria Arte/educação.

Retomando, a tendência pós-modernista da Arte/Educação brasileira tem utilizado como fundamento teórico-metodológico para o ensino das Artes e culturas visuais a Abordagem Triangular (AT, doravante), sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa em 1987, atualmente com 34 anos de existência e que hoje é a principal referência de ensino das Artes e Culturas Visuais no Brasil com reconhecimento internacional.

O professor Fernando Gonçalves de Azevedo, na sua tese de doutoramento que converteu-se em livro e foi lançado no V Congresso Internacional SESC-PE e UFPE de Arte/Educação no ano de 2016, intitulada “A Abordagem Triangular no Ensino das Artes como Teoria e a Pesquisa como Experiência Criadora” no capítulo: História da Abordagem Triangular – Uma Versão, nos afirma que:

[...] a AT é uma teoria de interpretação porque ela se constitui a partir de conceitos e proposições, gerada na compreensão da Arte/Educação como epistemologia, por estudar as diversas maneiras de como se ensina e se aprende Arte (2016, p. 79).

A Abordagem Triangular é defendida pelo professor como teoria e não como metodologia, caracterizando-a como uma tendência pós-moderna, em que na leitura de imagem se faz necessário uma contextualização para que haja produção de sentidos sobre aquela leitura. Nesta perspectiva, a professora Ana Mae Barbosa fala que:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos, etc. como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar qualquer tipo de imagem,

conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (1998, p. 17).

Faz-se necessário, desta forma, ensinar e despertar o olhar das crianças para estas imagens, este discurso visual que nos cerca, que nos forma e que nos afeta de forma consciente e inconsciente. Sendo assim, ler é uma das ações da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, assim também como a contextualização e o fazer artístico, nesse movimento, o ler não está desassociado da contextualização, pois o exercício de ler uma imagem traz consigo elementos históricos e sociais do contexto de produção e autoria da mesma.

Com relação à contextualização, é necessário compreender que a Arte é um resultado do seu tempo, que é produzida pelos/as suas/seus artistas e que ela é uma área de conhecimento transdisciplinar, ou seja, está em constante diálogo com o mundo e as diferentes áreas de conhecimento como nos indica a autora (2009):

A metodologia de análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc (p. 39).

Em entrevista sobre os vinte e cinco anos da AT ao Globo Educação, Ana Mae em síntese nos afirma sobre as ações e os efeitos da referida abordagem:

A abordagem é muito flexível, pode ser feita de várias maneiras. Contextualizar é importante porque situa a obra no tempo, e o aluno entende melhor a época na qual ela foi criada. Arte não vem só de dentro, nós assimilamos o que vemos e, a partir daí, somos influenciados na maneira de expressar o mundo - esse é o momento da apreciação artística. E o fazer

artístico é a hora da criação, que não tem a ver com cópia. O ensino que privilegia a repetição e a cópia acaba sendo esquecido. Cabe ao professor interferir a favor do aluno, para estimular a criatividade (Ídem, 2013, p. 01).

Como nos explicita a professora Ana Mae, para o desenvolvimento da abordagem não é necessário começar especificamente com uma ação, podemos partir de qualquer uma, contanto, que contemplemos as três ações. Não confundindo criatividade com cópia, buscando estimular o pensamento criativo de estudantes e entendendo que Arte é um processo de afetação dos qual somos interpelados a expressar o mundo a partir de diferentes processos artísticos.

Ao tomar a Abordagem Triangular, a Interculturalidade, a Transdisciplinaridade, a Diversidade Cultural, a Diferença, as questões Etnicorraciais, as Diversidades Sexuais e de Gênero em nosso ensino de Arte, estamos buscando na pós-modernidade uma matriz curricular orgânica que acompanhe os processos de transformação social nos modelos democráticos esperados para um país tão diferente quanto o nosso, que seja decolonial e antirracista, tirando da invisibilidade as mulheres, as populações negras, a comunidade LGBTQIA+ e os grupos indígenas que resistem desde 1.500 as nocivas colonizações portuguesas.

Diante do que foi possível aqui construir sobre cada tendência e sua concepção, buscarei fazer as possíveis conexões entre as duas, não de forma dicotômica onde uma só se afirma e se constrói a partir de um outro inferiorizado, mas como esses dois movimentos estão intimamente ligados.

Considerando as tendências arte/educativas e suas diferenças, baseados nos estudos de (EFLAND, 2005) no bojo de suas contribuições ao ensino de Arte, podemos perceber que a concepção de ensino do modernismo é a expressão, no pós-modernismo ampliamos, a expressão é importante mas a tomamos como cultura e concebemos a Arte como um conhecimento construída histórica e socialmente.

No modernismo, se valorizava o produto final com pouca importância ao processo onde não era qualquer pessoa que poderia ser chamada de artista, a obra da Arte não era analisada em seu contexto social, no pós-modernismo há uma inversão, onde o processo é mais importante que o produto final e o objeto de Arte é interpretado dentro de seu contexto social de produção por ela estar intimamente conectada à vida.

No modernismo, interpretou-se criatividade como originalidade, e por isso, encantado com a noção de progresso o modernista é um esperançoso quanto ao futuro. O pós-modernista desencantado e crítico com a noção de progresso encara que o avanço científico-tecnológico é inevitável e por essa razão, segundo (AZEVEDO, 2016, p. 73) “descrente quanto ao futuro”.

No modernismo arte/educativo, a diversidade de estilos se reduzem a elementos e princípios universalizantes, já no pós-modernismo é importante a pluralidade de estilos para que os estudantes possam ter uma ampla panorama de representações sobre a realidade do qual ele precisa interpretar criticamente e que segundo Barbosa (2012, p. 14-15) “desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte”.

O modernismo e o pós-modernismo na mesma direção caminham na democratização do acesso ao conhecimento da Arte. Os modernistas defenderam a Arte na educação e o pós-modernistas continuam lutando por essa questão e ambas as tendências consideram a Arte/Educação e Ensino de Arte como o abrigo das linguagens artísticas.

Diante disso, é importante compreender os valores de cada uma destas tendências que representaram as mudanças ligadas a cada período histórico e sócio-político, tendo em vista que nos localizamos hoje numa consciência pós-moderna cheia de desafios diante dos avanços neoliberais, ditando novas formas de mundo em que a Arte e seu ensino tendem a perder território principalmente nos países emergentes e em desenvolvimento.

No currículo que se estabelecem diferentes formas de ocupações do poder, poderes estes que produzem silêncio e margem de outros componentes curriculares da formação das/os estudantes principalmente quando são criados sistemas de avaliações que se convertem em *rankings* que privilegiam uns conteúdos (português e matemática) e outros não, algo que percebemos é que a Arte e outros conteúdos importantes à formação de nossa juventude estão sendo engolidos por estes de privilégio.

Tomas Tadeu da Silva em sua obra “O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular” vai nos dizer que:

O currículo é um dos espaços centrais dessa construção. Aqui se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. É por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio de processo de significação (2010, p. 29).

Desta forma, educadoras e educadores que compreendem tais relações de poder que produzem margem para o ensino de arte na escola devem buscar a garantia de práticas de significação por meio da Arte para que as/os jovens tenham acesso a arte de qualidade que é produzida no contexto local, regional, nacional e internacional e em diálogo.

O próximo capítulo, constitui-se de uma reflexão teórica sobre a epistemologia *Queer* e sua relação com a Educação.

Brasileira, primeira exposição *Queer* do Brasil, sob curadoria de Gaudêncio Fidelis. Naquele momento reunia 270 objetos artísticos entre pinturas, esculturas, fotografias e instalações.

Estes trabalhos foram censurados inicialmente em Porto Alegre pelo Banco Santander que cedeu às pressões dos movimentos mais conservadores da sociedade que criminalizavam essas cartografias da diferença na Arte sob a acusação de apologia à pedofilia e à zoofilia e, também, à blasfêmia contra símbolos religiosos como é o caso da obra acima. Sobre a referida pintura, nos afirma Fernando Baril (2017, s/p.):

Aquele quadro tem 21 anos. Era uma semana santa, e eu estava lendo sobre as santas indianas, então resolvi fazer uma cruz entre Jesus Cristo e a deusa Shiva. Deu aquele montaréu de braços carregando só as porcarias que o Ocidente e a Igreja nos oferecem. Certa vez, Matisse fez uma exposição em Paris e, na mostra, tinha uma pintura de uma mulher completamente verde. Uma dama da sociedade parisiense disse 'desculpe, senhor Matisse, mas nunca vi uma mulher verde', ao que Matisse respondeu que aquilo não era uma mulher verde, mas uma pintura. Aquilo não é Jesus, é uma pintura. É a minha cabeça, ponto. Me sinto bem à vontade para pintar o que quiser.

Essa mesma reação dos movimentos mais conservadores da sociedade brasileira sempre atuou contra a diferença. De acordo com (MISKOLCI, 2017), a expressão *Queer* era utilizada recorrentemente nos EUA como forma de xingamento as pessoas do grupo LGBTQIA+, principalmente aos gays a partir da invenção da homossexualidade no século XIX. Se buscássemos uma aproximação com os significados de expressões de xingamentos a esta mesma população aqui no Brasil, poderíamos citar: frango, baitola, bicha, butico,

²¹ É porto-alegrense, com 71 anos, conhecido por fazer uma crítica através da Arte à sociedade do consumo, sua expressão artística é de difícil enquadramento e muitas de suas obras compõem o acervo *Queer* brasileiro.

veado, sapatão, bolacheira, traveco e uma série de outras expressões que variam de acordo com cada região do Brasil. Encontramos termos pejorativos tão diversos quanto o próprio Brasil que estão a todo o momento sendo (re)significados tanto pelos que exercem a opressão quanto pelas pessoas que a sofrem.

O termo *Queer* foi utilizado para reverter à lógica da opressão e do xingamento. Este foi traduzido para o português como “estranho”. O que antes era um xingamento agora toma forma numa teoria que problematiza as identidades fixas, estáveis e tem sido usada como marcador da instabilidade das identidades. Esse movimento político de apropriação da expressão estigmatizadora como uma afirmação identitária causou um deslocamento na operação da opressão, naquele momento ajudou muitas pessoas estigmatizadas a entenderem suas posições de sujeito no contexto das violências ligadas a imposição da cisheteronormatividade compulsória através de sua héteropolítica.

Se apropriar do xingamento e fazer dele um ato político de resistência foi a grande ruptura com o sistema opressor que produzia constantemente as margens e hoje pode ser vista inclusive sendo trabalhada em músicas de pessoas *Queer* no Brasil como é o caso da artista trans Linn da Quebrada²² que afirma em extratos de sua música estilo Hip-Hop/rap, intitulada *Bicha Preta*²³:

[...] Bixistranha, loka, preta da favela
Quando ela tá passando todos riem da cara dela
Mas, se liga macho, presta muita atenção

²² Linna Pereira, mais conhecida como Linn da Quebrada, é paulista e atualmente tem 30 anos é atriz cantora e compositora; é militante negra e defensora dos direitos LGBT's; é uma das cantoras que estão em alta no universo LGBTQIA+ brasileiro e sua música do estilo Hip-Hop/Rap problematizam inúmeras situações do cotidiano social do preconceito onde insurge novas formas de resistência e empoderamento. Têm mais de 300 mil seguidores na rede Instagran, seu localizador é: @linndaquebrada.

²³ Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VyrQPjG0bbY> - com mais de 5,5 milhões de visualizações no youtube até então.

Senta e observa a sua destruição
Que eu sou uma bixaloka, preta, favelada
Quicando eu vou passar e ninguém mais vai dar risada
E se tu for esperto, pode logo perceber
Que eu já não to de brincadeira (eu vou botar é pra fuder)
Quesbixistranha, ensandecida
Arrombada, perversa
Elas tomba, fecha, causa
Elas é muita lacração...
Mas daqui eu não tô te ouvindo, boy
Eu vou descer até o chão...
O chão...
O chão...
O chão, chão, chão, chão
Bixapre (trá... trá... trá, trá) 4x
A minha pele preta, é meu manto de coragem
Impulsiona o movimento
Envaidece a viadagem, vai desce...
E vai desce, desce... desce
Desce a viadagem [...]
Lin da Quebrada (2017)

O que a cantora Linn da Quebrada faz na sua construção musical é pura política *Queer* que quer perturbar a normalidade. A sua música é uma representação do abjeto, do desprivilegiado, do marginal, do estranho que (re)significa o que lhe é atribuído na busca de uma (re)existência, em que o xingamento não faz mais o efeito que inicialmente era com o propósito daquelas/es que assumiram os padrões cisheteronormativos opressores e violentos que precisam dentro da lógica binária depreciar o outro para se afirmar, se constituir. Tomar posse do discurso estigmatizador e assumi-lo como identidade fazendo da nossa diferença o “nosso manto de coragem” como afirma a própria cantora a se referir a sua pele preta como manto de coragem.

A Teoria *Queer* é um novo território sócio-epistemológico que tem origem no encontro dos Estudos Culturais Norte Americanos que se desenvolviam

problematizando as noções de sujeito, identidade e cultura com os estudos Pós-Estruturalistas desenvolvidos na França, responsável até então pelas mais sofisticadas reflexões feitas sobre a linguagem. Sua construção se dá a partir do referencial teórico dos filósofos franceses Michael Foucault e Jacques Derrida, considerados rebeldes. O início do percurso dessa teoria surge no término do Século XX, final da década de 80 e início dos anos 90. Confirmando o surgimento dessa teoria o professor Richard Miskolci (2009, p. 152) aponta:

Teórica e metodologicamente, os estudos *queer* surgiram do encontro entre uma corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês, que problematizou concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação. Central foi o rompimento com a concepção cartesiana (ou Iluminista) do sujeito como base de uma ontologia e de uma epistemologia.

Os textos *Queer* são densos e essas características também são uma marca dessa construção teórica que se desenvolveu no contato da corrente pós-estruturalista, em especial com as obras História da Sexualidade I (FOUCAULT, 1976) e Gramatologia (DERRIDA, 1967). Ainda sobre o fôlego da Teoria *Queer*, vemos:

Teóricos *queer* encontraram nas obras de Michel Foucault e Jacques Derrida conceitos e métodos para uma empreitada teórica mais ambiciosa do que a empreendida até então pelas ciências sociais. De forma geral, as duas obras filosóficas que forneceram suas bases foram História da Sexualidade I: A Vontade de Saber (1976) e Gramatologia (1967), ambas publicadas em inglês na segunda metade da década de 1970 (Ídem, p. 152).

O elemento conceitual detonador para o desenvolvimento da Teoria *Queer* foi à afirmação foucaultiana de que a sexualidade é um dispositivo histórico do poder que se desenvolveu no fim do século XVIII, nas sociedades ocidentais modernas e insere o sexo como instrumento de regulação social,

formando uma teia oculta que impulsiona formas de regulação da vida social na contemporaneidade que compreende o período da revolução francesa até os dias atuais, marcado pelo desenvolvimento e consolidação do regime capitalista.

Ainda para o desenvolvimento da Teoria *Queer*, foi imprescindível a noção suplementaridade de Jacques Derrida, presente no livro *Gramatologia* acima mencionado. Para ele, nossa linguagem funciona a partir de esquemas binários, onde o pólo hegemônico se constitui em oposição a outro, a partir de um algo inferiorizado e, sem esse outro, ele não se constitui e nem pode descrever a si próprio. A partir dessa ideia defende Silva (2009, p. 82):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre quem fica dentro e o que fica fora.

Desta forma, faz-se necessário romper com essa lógica do pensamento binário, pois é a partir dela que estas relações de poder se mantêm e se estabelecem o que se torna um desafio porque é por meio dessa relação que pensamos e lutamos contra as opressões geradas nesses esquemas binários, transcender disso é buscar romper com a lógica opressora instalando novas formas de existência que não dependam da subordinação e nem da marginalização de outro polo, assim, a diferença poderá ser (re)pensada, (re)significada e necessária à construção de um mundo com menos subalternidade, que burlem estas relações de poder aqui refletidas a partir da noção suplementaridade.

É importante lembrar que em fevereiro de 1990, em uma conferência na Universidade da Califórnia, Teresa de Lauretis usou pela primeira vez o termo

Teoria *Queer*, a fim de teorizar sobre as sexualidades gays e lésbicas em “*Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*”, publicado em 1991 na revista *Differences*. Em 1994, a autora renunciou o conceito num artigo “*Habit Changes*”, na mesma revista por considerar desprovido de um significado. Declara Lauretis (1994, p. 297) que:

Quanto à “teoria queer” a minha insistente especificação lésbica pode ser encarada como um distanciamento daquilo que, desde que sugeri enquanto hipótese de trabalho para os estudos gays e lésbicos nesta mesma revista cedo se transformou numa criatura conceptualmente vazia da indústria editorial.

A professora Teresa de Lauretis é uma grande contribuidora no desenvolvimento dos estudos *Queer*, colaborou grandiosamente com estudos sobre gênero, feminismo e diferença, foi pioneira, ensaiou e posteriormente negou a expressão Teoria *Queer* no primeiro momento por compreender que não dava conta do objetivo proposto. Em suas reflexões essa teoria não era para estar a serviço de uma lógica da indústria editorial, ela é um movimento político de enfrentamento e de resistência por liberdade dos padrões opressores e bárbaros que se desenvolveram e permanecem firmes na contemporaneidade ditando formas específicas de produção da identidade.

Gamson (2006, p. 347) nos fala que: “a Teoria *Queer* e os estudos *queer* propõe um enfoque não tanto sobre populações específicas, mas sobre os processos de categorização sexual e sua desconstrução”. Ainda sobre a corrente teórica, o sociólogo Steven Seidman (1996, p. 13) nos mostra que o *Queer* pode ser compreendido como o estudo:

[...] daqueles conhecimentos e daquelas práticas sociais que organizam a ‘sociedade’ como um todo, sexualizando – heterossexualizando ou homossexualizando – corpos, desejos,

atos, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais.

Nesse sentido, os estudos *Queer* são proposições teóricas que fornecem elementos para se pensar a héteropolítica que organizam as sociedades ocidentais como um todo, seja binarizando-as, homossexualizando-as, fronteirizando-as, negando-as e usando-as como base para o estabelecimento de relações de poder pautados em esquemas binários.

A epistemologia *queer* é performativa, nos apoiamos na noção de performatividade em Judith Butler (1990). Em síntese, segundo a autora, a lógica performativa funciona da seguinte forma: a mesma força utilizada para reiterar a norma a qual o sujeito está submetido, da mesma forma existe condição de interrompê-la, há possibilidade de fissurá-la, nesse movimento de fissura é que residem os atos performativos. A noção de Performatividade do Gênero de Judith Butler é fundamental para o desenvolvimento da Teoria *Queer*.

Por ser o *Queer*, o exemplo político de performatividade mais pulsante da cultura centrada nos sistemas cisheteronormativos ocidentais é que a própria fundamentação da teoria também se constrói nessa mesma lógica performativa. Existe, pois, uma emergência política do *Queer* porque ela é fundamental para o desenvolvimento de uma epistemologia da diferença.

Diante disso, este estudo se configura como um estudo *Queer* por considerar a performatividade como ação reconstrutiva da identidade das/os sujeitas/os oprimidos, elemento pelo qual as diferenças são necessárias a construção de uma sociedade diferente pelos quais modelos normatizantes não determinem formas de vida aprisionadas a modelos hegemônicos.

Na próxima seção, buscaremos empreender a relação entre Teoria *Queer* e Educação no intuito de ampliarmos o horizonte de compreensões sobre o ato de educar tomando como base metodológica proposta pela teoria *Queer* a desconstrução e o princípio da diferença

4.2 UMA EDUCAÇÃO PELAS DIFERENÇAS: A TEORIA *QUEER*

Figura 10. Travesti da lombada e Deusa das águas, Bia Leite²⁴(2013). Acrílica, óleo e spray sobre tela, 100x100 cm. Coleção Clauder Diniz.



Fonte: <<https://mdemulher.abril.com.br/cultura/crianca-viada-o-que-esta-por-tras-da-obra-que-gerou-revolta/>>. Acesso em 15 dez. 2019.

A arte “Travesti da lombada e Deusa das águas” da artista cearense Bia Leite que recupero neste trabalho, nada mais é do que um resgate as infâncias de performance contra-hegemônica desalinhada na composição sexo-gênero que nós LGBTQIA+ performamos quando crianças. Esta imagem foi uma das

²⁴ Bia Leite é uma artista visual, bacharel em artes plásticas pela UNB. Participou da exposição coletiva *Queer* Museu Cartografias da Diferença na Arte Brasileira. Mais informações em: <<https://www.premiopia.com/bia-leite/>>.

mais atacadas pelo movimento conservador que atacou a exposição *Queer* Museu com o discurso que esta imagem fazia apologia a pedofilia, a aversão a expressões fora da norma cisheteronormativa é uma dor para este grupo, o objetivo dessa arte era dar visibilidade a estas expressões infantis e um apelo ao respeito à estas crianças.

Nesse contexto, as possíveis relações entre a Teoria *Queer* e a Educação não é uma tarefa fácil, no entanto, a tal teoria indica para educação uma proposta da diferença com implicações no currículo, pois é inconcebível hoje pensar práticas curriculares sem uma pedagogia da diferença ou mais especificamente sem as cartografias da diferença.

A Teoria *Queer* propõe uma metodologia da desconstrução que foi pensada a partir do filósofo francês Jacques Derrida e o seu princípio é a diferença. É importante compreender que a ideia de diversidade é cara e defendida por muitas/os educadoras/es e pela proposição intercultural, no entanto, é problemática porque a diversidade é pensada pelas relações de poder, uma espécie de catalogação de bichos do zoológico, onde cada espécie da fauna ocupa um território específico. Sendo assim, a epistemologia *queer* propõe a diferença com elemento fundante do humano, a diferença é o que caracteriza o humano.

Guacira Lopes Louro, considerada no Brasil uma das teóricas *Queer*, no livro *Teoria Queer – Uma Política Pós-Identitária para Educação*²⁵ (2001), discute que a sexualidade nas últimas duas décadas tem sido alvo de estudos de diversas áreas do saber, como a dos cientistas, religiosos, psiquiatras, antropólogos, educadores, passando a se constituir, efetivamente, numa ‘questão’ para todas essas áreas do conhecimento. Desde então, a

²⁵Texto disponível nos periódicos da Revista Estudos Feminista em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/search/search?query=Guacira+Lopes+Louro&authors=&title=&abstract=&galleyFullText=&suppFiles=&dateFromMonth=&dateFromDay=&dateFromYear=&dateToMonth=&dateToDay=&dateToYear=&dateToHour=23&dateToMinute=59&dateToSecond=59&discipline=&subject=&type=&coverage=&indexTerms=>>>.

sexualidade vem sendo compreendida, descrita, educada, explicada, normatizada, regulada e saneada a partir das mais diversas perspectivas sociais. Para Louro (2001), ainda há um embate mundial quanto às transformações e instabilidades no campo da sexualidade. Sobre essa perspectiva a autora afirma:

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vem sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (p. 542).

A mesma autora complementa ainda que o *Queer* designa “a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.” (Ídem, p. 546). O *Queer* desestabiliza as estruturas normatizadas e termina por oferecer parâmetros para outras construções identitárias a partir do princípio da diferença.

Tomaz Tadeu da Silva, outro teórico importante da Educação brasileira especialmente no campo do currículo, apresenta a seguinte definição para o termo *Queer*:

[...] o termo *queer* funciona como uma declaração política de que o objetivo da teoria *queer* é o de complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social. Através da ‘estranheza’, quer-se perturbar a tranquilidade da ‘normalidade’ [...] (2007, p. 105).

Nesta direção, é um erro ver a Teoria *Queer* ligada apenas a questões sexuais. O seu foco é muito mais amplo, para além apenas desse debate e

deve nos conduzir a uma postura intelectual mais subversiva como nos aponta o autor:

[...] A Teoria *Queer* não se resume, entretanto, à afirmação da identidade homossexual, por mais importante que esse objetivo possa ser [...] ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de considerar simplesmente o pensável, o que é permitido pensar. [...] O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral (Ídem, p. 107).

Desta forma, essa corrente teórica amplia problematizando a questão da identidade até então dita como fixa e estável. Nessa mesma relação, amplia o olhar para os conhecimentos sexuais não os hegemonizando, nem os colocando como extremidades onde um é superior e o outro é inferior, mas entendem as identidades e os conhecimentos sexuais como processos inacabados, sempre em construção e é oriundo das relações humanas em diversos contextos culturais. No entanto, para revertermos a atual lógica, o mesmo autor nos alerta que é preciso:

[...] Contestar as normas e regras já estabelecidas [...] Pensar o que ainda não foi pensado nos currículos [...] Questionar os conhecimentos privilegiados e fazer com que sujeitos e culturas tidas como abjetas passem a ser considerados pelas escolas (Ídem, 2007, p.105-109).

Silva (2007) aponta para a necessidade de produzir outros conhecimentos ainda não produzidos que possam trazer novas direções para o pensamento na escola, um pensamento da diferença, conhecimentos deslegitimados pela cultura dominante e silenciados no currículo da escola, mas que precisam ser considerados na formação de nossa juventude a fim de

construirmos um espaço temporal mais a frente com menos violências e eliminações. Nesse sentido, (LOURO, p. 109) afirma que: “A teoria *queer* – essa coisa “estranha” – é a diferença que pode fazer a diferença no currículo”.

4.3 PERFORMATIVIDADE UMA NOÇÃO NOS TERRITÓRIOS QUEER

Antes de se chegar na performatividade em Judith Butler, será necessário traçar os caminhos iniciais de sua elaboração. Inicialmente, para a elaboração dessa noção, foi imprescindível os trabalhos desenvolvidos sobre grande parte das atuais teorias dos atos dos discursos formulada pelo britânico John Langshaw Austin, um importante filósofo, do final da década de 50 que formulou a teoria da performatividade linguística. Teoria pela qual a linguagem torna-se um discurso formador e delimitador dos objetos, *How to do Things with Words* (Como fazer coisas com palavras).

Nesta perspectiva, a fala desempenha importante papel formativo e para, além disso, performativo. Nesse campo, a performatividade é um ritual do discurso que concebe as coisas. Sobre o mesmo assunto, Gilberto Icle (2010) afirma que:

[...] a obra magistral de John L. Austin, *How to do things with words*, de 1955, fecha a tríade de exemplos que de alguma forma constituem e dão base ao enorme e profícuo campo da Performance. No entanto, não é da Performance que Austin trata, mas da Performatividade da linguagem, mostrando como determinadas sentenças que proferimos assumem não um caráter descritivo, mas performativo, ou seja, fazem coisas em vez de apenas descrevê-las (p. 14).

Ainda sobre o desenvolvimento da noção de performatividade nos diz Ottoni (1990, p. 28-29):

As discussões sobre a performatividade têm sua origem em 1946 e aparecem ligadas à discussão da "certeza de se saber algo", certeza sobre a qual Austin desenvolve toda uma argumentação que desemboca na crítica à "falácia descritiva"; já que a linguagem não é puramente descritiva mesmo quando se diz "eu sei" (cf. OH p, 103). Segundo ele, há circunstâncias nas quais não descrevemos a ação, mas a praticamos.

É importante entender que na compreensão de Austin, a performatividade por se tratar de uma atitude humana não se separa o sujeito do objeto. Essa separação é uma das principais características de uma ciência da linguagem que se constrói logocêntrica²⁶, ou seja, que coloca o *logos* como o centro de qualquer discurso e analisa o objeto de um lado e o sujeito do outro, polarizando-o, na performatividade austiniana não pode haver uma análise com essa separação tradicional, sujeito e objetos estão sempre unidos, conectados.

Ainda sobre o contexto sócio-político do desenvolvimento do campo da performatividade, segundo o mesmo autor:

O fenômeno da performatividade começa a ser desenvolvido por Austin num momento muito preciso da história do pensamento contemporâneo, ou seja, no pós-guerra. Deste modo, a visão performativa da linguagem, por um lado, pode ser identificada cronologicamente com a pós-modernidade e por outro, enquanto visão pós-moderna, desorganiza a ciência linguística estabelecida, provocando e propondo uma nova maneira de encarar o "saber" contemporâneo sobre a linguagem humana (Ídem, p. 164).

²⁶ logocentrismo é uma terminologia criada pelo filósofo alemão Ludwig Klages em 1920 e se refere à tendência de se colocar o *logos* como o centro de qualquer discurso muito característico do pensamento ocidental.

O pós-guerra, a pós-modernidade marcam o desenvolvimento da noção performatividade de John Austin, configurando um rompimento com a visão clássica dos saberes sobre a linguagem humana, propondo novas lentes para o olhar sobre. Esta nova proposição reflexiva sobre esse sistema surge de um esgotamento do projeto modernidade que imperou até o final do século XX. Segundo Marcos Bagno a linguagem é “[...] faculdade cognitiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar/expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento (2014, p. 58).

Foi a partir da ampliação do sentido de performatividade que a pensadora norte americana Judith Butler usou a teoria da performatividade de Austin para falar da produção dos gêneros como produtos performativos, ou seja, passam pelo crivo do tornar-se, na concepção de Butler, em relação ao gênero.

Antes de começar a refletir sobre a performatividade de Butler (2003) que aqui é tomada como lastro, será primordial compreender como ela pensa a categoria sujeito do qual foi problematizado em todas as suas obras, segundo Sara Salih (2016, p. 11):

O sujeito de Butler não é um indivíduo, mas uma estrutura linguística em formação. A “sujeitidade” [“subjecthood”] não é um dado, e, uma vez que o sujeito está sempre envolvido num processo de devir sem fim, é possível reassumir ou repetir a sujeitidade de diferentes maneiras.

Ainda sobre o sujeito de Butler nos diz a mesma autora: “em vez de partir da premissa que o sujeito é um viajante metafísico preexistente, Butler descreve-o como um sujeito-em-processo que é construído no discurso pelos atos que executa” (Ídem, p. 65), ou seja, o sujeito é um construto social, um artefato cultural carregado de diferença, inacabado, transitório que se caracteriza pelo discurso que assume e legitimado pelas ações exercidas sobre

si e sobre o outro, sobre a cultura, seja a reiterando, seja fissurando-a como forma de (re)existência.

A partir dos estudos de Foucault (1998), Butler faz duas advertências sobre o sujeito e as questões de gênero:

O poder regulatório não atua em um sujeito preexistente mas também forma e molda este sujeito. E mais, toda forma de poder jurídico tem seu efeito produtivo. 2. Tornar-se sujeito a uma regulação é também ser por ela assujeitado [...] Este segundo ponto segue o primeiro à medida que os discursos regulatórios que formam as questões de gênero são exatamente os que demandam e induzem o sujeito em questão (BUTLER, 2004, p. 41).

Esses dois apontamentos que Bulter nos faz, nos mostra como o poder regulatório incide sobre nós, mesmo numa condição pré-existente, podemos tomar como exemplo, os desejos maternos e paternos da constituição de um humano, ao haver o desejo pela criança de um sexo ou outro já são acionados toda uma forma de regulação para construção da imagem desse sujeito que numa sociedade generificada como a nossa possa vir a ser uma mulher ou um homem, uma menina ou um menino, ao existir, essa pessoa já está toda inserida num processo de construção identitária guiada por uma matriz de gênero cishéteronormativo já solidificada em sua pré-existência até a sua existência e sua pós-existência.

Outra questão importante que precisa ser discutida aqui antes de começar a refletir sobre a noção de performatividade butleriana é que ela não é sinônimo de performance como também, performativo não é de performático, são duas construções teóricas distintas, mas ainda são utilizadas como sinônimos na literatura. Para Butler, não existe um sujeito performer, ator que encena a identidade. Sobre isso, Salih argumenta que Butler em sua obra *Gender Trouble*: “[...] esboça aqui uma distinção entre *performance* (que pressupõe a existência de um sujeito) e *performatividade* (que não o faz). Isso

não significa que não há sujeito, mas que o sujeito não está exatamente onde esperaríamos encontrá-lo – isto é, “atrás” ou “antes” de seus feitos (SALIH, 2016, p. 66).

No livro *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*, Gilberto Icle assegura que: “performance não é outra coisa senão a junção idiossincrática entre ser e fazer. Aquilo que a tradição educacional se esmerou em separar reencontra na Performance uma possibilidade infinita de variação, de criação” (2013, p. 21). A razão pedagógica vigente não considerou a idiossincrasia entre o ser e o fazer próprio de cada pessoa, em grande medida, ela busca romper com isso, quando não considera as diferentes formas de se relacionar com a vida, com a cultura, com o gênero, com a sexualidade, com o sentir, com o olhar, com o ouvir, com o pensamento divergente, logo, a performance possibilitaria essas representações não consideradas no projeto de educação neoliberal.

Sendo assim, os atos performativos não são as mesmas coisas que atos performáticos, mas que ainda confundem muita gente. Um elemento que a partir dele é possível pensar essa diferença conceitual é a categoria sujeito, onde na performance ele pode ser o resultado do seu rendimento, um processo do qual ele controla e domina. Na performatividade, o sujeito está rendido às forças dominantes maiores que ele, mas, existem possibilidades de burlar essas forças, essas normas, de fissurar essas matrizes aparentemente rígidas, sacralizadas, aparentemente naturais.

Retomando, é na obra *Problemas de Gênero* (1990), que a performatividade ganha centralidade, mas encontramos em outras de suas obras na década de 90 a mesma concepção sendo desenvolvida. Performatividade em Butler é uma peça chave para o desenvolvimento da Teoria *Queer*, assim como a obra de Michel Foucault que, embora nunca tenha usado a expressão *Queer* influenciou este movimento teórico.

Em *Problemas de Gênero*, para pensar o corpo e o gênero como construtos sociais, é acionado a noção de performatividade:

Em outras palavras, atos, gestos e desejo 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. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado (BUTLER, 2003, p. 194).

A performatividade evidencia o gênero a partir de uma repetição de atos, de gestos, de representações, de uma rede discursiva, a partir de sua constituição na relação com a norma vigente, o gênero é assim um discurso produzido para atender uma demanda hegemônica do qual o corpo e o gênero não podem ser pensados separadamente mais que um produz o outro. Todos os corpos são “generificados” desde sua existência, quando um bebê nasce já existe toda uma cena de subjetivação e expectativas anteriores do qual o ser já é e vai ser enquadrado.

Nessa perspectiva, o gênero é um verbo, um acontecimento, algo que fazemos, praticamos, construímos, exercitamos, reiteramos e não um substantivo, o que somos, o que evidencia, a essência, a substância, mas, são efeitos que buscam uma substância aparentemente natural diante das forças que os regulam, que os normatizam, que os produzem.

Segundo Judith Butler (1999), os rituais de reiteração da norma social por meio da sua repetibilidade que asseguram o êxito dos atos performativos que sustentam as identidades que se instalam hegemonicamente, podem da mesma forma serem interrompidos, questionados e contestados. É nesse processo de interrupção da repetição, de contestação que se criam condições para novas formas identitárias, novas formas de (re)existir, novas construções

subversivas que pelo contrário neguem as relações de poder pelas quais as identidades hegemônicas se estabelecem.

Quando essa repetição de enunciados, de gestos, denominados de “citacionalidade” que formam os atos performativos que produzem as naturalidades do gênero são fissurados, cria-se um ambiente fértil para o surgimento de outras representações da identidade contra-hegemônica que possibilitam o cruzamento de fronteiras e o estabelecimento das margens, oferecendo outros parâmetros, é aqui que reside a noção de performatividade em Butler.

Gilberto Icle (2010), em seu texto “*Para apresentar a Performance à Educação*”, afirmou que: “a Performance e a Performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, os rituais, a vida cotidiana, entre outras”. É possível entender a partir do pensamento do autor que a performatividade se constitui como um importante núcleo de sentidos que podem nos ajudar a pensar os processos sociais, a Educação e a Arte/Educação, revelando para a práxis educativa e para os profissionais de educação as interpelações que estas práticas podem promover, reconstruindo o terreno formativo da educação.

Nesse sentido, a performatividade enquanto prática de liberdade oferece parâmetros identitários contra-hegemônicos que ressignificam os modos de ser e de estar no mundo deslocados de uma sujeitidade alienada que reitera e ritualiza práticas, desejos e maneiras de existir orientadas por modelos universalizantes autoritários e excludentes que geram aprisionamentos de diferentes ordens e em muitas situações geram sofrimento a quem não se enquadra nesses modelos.

A arte/educação por meio da noção de performatividade pode propor através do ensino das artes e culturas visuais uma reflexão sobre práticas/processos identitários pelos quais as desigualdades se instalam, pois a própria Arte enquanto inimiga dos poderes tensiona e denuncia através de

suas diferentes expressões artísticas os paradigmas dominantes da identidade, sua produção e seus efeitos.

A arte/educação como uma prática performativa traz em seus modos de construção do conhecimento com as/os estudantes processos de decolonialidade porque visibiliza as lutas de grupos e expressões artísticas que são silenciadas e marginalizadas pelas colonialidades, de antirracismos porque trás no seu debate reflexões sobre o racismo estrutural e suas diversas faces, de pertencimento porque recupera Arte e expressões artísticas de grupos importantes na construção das identidades etnicorraciais, de anticapacitismos porque problematiza através da arte as opressões instaladas no cotidiano das relações trazendo a tona arte e artistas com diferentes deficiências de empoderamento e protagonismo porque impulsiona ações coletivas de fortalecimento e de resistência aos padrões opressores da identidade e de valorização de si através de processos arte/educativos que tensionem o cuidado de si e do outro como prática relacional.

Arte/educação na perspectiva performativa significa que ela busca em sua construção do conhecimento entre as ações de ler-contextualizar e o fazer artístico um modos operante que reflete, problematiza as relações de poder estabelecidas no cotidiano da vida, pelo qual são eliminadas todo tipo de sujeitidade divergente, contra-hegemônica que não se curvam a estes padrões arbitrários que formatam a vida através de uma desigualdade pensada por meio da relações, dos discursos verbais e visuais dos espaços e dos aparelhamentos de poder.

As performatividades resultantes da ação arte/educativa que ilustram como acontecem os processos de ruptura com as estruturas de poder que produzem violências às identidades. É importante destacar que enquanto houver práticas de liberdade interrompidas pelo exercício dos poderes, nunca teremos democracia porque estaremos sempre negando liberdades de expressões individuais e coletivas.

A próxima categoria teórica é uma reflexão sobre Heterotopia, um estudo sobre os espaços do qual Michel Foucault dedicou parte de sua vida a escrever.

4.4 A HETEROTOPIA COMO POSSIBILIDADE DE PENSAR OUTROS LUGARES PARA A ARTE/EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A época atual seria talvez de preferência a época do espaço (FOUCAULT, 2006, p. 411).

Figura 11. Tudo o que foi e não voltará a ser, Félix González-Torres²⁷(1991).



Fonte: <<https://gq.globo.com/Colunas/Paulo-Azeco/noticia/2018/06/arte-em-um-mundo-de-preconceito.html>>.

²⁷Félix González-Torres foi um artista visual, nasceu em Cuba em 26 de novembro de 1957 e faleceu em 09 de janeiro de 1996 por complicações geradas pela AIDS. Mais informações em: <https://en.wikipedia.org/wiki/F%C3%A9lix_Gonz%C3%A1lez-Torres>.

A imagem acionada na página anterior é um forte exemplo de heterotopia nas Artes Visuais. Esta instalação urbana é mencionada no livro “*O Corpo Utópico, as Heterotopias*” no posfácio por Daniel Defert para ilustrar reflexões sobre heterotopias nas Artes Visuais. A imagem é do artista visual Cubano Felix Gonzalez-Torres em parceria com Nancy Spector e foi realizada em Manhattan/Nova York.

A fotografia desta cama vazia, ao que se refere à fotografia de Félix González, descreve uma experiência de um ambiente heterotópico que foi colocado no centro urbano de Manhattan em vinte e quatro (24) *outdoors* publicitários que imprimiam um rastro de ausência da intimidade de dois corpos marcados na cama. A fotografia é advinda do falecimento do companheiro do artista o senhor Ross Laycock que morreu de AIDS no mesmo ano da obra.

As interpretações desta imagem são diversas, pode ter sido apenas uma noite de sono, ou a consumação de um ato de amor ou simplesmente uma imagem qualquer de um lugar comum fissurando o cotidiano das pessoas da cidade. E, quando se fala da cama, Foucault ao falar dos “contra espaços” apontando a criança como grande conhecedora destes espaços inclusive a cama dos pais quando expressa que:

É nessa grande cama que se descobre o oceano, pois nela se pode nadar entre as cobertas; depois, essa grande cama é também o céu, pois se pode saltar sobre as molas; é a floresta, pois pode-se nela esconder-se; é a noite, pois ali se pode virar fantasma entre os lençóis; é, enfim, o prazer, pois no retorno dos pais será punido (2013, p. 20).

Nesse sentido de lugar heterotópico, a cama como esse espaço retangular capaz de oferecer à criança condições que a transporta do real para uma realidade imaginada, esse artefato do descanso, do sono, mais também do sonho, do desejo, do sagrado, configurando assim a cama como esse lugar

do qual se pode projetar outros lugares, outras realidades e não apenas um lugar para dormir para descansar apenas.

Para uma melhor compreensão da origem do desenvolvimento da noção heterotopia, vamos traçar o percurso de sua elaboração. Michel Foucault em uma conferência radiofônica proferida em 21 de dezembro de 1966 quando acabara de completar seus quarenta anos (40) apresentava a noção Heterotopia numa rede de rádio cultural francesa chamada Culture-France. Posteriormente, a referida conferência foi transformada em texto sob o título de *Outros Espaços* que foi escrito na Tunísia em 1967, mas só foi autorizado por Foucault para publicação em 1984.

Adiante, a versão foi lançada em livro intitulado o “CORPO UTÓPICO, AS HETEROTOPIAS” onde são trabalhadas as noções de Utopias e Heterotopias, publicado inicialmente em uma versão bilíngue em Português e Francês. Esta obra constitui-se de “um outro tom de Foucault”, mais poético, “mais próximo da literatura”, “mais confessional”, que defende com princípios a ciência heterotopológica, professando a necessidade de nos atentarmos a categoria espaço que predominou no século XX e tem se perpetuado no século XXI no ocidente.

Desta forma, era imprescindível compreender a partir da categoria espaço como se dá constituição do poder através das subjetividades, do pensamento e de toda a maquinaria que produz as relações sociais complexas a partir da relação com esses espaços fragmentados que organizam o cenário social que nos tomam, nos formam, nos afetam, nos controlam e nos produzem diariamente entre o real e o imaginário.

No posfácio de Daniel Defert²⁸, encontramos uma fala de Foucault em julho de 1976 lembrando sua conferência em 1967 em relação aos espaços onde ele diz ser necessário:

[...] escrever toda uma história dos espaços que fosse ao mesmo tempo uma história dos poderes, desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do *habitat*, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. É surpreendente ver quanto o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer como um problema histórico-político. Lembro-me que há cerca de dez anos, falei destes problemas de uma política dos espaços e de me terem respondido que era bastante reacionário insistir tanto sobre o espaço e que o tempo, o projeto, era a vida e o progresso [...] (FOUCAULT, 2013, p. 50-51).

Nesse movimento de entender a história dos espaços simultaneamente, a história dos poderes atrelada às políticas econômicas do capitalismo que desenhavam os espaços a serviço do poder por meio da geografia política, das condições dos ambientes que se desenvolvem as relações sociais complexas, da arquitetura das organizações que controlam o funcionamento da sociedade como um todo, ainda não eram vistos como problemas histórico-políticos.

Neste momento, a reflexão de Foucault sobre problemas políticos de espaço representava uma fissura na estrutura do poder, seu posicionamento foi visto como reacionário naquela ocasião por críticos da época em discordância a insistência de Foucault pelos espaços, para estes críticos, o foco deveria estar na vida e no progresso. Pelo contrário, o pensamento Foucaultiano sobre espaços era revolucionário porque indicava um deslocamento da noção tempo para os horizontes de um novo paradigma denominado espaço no século XX.

²⁸ Atualmente com 82 anos é um ativista francês anti-AIDS, professor de Sociologia, fundador presidente da primeira associação francesa contra a AIDS chamada AIDES e foi companheiro de Foucault de 1963-1984.

Ainda sobre a atenção de Foucault à noção espaço nos fala Daniel Defert (2013, p. 51):

Uma história foucaultiana dos espaços, mais precisamente, da espacialização do poder, mais precisamente ainda, da inscrição no espaço colonial-heterotópico - desse regime de poder particular que se desenvolve a partir do século XVIII e que Foucault designa de biopoder, a partir do qual os problemas de espaço tornam-se politicamente diferentes, é o projeto que, no começo dos anos oitenta, empreendem o antropólogo Paul Rabinow e a historiadora do *habitat* americano, Gwendolyn Wright. Nem eles, nem François Béguin conheciam a conferência de 1967. Em uma entrevista que Rabinow e Wright fizeram com Foucault em 1982, publicada em *Skyline*, revista americana de arquitetura, o filósofo lembra suas obsessões pelo espaço e como "através destas obsessões cheguei ao que é fundamental para mim, as relações que são possíveis entre o poder e o saber.

O centramento de Foucault pelos espaços do qual ele compreendeu as relações entre saber e poder estão configuradas em ambientes "coloniais heterotópicos" no sentido de que o poder se aplicou desde a invasão colonial nos territórios foco da exploração, tirando sua soberania de forma a garantir o controle sobre o sujeito em seus modos de ser e estar, sobre os saberes constituintes daquelas colônias, isso implicou em processos pelos quais o subjetivo e o imaginário das relações das vítimas da colonização mesmo depois da emancipação das colônias permaneceram de forma mais aperfeiçoada os valores coloniais altamente excludentes o que Quijano (2015) denominou de "Colonialidade do Poder" que se engendraram desde o século XVIII.

Ainda segundo Daniel Defert (2013), alguns pesquisadores a partir da década de 80 começaram a dar foco ao tema do espaço como problemas sócio-políticos a exemplo do antropólogo Paul Rabinow (1981), da historiadora Gwendolyn Wright (1991) e o historiador da paisagem e da arquitetura colonial

François Béguin (1983) os referidos autores ainda não tinham tido acesso ao trabalho de Foucault que já abordava a questão desde o final da década de 60.

A insistente busca por compreender as relações de poder retratadas no espaço pode ser observada em outras obras de Michel Foucault como *Vigiar e Punir* publicado originalmente em 1975 e traduzido e publicado no Brasil em (1987), *Microfísica do poder* (1977-1978) e *História da Loucura* (1978), obras pelas quais Foucault analisa o espaço sob a ótica da regulação e das configurações pelas quais a sociedade se produzia diferentemente das heterotopias, espaços dos quais é possível performativizar, fissurar porque estes espaços estão altamente imersos em estruturas ao mesmo tempo em que estão fora delas possibilitando esse ato performativo.

Sendo assim, a noção de Heterotopia desenvolvida pelo autor nos permite pensar sobre os diferentes espaços temáticos, espaços outros, que habitam e constroem o espaço social. Para melhor compreender a noção Heterotopia, Foucault o fundamenta a partir de cinco princípios básicos que sustentam o surgimento dessa nova ciência do qual ele batizou de “Heterotopologia”, são eles:

Primeiro princípio: não há provavelmente, nenhuma sociedade que não constitua sua heterotopia ou suas heterotopias. Esta é, sem dúvida, uma constante de todo grupo humano. Na verdade, porém, essas heterotopias podem assumir, e assumem sempre, formas extraordinariamente variadas, e talvez não haja, em toda a superfície do globo ou em toda a história do mundo, uma única forma de heterotopia que tenha permanecido constante (FOUCAULT, 2016, p. 21).

É uma marca nossa (humana) produzir, manter e substituir heterotopias de diferentes ordens nas organizações humanas. As heterotopias estão à serviço das culturas, acompanham seus processos de transformação social, por isso não conseguem se manterem lineares e constantes, mas, estão sempre alí supostamente organizando essa diversidade de conjuntos temáticos

dentro de um mesmo espaço complexificado o que impossibilita termos um recorte mais global da realidade social porque está tudo fragmentado em diferentes núcleos temáticos e isso impacta diretamente na constituição das identidades.

Em sequência, o “segundo princípio da ciência heterotopológica: no curso de sua história, toda sociedade pode perfeitamente diluir e fazer desaparecer uma heterotopia que constituíra outrora, ou então organizar uma que não existisse ainda” (Ídem, p. 22).

O autor, para esse princípio, dá o exemplo do cemitério no ocidente, a nossa mais evidente heterotopia e fala das mudanças ocorridas desde o século XVIII até hoje no tratamento funerário dado aos cadáveres. Anteriormente, tínhamos cemitérios nos centros urbanos ao lado da igreja para um público muito específico, não existia solenidade para a morte, na maioria dos casos as pessoas eram jogadas em valas ou enterradas em qualquer lugar.

Para pessoas com tuberculose doença que matou milhões de pessoas no mundo, existiam cemitérios específicos na Europa para mortes causadas por esta doença, para este caso, constituindo-se de “uma sobredeterminação da heterotopia” já que diferentemente dos cemitérios comuns este era exclusivo apenas para este público em específico, originando uma nova heterotopia, um outro lugar.

Mas o cemitério essa heterotopia considerada de desvio, tão importante para as culturas, foi se diluindo, reconfigurou-se e vem constituindo-se em outras formas de apresentação e organização, e hoje temos direito ao ritual fúnebre orientado por uma expressão religiosa, cada pessoa tem direito a um caixão, tem direito a decomposição integral, podendo optar por cremação reduzindo o corpo as cinzas.

A família tem direito aos ossos do cadáver, existem ossários para guarda destes materiais biológicos que possibilitaram aos cientistas compreender a evolução da espécie humana, existe um dia de celebração para os mortos,

temos diferentes cemitérios localizados dentro e fora dos centros urbanos é uma cidade dentro da cidade.

Ainda podemos ver mesmo depois da morte uma reprodução social de classe que também se traduz na sociedade dos mortos. Nela, os privilegiados têm direito as localizações mais acessíveis, arquitetonicamente as sepulturas são mais elegantes com mármore e granito e presença de artes de escultores, jardins naturais, manutenção semanal e as pessoas com menos privilégios no fundo deste espaço, muitas vezes com ausência de jardim, apenas grama, sem cuidado semanal e muitas vezes sem a presença da arte.

Na busca por ampliar ainda na mesma lógica deste segundo princípio com o avanço da tecnologia e a democratização do acesso a internet, embora que ainda muito restrito porque representa uma lógica do consumo onde tem mais quem pode pagar mais. Lembremo-nos da criação do Orkut em 2004, que foi uma heterotopia virtual, de fato um outro lugar, criada para visibilizar as formas de ser e estar no mundo a partir de uma rede discursiva constituída por imagens, escritos, publicações e da constituição de relacionamentos virtuais (comunidades) naquele momento, ele foi construído para os Estados Unidos, mas foi altamente aderido pelo Brasil e pela Índia.

Essa heterotopia naquele momento estava a serviço da representação de uma experiência social exitosa, ninguém queria ficar para trás, ser considerado caricato por não usar Orkut, ultrapassado, fora de moda e do letramento tecnológico. A princípio, muitas foram as resistências em aderir aquele fenômeno, mas depois houve uma ampla aderência a este aplicativo devido ao *frisson* que se criou em torno desse núcleo temático, desta heterotopia virtual.

A duração da heterotopia Orkut foi de 10 anos, que logo foi se diluindo e cedendo espaço a outras formas mais sofisticadas e mais regradas como as experiências virtuais Facebook, Twitter, Telegram e Instagram, só o orkut naquele momento foi desativado, as outras redes continuam operando como esses outros lugares que atendem certas especificidades de grupos e que nos revelam a partir de suas lentes como as pessoas dentro desses espaços

heterotópicos virtuais entre o real e o imaginário pensam a vida e produzem significados para ela em suas múltiplas dimensões.

Quando buscamos ampliar o segundo princípio da heterotopia nesses espaços virtuais, quero refletir sobre um momento que Foucault ainda não tinha refletido porque ele é muito recente para a nossa sociedade. Hoje, já vemos através deste mundo tecnológico virtual muitos processos de dominação sendo instalados, desta forma, se estendeu para estes espaços muitos padrões opressores agora em ampla divulgação ditando formas específicas de existência regradas dentro dos padrões anticológicos, cisheteronormativos, racistas, machistas, misógenos, LGBTQIA+fóbico.

Está por vir uma dominação tecnológica dos países desenvolvidos sobre os em desenvolvimento e os não desenvolvidos. Continuando, o terceiro princípio de uma heterotopia:

Em geral, a heterotopia tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis. O teatro, que é uma heterotopia, perfaz no retângulo da cena toda uma série de lugares estranhos. O cinema é uma grande cena retangular, no fundo da qual, sobre o espaço de duas dimensões, projeta-se um novo espaço de três dimensões (Ídem, p. 24).

Os circos, as escolas, os presídios, as igrejas são heterotopias que juntam, aproximam, unem, conectam outros espaços incompatíveis num só lugar. Para melhor exemplificar esse princípio, imaginemos as escolas com suas arquiteturas coloniais lembrando muitas vezes espaços de prisão, planejadas para controle dos corpos, como já revelados por Foucault em *Vigiar e punir: nascimento da prisão (1987)*, com ambientes que separam e ambientes que juntam as diferenças etárias, de gênero, de grau de escolaridade, os ambientes administrativos (secretaria, sala da gestão, sala de coordenação pedagógica), ambientes de ampliação das aprendizagens (biblioteca, sala de informática, laboratórios, quadras de esporte, teatro, sala de jogos) ambiente de

professoras/es, refeitórios, cozinha, almoxarifado, banheiros específicos para alinhamento sexo biológico/gênero tudo num só lugar.

Experimentando realidades compartimentadas entre o real e o imaginário, o dentro e o fora, onde se espera que toda essa compartimentação heterotópica se convertam em ações integrativas na realidade social do qual as/os jovens estão sendo preparados para atuar numa perspectiva cidadã mercadológica. O quarto princípio de uma heterotopia seria:

[...] ocorre que as heterotopias são frequentemente ligadas a recorte singulares do tempo. São parentes, se quisermos, das heterocronias. Sem dúvida, o cemitério é um lugar do tempo que não escoo mais. De modo geral, em uma sociedade como a nossa, pode-se dizer que há heterotopias que são heterotopias do tempo quando ele se acumula ao infinito: os museus e as bibliotecas, por exemplo (Ídem, p. 25).

A heterocronia é caracterizada pela diferença de tempo entre dois processos, uma discordância de tempos que desta forma Foucault as aproximou das heterotopias caracterizadas por este princípio dos recortes singulares de tempo.

É possível entender o quarto princípio da ciência heterotopológica a partir da ideia de atemporalidade, de acumulação, de coleção, de congelamento do tempo, dos registros de uma cultura específica, da tentativa de construção de arquivos de determinada/s cultura/s, o encerramento do tempo em um local específico, a ideia de tempo fora do tempo. O autor mostra como as bibliotecas e os museus são heterotopias modernas próprias de nosso tempo.

Nesses dois espaços heterotópicos se guardam os arquivos de uma cultura específica com o intuito de não perdê-las, essas heterotopias recuperam a memória de um grupo humano anterior ao nosso e nos dá condições de pensar as nossas complexidades entre o antes e o agora.

Ao visitarmos um museu ou uma biblioteca específica nos colocamos entre dois níveis de realidade, a que estamos fora do tempo proposto pela biblioteca ou pelo museu e a do tempo proposto pelos dois sendo impossível separar esse mergulho nos dois tempos é nesse estar e não estar que a heterotopia se funda e a vida questiona outras formas de existência para além disso.

E por fim, o quinto princípio que sustenta a ciência heterotopológica, de acordo com o autor, é:

[...] as heterotopias possuem sempre um sistema de abertura e de fechamento que as isola em relação ao espaço circundante. Em geral, não se entra em uma heterotopia como em um moinho, entra-se porque se é obrigado (as prisões, evidentemente), ou entra-se quando se foi submetido a ritos, a uma purificação. Há até mesmo heterotopias inteiramente consagradas a esta purificação (Ídem, p. 26).

Este último princípio, e não menos importante, destaca o caráter de purificação, seja religioso, seja naturalista, onde a purificação em realidade é somente higiênica, mas, carregada de valores religiosos ou naturalistas, estas heterotopias são fechadas ao mundo exterior. Foucault ainda ressalta que existem outras heterotopias não fechadas ao mundo exterior e tem abertura simples, todos podem entrar, mas, quando entram percebem a ilusão onde na verdade não se entrou em lugar nenhum. Foucault afirma: “a heterotopia é um aberto que tem contudo, a prioridade de nos manter de fora” (Ídem, p. 27).

As discussões aqui empreendidas para desenhar compreensões a partir dos cinco princípios das heterotopias nos colocam em diferentes lugares de reflexão. A noção heterotopia chegou em diferentes contextos, nos textos acadêmicos, na literatura e nas Artes visuais.

Ainda na reflexão sobre a noção heterotopia, em artigo para revista, o professor Dirceu Arno Krüger Junior nos diz que a partir da obra *Outros Espaços* a heterotopia é:

[...] um esboço para se pensar a confluência dos espaços residentes na sociedade, não uma teoria determinante sobre como estruturar este mesmo espaço. Como o título deste trabalho supõe: é uma alternativa para se pensar esse campo sociológico que subsidia a vida, o pensamento e o comportamento dos indivíduos que firmam esse mesmo sítio. A possibilidade de se pensar a compatibilidade desses locais como as casas, as escolas, os museus, as bibliotecas, os navios e até o próprio espelho, descortinam toda a possibilidade de consonância destes espaços que remontam parte da História da Civilização Humana e suas criações (JUNIOR, 2016, p. 36).

Pensamos a partir das noções de heterotopologia, que, embora pareçam tão distintos e específicos esses outros lugares temáticos, existe uma semelhança que os conecta, todos são produções culturais que organizam em agrupamentos o quebra cabeça social. Ainda sobre Heterotopias, o mesmo estudioso nos declara:

Foucault permite a reflexão de como a intersecção entre as variadas residências temáticas na sociedade influenciam a subjetividade e a estrutura do pensamento humano, pois tentam aprisionar o tempo em suas construções seccionadas e que forcejam a acumulação de toda a epistemologia humana em suas categorias (História, Geografia, Arqueologia, Antropologia, etc.). Com a ideia de heterotopia, não existem limites entre o que é a realidade e o que é ilusório no espaço social (Ídem, p. 36).

As heterotopias são criadas no intuito de supostamente organizar, recuperar, separar as diferenças, controlar, manter ou re-montar esses outros lugares, o que não significa que precisamos pensá-los sem conexão e de forma

fragmentada, pois é preciso encontrar os elementos constituintes daquelas heterotopias para a partir delas, podermos pensar como o poder se espacializa nessas estruturas orquestrando formas de ser e estar no mundo.

Os efeitos causados pelos espaços heterotópicos a partir dos binômios estar e não estar, dentro e fora, real e irreal, puro e impuro nos revelam o quanto a vida humana clama por liberdade, por novas formas de existir e de transcender para além dessas estruturas mantidas a séculos à serviço da dominação.

Se a nossa existência é fundada em espaços heterotópicos, a nossa vida, a nossa identidade, nossas formas de se relacionar com o outro e com o nosso contexto também se revelam heterotópicas. É preciso então, buscar fissurar os espaços pelos quais o poder domina, resignificando nosso existir na relação com estes lugares, experimentando mais liberdade e buscando sempre uma autonomia de nossa existência que parte do princípio de uma ação crítico-reflexiva sobre a espacialidade do poder arquitetada para nos dominar.

E, porque a Heterotopia para pensar a Arte/educação? Os cinco princípios heterotópicos do qual Foucault sistematizou e foram refletidos nesse texto nos oferecem elementos importantes para pensar o caráter revolucionário e ou performativo de um espaço.

Os espaços por mais tradicionais, normatizados e institucionalizados que sejam são fundados dentro de uma lógica do controle importante à manutenção dos poderes e nessa relação dualista de quem controla e de quem é controlado está a capacidade de resistir, o próprio Foucault apontou isso como um processo pelo qual se revela os poderes através das resistências, logo, todos esses espaços carregados de poder oferecem condições performativas que burlam a espacialidade desse poder.

A disciplina de Artes, enquanto lugar de ação, oferece no espaço fragmentado da escola e do currículo uma condição altamente performativa (heterotópica), fissurável e contestável principalmente pelo seu formato que

trabalha com linguagem presentacional, propondo um trânsito entre o real e o imaginário, possibilitando essa perda e reencontro de si, a partir do conhecimento da Arte, criando condições performativizadas neste processo formativo desenvolvida no espaço da escola.

Nesse contexto, a aula de Arte na escola deve ser encarada como um espaço laboratorial onde há a oportunidade de experimentar e nela são valorizadas as singularidades das diferentes expressões da identidade e da vida que são representadas na e pela Arte e que são construídas e interpretadas no interior do ensino de Arte escolar criando outros espaços de reflexão que questionem as normatizações que produzem e regulam as identidades.

Por essas razões, o ensino de arte escolar pode ser visto pela lente da heterotopia como esse outro lugar que oferece ao ato de arte/educar condições outras de se pensar a vida e a si próprio dentro de um espaço que engendrou a espacialidade do poder para o controle dos corpos, dos desejos e das práticas. Arte/educação heterotópica é esse lugar fora do lugar, terreno propício para as performatividades através do ensino das artes e culturas visuais.

Mas uma vez reafirmamos, não é qualquer ensino das artes e culturas visuais de que estamos nos referindo e nesse caso em nossa pesquisa defendemos a concepção de ensino de Arte como um conhecimento, como cognição, justamente por ela trabalhar com a inter e a transdisciplinaridade, com a diferença cultural através do diálogo local, regional, nacional e internacional das diferentes expressões da Arte, com a diferença, com os feminismos, com antirracismos e decolonialidades.



Figura 12: Autorretrato com colar Thorn e Beija-flor²⁹, Frida Kahlo (1940).

²⁹ Fonte: Disponível em: <<https://diariodorio.com/frida-dor-e-gloria/>> Acesso em 20 mar 2020

4.5 A NOÇÃO DO CUIDADO DE SI COMO FORMA DE RECUPERAR UM SENTIDO PARA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A ideia de pintar a si mesma se associa a noção do cuidado de si. Frida Kahlo conhecida por seus autorretratos, revolucionou a história da Arte, pintava a si mesma, a sua própria vida em conexão com a natureza, o jardim de sua casa era o seu lugar de maior inspiração. Em uma de suas célebres frases disse: “Pinto a mim mesma porque sou sozinha e porque sou o assunto que conheço melhor”.

Frida pintava as diversas fases do seu existir. Sua Arte é uma eterna busca pela existência, sua razão de viver era o ato de pintar, ela pintava para resistir ao mundo de dor ao qual ela estava mergulhada, seu maior ensinamento foi não calar a dor, mas ressignificá-la, Frida é o maior exemplo de performatividade na história da Arte.

A noção do Cuidado de si é antigo e pode ser observado em sociedades mais antigas como por exemplo na Grécia e em Roma, como nos levou Foucault a refletir em seus últimos estudos (A Hermenêutica do Sujeito, 2006) e (História da sexualidade: o cuidado de si, 1985). Mas também poderia ser encontrada em todas as outras organizações sociais que nos antecederam, mas o tempo apagou seus registros ou não foram consideradas em suas formas de registrar, como no caso dos povos originários brasileiros e de outros continentes, como nas antigas civilizações do continente americano, os Incas, Maias e Astecas que foram silenciadas, desprestigiadas em nosso ensino de história colonial em favorecimento das antigas civilizações europeias que nos são apresentadas como formas valorizadas de organização social e como base do pensamento ocidental.

Basicamente, o cuidado de si (epiméleia heautoû) como prática de liberdade é uma noção que refere-se ao ocupar-se consigo mesmo e estava

ligada a “racionalidade moral”. Em sentido micro, aprendemos desde muito pequenas/os o cuidado de si, ensinamentos conferidos pelas/os cuidadoras/es em geral, vai desde a higiene pessoal, passando pelas práticas de cuidado de si diversos até os cuidados com a dimensão espiritual.

No sentido macro, pode ser considerado todos os investimentos pessoais e coletivos que revelam o cuidado de si e do outro, primeiro o exercício é o cuidar de si que depende do autoconhecimento, em seguida isso precisa também se converter ao outro, o cuidado nesse sentido é uma prática social humanizada, um acontecimento relacional.

Mas se o cuidado de si depende do autoconhecimento, o que seria então o conhecimento sobre si, o autoconhecer-se? O autoconhecimento é tudo o que sabemos sobre nós, conhecimento esse necessário para desenvolver um projeto de vida, compreendendo nossas fortalezas, desafios e fragilidades nesse edifício de si, tem haver com um projeto ético de si guiados por elementos dos quais nos possibilitam ser mestres de nós mesmos.

Foi necessário trazer para essa sessão, a discussão sobre ética que vem do grego *Ethos* e significa caráter, hábito, costumes, disposições. Em sentido mais amplo, tem haver com as formas de existir que são guiadas por princípios morais. Filiamos-nos ao pensamento foucaultiano sobre ética que tem relação com a noção de cuidado de si, que posteriormente se converte numa estética da existência. Na contemporaneidade, a ética perdeu sentido filosófico, era então importante recuperar um sentido filosófico para ela (FOUCAULT, 2006).

Quando passamos por processos pelos quais nos é comprometido o cuidado de si, estamos vivenciando situações em que o foco do cuidado está num plano descentralizado, com efeito, está se adotando verdades de modelos que normatizam e enquadram as identidades em suas formas de existência. Na perspectiva foucaultiana, é necessário voltar para si reflexivamente para experimentar liberdade, em seguida, voltar-se para o mundo fazendo da vida uma Arte de existir. Em sua tese de doutoramento a professora Luciana Grupelli Loponte afirma que:

Foucault busca nas configurações éticas da Antiguidade algumas respostas para a ética do presente. Não busca fórmulas ou receitas aplicáveis ao que somos hoje. Os gregos não são uma alternativa para nós, mas podem nos ajudar a pensar o presente, um presente que é, por vezes, marcado pela ausência de ética. Esta ética, que também era uma estética de existência (2005, p. 74).

Corroborando com a mesma perspectiva, Bruno Galvão (2014) nos diz: “a ética consiste, para Foucault, no direcionamento da própria subjetividade reflexiva para si visando formas de se reinventar, de se elaborar a própria vida” (2014, p. 66).

A ética foucaultiana, no cuidado de si, pressupõe a existência de um sujeito antes e depois de seus feitos que age criticamente diante de sua realidade dobrando os marcos regulatórios que formatam a existência humana orquestrando outras formas de subjetivação descolada desses modelos opressores.

Nesse sentido, o cuidado de si revelaria de que forma o sujeito está colocado no mundo, seja fazendo de sua existência uma obra de Arte, e este se associa a noção de vida artista desenvolvida também por Foucault em *Ditos e Escritos* (1994) ou contrariamente, sendo governado por um sistema que o restringe e lhe priva de liberdade o condicionando à modos de existir evitando que a pessoa seja autora de sua própria existência.

Como esse sujeito é constituído por práticas, faz-se necessário a presença de um educador. Sobre isso, o professor Alexandre Simão de Freitas afirma:

E é justamente porque não se nasce sabendo cuidar de si, nem se sabe antes de haver praticado, que o cuidado de si deve ser ensinado. Aponta-se aqui uma conversão no modo mesmo de olhar a formação humana pelos educadores (2010a, p. 77).

Se precisa ser ensinado, torna-se elemento da educação, da arte/educação, da ação pedagógica e da formação docente. O cuidado de si deve ser uma emergência no empreendimento de experiências formativas já que o cuidado de si é um elemento pelo qual identificamos o quanto de liberdade o ser humano pode desfrutar inspirando novas formas de existir contra-hegemônicas.

Considerando esse ensino como um lastro da arte de existir, será uma lente útil para compreensão da demanda educacional na contemporaneidade (razão pedagógica vigente) que fragmentou a formação humana em diferentes compartimentos, como efeito, tem estreitado os horizontes referentes a estes conteúdos na educação brasileira fazendo perder de vista a noção do cuidado de si que precisa ser recuperada.

Ninguém nasce sabendo sobre cuidado de si mas é ensinado a partir da ação pedagógica que tem caráter de formação da pessoa humana. Seria impossível pensar nas relações sociais sem as noções do cuidado de si. Nesse sentido, este trabalho busca recuperar essa noção para a ação pedagógica que anteriormente precisa ser contemplada na formação das/dos professoras/es e também na formação continuada para que as práticas docentes sejam orientadas e ou guiadas pela noção do cuidado de si.

Esse apontamento, com tudo, não é essencialista ao afirmar que o cuidado de si precisa ser conteúdo da formação inicial e formação continuada das/os professoras/es, precisamos ser tocados nós educadoras/es de que o cuidado de si deve ser retomado, onde no projeto neoliberal da educação do qual estamos inseridos não dá atenção a uma questão tão importante e cara para a educação que é o tema do cuidado que impacta diretamente na felicidade de nosso povo.

Sobre o cuidado de si, Foucault declara: [...] o cuidado de si é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade, obrigando-nos a tomar-nos nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação (1985, p. 53). O cuidado de si é uma ação indispensável ao ser humano. Ainda sobre o

mesmo assunto nos afirma Foucault: “[...] que o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo” (Ídem, p. 69).

Esse “si” é uma ação reflexiva, um exercício ético de autoformação, se o cuidado de si nos assegura a liberdade porque toma como princípio que nós somos objetos de nossa própria ação, essa mesma liberdade precisa ser assegurada, conferida ao outro, dentro das suas mais diferentes relações com o mundo em suas formas de existir.

É importante pensar que o cuidado de si vai estar presente em todas as expressões culturais e, desta forma, precisamos considerá-la plural e em constantes processos de transformação o que podem sofrer variações de acordo com cada expressão cultural. No Cuidado de si é possível encontrar pelo menos três níveis de realidade, (1) o Eu; (2) o Outro e (3) a Cultura. A cultura é uma categoria que permite pensar o separativismo que o pensamento disciplinar da razão pedagógica vigente instalou e que só considera a dimensão biológica e não cultural do ser humano.

A cultura é um elemento do processo social que molda a todo o momento seus indivíduos e trata-se de um processo acumulativo das experiências históricas das gerações anteriores de um grupo humano, não sendo possível compreender “a cultura” como algo finalizado que não sofre alterações. Sobre a Arte como elemento que possibilita conhecer uma cultura nos diz Barbosa:

Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc. não podem dizer porque elas usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais (1998, p. 16).

Nesse sentido, a Arte recupera por meio de suas expressões a segunda dimensão humana, a cultural, que o pensamento disciplinar não considerou em seus processos, reafirmando-se mais uma vez transdisciplinar, ratificando a inclusão do excluído e criando condições para conexão com outros níveis de realidade necessárias ao entendimento mais global das humanidades.

Sobre o cuidado de si na relação entre corpo e alma, nos diz Foucault:

[...] os males do corpo e da alma podem comunicar-se entre si e intercambiar seus malestares: lá onde os maus hábitos da alma podem levar a misérias físicas enquanto que os excessos do corpo manifestam e sustentam as falhas da alma” (1985, p. 62).

É importante perceber que para esse autor, a alma não está a serviço do corpo e nem o corpo da alma, é preciso pensar corpo e alma como processos que precisam estar integrados é aí que reside o conhecer-se a si mesmo, o autoconhecimento, o cuidado de si deve ser pensado na educação e na Arte/educação a partir de uma teoria de formação humana já que se constitui de uma prática social.

E se pensarmos uma arte/educação a partir da noção do cuidado de si, precisamos de uma ação pedagógica, uma ação docente, uma ação performativa que possibilite às crianças, as/os jovens, as/os adultas/os, as pessoas em geral a também conhecer a si, a cuidar de si e do outro, experimentando resiliência, alteridade e plasticidade nas suas formas de (re)existência.

Na próxima seção, apresentaremos os dados encontrados a partir da realização do percurso metodológico que explicitamos na segunda seção deste trabalho, esse movimento possibilitará compreender e operar com as noções de performatividade, heterotopia e cuidado de si manifestadas no ensino de arte e culturas visuais observados.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

R

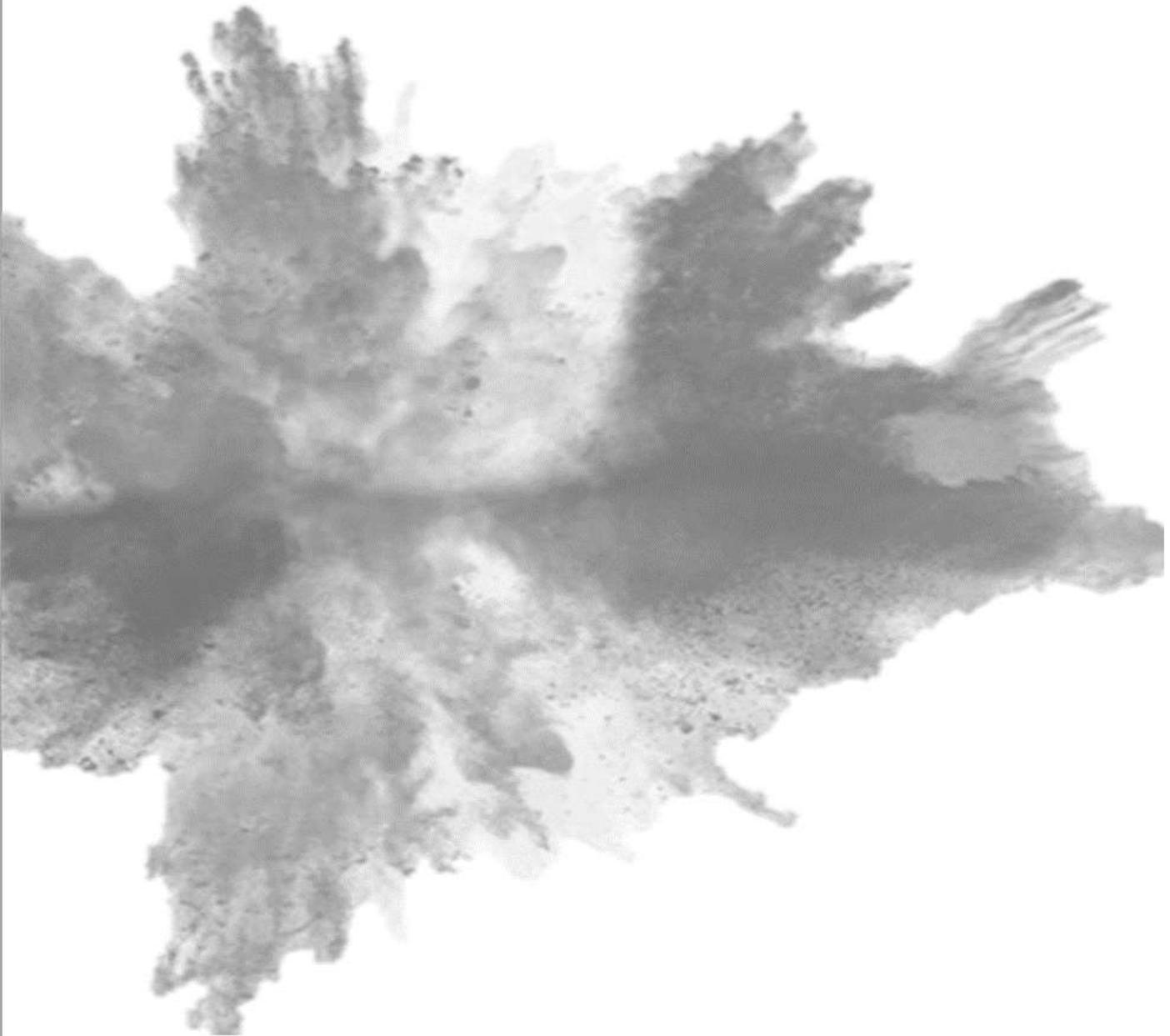


Figura 13. Poesia Visual sem título, Tony Prat (2017).



Fonte: Arquivo pessoal do artista. Disponível em:
<https://www.facebook.com/antonipratoriolis/posts/10214725584484144?comment_id=10220934662907224&reply_comment_id=10220936778840121¬if_id=1581343388095322¬if_t=feed_comment_reply> Acesso em 20 jan. 2020.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Abrimos a seção de análise e discussão dos resultados com a poesia visual do poeta, escultor e fotógrafo espanhol Toni Prat. Nesse discurso visual, encontramos o clássico painel do fundo de um relógio comum, com seus ponteiros a voar fora do espaço determinado, realizando uma fissura na ritualização e na repetição da marcação das horas. Este é o melhor exemplo para ilustrar a performatividade onde rompemos com a norma em busca de ressignificar aquele padrão que nos regula, nos normatiza e nos subjetiva a todo momento.

Sendo assim, esta etapa se constitui de uma tarefa que não foi fácil devido ao fato que os conhecimentos sobre performatividade no ensino de Arte ainda serem pouco explorados pelas pesquisadoras e pesquisadores das diferentes linguagens da Arte, como indentificado no estado da arte produzido no início da pesquisa.

Os resultados que aqui foram produzidos são decorrentes das etapas metodológicas propostas nesse estudo e se delineou a partir da observação participante devidamente registrado no diário etnográfico, da análise documental, de entrevistas e do estudo de caso e da pesquisa exploratória desenvolvida na RMER e da análise dos conteúdos manifestos na prática arte/educativa observada, conforme explicitaremos a seguir.

É importante destacar que a Política de Ensino da Rede Municipal de Recife foi reformulada em 2015 por técnicas/os educacionais, professoras/es da rede, coordenadoras/es, gestoras/es e consultoras/es doutoras/es e está organizada em seis livros: (1) Fundamentos Teórico-Metodológicos; (2) Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação; (3) Educação Infantil; (4) Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano; (5) Educação de Jovens, Adultos e Idosos e (6) Educação Inclusiva.

Essa diretriz curricular foi organizada no intuito de pensar uma proposta política de ensino integrada que pudesse ser vivenciada nas escolas, num movimento reflexivo de crítica, compartilhamento de experiências, articulando sua própria renovação diante dos desafios educacionais postos, respeitando as diferenças e as singularidades de cada contexto comunitário escolar.

Foi necessário buscar na Política de Ensino de Recife o componente curricular Arte para entender como foi pensado seu ensino. O documento traz uma contextualização ampla do que seria Arte que em termos gerais seriam as produções culturais sofisticadas acumuladas ao longo da história que atravessa a formação do sujeito humano em diferentes dimensões da vida e a apresenta como elemento essencial na formação humana.

Houve uma grande preocupação do grupo formulador da política de ensino da rede na integração entre os conhecimentos da Arte, das diferentes linguagens da Arte, os eixos de ensino, os eixos da política da rede e as atrizes e atores que interagem com esses conhecimentos.

Essa preocupação na formulação da política para o ensino de Arte escolar da rede era a garantia do respeito à diversidade cultural, social, religiosa, sexual, etnicorracial, de gêneros, às diferenças em geral. Foi adotado para este ensino de Artes os princípios da Abordagem Triangular (AT) do Ensino das Artes e Culturas Visuais desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa e que já é considerada no mundo a mais sofisticada abordagem de Ensino da Arte.

Dentro da RMER, fiz uma investigação no Centro de Formação de Educadores Paulo Freire³⁰, órgão municipal responsável pela formação continuada das/os professores de Recife nas diferentes áreas do conhecimento. Especificamente para o Ensino de Arte existe um grupo de quatro formadores para toda a rede de ensino.

³⁰ Site do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/>>. Endereço: Rua Real da Torre, 299 - Madalena, Recife /PE, cep. 50.610-000.

Inicialmente, procurei saber do grupo que forma as/os professoras /es em Arte quais as escolas que eles consideram o ensino de Arte de referência para a rede de ensino, assim como compreender quais os significados sobre o que seria um ensino de Arte de referência, caso existisse, assim como, compreender a formação de quem é formador e as ações desenvolvidas para capacitar os professores a respeito de ensino de Arte escolar.

Ao me deparar com o impedimento de acessar de forma não institucionalizada a equipe de formadores em Arte da RMER, encontrei uma funcionária do centro de formação que me orientou questões importantes sobre o que eu queria pesquisar. Desta forma, ela afirmou que não existem escolas com ensino de Arte de referência, mas professores que eram considerados importantes nesse campo por desenvolverem projetos que respondem a proposta curricular da rede para o ensino de Arte.

No primeiro momento com o grupo formador em uma conversa mais informal, uma questão importante de ser destacada nesse processo, e que nos foi informado que quando localizados essas/es professoras/es, as/os mesmas/os são convidadas/os para fazerem parte da equipe formadora e se aceitam, precisam deixar suas escolas para formarem professores. Os formadores entendem que mesmo sabendo da perda que a escola vai ter com a retirada desse professor, por outro lado, outros profissionais vão ser formados e poderão ser multiplicadores em suas escolas.

Acreditamos que a ideia não é multiplicar essas práticas entre os professores, mas a partir delas pensar em práticas diferenciadas de ensino, criar canais de comunicação (diálogos em processos arte/educativos) pensando que isso forneceria elementos para (re)pensar a prática de ensino de artes e culturas visuais nas escolas, criando um espaço de reflexão contínua sobre o ato de arte/educar.

Em um segundo momento mais formal, me reuni com o grupo formador, na ocasião composta apenas pelas duas integrantes mulheres com formação em Artes Visuais, as mesmas relataram que não existia escolas na rede com

ensino de referência em Arte, uma hipótese inicial que tinha antes de acessar o campo. Ao pedir indicação das formadoras para encontrar práticas arte/educativas que contemplassem a proposta da rede, as mesmas indicaram cinco (5) profissionais, sendo dois homens e três mulheres.

Ao entrar em contato com cada professora e professor em abril de 2019, todos sem exceção, revelaram que ainda não tinham dado a devida atenção ao campo da Arte e estavam inicialmente ainda focados em língua portuguesa e matemática devido as cobranças do sistema educacional quanto as metas.

Esse processo foi ficando cada vez mais delicado e complexo ao passo que precisava encontrar professoras/es que desenvolviam práticas que possibilitassem performatividade no ensino de Arte. Não era apenas a performatividade, embora ela é o centro de nosso interesse. Era o desenvolvimento de uma arte/educação performativa, como um lugar heterotópico e permeado pelas noções do cuidado de si.

Continuamos investigando e procurando pistas de onde poderíamos encontrar essas práticas arte/educativas nesse contexto. Foi quando em reunião de orientação, em meados de julho de 2019, pensamos que um critério de escolha, poderia ser algum/a professor/a que tivesse tido contato na formação inicial com a epistemologia *queer*, pois, uma/um docente consciente deste pensamento pudesse possibilitar a performatividade no ensino de Arte na escola.

Foi nesse contexto, que encontramos um professor indicado por uma colega, em que o mesmo teria feito estágio à docência na disciplina de Sexualidade e Educação na UFPE e estava mergulhado em tais reflexões e exercia sua docência com crianças pequenas de segundo ano na RMER. Iniciamos o processo de observação participante e em seis encontros não indentificamos performatividade no ensino de Arte, encontramos recorrentemente performatividade de gênero observada nos recreios, nos intervalos das aulas, nas brincadeiras.

Dessa primeira experiência decidimos então guardar os registros performativos desta observação para analisarmos num momento a parte da dissertação os tratando para novas reflexões sobre performatividade na escola. A observação desta experiência foi significativa para compreendermos questões importantes das quais emergem as performatividades no espaço da escola, mas precisávamos continuar perseguindo o objeto de pesquisa proposto que é observar performatividade no ensino de Arte.

No início de agosto de 2019, tivemos mais uma pista quando na reunião do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação (GPECAE) na FUNDAJ, localizada no bairro de Apipulcos/Recife, quando fazíamos algumas reflexões sobre o livro “Cultura e Representação” de Stuart Hall. A professora Flávia Roberta da RMER foi convidada pelas líderes do grupo de pesquisa à apresentar o seu projeto de Arte em desenvolvimento com estudantes de oitavo ano na Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) Divino Espírito Santo, intitulado “EU SOU MARAVIGOLD”: ME AMO DO JEITO QUE SOU E NÃO DO JEITO QUE VOCÊ QUER.

No compartilhamento dessa experiência de montagem do projeto a partir de um acontecimento na aula de Arte dessa professora me levou a identificar que havia performatividade naquela experiência de Arte e então pedimos autorização a professora para acompanhar o desenvolvimento do projeto realizado com estas/es jovens, a professora acolheu nosso pedido e iniciamos as observações e registros de cada momento do projeto que já estava em andamento. Importante destacar que a prática arte/educativa observada está localizada nos anos finais da escolarização, já que não conseguimos nos anos iniciais.

A seguir, vamos dar início às análises dos eventos performativos encontrados nas práticas arte/educativas do projeto Maravigold com as/os estudantes de 8º ano da professora Flávia Roberta. Vamos apresentar desde a gênese da formulação do projeto, as suas fases que se desdobram em sete etapas.

Projeto “Eu sou Maravigold”: me amo do jeito que sou e não do jeito que você quer”

O referido projeto foi desenvolvido em 2019 no primeiro e segundo semestre do ano letivo, numa turma de oitavo ano e se originou a partir de uma problemática gerada na disciplina de Artes. Na ocasião, a professora trabalhava com o conteúdo *Renascimento e o diálogo com a contemporaneidade*³¹ que faz parte das orientações curriculares do ensino de Arte da rede para o oitavo ano.

A professora introduziu as/os estudantes dentro do contexto do renascimento, conhecido também como renascença ou renascentismo, e trouxe elementos histórico-políticos, artísticos e científicos da época, trazendo a tona produções de alguns artistas mais conhecidos deste movimento na Europa entre os séculos XIV a XVI como os italianos Leonardo da Vinci, Michelangelo Buonarroti e o Rafael Sanzio.

Dentro dessa contextualização histórico-política, a partir da obra desses três artistas europeus consagrados no universo da pintura no contexto do renascimento a professora orientou uma atividade em que as/os estudantes realizassem uma pesquisa sobre obras renascentistas.

A partir das imagens encontradas foi proposto um trabalho de reprodução fotográfica destas obras, para uma melhor compreensão desta atividade na ocasião a professora levou trabalhos de reprodução fotográfica da artista australiana Celeste Barber³² para ilustrar como seria caso elas/es tivessem

³¹Disponível em:

<http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/arquivos/noticias/Proposta%20Curricular%20EF_2019.pdf> Acesso em 20 mar. 2020.

³²Artista Australiana @celestebarberé um atriz comedianta que ficou muito conhecida principalmente por arrecadar mais de 136 milhões de reais de mais de um milhão de pessoas para combater os incêndios na Austrália que ocorreram entre novembro e dezembro de 2019. Ela é muito conhecida por problematizar padrões de beleza principalmente de mulheres magras como as modelos através de paródias e interpretações engraçadas disso.

dúvida na realização da atividade, a ação era para ser realizada em grupo de até quatro estudantes.

Algumas estudantes apresentaram resistência em representar algumas obras renascentistas como foi o caso de uma menina negra do qual seu grupo escolheu para reprodução fotográfica a imagem da Mona Lisa do italiano Leonardo da Vinci. A aluna afirmou à professora que não queria reproduzir fotograficamente a Mona Lisa pelo fato de ela não ser bonita o suficiente para representar tal obra.

Obras estas, que, carregadas de uma estética que representam os padrões de beleza europeus que imperam e são impostos nas sociedades ocidentais e que impactam diretamente na identidade de meninas e de meninos que não se reconhecem nesses padrões, afetando sua autoestima, seu processo de autoaceitação e o impedimento da construção de uma consciência coletiva de diferentes padrões de beleza tão diversos quanto o próprio Brasil. Nesse contexto, Nilma Lino Gomes alerta as/os educadores:

É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa (2003, p. 77).

A professora sensibilizada com o contexto de sofrimento da mesma menina acima relatada que dois anos antes ela escrevia numa prova de Arte que trazia reflexões sobre a identidade a partir do autorretrato, conteúdo trabalhado nas aulas naquele período. Essa avaliação a estudante discursiva não se sentir bonita porque as pessoas a achavam feia e confessava que era bela apenas por dentro, a professora sensibilizada com o depoimento da jovem respondeu em forma de carta na mesma prova incentivando-a a se ver bonita,

enaltecendo sua beleza e inspirando a aluna a refletir sobre padrões de beleza que não ajudavam a se aceitar.

A professora percebeu então que só conversar ou até mesmo o ato de escrever uma carta eram ações muito pontuais e não eram suficientes para que houvesse uma mudança significativa naquela situação não só enfrentada por esta menina, mas, por tantas outras na escola. Foi desse contexto que a professora decidiu então desenvolver um projeto que colocasse em pauta reflexões contínuas sobre autoaceitação, empoderamento, feminismos, padrões de beleza dentro do ensino de Arte na escola.

O caso dessa estudante comentada nos dois parágrafos anteriores foi o elemento detonador para a elaboração do projeto Maravigold, pois passados dois anos aquela estudante ainda apresentava dificuldades com sua autoaceitação, tal situação deixou a professora Flávia muito reflexiva e preocupada.

A docente em sua casa pensando sobre a situação da estudante voltou para si e se lembrou de situações das quais ela também se anulou por causa dos padrões de beleza, então, mais especificamente, ela reviveu a dor do que é ser tomada por essas normatizações que estão o tempo todo sendo reiteradas nos diferentes discursos verbais e também pelos discursos traduzidos nas Artes e culturas visuais.

A professora, nessa ação de voltar para si reflexivamente, pode também pensar sobre várias questões que sempre a incomodavam, as celulites, as estrias, seus cabelos brancos e ela entendeu que de alguma forma ainda estava sendo tomada por estas normatizações que a impedem de aceitar integralmente seu corpo, logo, era necessário repensar tais questões antes de voltar para seu processo educativo com as/os estudantes.

Esta retomada de si revela os princípios do cuidado de si refletidos por Michel Foucault (1985; 2006), onde a primeira ação é voltar para si

reflexivamente para posteriormente poder voltar sua ação para o outro, não há ação coletiva se anteriormente não tem a volta para si.

Mesmo com a dificuldade apresentada pela estudante em representar a Mona Lisa, a atividade de reprodução fotográfica das obras renascentistas aconteceu e apenas dois grupos apresentaram suas reproduções como é possível verificar nas fotos a seguir:

Figura 14. Composição. A esquerda, La Belle Ferronière, Leonardo da Vinci (1490); A direita, trabalho da Estudante 13 anos.



Fonte: Acervo da professora Flávia Roberta, Recife, 2019.

A referida reprodução fotográfica revela uma potência na leitura de imagem da obra renascentista desenvolvida pelo grupo, como podemos ver há uma riqueza de detalhes na reprodução que levou em consideração a indumentária representada na pintura, os acessórios, o olhar e o fundo.

O resultado deste trabalho configura a Abordagem Triangular no fazer artístico que não está dissociado da leitura e nem da contextualização, até chegar à fruição as/os estudantes com a mediação da professora Flávia foram vivenciando processos de leitura e contextualização dentro do renascimento.

Figura 15. Composição. A esquerda, Profile Portrait of a Young Lady, Antonio del Pollaiuolo (1849). A direita. Trabalho da Estudante, 13 anos (2019).



Fonte: Acervo da professora Flávia Roberta, Recife, 2019.

Nota-se observando os dois trabalhos que o conteúdo do renascimento como um elemento curricular da formação de nossos estudantes é problemático, já que tal conjunto de obras desse movimento carregam os valores de beleza européias que como sabemos, são brancos, cisheteronormativos, cristãos e que contribuem na implementação do padrão de beleza europeu como universal especialmente no ocidente.

Tais valores, em nossa cultura, atuam com hegemonia nos processos de subjetivação identitária das pessoas e das relações e em processos arte/educativos carecendo de críticas e problematizações já que é um conteúdo

de centralidade na formação de estudantes e nossos valores etnicorraciais, de beleza, de religião e sexualidade são plurais e por essas características não se curvam a enquadramentos dessa ordem.

Pensar num currículo com um tema tão específico sobre uma Arte européia revela um processo de *colonialidade do saber* (QUIJANO, 2007) presente em nossos currículos que negam, nesse caso, as produções brasileiras, latinoamericanas, caribenhas e africanas que deveriam ser inicialmente o foco da nossa atenção para posteriormente conhecer produções artísticas européias.

Sendo assim, o conteúdo renascentista não deveria ter a centralidade que tem no currículo da educação brasileira e um processo pelo qual isso pode ser revertido é através de processos arte/educativos decoloniais e antirracistas que visibilizam as produções artísticas de nossos povos fazendo com que a arte européia perca essa centralidade, sendo utilizada apenas como uma cultura outra pelo qual podemos também nos repensar.

O caso da estudante que gerou o projeto Maravigold indicou, para a prática arte/educativa da docente, que é necessário repensar esse conteúdo que naquela ocasião não contribuía para a construção identitária de uma jovem negra fora dos padrões de beleza embranquecidos impostos, cultuados e disseminados cotidianamente em nossa cultura. A professora doutora Nilma Lino Gomes ao pensar sobre educação, identidade negra e formação de professores nos indica que:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (2003, p. 171).

Logo, o problema da identidade revelado no caso da estudante que não se reconhece bela diante dos padrões de beleza europeus ditatoriais é uma problemática do campo curricular e a temática renascentista em grande medida não ajudam nossas/os jovens a se aceitarem em condições fora dos valores europeus, mas, pelo contrário reforça tais ideais não contribuindo para a construção de uma identidade étnicorracial em sua diversidade de cores, formas e expressões. Ainda sobre essa situação nos aponta Nilma Lino Gomes:

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (2003, p. 171-172).

Foi nesse contexto apresentado por Nilma Gomes (2003) que a estudante foi interpelada na construção de sua identidade no espaço da escola no processo arte/educativo. Nesse momento, o olhar sobre a Arte do branco como referência não ajudou aquela estudante na construção de sua identidade negra justamente por esse padrão negar sua construção identitária.

A prática da professora Flávia buscou com o projeto Maravigold a busca pela valorização da identidade negra já que meninas negras não se sentiam bonitas por não se enquadrarem no padrão branco de beleza. Antes da ação arte/educativa não se tinha espaço propício para a valorização da identidade negra o que acarretou uma autonegação de estudantes negras e negros o que tornou a prática arte/educativa dessa professora performativa.

Para começarmos a mergulhar mais profundamente no universo do projeto Maravigold, vamos inicialmente apresentar seu objetivo geral que foi extraído do projeto: Analisar a representatividade feminina na Arte. Para tanto, foi necessário também: (1) Identificar e comparar a imagem da mulher na

História da Arte europeia e brasileira; (2) Problematizar os padrões de beleza feminina impostos pela sociedade atual, suas políticas de divulgação, aceitação e naturalização e (3) Desenvolver a valorização política e social da autoaceitação das diferentes formas de beleza feminina.

A prática arte/educativa do projeto Maravigold foi tomada para esta pesquisa enquanto uma ação performativa pelo fato de que as ações desenvolvidas nele estarão a serviço de interromper os processos normatizantes identitários pelos quais estão causando sofrimentos as jovens dos oitavos anos dessa escola. Diante disso, encontramos nos objetivos do projeto Maravigold uma proposta em Arte/educação que coloca em xeque os padrões de beleza que afetam diretamente a existência de meninas e dos meninos desta escola. Essa proposta se filia a epistemologia *Queer* onde sua metodologia é a desconstrução e o seu princípio é a diferença. Nesse sentido, Tomas Tadeu da Silva nos afirmou que:

[...] A Teoria *Queer* não se resume, entretanto, à afirmação da identidade homossexual, por mais importante que esse objetivo possa ser [...]: ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de considerar simplesmente o pensável, o que é permitido pensar. [...] O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral (SILVA, 2007, p. 107).

Foi nessa perspectiva que os objetivos do projeto Maravigold se filiaram a epistemologia *Queer*, adotando uma postura intelectual subversiva que se propõe pensar a identidade a partir de uma lente não normalizadora em que se considerem as diferenças como elementos fundantes de nossa sociedade.

Continuando, ao fazerem um reconhecimento sobre as representações da imagem da mulher tanto na Arte europeia quanto na Arte brasileira, previsto nos objetivos específicos, as/os estudantes fizeram um trabalho de

identificação de narrativas visuais (leitura/contextualização) sobre padrões aplicados em grande maioria pelos homens ao feminino, ao corpo da mulher, compreendendo suas diferenças e suas similitudes nessas relações de poder que se expressam na Arte, orientados pelos sistemas cisheteronormativos onde a mulher é vista como objeto de contemplação dos homens e nessas representações são aplicados os padrões desejados nesses corpos.

Ao ser problematizado os padrões de beleza e os seus modos operantes, suas pedagogias visuais as/os estudantes estão aprendendo sobre o poder expresso nessas relações e mais especificamente sobre como esse poder se espacializa orientando práticas cotidianas a fim de garantir a estrutura desse sistema que se desenvolvem nas Artes e Culturas Visuais, no corpo, nas arquiteturas e nos diferentes discursos e nas instituições.

Quando elas/es buscam o desenvolvimento de uma política de autoaceitação dentro de um processo arte/educativo que considera as diferentes belezas tão diversas quanto o nosso povo, elas/es estão desenvolvendo através da Arte/educação as noções do cuidado de si que se filiam a uma estética da existência como nos apontou Luciana Gruppelli ao refletir sobre os estudos de Foucault sobre o cuidado de si nas configurações éticas da antiguidade quando afirmou que: “Os gregos não são uma alternativa para nós, mas podem nos ajudar a pensar o presente, um presente que é, por vezes, marcado pela ausência de ética. Esta ética, que também era uma estética de existência” (LOPONTE, 2005, p. 74).

O pressuposto do cuidado de si é a autorreflexão, o voltar para si, esse exercício ético, realizando assim um ato performativo, um ato de resistência em relação ao sistema que não a/o considera, essa fissura é possibilitada por esta heterotopia que é a Arte/educação esse outro espaço que possibilita outras condições para o existir.

Nesse objetivo, as/os estudantes exercitaram a noção do cuidado de si porque tomaram como centro da reflexão o exercício de si, construindo coletivamente o processo de autoaceitação. Sobre isso nos afirma Foucault:

“que o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo” (1985, p. 69).

Ainda nesse empreendimento de si elas/es exercitaram o pensamento da diferença tendo em vista que eles não negaram a existência de diferentes belezas e reconhecendo-as se conectam a outros níveis de realidade múltiplos igual as diferentes belezas brasileiras. Esse processo contribuiu para que elas/es não se curvem aos padrões de beleza hegemônicos que pedem a todo tempo sua adequação.

Aproveitando a oportunidade do caso das reproduções fotográficas das obras renascentistas, a professora Flávia então deu início a primeira etapa do projeto Maravigold onde convidou a professora Dayana de Lima formada em história e doutoranda em educação também professora da RMER que sensibilizada com o caso da menina apresentado acima foi palestrar sobre a concepção de beleza feminina naturalizadas pela sociedade e a importância da autoaceitação nesse processo que não considera as diferentes belezas, mas que impõe um único padrão.

A professora Dayana trouxe em sua palestra três vídeos popularizados na internet para provocar algumas questões com as/os estudantes, foram eles: (1) Hoje eu acordei maravigold³³, (2) Curta-metragem - Em busca do corpo perfeito³⁴ e (3) o vídeo *clip* Menina pretinha³⁵ de Mc Soffia. Os conteúdos dessas narrativas audiovisuais foram o foco da reflexão das/os jovens da turma. O projeto eu sou maravigold foi criado com inspiração na mensagem de amor próprio da criança do primeiro vídeo que aciona por diversas vezes a expressão “eu me acordei maravigold”.

Foi possível perceber o encantamento das/dos estudantes com o conteúdo dos vídeos no qual algumas estudantes se sentiram interpeladas em

³³ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EWuV3d2Sy4Q>>;

³⁴ Curta metragem disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dVQ6A3bD79I>>;

³⁵ Música disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1WKo>>.

falarem de si a partir dos vídeos e traziam depoimentos reconhecendo a importância de se valorizarem, de se aceitarem e de ajudarem pessoas nesse processo. Assumiram também algumas delas que muitas vezes são tomadas por essas normatizações que negam a sua identidade e que mesmo tentando se enquadrar, elas nunca estarão perfeitas porque “sempre alguém vai dizer que ainda falta algo para atingir esse padrão”.

O que foi observado das experiências das estudantes após assistirem os vídeos é o que Judith Butler (2017) chama de *Cenas de Interpelação* condição que nos possibilita interlocutoras/es reflexivas/os, e, quando interpeladas/os, sentirem a importância de relatarem algo, residindo, nesse processo, possibilidades de (re)construção. Pode se entender, então que, ao serem interpeladas por um momento da prática arte/educativa as jovens se repensaram, refletiram sobre si na relação com o mundo.

Para uma melhor compreensão sobre o tema de cada vídeo do qual as meninas se sentiram interpeladas por eles, vamos fazer uma breve explanação sobre cada conteúdo midiático apresentado na palestra. O primeiro vídeo “Hoje eu me acordei Maravigold” é um vídeo de uma criança negra de nove anos chamada Tatielly Lima³⁶ uma influenciadora digital monitorada pela mãe nas redes sociais, do litoral do estado do Piauí. O vídeo tem duração de 36 segundos, onde a criança afirma ter acordado Maravigold e manda seu recado para as mulheres pedindo que elas nunca digam que acordaram feias, mas sempre bonitas instigando a valorização de si.

O segundo vídeo trata-se de um Curta-metragem Francês em forma de desenho intitulado: “Em busca do corpo perfeito”, com duração de 8 minutos e ilustra essa indústria de consumo na produção dos corpos magros, longuíneos vendidos como ideais de beleza principalmente para as mulheres. O vídeo mostra o caso de uma mulher gorda, tipo às mulheres do colombiano Fernando Botero, que vai com seu esposo a essa indústria do emagrecimento, mas ela

³⁶Instagran: @tatiellycachos.

burlou os processos e saiu da mesma forma que entrou contente e satisfeita com seu corpo gordo, farto, apoiada por seu esposo.

O terceiro vídeo é a música “Menina pretinha” da cantora adolescente de apenas 14 anos chamada Soffia Gomes da Rocha Gregório Correia (Mc Sofia) do Rio de Janeiro e trata do empoderamento negro, problematizando sempre o racismo e a negação da construção da identidade negra a partir de vários artefatos culturais numa sociedade embranquecida que nega a identidade negra da juventude brasileira.

O momento da palestra com a professora Dayana foi uma oportunidade de deslocamentos por meio de reflexões feitas sobre os discursos contra-hegemônicos que essas produções midiáticas possibilitaram ao debate sobre identidade negra, a ditadura dos corpos magros e a valorização de si.

O que se pode anunciar nas observações realizadas é que esta prática está situada enquanto performativa ao produzir diferentes formas de fissura, de fratura e de rompimento, de descontinuidades que acontecem sempre no processo de repetição e de ritualização dentro de algum sistema normalizador do qual o sujeito está imerso. A performatividade pode ser compreendida também como fissura do poder que estabelecem formas de ser e de estar no mundo, normalizando identidades, práticas e desejos. Butler em seu livro “*A Vida Psíquica do Poder: teorias da sujeição*” (2017) ao refletir sobre a produção da sujeitidade na relação com o poder apontou que:

Se o sujeito não é totalmente determinado pelo poder, tampouco é totalmente determinante do poder (mas é significativa e parcialmente as duas coisas), isso significa que ele ultrapassa a lógica da não contradição – é uma excrescência da lógica, por assim dizer. Afirmar que o sujeito ultrapassa essa dicotomia não é dizer que ele vive em alguma zona livre de sua própria feitura. Exceder não é escapar, e o sujeito excede precisamente aquilo a que está vinculado (BUTLER, 2017, p. 26).

Essa reflexão de Butler é muito importante para pensar os atos performativos das estudantes, essa ruptura com o poder não significa que elas escaparam dele, o que acontece, como a própria autora aponta, é um exceder representado pelo assujeitamento crítico na relação com o poder que geram as suas performatividades e foram interpeladas pela prática arte/educativa do Maravigold.

Nesse sentido, a prática da palestrante como uma ação do Maravigold estava carregada de discursos contra-hegemônicos constituindo-se de narrativas de autoaceitação, de reflexão e crítica sobre modelos essencialistas de corpo adotado pelo modelo civilizatório ocidental, de empoderamento das identidades negras e da valorização da Arte de matrizes não-hegemônicas, textos pelos quais se fissuram os padrões que cotidianamente repetidos e ritualizados negam tais constituições identitárias nas expressões artísticas.

Os textos fílmicos utilizados pela professora Dayane, a nosso ver se constituem de narrativas audiovisuais que fissuram diferentes normatizações e que implicam sempre num discurso contra-hegemônico e possibilitam reflexões críticas sobre sistemas e modelos sociais essencialistas que ditam formas de ser e estar no mundo. Os discursos utilizados nessa aula trabalham com a liberdade e a valorização humana e, acima de tudo, com a diferença uma premissa performativa que é subalternizada dentro dos sistemas normalizadores.

Tais práticas, sob algum aspecto dentro do contexto aqui analisado se configuram também como um dispositivo da pedagogia decolonial e antirracista, porque traz a tona visibilidade em processos de valorização da identidade negra através de mensagens de autoaceitação, da Arte e da problematização dos efeitos do sistema opressor que impactam diretamente na identidade de pessoas negras.

O que se pode perceber é que o trabalho da professora convidada para a palestra se aproxima dos pressupostos de uma epistemologia *Queer*, Steven Seidman (1996) nos diz que o *Queer* pode ser compreendido como o estudo:

[...] daqueles conhecimentos e daquelas práticas sociais que organizam a ‘sociedade’ como um todo, sexualizando – heterossexualizando ou homossexualizando – corpos, desejos, atos, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais (p. 13).

A professora propõe um momento de problematização/desconstrução e ou de deslocamento com as/os jovens mediados por uma proposta em relação aos padrões de beleza que naquele momento eram responsáveis por processos de não aceitação de si apresentados por algumas meninas.

A primeira etapa do Maravigold com a palestrante foi tão significativo para três jovens (Kawana Victória Sobreira, Moriely Lorranna da Silva e Daniela dos Anjos Menezes) que participaram da intervenção que elas propuseram que aquele projeto que a professora iniciou pudesse ser o projeto de pesquisa delas para a Feira de Conhecimentos da Prefeitura do Recife (FECON) 2019. Foi aqui que as jovens iniciaram seu protagonismo junto ao projeto Maravigold. Diante da proposta das estudantes, a professora Flávia combinou com as meninas que elas pudessem entrevistar a turma para começar a entender os impactos da primeira ação do Maravigold junto as/os estudantes.

Os efeitos desta palestra podem ser vistos em alguns depoimentos recolhidos pelas três estudantes sobre a palestra:

“A palestra nos ajudou a abrir nossos olhos e enxergar que não é em nós que o problema está e sim nesse padrão preconceituoso e desnecessário.” H.P.

“Depois da palestra eu parei para pensar porque existe um padrão de beleza que é ser branca, olhos claros e cabelo liso.” D.S.

“A palestra ajudou muitas pessoas a pensarem sobre si mesma e do que nós falamos sobre as outras pessoas.” M.L.

“Nós não precisamos nos encaixar em um padrão de beleza. Somos lindas como a gente é e não como as pessoas querem que sejamos.” A.B.

“Essa palestra me ajudou a mudar o modo que eu me vejo. Comecei a gostar de mim.” R.C.

É possível observar, a partir das reflexões construídas no momento da palestra, as/os jovens acionando uma linguagem performativa que rompia com os quadros regulatórios pelos quais elas/es estavam enquadradas/os, causando uma ruptura no modo de se ver e de ver a/o outra/o, um momento de reflexão individual e coletiva revelando o potencial desconstrutivo da ação ao mesmo tempo em que emergem enunciados que apontam para a noção do cuidado de si em que, por meio da reflexão desenvolvida em coletivo, foi possível inicialmente o voltar para si se reconhecer produzindo conhecimento sobre si e voltando para a/o outra/o nesse movimento construindo uma rede interligada pautada na autoaceitação.

Sobre isso, Bruno Galvão (2014) afirma: “a ética consiste, para Foucault, no direcionamento da própria subjetividade reflexiva para si visando formas de se reinventar, de se elaborar a própria vida” (p. 66). Mesmo com os deslocamentos apresentados, foi possível também constatar que algumas meninas apresentavam sinais de baixa autoestima e falas que revelavam a não aceitação de si, principalmente ligada a sua imagem, diante disso, foi pensada a terceira etapa do projeto Maravigold que se constituiu de uma sessão fotográfica com uma profissional especialista que dedica seu trabalho produzindo fotografias com mulheres.

Antes de essa etapa ser efetivada, Kawana, Moriely e Daniela elaboraram junto à professora um questionário para aplicar com as/os jovens buscando compreender como se encontravam sobre a aceitação da autoimagem. Esse questionário continham cinco perguntas:

- (1) Você gosta da sua imagem quando fotografada/o?
- (2) Qual o ideal de beleza pra você?

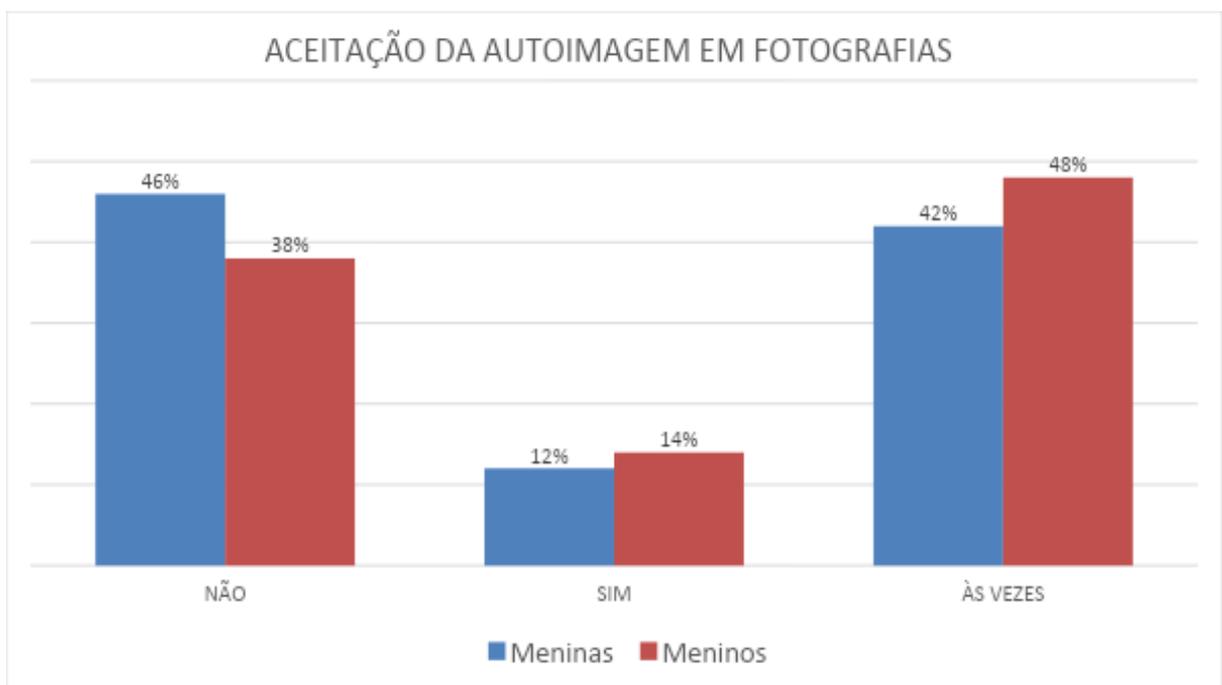
(3) Em sua opinião, o que a sociedade considera como padrão de beleza feminina?

(4) Você se considera bonita/o?

(5) O que você mudaria na aparência?

Foram entrevistadas/os 40 estudantes dos dois oitavos anos que participaram da intervenção, 25 meninas e 15 meninos. O resultado evidenciou que a maioria das/os estudantes não se sentem representadas/os pelos padrões de beleza impostos pela sociedade e que gostariam de mudar sua aparência para se encaixarem nesses padrões naturalizados como belo. Essa constatação foi possível perceber a partir dos gráficos montados pelas estudantes inseridas no projeto do Maravigold com o auxílio da professora. O gráfico a seguir mostra um percentual da aceitação da imagem em fotografias revelado pelos questionários:

Gráfico 1. Aceitação da Autoimagem em Fotografias.



Fonte: Autoria das pesquisadoras Kawana, Moriely e Daniela, Recife, 2019.

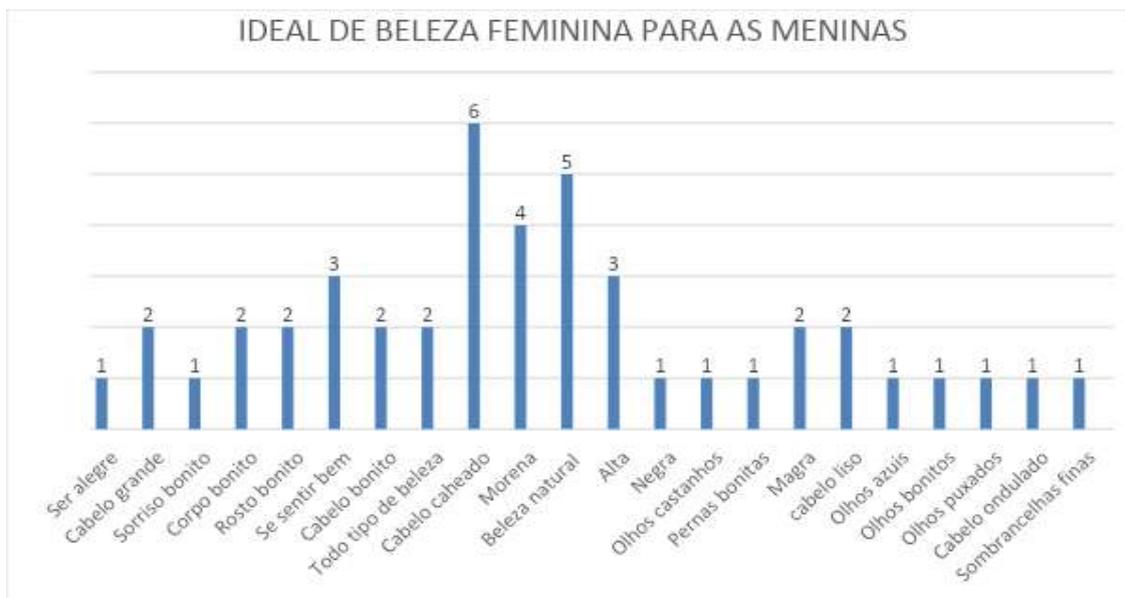
As pesquisadoras do Maravigold, analisando o gráfico, observaram que tanto as meninas, quanto os meninos em sua maioria não gostam da sua imagem nas fotografias. Entretanto, constatou-se que as meninas têm menos aceitação em foto que os meninos. Nesse gráfico em bloco, as meninas foram representadas pela cor azul onde a “não aceitação” em fotos é predominante com 46% seguido de um percentual alto na opção “às vezes” com 42% e com a menor incidência na “aceitação” da autoimagem em fotografias com um total de 12%.

Ainda no mesmo gráfico, os meninos apresentaram mais aceitação do que as meninas na autoimagem em fotografias, sendo a maior porcentagem no “às vezes” com 48% em sequência com a segunda maior porcentagem para “não aceitação” da imagem em fotografias com 38% e com menor porcentagem para aceitação em fotografias.

Isso nos indica que as meninas são mais subjetivadas pelos padrões que orientam o que é ser bela, e essas normatizações interpelam as meninas fazendo com que elas em grande medida rejeitem sua imagem por entenderem que não são belas causando situações de sofrimento as jovens pela autonegação.

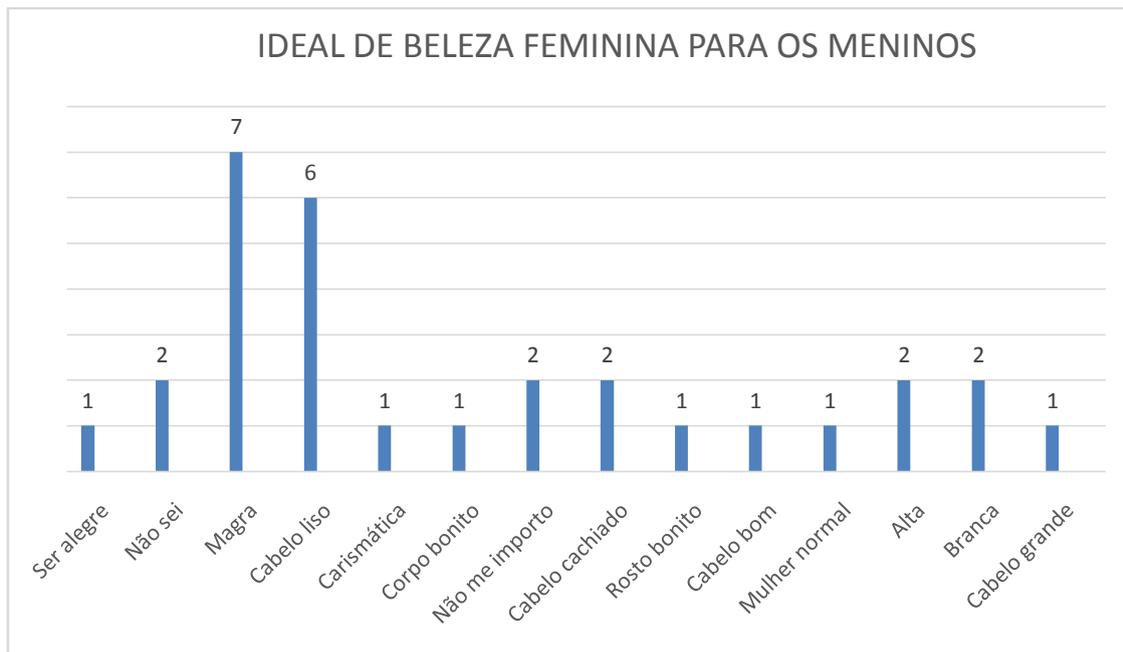
Ainda sobre a aplicação dos questionários, foi elaborado outro gráfico pelas estudantes, onde verificaram nas respostas as representações dos ideais de beleza feminina tanto para as meninas quanto para os meninos como mostrarão os dois próximos gráficos a seguir:

Gráfico 2. Sobre o Ideal de Beleza Feminino para as Meninas.



Fonte: Autoria das pesquisadoras Kawana, Moriely e Daniela, Recife, 2019.

O assujeitamento das meninas em relação ao padrão de beleza feminino aponta para os padrões de beleza branco, mas, com maior frequência, podemos ver uma fissura desse padrão de beleza quando com maior frequência aparece o cabelo cacheado, a mulher morena de beleza natural, alta, de cabelo grande, sobrancelhas finas e também aparece não só apenas questões físicas mas também nos sentimentos como ser alegre e se sentir bem. O que percebemos é que o padrão que inicialmente revelava um problema da identidade em algumas meninas é repensado sob algum aspecto havendo um deslocamento no modo de pensar a beleza.

Gráfico 3. Sobre o Ideal de Beleza Feminino para as Meninos.

Fonte: Autoria das pesquisadoras Kawana, Moriely e Daniela, Recife, 2019.

Quando olhamos para as representações dos meninos sobre o padrão de beleza feminina pela frequência de aparições, eles acionam majoritariamente que o ideal de beleza feminino é ter cabelo cacheado, ter beleza natural, ser morena, ser alta, se sentir bem, ter cabelo grande, ter rosto e corpo bonito, ter cabelo liso ou ondulado, olhos claros, olhos puxados, pernas bonitas e sobrancelhas finas, além de ser alegre, se sentir bem e todos os tipos de beleza.

As representações encontradas no questionário através das falas das/dosjovens revelam os ideais de beleza que não consideram as mulheres negras como belas. E apenas é acionado como um valor para essas mulheres o cabelo cacheado como a mídia tem cultuado em seus diversos meios de comunicação, também não considera as mulheres fartas, gordas, com deficiência, albinas e as ruivas. Nesse sentido, é importante entender que padrão opera no imaginário e no subjetivo das meninas entrevistadas na escola que apenas legitimam um tipo de beleza. De acordo com Nilma Lino Gomes

(2005), esse cenário do quais jovens negras/os negam seu pertencimento étnicorracial e acionam estéticas brancas como valores sociais se dá por causa do racismo que cotidianamente negam sua estética tornando difícil seu processo de aceitação e reconhecimento.

Já no imaginário dos meninos, apareceu com maior frequência o padrão de beleza feminina que é ser magra, alta, ter cabelo liso, cabelo grande, cabelo bom, ser branca, carismática, alegre, ter rosto bonito, ser normal. Os meninos retratam também um padrão muito semelhante ao das meninas e é muito específico de um ideal de beleza muito divulgado e ensinado através das culturas visuais que reforçam cotidianamente tais padrões como uma pedagogia da beleza.

Ainda revelando questões trazidas no questionário sobre padrão feminino de beleza para a sociedade, as estudantes mapearam as seguintes compreensões:

Gráfico 4. Sobre o Ideal de Beleza Feminino para a Sociedade.

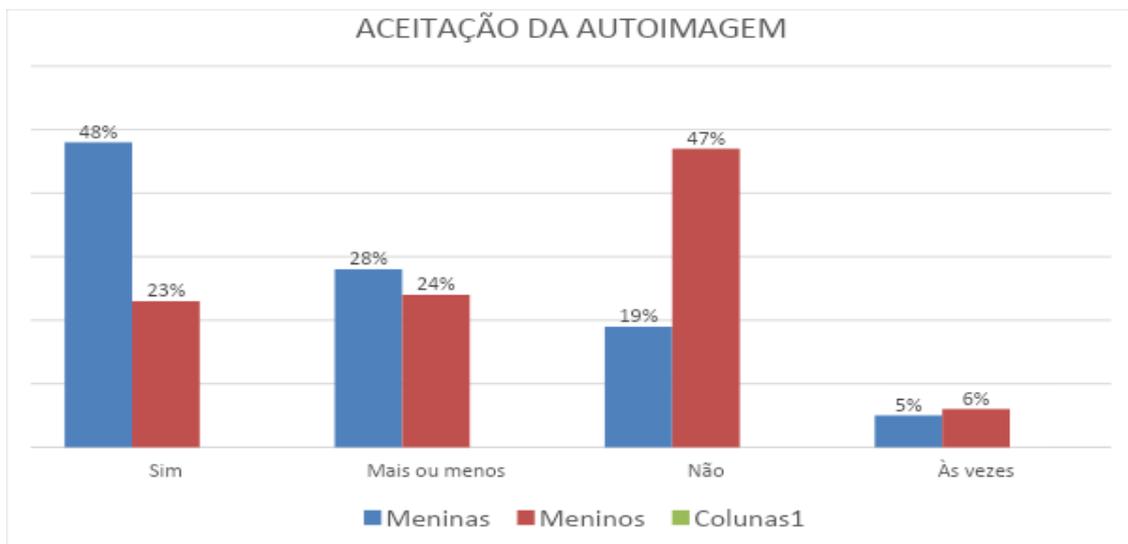


Fonte: Autoria das pesquisadoras Kawana, Moriely e Daniela, Recife, 2019.

As pesquisadoras do Maravigold fizeram a seguinte interpretação sobre o gráfico acima: “são muitas as imposições colocadas pela sociedade para que as mulheres se encaixem em um padrão de beleza”, as/os estudantes entrevistadas/os deram muitos elementos do que é ser bela em nossa sociedade. Nesse gráfico, são apresentados 21 elementos que constituem uma mulher bela e tanto está ligado a uma estética branca quanto a um padrão específico de corpo e dentro de uma relação de consumo que constitui em se vestir bem, ter maquiagem, ser *Fitness* e manter o cabelo liso para aquelas que não foram contempladas com esse tipo de cabelo super valorizado e cultuado em nossa cultura.

E, por fim, dando conta das últimas questões do questionário referente a aceitação da autoimagem as estudantes Kawana, Moriely e Daniela desenvolvedoras do Maravigold, sistematizaram os dados no gráfico abaixo:

Gráfico 5. Sobre o Ideal de Beleza Feminino para a Sociedade.



Fonte: Autoria das pesquisadoras Kawana, Moriely e Daniela, Recife, 2019.

Ao fazer uma análise a partir dos dados quantitativos, as estudantes fizeram a inferência e concluíram que “identificou-se que apesar das cobranças

personais e sociais sobre a beleza feminina, as meninas têm um grau de aceitação maior da sua autoimagem. [...] Sendo assim, refletiu-se sobre a necessidade de um futuro trabalho sobre como o machismo afeta a autoestima dos meninos”. Logo, esse recorte de entrevistados não só revelam o que já vem sendo verificado nos gráficos anteriores que o padrão de beleza que operam sobre as subjetividades e sobre as identidades destas/es jovens não só atingem as meninas numa escala maior, mas também os meninos.

Recapitulando, os dados encontrados nos cinco gráficos desenvolvidos pelas Maravigold's, em seu primeiro mergulho sobre os padrões de beleza feminina, encontramos no primeiro gráfico informações sobre como meninas e meninos tem lido com a aceitação de sua imagem em fotografias onde mostraram que as meninas têm mais problemas com a autoimagem em fotos. No segundo e terceiro gráfico, encontramos uma representação da beleza feminina dentro do universo tanto das meninas quanto dos meninos.

No quarto gráfico, encontramos uma representação mais geral do que é ser bela para a sociedade, encontrando em tais representações um padrão de beleza feminina mais universalizante, embranquecido e europeizado, revelando a hegemonia do padrão branco nos processos de subjetivação identitária. No último gráfico, foi possível identificar que não só as meninas tinham problemas com a aceitação de sua autoimagem, mas os meninos também, indicando para a prática arte/educativa a necessidade de futuras intervenções com foco no universo dos meninos no que diz respeito à aceitação da autoimagem.

A dificuldade da não aceitação da autoimagem no contexto do projeto Maravigold é um elemento importante para entender os efeitos de normatizações que tomam conta da gente, engessando os processos do cuidado de si porque deixamos de ter com essas forças uma postura crítica e somos tomadas/os por esses sistemas de poder que nos impedem de nos aceitarmos e impedindo a aceitação de si, impede também o movimento de voltar ao outro, de agir no coletivo, diante disso, os dados dos gráficos acima, revelaram para o Maravigold o foco interventivo a fim de superação e ou

deslocamento dessas realidades que impactam diretamente na identidade das/os jovens.

Segunda etapa do Maravigold: Dos problemas com a autoimagem aos processos performativos pós-ensaio fotográficos

Agora vamos adentrar na segunda etapa do Maravigold. Relembrando que ela acontece porque mesmo depois da palestra com a professora Dayana na primeira etapa, algumas meninas apresentaram sinais da não aceitação de sua autoimagem, ainda apresentavam sinais da baixa autoestima. Por isso, nesta etapa, foi proposta uma sessão fotográfica onde foram convidadas estas estudantes. As outras colegas e a professora palestrante que não foram fotografadas ajudaram na produção cultural do evento, auxiliando na maquiagem, no figurino e na escolha do cenário, a seguir alguns registros do momento de preparação:

Figura 16. Fotografia da estudante ajudando na maquiagem as meninas do ensaio fotográfico.



Fonte: Acervo da professora Flávia Roberta, Recife, 2019.

Figura 17. Fotógrafa configurando a máquina para o ensaio fotográfico.



Fonte: Acervo da professora Flávia Roberta, Recife, 2019.

A fotógrafa e a palestrante no desenvolvimento desta etapa refletiram em uma roda de conversa com as meninas sobre uma pedagogia visual que naturaliza e legitima o corpo feminino como objeto de contemplação, o lugar de um desejo masculino, um corpo a serviço de uma lógica de consumo, padronizada. O corpo nesse processo não produz conhecimento sobre si porque está tomado por um poder que dita formas de ser e estar no mundo o que impacta diretamente na autonomia da constituição das mulheres que são subjetivadas a todo o momento por esse aparelhamento de poder. Segue os resultados do ensaio fotográfico:

Figura 18. Ensaio fotográfico das estudantes participantes do estudo.



Fonte: Acervo da professora Flávia Roberta, Recife, 2019.





Como é possível observar encontramos agora uma aproximação com a noção performatividade, onde os discursos visuais carregados de outros parâmetros que romperam com as normatizações pelos quais impediam as meninas de desenvolverem seu processo de autoaceitação e da sua autoimagem, impactando diretamente na sua identidade. Esse rompimento, com a condição do não se aceitar, foi fragmentado pelas narrativas visuais construídas nessa sessão fotográfica que buscou enaltecer a beleza individual de cada uma, propondo um novo olhar para si, um resgate de si.

Aqui é importante trazer o que Sara Salih (2016, p. 11) apontou sobre o sujeito em Judith Butler:

O sujeito de Butler não é um indivíduo, mas uma estrutura linguística em formação. A “sujeitidade” [“subjecthood”] não é um dado, e, uma vez que o sujeito está sempre envolvido num processo de devir sem fim, é possível reassumir ou repetir a sujeitidade de diferentes maneiras.

Essa estrutura linguística que é o sujeito de Butler marcado pelo discurso que assume e o que podemos ver com as meninas, elas foram interpeladas pela experiência da sessão fotográfica e reassumiram sua sujeitidade de outra forma. Performativamente, elas romperam com a repetição de um normatização que legitimava a negação de sua autoimagem, com efeito, ela ressignificaram seu discurso.

A ação coletiva mobilizada para superação dessa situação de não aceitação por esse grupo de meninas é um ponto elementar para o processo performativo, tendo em vista que a performatividade conta com a interrupção de um ritual, de uma normalização e a ação conjunta de profissionais e alunas tornaram aquele ambiente fértil para fissurar com aquele padrão de beleza que não considerava aquela diversidade de belezas que esse grupo de meninas apresentavam.

Aqui se observa essa prática arte/educativa enquanto um lugar performativo por excelência, configurando-se como um espaço pelo qual ao serem interpeladas, as estudantes puderam romper com modelos normatizantes que a assujeitam, e que, muitas vezes impedem delas/les construírem suas identidades a partir das suas referências culturais e não dos modelos universalizantes que ditam modelos identitários específicos.

Isso só foi possível primeiro pelo seu caráter transdisciplinar, segundo, pela sua flexibilidade curricular, por não ser engessada e por não permitir certos enquadramentos como em outras áreas do conhecimento desenvolvidos no espaço da escola e principalmente pela Arte ser uma linguagem presentacional, sobre isso Barbosa (2008, p. 08) nos diz: “o caráter de linguagem ‘presentacional’ da Arte torna difícil defini-la em outra linguagem como a discursiva ou a científica”.

A forma como a professora organizou as ações do Maravigold foram problematizando várias formas de atuação destes padrões na Arte e Culturas Visuais. Nesse contexto de desconstruir, as estudantes apresentaram diversos deslocamentos mostrando naquele momento a perda de algumas referências instaladas por estes padrões hegemônicos.

Nessa ação de se perder, elas encontraram novas formas de olhar a si, de refletir sobre si e de voltar para o processo, carregadas de outros parâmetros de construção identitária pelos quais mais fortalecidas poderão irradiar outras meninas que passam pelas mesmas dificuldades de autoaceitação. Nesse sentido, sobre o cuidado de si o professor Alexandre Simão de Freitas afirmou: “o cuidado de si faz do mundo, enquanto ocasião de conhecimento e de transformação de si, o lugar de emergência de uma subjetividade não mais vinculada, de forma restritiva, aos condicionamentos sociais” (2000, p. 79).

Sendo assim, o movimento da professora e das estudantes, se constitui de um ato de liberdade e de interrupção de padrões normalizadores que as fizeram perder de vista as noções do cuidado de si, da valorização de si e do

reconhecimento de si. Recuperar o cuidado de si nos fornece elementos de reflexão contínua sobre padrões, sobre poderes que nos impedem de ter consigo mesmo uma relação mais íntima regada de cuidados. Ao exercitarmos o cuidado de si podemos contribuir para que se instalem outras formas identitárias de resistência que questionem em sua ritualização, os poderes. Aqui a performatividade acontece, com efeito, favorecendo a noção do cuidado de si justamente porque, segundo Judith Butler (1999), é nesse processo de interrupção da repetição, de contestação que se criam condições para novas formas identitárias, novas formas de (re)existir, novas construções subversivas que pelo contrário neguem as relações de poder pelas quais as identidades hegemônicas se estabelecem.

No ato performativo das estudantes, o cuidado de si foi retomado e, sobre isso, Foucault fala: “[...] o cuidado de si é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade, obrigando-nos a tomar-nos nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação” (1985, p. 53), e nessa ótica de voltar para si reflexivamente entendendo que o cuidado de si é essencial e que nenhum padrão que nos obrigue a nos negar e que nos cause sofrimento é legítimo.

Eu Sou Maravigold: “me amo do jeito que sou e não do jeito que você quer”: do chão da escola aos processos performativos na rede Instagram

A quarta etapa do projeto se desenvolveu a partir de uma proposta de análise de imagens onde a professora Flávia buscou refletir com as/os jovens como a mulher foi apresentada e representada tanto por homens quanto por mulheres na história da Arte, especificamente na arte europeia e de como a mulher é representada nestes discursos visuais na Arte.

Na leitura de imagens, a professora tomou como exemplo para o início desta reflexão, duas esculturas de artistas europeus: a primeira do artista

francês Auguste-René Rodin e a segunda da artista francesa Camille Claudel como é possível observar nas imagens a seguir:

Figura 19. A esquerda O beijo - Auguste Rodin (1880-1889). A direita. Vertumne e Pomone – Camille Claudel (1905).



Fonte: <<http://rapaduracult.blogspot.com/2017/01/o-beijo-1888-1889-de-auguste-rodin.html>> Acesso em 20 ago. 2019 e <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Camille_Claudel._Sakountala,_dite_Vertumne_et_Pomone,_1905,_marbre_\(4\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Camille_Claudel._Sakountala,_dite_Vertumne_et_Pomone,_1905,_marbre_(4).jpg)> Acesso em 20 ago. 2019.

Depois da leitura de imagens das duas esculturas, as/os estudantes perceberam o potencial de uma escultora em comparação ao trabalho de um escultor. Esse momento foi crucial para entender a produção da invisibilidade das mulheres na história da Arte.

Ao ler as imagens, as/os jovens não sabiam que mulheres esculpam por acreditarem ser um trabalho mais braçal que exigia força e isso foi desmistificado nesse momento e o que elas/es perceberam foi que a escultura de Rodin era muito parecida com a de Camille, eles levantaram a hipótese de que algumas esculturas de Rodin poderiam ser facilmente esculpidas por Camille e assumida por ele já que as mulheres não tinham o devido reconhecimento.

Essa hipótese levantada pelas/os estudantes é algo verídico da história da Arte, onde os homens artistas assumiram obras de mulheres artistas devido a falta de reconhecimento das mulheres na produção artística. Em nossa construção teórica sobre os territórios sócio-epistemológicos da Arte/educação, ao mencionar Anitta Malfatti e Tarsila do Amaral como as grandes mulheres artistas do Modernismo, antes não encontrávamos registros de mulheres artistas reconhecidas.

Isso não significa que não tinha antes, mas que elas foram silenciadas, desprestigiadas e esquecidas pela história da Arte e por quem a professora usou a ideia das imagens justamente para provocar uma reflexão sobre um aspecto importante da história da Arte que é a invisibilidade das mulheres artistas e que essa discussão se desdobrou num debate entre os estudantes sobre a desigualdade de gênero percebida a partir dessa relação de invisibilidade da mulher na Arte nos tempos atuais.

Onde as/os jovens tocaram no tema das profissões e destacaram a existência de uma separação de profissão de homens e de mulheres e que esse elemento que parece simples, está carregado de preconceito em relação à capacidade das mulheres que ainda continuam lutando frente ao mercado de trabalho ocupando lugares pelos quais a sociedade em geral diz não ser para ela, tal reflexão é tensionada pelas/os estudantes dentro do contexto da leitura das imagens.

Nesse movimento de ler a imagem com as/os estudantes assim como nos indica Barbosa (1987), a professora precisará dar notações de contextualizações histórico-políticas a fim de que as/os educandos possam construir conhecimentos sobre aquela narrativa carregada desses padrões que eles estão a problematizar. É isso o que a professora Flávia fez ao selecionar as imagens e os contextos para buscar refletir sobre a desigualdade de gênero e de como as mulheres até hoje têm sido invisibilizadas inclusive nas artes.

A professora trabalha com a Abordagem Triangular e se relaciona com ela desde sua formação inicial em Artes Visuais e na pós-graduação *lato sensu* em

Arte/Educação e a adotou em suas práticas Arte/educativas. A própria proposta da RMER é fundamentada a partir das três ações da abordagem que se constitui do ler, do fazer e da contextualização artística.

Seguindo, na quinta etapa, a professora junto às/aos jovens fizeram uma seleção de imagens a partir das reflexões propostas pelo projeto Maravigold. Esta curadoria de imagens foi para a criação de uma rede social no Instagram com o identificador *@projetoeusoumaravigold* com a proposta de se desenvolver a partir do coletivo que participou do projeto junto as três alunas que fizeram do Maravigold o seu projeto de pesquisa e a professora Flávia que ficou responsável pela administração do conteúdo na rede.

As imagens que vão construir uma narrativa pautada nos deslocamentos destes padrões problematizados e refletidos pelo Maravigold são tanto das estudantes, quanto de produções encontradas na internet e partir do princípio da diferença, estas subalternizadas pelas ditaduras de beleza e pela supremacia branca heterossocial, impostas na sociedade. Esse trabalho com a diferença foi constituindo essa página do projeto no Instagram como o mais novo espaço performativo, permeado das noções do cuidado de si.

Segue abaixo a primeira imagem, utilizada para a publicação e divulgação da inauguração do Projeto Eu Sou Maravigold: “me amo do jeito que sou e não do jeito que você quer”, no Instagram:

Figura 20. Inauguração do projeto Eu sou maravigold: “me amo do jeito que sou e não do jeito que você quer” na rede Instagram.



Fonte: Acervo da professora Flávia Roberta, Recife, 2019.

A imagem retrata as alunas participantes do ensaio fotográfico, junto com o maquiador, a fotógrafa e a professora Flavia Roberta criadora do projeto. Houve na escola uma ampla rede de divulgação inicial do instagram do projeto Maravigold o que fomentou a partir de imagens postadas diferentes debates sobre violência, autoaceitação, empoderamento, pertencimento, além de mensagens inspiradoras para todos os tipos de mulheres e identificação de perfis e conteúdos de filiação aos ideais do Maravigold o que tem dado dinâmica a página no instagram.

Para dimensionar o trabalho realizado por meio das mídias sociais, abaixo expomos algumas imagens e publicações que são disponibilizadas para o público que tem acesso a página do projeto.

Figura 21. Composição. Postagens no Instagram por Projeto Maravigold.



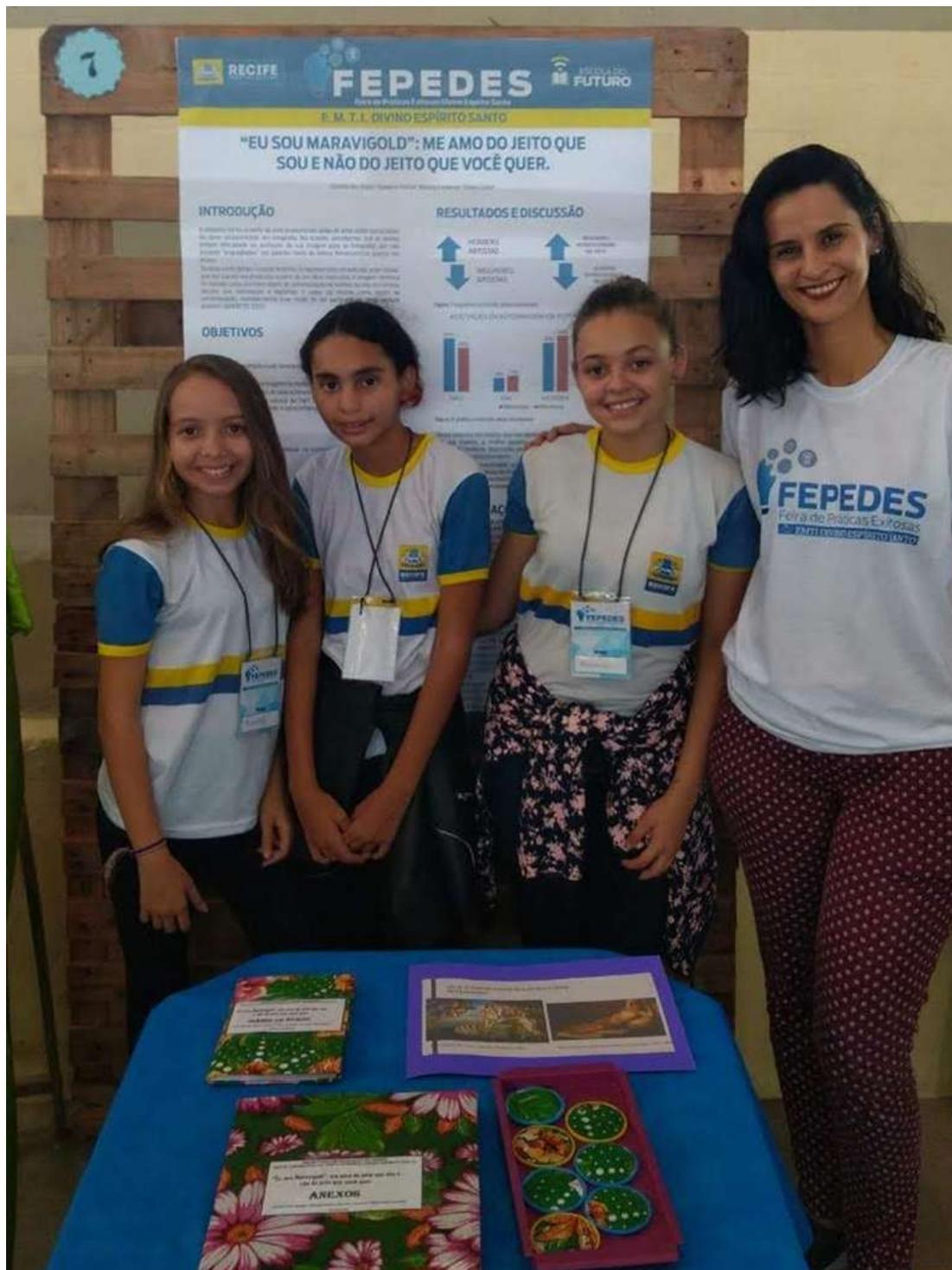
Fonte: Acervo do autor, acervo da pesquisa 2020.

As postagens iniciais do Maravigold buscaram propor uma mudança no foco do olhar e do lugar de quem olha, contestando as medidas, as formas e incentivando o amor próprio com discursos inspiradores como estes dois *prints* acima.

As estudantes pesquisadoras do Maravigold selecionam e refletem as imagens para postar no Instagram a partir do pensamento de Hernández (2014), onde as relações entre pedagogia e cultura visual na contemporaneidade vêm marcadas pela tecnologia do olhar que afetam os processos de subjetivação das/os espectadoras/es. Desta forma, o que as meninas quiseram propor é uma nova forma de olhar, um outro afetar-se não filiado aos padrões ditatoriais da beleza.

O projeto Maravigold foi apresentado pelas alunas Kawana, Moriely e Danielana Feira de Práticas Exitosas da Escola Municipal de Tempo Integral Divino Espírito Santo (FEPEDS), e foi campeão entre as apresentações na escola. A seguir, um registro fotográfico desse dia:

Figura 22. Apresentação do Maravigold na Feira de Práticas Exitosas da EMTI Divino Espírito Santo.



Fonte: Acervo da professora Flávia Roberta, Recife, 2019.

O projeto Maravigold foi tomando uma proporção naquele espaço educativo que levou a tona outras reflexões inspiradas pelo projeto, como foi o caso dos grafismos depreciativos feitos de meninas para outras meninas dentro do banheiro feminino. Nesse contexto, as jovens já empoderadas dessa performatividade, pensaram numa ação coletiva entre as meninas que modificasse aquela situação, pois, segundo elas, “maravigold não maltrata maravigold e, sim, uma valoriza a outra”.

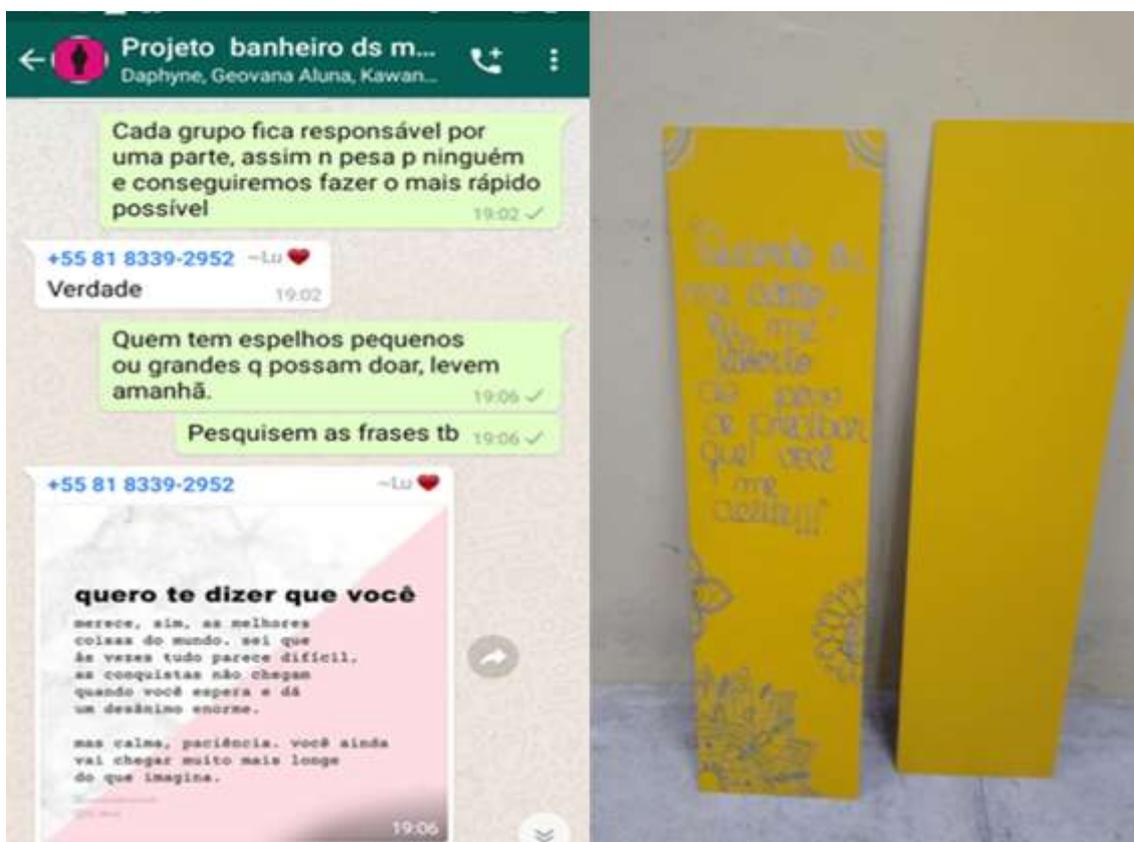
Em resposta a interpelação promovida pelo Maravigold para dar conta da demanda de transformação do banheiro, as alunas criaram um grupo de *whatsapp* para planejarem a ação, em outros momentos na escola as jovens se reuniam com a professora Flávia para tomarem algumas decisões e pedirem orientação como é possível observar nos registros abaixo:

Figura 23. Reunião para intervenção no banheiro.



Fonte: Acervo da professora Flávia Roberta, Recife 2019.

Figura 24. Compição. Print da conversa do grupo no *WhatsApp* e produções da intervenção exposta nos banheiros.



Fonte: Acervo da professora Flávia Roberta, Recife, 2019.

Ainda na busca por compreender significados que pudessem revelar performatividade no ensino de Arte escolar, foi necessário entrevistar as meninas que desenvolvem o Maravigold. Ao serem perguntadas sobre os significados do Maravigold afirmaram que:

Para mim o Maravigold é se libertar dos padrões da sociedade que não ajudam a aceitar o seu próprio corpo. Para mim ajudou muito a aceitar o meu cabelo que antes dava progressiva, hoje não dou mais, eu tinha vergonha do meu cabelo, hoje não tenho mais (Kawana Victória, 14 anos).

É você se empoderar, se aceitar, se redescobrir. Quando a gente observa esses padrões a gente se sente presa, fomos

criadas para obedecer aos padrões e o projeto MARVIGOLD nos ajudou a se libertar desses padrões e a se (re)descobrir (Moriely Lorranna, 13 anos).

Para mim esse projeto é muito importante na minha vida, pois, foi algo que meio que me libertou porque eu jamais postaria uma foto do meu corpo, só tirava do meu rosto. Hoje graças ao projeto eu posto foto do meu corpo sem se preocupar com as opiniões dos outros e para mim isso é mais que um projeto, é uma lição de vida (Daniela dos Anjos, 13 anos).

Nos três depoimentos das estudantes que assumiram o Maravigold enquanto pesquisa, encontramos um deslocamento, um discurso performativo, carregado de liberdade, desconstruído e possibilitado pela prática arte/educativa desenvolvida pela professora Flávia Roberta. Foram construídas novas formas de ser e estar no mundo ressignificados através do ensino das artes e culturas visuais performativo e regado de cuidado de si. A própria expressão 'Maravigold' foi ressignificada para as meninas que levam o projeto como uma filosofia de vida. Desta forma, as meninas reassumiram sua sujeitidade descolada de padrões opressores. Tal situação nos remete ao sujeito de Butler que segundo Sara Salih (2016, p. 11):

O sujeito de Butler não é um indivíduo, mas uma estrutura linguística em formação. A "sujeitidade" ["subjecthood"] não é um dado, e, uma vez que o sujeito está sempre envolvido num processo de devir sem fim, é possível reassumir ou repetir a sujeitidade de diferentes maneiras.

A ideia de liberdade, de autonomia, de empoderamento, de (re)descobrimto e de autoaceitação encontrados nas falas das Maravigold's revelam o potencial transformador das práticas arte/educativas performativas nos fornecendo elementos importantes para pensar a formação continuada das/os professores da própria RMER no intuito de (re)pensar o ato de arte/educar que é desenvolvido no município de Recife.

Como efeito, teremos uma ruptura epistemológica na forma de ver e de se pensar processos de ensino e aprendizagem em Artes e culturas visuais promovidos pela noção de performatividade e de cuidado de si. É importante frisar que nestas falas acima, encontramos evidências de aprendizagem apontando para uma mudança atitudinal e conceitual diante dos padrões opressores. A professora Flávia Roberta ao ser perguntada sobre a importância do Maravigold na vida dela, afirmou que:

O projeto me fez rever vários conceitos sobre beleza, estimulou-me a pesquisar questões de gênero, a incluir mais mulheres nas imagens apresentadas em sala de aula, a aceitar meus cabelos brancos e minhas celulites e vivenciar as transformações nas minhas alunas e alunos provocadas pelo Maravigold.

A professora revela em sua fala os aprendizados e as desconstruções vivenciadas no processo de construção e desenvolvimento do Maravigold. O elemento da invisibilidade das mulheres na Arte é repensado pela professora que se compromete a trazer à tona as mulheres na cena da Arte, propondo assim, um processo decolonial em sua prática que legitimam e divulgam o trabalho artístico de mulheres sem perder de vista a problematização sobre a gigantesca desigualdade de gênero que se perpetuam até hoje.

Esse processo de novas aprendizagens construídas a partir do Maravigold é muito daquilo que Freire (1997, p. 25) já refletia: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, esse movimento cíclico, de retorno, que no caso do projeto Maravigold fortalece uma estrutura de pensamento mais democrática sobre diferença que colocam em xeque os padrões ditatoriais de beleza que são excludentes e produzem margens e sofrimentos.

Continuando, a FECON³⁷ da prefeitura do Recife aconteceu nos dias 03 e 04 de dezembro de 2019 no Centro de Convenções em Olinda, na ocasião da feira, trezentas escolas da rede apresentavam seus projetos de pesquisa orientados por suas professoras e professores. A FECON disponibilizou neste ano credenciais para feiras nacionais e internacionais. Os temas desta feira de conhecimento são divididos por áreas: (1) Ciências Humanas; (2) Ciências Exatas; (3) Ciências da Natureza; e (4) Linguagens. O Maravigold disputou na área de linguagens.

As alunas pesquisadoras do Maravigold apresentaram o projeto na FECON 2019 no dia 04 de dezembro, o segundo e último dia de apresentações no turno da manhã e tarde no Centro de Convenções de Pernambuco. Elas organizaram o estande se prepararam, fizeram seus combinados e apresentaram o trabalho para os visitantes da feira. A seguir, registro desse momento:

Figura 25. Primeira apresentação na FECON 2019.



Fonte: Acervo do autor, Recife, 2019.

³⁷ Notícia sobre a FECON disponível em: <<https://educ.rec.br/feconrecife/2019/07/29/fecon-2019/>>.

A performance das pesquisadoras do Maravigold na apresentação do seu processo de pesquisa revelou o empoderamento possibilitado pela prática arte/educativa, onde as meninas buscaram ilustrar a potência do projeto desenvolvido com aquele grupo de estudantes dos oitavos anos da EMTI Divino Espírito Santo, focando no impacto do projeto diante das situações de não aceitação de si que impactavam não apenas meninas mas, meninos também. Elas buscaram mostrar a importância da Arte nesse processo performativo que possibilitou a mudança de um contexto de violências contra a identidade para um contexto de valorização de si.

As meninas se mostraram comprometidas em sua apresentação e mesmo com o volume de apresentação para diferentes grupos escolares e avaliadoras/es da feira. Elas não perderam o foco e buscaram apresentar com alegria e com vigilância ética as etapas do maravigold. Elas tiveram um público que foram desde crianças pequenas, adolescentes até o grupo de adultos que apresentaram interesse na temática. Todo esse processo foi acompanhado pela professora que buscou fazer os registros fotográficos que apoiou as meninas na apresentação buscando incentivá-las.

Essa etapa se constituiu como último episódio do Maravigold no ano de 2019 e, em 2020, ele tomará outros desdobramentos e pensando em sua ampliação e divulgação a professora busca levar o Maravigold para uma rádio comunitária como mais um espaço performativo na busca por colocar em pauta questões sobre autoaceitação, empoderamento, diferença, respeito, feminismos, preconceitos e padrões.

No dia 06 de dezembro à tarde, ocorreu a cerimônia de premiação das pesquisas campeãs a equipe organizadora do feira foi premiando por categorias e o projeto Maravigold foi campeão dentro da categoria Linguagens na ocasião a EMTI Divino Espírito Santo tiveram duas turmas campeãs e o Maravigold ganhou credencial internacional para a *Muestra científica Tecnológica Juvenil*, em setembro na cidade de Trujillo, Peru. A seguir, foto da premiação no Centro de Convenções de Pernambuco:

Figura 25. Premiação da FECON 2019.



Fonte: Acervo do autor, arquivo da pesquisa, 2020.

Na próxima seção, apresentamos as considerações que nos foram possíveis fazer a partir da análise e discussão dos resultados a fim de compreender as performatividades presentes no ensino de Arte escolar da prática de ensino aqui refletida dentro da RMER.

CONSIDERAÇÕES

Nosso objetivo foi compreender as performatividades de estudantes dos anos iniciais da escolarização que foram interpeladas pelas práticas de ensino de Arte desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Recife. No entanto, nosso objetivo se redirecionou e observamos uma prática de ensino de arte que estava sendo desenvolvida numa turma de oitavo ano em escola de tempo integral da RMER.

Ensino de Arte é desenvolvido na RMER, mas devido o foco curricular das escolas de Recife estarem centradas nos conteúdos de português e matemática, tive dificuldade de encontrar projetos, práticas arte/educativas que pudessem apontar performatividade. Em nossa busca, tivemos notícias de desenvolvimentos de processos arte/educativos na concepção de Arte como atividade e como expressão e no trânsito dessas concepções me pareceu pouco prováveis processos performativos possibilitados pelo ensino de Arte, principalmente, por serem muitas vezes atividades ou práticas muito pontuais ligadas às datas comemorativas.

É importante destacar que o contexto da elaboração do projeto Maravigold foi um momento pelo qual a professora poderia simplesmente ter ignorado a situação da não aceitação das meninas por não conseguirem êxito no enquadramento dos padrões de beleza embranquecidos, porém a professora afetada pela situação de sofrimento de suas alunas planeja um projeto performativo (performatividade docente), rompendo com as normatizações impostas por estes modelos o que conseqüentemente possibilitou uma performatividade estudantil que não só opera no mundo real da escola, mas se estendeu também no universo virtual através de uma ciberperformatividade no espaço da cibercultura.

A prática arte/educativa do Maravigold ajudou jovens que entraram em situações de sofrimento por causa de sistemas normalizantes que deslegitimavam sua identidade, essa ajuda se deu através de processos de

reflexão e crítica sobre tais padrões que não consideram a beleza negra, nem os corpos fartos e modos de existir descolado de padrões hegemônicos.

O impacto de uma prática arte/educativa performativa no caso do Maravigold nos leva a refletir o quanto a performatividade é necessária dentro do processo arte/educativo levando em conta que ela interrompe e ou desestabiliza processos que causam sofrimento e aprisionamento em jovens na escola. No processo de interrupção de quadros regulatórios, jovens se apresentam com discursos contra-hegemônicos que continuam a fissurar no cotidiano das relações as opressões geradas por esses poderes.

Outro impacto da prática arte/educativa performativa guiada pela noção do cuidado de si é que pode-se fazer justiça social quando jovens empoderadas/os de si estabelecem uma relação crítica com os marcos regulatórios que buscam enquadrar a sua existência em modelos identitários que as/os negam. E ao empoderar-se de si podem promover práticas de liberdade entre os seus grupos de relacionamento fissurando padrões excludentes ritualizados e repetidos na convivência coletiva.

Outro impacto revelado pela performatividade no ensino de arte é a formação de uma comunidade de jovens conscientes de sua cidadania e com a retomada do cuidado de si se articulam no intuito de promover as práticas performativas fissurando várias normatizações impostas e pedagogizadas no cotidiano de jovens através da cultura visual que dominam as narrativas sobre ser e estar no mundo.

Os efeitos de uma arte/educação performativa como no caso do projeto Maravigold podem servir de material formativo para os professores da RMER refletirem e problematizarem já que os impactos gerados são positivos e corroboram com uma educação demasiadamente inclusiva que consideram a diferença como premissa performativa.

Um ensino de arte orientado pela noção performatividade pode ser compreendida como práticas de reflexão e crítica através de leituras, contextualizações e do fazer artístico como orientado pela abordagem

triangular sobre sistemas que oprimem as pessoas. Os conteúdos do ensino de artes e culturas visuais refletidos no Maravigold e que problematizaram a exclusão, a identidade, o cuidado de si e o cuidado como uma prática coletiva, trouxe a retomada de si para algumas jovens mostrando a potência que uma prática arte/educativa performativa pode promover.

Diante do que foi constatado com esse estudo sobre ensino de artes e culturas visuais na escola através das lentes da performatividade e do cuidado de si, foi possível formular outras questões de estudo: Quais os conteúdos de performatividade e cuidado de si estão presentes na formação continuada das/os professoras/es da Rede Municipal de Ensino de Recife? Quais as performatividades docentes são desenvolvidas por professores da RMER diante de situações de sofrimento de estudantes? Quais os conteúdos performativos e do cuidado de si que estão sendo trabalhados no conteúdos curriculares de Arte da RMER? Na formação inicial de professoras/es do curso de pedagogia onde estão localizados as reflexões sobre a importância da performatividade no ensino? Entre muitas outras questões que podem ser elaboradas a partir desse estudo e que depende do olhar sensível de cada leitora e cada leitor.

Diante do que já foi possível considerar neste trabalho, uma arte/educação performativa e ou que promove performatividade, configura-se como um dispositivo decolonial e antirracista porque problematiza o poder expresso nas relações que subalternizam e invisibilizam o ser e o estar no mundo. Na retomada de consciência que promove a performatividade se estabelecem outros parâmetros identitários que interrompem a ritualização de padrões opressores, com efeito, pratica-se liberdade.

As ações arte/educativas do projeto Eu sou maravigold: “me amo do jeito que sou e não do jeito que você quer” configura-se como uma prática libertária em Arte/educação e inspirará muitas/os arte/educadoras/es a pensar nos processos performativos norteados pela noção do cuidado de si em artes e culturas visuais e instaurar novos horizontes para o ato de arte/educar.

Diante da elaboração do projeto Maravigold, é importante destacar a performatividade da professora Flávia Roberta não seria possível construir processos performativos se não houvesse consciência da necessidade de fissurar e romper com modelos universalizantes da identidade através do ensino de arte e culturas visuais na escola. Flávia em seu processo arte/educativo ensinou sobre a importância de cuidado de si e recuperou um novo sentido para o ato de arte/educar na contemporaneidade.

As estudantes Kawana, Moriely e Daniela que desenvolveram o Maravigold como projeto de pesquisa foram as primeiras estudantes a serem tomadas por essa performatividade promovida pela prática arte/educativa. Elas tomaram consciência da importância de refletir sobre os padrões opressores da sociedade e essa foi a motivação delas quererem levar o Maravigold como uma pesquisa. Hoje elas são as maiores divulgadoras desse projeto junto com a professora Flávia Roberta.

O projeto Maravigold me afetou profundamente, ele me ensinou que para vencer as opressões é necessário trabalho coletivo, esperança e sensibilidade para conduzir um processo performativo em Arte/educação. É que o ensino de arte é um lugar privilegiado para refletir, criticar e atuar sobre a espacialização (heterotopia) do poder que nos toma diariamente e nos faz perder de vista o cuidado de si e também do outro, criando um universo altamente violento e excludente que cria uma realidade cruel de quem está dentro e de quem está fora. Operar no sentido de interromper esse poder é pensar num mundo com mais liberdade, com menos sofrimento e com mais diferença.

Em tempos de conservadorismo e de dominação é importante resistir, performativizar e cuidar de si para podermos articuladamente combater as opressões que a espacialização do poder nos impõe no cotidiano das relações. A arte/educação como um processo performativo é o mais novo desafio das/dos arte/educadoras/es brasileiros na construção de uma nação mais justa e menos opressora.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. CONHECENDO A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA: BREVE PERCURSO DE SUA HISTÓRIA E PROPOSTAS. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 36-44, 2017.

AMARO, B. Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. **Repositórios institucionais: segunda**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, acessado em julho de 2018.

ANDRÉ, Marli. Estudos de caso revelam efeitos socio-pedagógicos de um programa de formação de professores. **Revista Lusófona de Educação**, v. 6, n. 6, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

ASSUNÇÃO, Isaac de Souza; SILVA, Everson Melquiades de Araújo. **Arte/Educação Intercultural e Teoria Queer: Um Estudo Sobre as Práticas Sociais da Diferença na Escola**. XXIV Congresso Internacional da Confederação de Arte/Educadores do Brasil. (p. 3530-3544) Ponta Grossa/PR, 2014. Disponível em:

<https://faeb.com.br/wpcontent/uploads/2020/07/2014_anais_xxiv_confaeb_pontagrossa.pdf>. Acesso em: julho de 2018.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa**. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de (org); AQUINO, André; LAGO, Fábio. **Noemia Varela: uma vida, fazeres e pensares (depoimento)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Secretaria municipal de cultura de Recife. (entrevista-vídeo). 2012. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=u06vmtCovFw>>. Acesso em 04 abr. 2020.

_____. **A Abordagem Triangular no ensino das Artes como Teoria e a pesquisa como experiência criadora.** SESC, Jabotão dos Guararapes, 2016.

BAGNO, Marcos. Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii. **São Paulo: Parábola Editorial**, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Ensino de arte: memória e história.** Perspectiva, 2008.

_____. **A compreensão e o prazer da arte.** São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

_____. (2007). Cultura, Arte, Beleza e Educação. [Online]. TV Futura. Disponível em:
<http://www.maletafutura.org.br/docs/caderno_maleta_toda_beleza.pdf>. [14 de fev. 2018].

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2ªed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: ed. 70, 1979.

BOLÍVAR, Antônio; DOMINGUEZ, Jesus. **La investigación biográfico-narrativa em educación:** enfoque e metodologia. Madrid: La Muralla, 2001.

BOSI, Ecléa. Tempos vivos e tempos mortos. **A substância social da memória**, p. 23-25, 2003. Disponível em:

<<http://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420091014164722Tempos%20vivos%20e%20tempos%20mortos.pdf>> acessado em mar. de 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Un doing Gender.** New York: Routledge, 2004.

_____. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. **Debate Feminista**, México, v. 18, p. 296-314, 1998. Disponível em:

<http://www.jstor.org/stable/42625381?seq=1#page_scan_tab_contents>.

Acesso em junho de 2015.

_____. Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. N-1 Edições, 2020.

_____. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Autêntica, 2017.

CARVALHO, Rosângela Tenório. Discursos pela Interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos de 1990. Recife: Bagaço, 2003.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DE BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a segunda infância**. Planeta, 2006.

DE MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; DE CASTRO, Paula Almeida. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. SciELO-EDUEPB, 2011.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DINIZ, Debora. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 417-426, 2008.

FERREIRA, Aurino Lima. Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral. 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **História da Sexualidade vol 1 - A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. A Hermenêutica do sujeito. 3ª Edição. **Tradução: Márcio Alves da Fonseca**. Editora WMF Martins Fontes. São Paulo, 2010.

_____. **O corpo utópico, as heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert; [Tradução Salma Tannus Muchail]. São Paulo: n-1Edições, 2013.

_____. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Outros espaços. In: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Ditos e escritos III. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2006. p. 411-422.

_____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. História da Loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Alexandre Simão de; ROHR, Ferdinand; POLICARPO, José; FERREIRA, Aurino; SANTIAGO, Maria. O “cuidado de si” como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: Diálogos em educação e espiritualidade. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

GALVÃO, Bruno Abilio. A ética em Michel Foucault: do cuidado de si à estética da existência. **Intuitio**, v. 7, n. 1, p. 157-168, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 75-85, 2003.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

HALL, Stuart. Cultura e representação. **PUC-Rio: Apicuri**, 2016.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, 2010.

JAMERSON, Fredric. A virada cultural: reflexões sobre o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JUNIOR, Dirceu Arno Krüger. FOUCAULT: A HETEROTOPIA COMO ALTERNATIVA PARA PENSAR O ESPAÇO SOCIAL. **Revista Enciclopédia de Filosofia**, v. 5, p. 22-37, 2016.

KELLNER, Douglas. A Cultura da Mídia – Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: artes, estética de si e subjetividades femininas. 208 p.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, v. 986, p. 99, 1986.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2016.

MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab; DE FREITAS, Lima. Carta da transdisciplinaridade. **Portugal, Convento da Arrábida, novembro de**, 1994.

NANCY. Spector, *Pt/i: Gonzakz.Torres*, The Solamon R. **Guggenheim Museum.** Nova Iorque. 1995.

NEVEZ, Josélia Gomes. **Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente.** In: AMARGO, MRRM. org. SANTOS, VCC., colab. Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação [online].

São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p. ISBN 978-85-7983-126-3. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/14418329-Cultura-escrita-e-narrativa-autobiograficaimplicacoesnaformacaodocente.html>>.

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. L. P. Souza (Trad.). São Paulo: Triom, 1999.

OTTONI, Paulo. **John e a visão performativa da linguagem humana**. 1990. 177f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269866>>. Acesso em junho de 2018.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: UFSM, 2013.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas Latino-Americanas. Colección Sur Sur. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 227-278, 2005.

RAUEN, Fábio J. Roteiros de investigação científica. Tubarão: UNISUL, 2002. RECIFE. Prefeitura do. **Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife**. Disponível em: <<https://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/redemunicipal.php>>.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Autêntica, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista brasileira de história & ciências sociais, v. 1, n. 1, 2009.

SAUNDERS, Robert Junior. Arte-educação. In: COELHO, T. Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 2004.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **A Formação do Arte/Educador**: Um Estudo sobre História de Vida, Experiência e Identidade. 2006. 287 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Cap. 3.

SILVA, Everson Melquíades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins. **A formação de professores para o ensino de artes no Brasil**: qual o estado do conhecimento. Anped. v. 20, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf>>. Acesso em agosto de 2019.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. 30ª Reunião da **Anped**, 2007.

SILVEIRA, Paulo. **A página violada**: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SIMÃO DE FREITAS, Alexandre. Michel Foucault e o "cuidado de si": a invenção de formas de vida resistentes na educação. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 12, n. 1, p. 167-190, 2010.

SWAAIJ, Louise Van; KLARE, Jean. **Atlas da experiência humana**: cartografias do mundo interior. São Paulo: Publifolha, 2004.

VALA, Jorge. **Análise de Conteúdo**. Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo novo sob o sol?
 In: VEIGA-NETO, Alfredo (org). Crítica pós-estruturalista e Educação. Porto Alegre: Sulina, 1995.

APÊNDICES

Tabela da combinação (1): Ensino de Arte Performatividade.

| Nº | TÍTULO DO TRABALHO | AUTOR/A | TIPO | ANO | UNIVERSIDADE |
|-----------|---|-----------------------------|-------------|------------|---------------------|
| 01 | Pedagogia em performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica | Pedro Haddad Martins | Tese | 2017 | USP |
| 02 | Ciência da informação, museologia e fertilização interdisciplinar: informação em arte, um novo campo do saber | Diana Farjalla Correia Lima | Tese | 2013 | UFRJ |
| 03 | TRANScriações: sobre mudanças que fizemos de nossos corpos | Rafael Garcia | Dissertação | 2015 | UNB |
| 04 | Poesia e performance | Rosetenair Feijó Scharf | Tese | 2012 | Florianópolis |

| | | | | | |
|----|---|--------------------------------|-------------|------|---------|
| 05 | Perform(atividade) na escola | Julia Mara Pegoraro Silvestrin | Dissertação | 2014 | UFSC |
| 06 | Públicos em emergência: modos de usar ofertas institucionais e práticas artísticas | Diogo de Moraes Silva | Dissertação | 2017 | USP |
| 07 | Aos pés de uma árvore lavei meus olhos para enxergar o mistério: experiência na educação infantil | Alberto Rodrigues dos Santos | Dissertação | 2016 | UNESP |
| 08 | O mais perto possível: efeitos de intensidade na teoria contemporânea | Natalie Souza de Araujo Lima | Tese | 2017 | UNICARJ |
| 09 | Circo Girassol: o saber circense incorporado e compartilhado | José Francisco Baroni Silveira | Dissertação | 2006 | UFRGS |
| 10 | Jovens Vozes Em Cena: Experiências de | Amber Maria Levinson | Dissertação | 2005 | UNICARJ |

| | | | | | |
|----|--|--------------------------------|-------------|------|---------|
| | Integração e Autodeterminação Através da Arte Performática no Rio De Janeiro | | | | |
| 11 | Como Explicar Arte a Lebres Mortas? Estratégias da Arte no Segundo Pós-Guerra: Tony Smith, Frank Stella, Donald Judd, Grupo Fluxus, Joseph Beuys E Andy Warhol | Christina Eliza Bach | Tese | 2003 | UNICARJ |
| 12 | Tropicuir: (Re)existências políticas nas ações performáticas de corpos transviados no Rio de Janeiro | Carlos Guilherme Mace Altmayer | Dissertação | 2016 | UNICARJ |
| 13 | Cena-Self: o discurso de si na criação teatral da escola | Maria Josélia de Sousa Pereira | Dissertação | 2016 | UFCE |
| 14 | Ensaio Sobre | Edson | Dissertação | 2016 | UNICARJ |

| | | | | | |
|----|--|---------------------------------------|-------------|------|---------|
| | Hamlets Menores | Pessoa Santiago | | | |
| 15 | A Captura dos Corpos Falantes no Cinema de Carl Theodor Dreyer | Laura Rabelo Erber | Tese | 2012 | UNICARJ |
| 16 | Visível audível tangível: mitos do corpo na performance/ Eduardo Romero Lopes Barbosa | Eduardo Romero Lopes Barbosa | Tese | 2014 | UFPE |
| 17 | Visualidades e peripécias transgressoras do folguedo La Ursa em João Pessoa- PB | Camilo de Figueiredo Aranha | Dissertação | 2014 | UFPE |
| 18 | Uma filosofia da Ciência da Informação: organização dos saberes, linguagem e transgramáticas | Gustavo Silva Saldanha | Tese | 2012 | UFRJ |
| 19 | Práticas de comunicação científica: um | Lilia Teresa Torres Cursino de | Tese | 2013 | UFRJ |

| | | | | | |
|----|--|-----------------------------|-------------|------|--------------------------------------|
| | estudo exploratório a partir da Escola de Tradutores de Toledo nos séculos XII a XIII | Moura | | | |
| 20 | Comissão da verdade: os documentos e a validade do discurso | Dayo de Araújo Silva Côrbo | Dissertação | 2013 | UFRJ |
| 21 | Memórias clandestinas e sua museificação: uma prospecção sobre institucionalização e agregação informacional | Ana Lúcia Siaines de Castro | Tese | 2002 | UFRJ |
| 22 | Implante Coclear: estudos concernentes à biopolítica, ao biopoder e ao biocapital em III volumes | Eduardo de Campos Garcia | Tese | 2015 | Universidade Presbiteriana Mackenzie |
| 23 | Consumo responsável e mobilização social: estudo de caso da | Nádia Bernuci dos Santos | Dissertação | 2013 | UFRJ |

| | | | | | |
|----|--|--------------------------|------|------|------|
| | dinâmica comunicacional da Rede Ecológica do Rio de Janeiro | | | | |
| 24 | A Ciência da Informação e o paradigma holográfico: a utopia de Vannevar Bush | Nilton Bahlis dos Santos | Tese | 2005 | UFRJ |

Tabela da combinação (2): Arte/Educação Performatividade.

| Nº | TÍTULO DO TRABALHO | AUTOR/A | TIPO | ANO | UNIVERSIDADE |
|----|---|-----------------------|-------------|------|--------------|
| 01 | Um corpo performático para romper com a representação | Carina SehnSehn. | Dissertação | 2014 | UFRGS |
| 02 | Ensinar e aprender em estado de criação: o corpo sensível e cultural no processo de educação do apaeano (Arte Educação na APAE) | Márcia Souza Oliveira | Dissertação | 2015 | UFU |
| 03 | Adote o artista não deixe ele virar | Denise Pereira | Dissertação | 2013 | UNESP |

| | | | | | |
|--|---|--------|--|--|--|
| | professor: reflexões em torno do híbrido professor performer. | Rachel | | | |
|--|---|--------|--|--|--|