

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES

André Mendes Mesquita

**A importância da representatividade LGBTQIA+
no Ensino de Artes Visuais e no cotidiano escolar**

BELO HORIZONTE

2024

André Mendes Mesquita

**A importância da representatividade LGBTQIA+
no Ensino de Artes Visuais e no cotidiano escolar**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Artes Visuais, modalidade Licenciatura, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Ouriques Cardoso

BELO HORIZONTE

2024

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre a importância da representatividade LGBTQIA+ nas abordagens didáticas das aulas de Artes Visuais no Ensino Básico e, assim, procura refletir sobre maneiras de introduzir referenciais positivos para os/as estudantes acerca da diversidade. Como objeto de análise, partimos de cinco metodologias de trabalho desenvolvidas ao longo dos estágios docentes obrigatórios junto à formação em Licenciatura em Artes Visuais. Tratam-se de experiências com propostas e estratégias didáticas inclusivas e com a inserção de pautas e referenciais afirmativos da população LGBTQIA+, visando colaborar na construção de uma sociedade em que os indivíduos respeitem uns aos outros, independentemente de suas identidades de gênero e orientações sexuais. Como aporte teórico, temos como principais referenciais Daniel Borrillo, ao conceitualizar LGBTfobia; Guacira Lopes Louro, pensando sobre o espaço da sexualidade na Escola; e Paulo Freire, na busca por uma educação crítica e questionadora.

Palavras-chave: Representatividade, respeito, escola, diversidade, LGBTQIA+.

ABSTRACT

This work seeks to reflect on the importance of LGBTQIA+ representation in teaching approaches of Visual Arts classes in Basic Education and, thus, seeks to reflect on ways to introduce positive references for students regarding diversity. As an object of analysis, we start from five work methodologies, developed throughout mandatory teaching developments and together with training in a Degree in Visual Arts. These are experiences with inclusive didactic proposals and strategies and the insertion of affirmative guidelines and references for the LGBTQIA+ population, helping to build a society in which individuals respect each other, regardless of their gender identities and sexual orientation. As a theoretical contribution, our main references are Daniel Borrillo, when conceptualizing LGBTphobia, Guacira Lopes Louro, thinking about the space of sexuality in Schools, and Paulo Freire, in the search for a critical and questioning education.

Keywords: Representation, respect, school, diversity, LGBTQIA+.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Maria José Mendes, e ao meu irmão, Rodrigo Mendes, pelo apoio constante, mesmo estando fisicamente distantes de mim.

Ao meu professor e orientador, Sandro Ouriques Cardoso, que me inspira e que me auxiliou na construção deste trabalho.

Às pessoas LGBTQIA+ que vieram antes de mim e que lutaram duramente para resistirem e existirem.

E aos/às colegas e demais professores/as que cruzaram com o meu caminho ao longo da minha graduação, e que contribuíram para o meu desenvolvimento como pessoa, educador e sujeito LGBTQIA+.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – “Ensino Superior” (2022), de Andréa Hygino.....	30
Imagem 2 – “Pardo é papel” (2020), de Maxwell Alexandre.....	34
Imagem 3 – “Curumim, guardador de memórias” (2018), de Denilson Baniwa.....	35
Imagem 4 – “Álbum de Família” na exposição “Desenho Irrestrito” (2023).....	56
Imagem 5 – “A aula de banjo” (1893), de Henry Ossawa Tanner.....	62
Imagem 6 – Algumas bandeiras da população LGBTQIA+.....	63
Imagem 7 – Slide com obra de Frida Kahlo.....	65
Imagem 8 – Slide com obras de Rosana Paulino.....	66
Imagem 9 – Slide com obra de Yayoi Kusama.....	67
Imagem 10 – Eu conversando com a turma 9ºB sobre as diferenças entre abstração e figuração.....	69
Imagem 11 – Segunda prancha dos slides que apresentei para a turma.....	70
Imagem 12 – “Existe um infinito desconhecido” (2020), de Efe Godoy.....	71
Imagem 13 – Mostrando obras do Rafael Suriani para as crianças do 2º ano do CP...73	
Imagem 14 – Três retratos da série “Álbum de Família”: Karamo Brown, Duda Salabert e Gilson Andrade (2022-2023).....	74
Imagem 15 – Mostrando o retrato em colagem que fiz da ativista Marsha P. Johnson.....	76
Imagem 16 – Crianças sentindo as texturas da colagem.....	77
Imagem 17 – Três alunas desenhando.....	78

Imagem 18 – Alguns dos autorretratos das crianças.....	78
Imagem 19 – Crianças montando composições com suas fotografias e autorretratos.....	79
Imagem 20 – Eu apresentando a Gê Viana para a turma.....	80
Imagem 21 – Eu apresentando algumas imagens da série <i>Paridade</i>	81
Imagem 22 – Desenho que fiz do <i>Dr. Harvey</i>	82
Imagem 23 – Alguns alunos desenhando seus personagens.....	83
Imagem 24 – Colagem com foto minha e personagem.....	84
Imagem 25 – Estudantes conversando sobre seus desenhos e eu colando.....	85
Imagem 26 – Estudantes olhando seus desenhos.....	86
Imagem 27 – 3 personagens pretos desenhado por 3 estudantes pretos.....	87
Imagem 28 – 3 personagens femininas desenhadas por 3 alunas.....	88
Imagem 29 – 3 personagens gordos desenhados por 3 alunos gordos.....	89
Imagem 30 – Desenhos da Cecília e do Gustavo.....	90
Imagem 31 – Desenho do Felipe.....	91
Imagem 32 – Desenho do Henrique.....	92
Imagem 33 – Desenho do José.....	93
Imagem 34 – 6 trabalhos de estudantes do COLTEC.....	94
Imagem 35 – Face frontal das cartas de Rosana Paulino e Andy Warhol.....	99
Imagem 36 – Verso das cartas de Rosana Paulino e Andy Warhol.....	100
Imagem 37 – Face frontal das cartas de movimentos artísticos concluídas até o momento.....	101

Imagem 38 – Face frontal da carta de Anita Malfatti.....	105
Imagem 39 – Tirinha feita por um aluno, com a personagem da obra “A Boba” (1915), de Anita Malfatti, e um personagem da série animada <i>South Park</i>	106
Imagem 40 – “Travesti da Lamba e Deusa das Águas” (2013), de Bento Ben Leite..	112

SUMÁRIO

Glossário.....	9
Introdução.....	14
Capítulo 1 – LGBTfobia e o papel da escola.....	20
1.1 - Marcos legais.....	38
Capítulo 2 – Ensino da Arte e Diversidade.....	46
2.1 - Percorso curricular na Licenciatura.....	55
Capítulo 3 – Experiências realizadas nos estágios docência.....	61
3.1 – Cartas da diversidade.....	97
Capítulo 4 – Algumas cenas diversas: reflexões.....	109
Considerações finais.....	121
Referências.....	126

GLOSSÁRIO

Assexuais: Pessoas que não sentem nenhuma ou quase nenhuma atração sexual por outras pessoas.

Bissexuais: Pessoas que se relacionam afetivamente e/ou sexualmente com pessoas de dois ou mais gêneros. Ex.: Uma mulher que se relaciona sexualmente com homens e mulheres é uma mulher bissexual.

Cisgênero: Pessoas que se identificam com o gênero atribuído a seus sexos biológicos. Ex.: Uma pessoa com pênis e que se identifica como homem é um homem cisgênero.

Drag queen: Artistas que se fantasiam com adereços femininos extravagantes, geralmente para realizar trabalhos, como shows e performances musicais. Exemplos de *drag queens* famosas: Pabllo Vittar, RuPaul e Gloria Groove.

Gays: Homens que se relacionam romanticamente e/ou sexualmente apenas com outros homens.

Gênero fluido: Refere-se a pessoas que transitam entre os gêneros, podendo se identificar com diferentes gêneros em diferentes momentos.

Heterossexuais: Pessoas que se relacionam afetivamente e/ou sexualmente apenas com pessoas do gênero oposto. Ex.: Uma mulher que se relaciona sexualmente apenas com homens é uma mulher heterossexual.

Homossexuais: Pessoas que se relacionam afetivamente e/ou sexualmente apenas com pessoas que têm a mesma identidade de gênero que elas. Ex.: Uma mulher que se relaciona romanticamente apenas com outras mulheres é uma mulher homossexual (lésbica).

Identidade de gênero: Identidade de gênero diz respeito à forma como a pessoa se identifica em relação ao seu gênero. Uma pessoa pode ser cisgênera ou transgênera. É importante lembrar que gênero é uma construção social, e as noções de masculinidade e feminilidade variam com a época, cultura e lugar.

Intersexo: Pessoas intersexo são pessoas que possuem características físicas, hormonais e reprodutivas que não se encaixam na separação binária de masculino e feminino. Elas possuem traços tanto masculinos quanto femininos em seus corpos, podendo ter ambiguidades em seus cromossomos, hormônios, glândulas e genitálias (ROCHA, 2023).

Lésbicas: Mulheres que se relacionam afetivamente e/ou sexualmente apenas com outras mulheres.

Não-binária: Pessoas não-binárias são aquelas que não se identificam necessariamente apenas com o gênero masculino ou com o feminino. Elas podem se identificar com os dois gêneros ao mesmo tempo, podem ter uma identidade entre esses dois gêneros ou podem ter uma identidade completamente fora do espectro desses dois gêneros.

Orientação sexual: Orientação sexual diz respeito a quais pessoas um indivíduo sente atração afetiva e sexual. Exemplos de orientações sexuais: bissexual, homossexual, heterossexual e pansexual.

Pansexuais: Pessoas que sentem atração sexual por pessoas, independentemente da identidade de gênero delas. Ex.: Uma mulher que pode se apaixonar por qualquer pessoa (independentemente da identidade de gênero da pessoa) é uma mulher pansexual.

Queer: No passado, a palavra *queer* era usada nos países de língua inglesa como uma ofensa, direcionada às pessoas fora da norma cisgênero e heterossexual, como um sinônimo de “estranho”, “esquisito” ou “excêntrico”. Com o desenvolvimento das lutas sociais e políticas da população LGBTQIA+, a palavra foi ressignificada e hoje se refere — sem o seu original sentido pejorativo — a qualquer pessoa que não se encaixa na cisheteronorma.

Transexual: Pessoas que não se identificam com o gênero atribuído a seus sexos biológicos. Ex.1: Uma pessoa que nasceu com vagina, mas que se identifica com o gênero masculino, é um homem trans. Ex.2: Uma pessoa que nasceu com pênis, mas não se identifica nem como homem e nem como mulher, é uma pessoa não-binária, por não se identificar com nenhum desses dois gêneros; e ela também é uma pessoa trans, por não se identificar como homem.

Travesti: No passado, travesti era uma palavra usada como insulto, direcionada a pessoas que nasceram com pênis, mas que se identificavam mais com o gênero feminino. Hoje, o termo foi apropriado pela população LGBTQIA+, e agora é usado — sem sua original conotação pejorativa — para se referir às pessoas que nasceram com pênis, que se identificam mais com o gênero feminino, mas que não se identificam necessariamente como mulheres trans, mas sim como travestis.



Introdução

No Brasil, quando falamos sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Básica, é comum nos depararmos com aulas e materiais didáticos que abordam, em seus referenciais principais, geralmente, biografias e recortes da História da Arte que evidenciam, majoritariamente, as realizações de artistas homens, brancos, cisgêneros, heterossexuais e do hemisfério norte, como se só esses sujeitos fossem responsáveis pela “arte digna de ser estudada”: uma construção de narrativa totalitária, que exclui artistas mulheres, negros e negras, latinos e latinas, indígenas e LGBTQIA+, e que, inclusive, esquece de mencionar que boa parte desses artistas homens não são/foram heterossexuais¹. Para a construção de uma História da Arte que se diz “Universal”, quantas outras narrativas foram e são continuamente apagadas? Considerando que esses marcadores sociais não refletem a realidade em sua diversidade, compreendemos que tais narrativas, consideradas “oficiais”, constituem uma falácia e uma construção social e histórica que somente contribui para a perpetuação de uma sociedade em que só a cisheteronorma e a branquitude são consideradas importantes e levadas como parâmetros normativos. Entretanto, uma fração muito pequena de sujeitos se encaixa nessa norma. As pessoas são bem mais plurais do que isso.

¹ Para esse tipo de apagamento (em que pessoas LGBTQIA+ são retratadas como pessoas cishétero) utiliza-se o termo *straightwashing*.

No que diz respeito aos marcadores de gênero e sexualidade, em especial, vivemos em uma sociedade atravessada por uma diversidade de formas de ser e de se relacionar afetiva e sexualmente, incluindo sujeitos que se definem como lésbicas, gays, bissexuais, trans, travestis, *queer*, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binários e outros corpos que fogem das normas sociais — pessoas LGBTQIA+² — vivendo suas vidas plurais.

Na trajetória da maioria das pessoas, um dos primeiros momentos em que se tem contato com sujeitos diversos ocorre na Escola. É nesse espaço que os indivíduos aprendem a lidar com o outro e viver em sociedade. Idealmente, é nas instituições de ensino que crianças e adolescentes deveriam, pelo menos, aprender a respeitar o diferente; porém, não é em todas as escolas que isso acontece. Percebe-se que, na maioria dos casos, a diversidade não é acolhida e valorizada, tanto na sociabilidade entre docente e discente quanto no próprio currículo.

Assim, faz-se necessário pensarmos em uma abordagem do Ensino da Arte que questione narrativas dominantes e apresente percursos artísticos que contemplem a pluralidade de sujeitos e práticas em sua diversidade, quaisquer que sejam. Faz-se urgente o desenvolvimento de abordagens didáticas que mostrem a importância que artistas com sexualidades e identidades de gênero diversas tiveram e têm na produção artística contemporânea e na História da Arte, bem como sua

² Para ver o significado de cada letra, conferir o glossário, da página 9 a 12.

importância na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Devemos, assim, olhar para as produções artísticas do passado e do presente com um olhar crítico e decolonial, buscando compreender quais eram/são as relações de poder por trás desses trabalhos e da legitimação de certas trajetórias, por quem foram feitos e com qual intenção foram criados. Além de termos um olhar crítico sobre as obras da História da Arte, devemos iluminar os trabalhos feitos por artistas que foram excluídos dessa História, não somente artistas LGBTQIA+, mas também artistas indígenas, artistas negros, artistas PCD³, artistas mulheres, artistas asiáticos e todos os outros que tiveram suas produções subjugadas pela “História da Arte Oficial”, como um “espelho” da Arte Ocidental.

Tais questões nos levam a refletir sobre a importância do Ensino das Artes na Educação Básica como um espaço de experimentações, pluralidade de práticas e de temáticas que relacionam arte e vida. A partir da abordagem trazida pelo/a docente nas aulas de Artes, os/as estudantes podem se sensibilizar para questões referentes às pautas da comunidade LGBTQIA+, bem como às pautas de outros grupos minorizados. A escola e, em especial, o ensino da Arte, constituem-se como espaços estratégicos para a colocação de questões, de novas formas de ver e estar no mundo.

Nesse sentido, a partir desses questionamentos, como metodologia, nos primeiros meses da pesquisa, foi realizado um levantamento de referencial

³ Pessoas com deficiência.

bibliográfico relacionado ao tema. Entre as leituras, destacamos as contribuições de Daniel Borrillo (2016), que nos ajuda a definir a LGBTfobia, suas origens e manifestações desse preconceito; Guacira Lopes Louro (2018), ao pensar no local das sexualidades no ambiente escolar, o currículo e as estruturas que são reforçadas ali; Alessandra Simões Paiva (2022), acerca dos estudos sobre arte decolonial no Brasil contemporâneo; Paulo Freire (1996), que nos inspira a trabalhar com uma educação crítica e questionadora; e Claudia Penalvo e Gustavo Bernardes, do grupo SOMOS (2009), no que tange às dificuldades de se trabalhar questões relacionadas às diversas sexualidades na escola.

Ao longo do trabalho, foi analisado o desenvolvimento e aplicação de estratégias didáticas elaboradas por meio da realização de três estágios de docência e pela disciplina “Laboratório de Licenciatura 2”, realizados por mim como etapa de formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais, nos anos de 2022, 2023 e 2024, abordando as temáticas centrais do projeto — identidade e representatividade LGBTQIA+. Costurado a isso, inscrevem-se no trabalho meus relatos e vivências enquanto professor LGBTQIA+ em formação, que me atravessam continuamente.

As experiências realizadas nos estágios se estruturam a partir das seguintes temáticas e abordagens: a) inserção de artistas LGBTQIA+ em duas propostas de trabalho com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental; b) exercício de autorretrato com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental; c) desenvolvimento e utilização do material *Cartas da Diversidade* em turmas do Ensino Fundamental; e d) a abordagem

do tema diversidade e representatividade em um exercício de autorretrato com turmas do 1º ano do Ensino Médio.

Em todas essas propostas, artistas LGBTQIA+ foram usados como referência e mostrados aos/às estudantes em sala de aula. Além disso, o respeito à diversidade foi levantado como tema central nos dois exercícios de autorretrato.

A partir de uma atenta observação dos estágios, foi percebido como discentes de diferentes faixas etárias se relacionam com os referenciais LGBTQIA+ apresentados e como se posicionam em relação à diversidade sexual e de gênero. Sobre os/as professores/as, nota-se que, em três das quatro escolas em que os estágios foram realizados, os/as docentes ainda trabalham, majoritariamente, com referenciais tradicionais, masculinos, brancos, cisgêneros e heterossexuais. As questões que ficam no ar são: como sermos professores/as mais inclusivos/as? Como podemos auxiliar na educação de sujeitos plurais? Como podemos construir uma escola plural e aberta à diversidade? Qual o papel da Arte neste contexto?



Capítulo 1 - LGBTfobia e o papel da escola

Na minha infância e adolescência, não tive referências positivas de homens gays com os quais eu pudesse me espelhar e que me inspirassem. Sendo uma criança — e depois adolescente — com uma performance diferente da esperada dos meninos, acabei sofrendo repressão por parte da minha família.

Em momentos em que eu demonstrava “certa” feminilidade, como nas ocasiões em que eu demonstrava sentimentos ou delicadeza, era comum meus pais falarem a frase “Cria tipo de homem!”. Consistia em uma relação com doses de autoritarismo, mostrando uma necessidade deles para que eu me comportasse de forma mais masculina. Por sua vez, na escola, também não era considerado um garoto tão comum, porque era comportado, não gostava de praticar esportes e participar das aulas de Educação Física, por ser mais amigo das garotas do que dos garotos e pela minha principal habilidade ser “desenhar bem”: coisas consideradas de menina ou de “viado”.

Sendo excluído no ambiente escolar, no momento em que estava no Ensino Fundamental 2, passei a tentar performar uma masculinidade mais hegemônica, pensando que, talvez, com isso seria mais popular entre os rapazes... Mas acabou não adiantando nada: não consegui me aproximar dos garotos, e as meninas se afastaram de mim por ter me tornando um rapaz mais tóxico. Graças à exclusão, ao *bullying*, às imposições da minha família e à LGBTfobia estrutural da sociedade,

acabei desenvolvendo diversos traumas, difíceis de serem remediados. Logo no Ensino Médio, o Transtorno Obsessivo-Compulsivo, o Transtorno de Ansiedade Generalizada e a Depressão começaram a manifestar sintomas em mim, e até hoje sofro com esses problemas.

Eu e tantas outras pessoas sofremos com a LGBTfobia. Ao longo dos séculos, na história do Ocidente, desde a ascensão do Cristianismo na Europa, o preconceito contra as pessoas com performances diferentes da cisheteronorma tem se manifestado em nossa sociedade, variando de grau e intensidade de acordo com a época e a região.

Por volta dos anos 70, esse preconceito passou a ser chamado de homofobia (Ferrari, s.d.) e, hoje em dia, a descrição para esse tipo de preconceito é chamada de LGBTfobia, referindo-se às violências que atingem não só pessoas homossexuais, mas também pessoas bissexuais, trans e travestis, intersexos, assexuais e demais sujeitos que vivenciam suas identidades de gênero e sexualidades fora da norma cisgênero e heterossexual.

Borrillo (2016, p. 34) define a homofobia⁴ como “[...] a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou

⁴ Aqui, a definição que Borrillo (2016) utiliza para homofobia serve como referencial para pensarmos todo o fenômeno da LGBTfobia (que são as violências às quais os sujeitos LGBTQIA+ são submetidos cotidianamente).

têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo”. O autor amplia essa definição, afirmando que:

Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. (Borrillo, 2016, p.13).

Esse “outro”, no caso da LGBTfobia, são as pessoas que não se identificam como cisgêneras e/ou heterossexuais. Assim, operando nessa lógica, sujeitos LGBTQIA+ são vistos como menos humanos do que sujeitos cis e héteros⁵, numa sociedade em que a heterossexualidade é levada como norma, como regra e parâmetro regulador:

A heterossexualidade aparece, assim, como o padrão para avaliar todas as outras sexualidades. Essa qualidade normativa – e o ideal que ela encarna – é constitutiva de uma forma específica de dominação, chamada heterossexismo, que se define como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa a posição superior. (Borrillo, 2016, p.31).

Sendo todas as outras sexualidades e identidades de gênero consideradas erradas por não seguirem a norma cisgênero heterossexual, historicamente e politicamente, várias instituições, ao longo do tempo, como a Igreja e o Estado,

⁵ Utilizarei o termo cis como a abreviação de cisgênero, e hétero como abreviação de heterossexual.

validaram, incentivaram ou ignoraram as violências direcionadas às pessoas LGBTQIA+. É o caso, por exemplo, quando a Igreja Católica diz que a homossexualidade e a transgeneridade são pecados, ou quando o Estado criminaliza a homossexualidade, proíbe a adoção por casais homoafetivos ou não valida a união entre esses casais. O heterossexismo se expressa na construção de um padrão cisheteronormativo que é aplicado a todas as pessoas, sendo a heterossexualidade e a cisgeneridade cobradas de todos compulsoriamente;

Assim, nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, a homofobia organiza uma espécie de “vigilância do gênero”, porque a virilidade deve estruturar-se em função de dois aspectos: negação do feminino e rejeição da homossexualidade” (Borrillo, 2016, p.26).

Essa cobrança que cai sobre os indivíduos, independentemente de suas orientações sexuais, foi chamada por Borrillo de “homofobia geral”. Ela é notável, por exemplo, na imposição de “se portar como homem” se a pessoa nasceu com pênis, e “se portar como mulher” se nasceu com vagina⁶. Essa vigilância de gênero é constante e acompanha as pessoas durante toda sua vida.

⁶ Pensando nas pessoas intersexo, a LGBTfobia geralmente atinge elas desde o momento de seus nascimentos, onde muitas são submetidas a cirurgias para a definição de um único sexo (tendo como base a genitália mais preponderante do bebê).

Louro (2018) frisa que essas normas de gênero são reforçadas cotidianamente por várias esferas da sociedade, como a família, a escola, a mídia e a igreja.

Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas. (Louro, 2018, p.30).

Desde criança, os pais associam a cor azul ao bebê do sexo masculino e a cor rosa à bebê do sexo feminino. Essa associação de cores acontece antes mesmo do nascimento, nos tenebrosos chás de revelação e nos presentes e roupinhas direcionadas ao/à bebê. Na infância, o menino tem que gostar de futebol, brincar de carrinho e não chorar. A menina deve brincar de boneca, ser delicada, comportada e brincar de cozinhar para as bonecas. Na adolescência, o rapaz deve ser mais agressivo, não falar sobre seus sentimentos, jogar jogos de tiro, falar palavrões e comentar sobre os corpos das mulheres. Desde essa época os rapazes são incentivados a se relacionar com mulheres. Já as jovens devem continuar sendo delicadas, bem comportadas e não podem falar palavrões. Os rapazes só podem ter amizades com outros rapazes, e as moças só podem ser amigas de outras moças. Essas e muitas outras normas seguem as pessoas ao longo de suas vidas, e são constantemente cobradas pelos que estão à sua volta. Se a pessoa comete um pequeno deslize em relação a essas regras, pode ser taxada de “viado”, “bicha”, “marica” ou “sapatão”. O sujeito pode até ser cisgênero e heterossexual, mas seu

comportamento será rechaçado. Nada escapa à homofobia geral que atravessa as relações sociais em todos os seus âmbitos e espaços, como na vivência escolar. Pensemos, assim, em como esse lugar pode estar sendo também um espaço de legitimação dessas posturas e desse mecanismo opressor. Por outro lado, como a escola poderia ser um lugar de apoio e segurança para sujeitos diversos? E, nesse lugar, qual seria o nosso papel enquanto docentes, enquanto professoras e professores de Artes?

Infelizmente, espelhando a vida, é possível refletir sobre a realidade das escolas como ambientes hostis para crianças e adolescentes LGBTQIA+. Os/as estudantes que têm performances consideradas diferentes sofrem com o *bullying* constante por parte de seus colegas⁷ e, geralmente, veem a escola ignorar essas violências ou até mesmo corroborar para a perpetuação delas.

Segundo Rogério Junqueira (2015, p. 103), esses preconceitos⁸ “[...] agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as.” Os/as estudantes *queer* tendem a ser marginalizados, e a culpa das agressões não recai sobre os agressores, mas sim sobre as vítimas, que são vistas

⁷ Na maior parte dos casos, a violência parte de alunos homens, que sentem que, diminuindo o outro, eles estão reafirmando suas masculinidades.

⁸ Não somente a LGBTfobia, mas também o classicismo, o sexismo, o racismo e outras formas de discriminação.

como corpos a serem “corrigidos”. Como resposta, assim como ocorreu comigo, para sofrer menos violências por parte de colegas e professores, estudantes LGBTQIA+ tendem a se podar e passam a tentar performar sexualidades hegemônicas, escondendo quem realmente são.

Uma outra tática de sobrevivência e geradora de uma falsa aceitação é a de crianças e adolescentes LGBTQIA+ serem excelentes em algumas áreas, como ser um/uma ótimo/a aluno/a, o/a que ajuda todo mundo, ou o/a filho/a comportado/a e obediente, com o intuito de “compensarem” o fato de serem diferentes. Esses esforços geram um falso acolhimento, pois é condicionado; no mínimo deslize, esses/as jovens voltam a ser excluídos/as e violentados/as (JUNQUEIRA, 2009, *apud* JUNQUEIRA, 2015, p. 113).⁹

Borrillo (2016) aponta que um fator que diferencia a LGBTfobia de outros tipos de opressão contra grupos minorizados é o fato de que, muitas vezes, pessoas LGBTQIA+ não têm apoio de suas próprias famílias. Segundo o autor, na maior parte dos casos, crianças LGBTQIA+ não têm outras pessoas *queer*¹⁰ em suas tutelas familiares. Diferentemente, por exemplo, das pessoas não-brancas, que possuem

⁹ Essas duas estratégias são prejudiciais à saúde mental desses/as jovens de identidades e sexualidades diversas, e podem acompanhar eles/as pelo resto de suas vidas. Vários/as adultos/as LGBTQIA+ tentam viver de forma heteronormativa, para sofrerem menos violências, e muitos/as tentam ser os/as melhores no trabalho ou na vida acadêmica, com o mesmo intuito que tinham quando eram adolescentes: serem aceitos/as e valorizados/as.

¹⁰ Ao longo do texto, em alguns momentos, utilizarei a expressão *queer* como sinônimo para designar sujeitos LGBTQIA+.

apoio de seus familiares, visto que seus progenitores também são pessoas não-brancas. O autor afirma que essa falta de apoio da família, o abandono e os julgamentos generalizados que tais indivíduos sofrem são alguns dos principais motivos da auto-aversão, das automutilações e dos altos índices de suicídio em adolescentes e jovens LGBTQIA+. Olhando para esse cenário é que se destaca o papel da escola como um ambiente acolhedor e que promove a diversidade. Se a casa do/a estudante não é um ambiente seguro para ele/a ser quem é, que a escola possa assumir esse papel. Para isso, é necessário que professoras, professores e demais funcionários da escola estejam preparados para lidar com crianças e jovens com performances de gênero e de sexualidades diversas, abraçando-os e não os julgando. Além disso, é fundamental promover uma política de respeito e inclusão, para que nenhum/a estudante seja desrespeitado/a pelo/a outro/a pelo simples fato de ser considerado/a diferente.

Como uma instância de extrema importância em nossa sociedade, a escola é um espelho do mundo. Muito do que acontece dentro dela é reflexo do que acontece fora dela. Se os estudantes e funcionários foram criados em um ambiente LGBTfóbico e foram ensinados a sentir repulsa a sujeitos *queer*, esses comportamentos serão reproduzidos no ambiente escolar. Professores/as progressistas enfrentam hoje a difícil tarefa de desconstruir preconceitos que foram ensinados aos seus alunos e colegas de trabalho. Borrillo (2016) afirma que, para mitigar o preconceito, é preciso destruir a ideia de que a heterossexualidade é algo natural e que a homossexualidade,

bem como todas as outras formas de expressão da sexualidade humana, sejam disfuncionais. Pois, cabe lembrar que essas discriminações são formas de violência e que são construções sociais e históricas, erigidas com base em preconceito e desinformação, culminantes em ódio, agressões e outras formas de opressão.

Nesse sentido, compreendendo a escola como um espaço importante de formação para a vida, fica evidente que os/as docentes, sobretudo, em suas aulas, podem ser figuras estratégicas na construção de uma sociedade plural, aberta à diversidade. Como figuras centrais nesse processo, cabe às professoras e professores revisar e questionar narrativas que se constroem de forma excludente promovendo apagamentos de pessoas LGBTQIA+. Se pensarmos no caso da área de Artes Visuais, cabe questionarmos como e por que determinados/as artistas foram colocadas nesse local de privilégios, de que maneira a cisgeneridade e a heterossexualidade incidem nessa construção como normas e como essas condicionam nossas escolhas, por exemplo, na hora de apresentar a poética de determinados/as artistas em detrimento de outros/as. Dessa forma, é crucial desenvolver um processo pedagógico que denuncie as estruturas que perpetuam o preconceito contra LGBTs.

Ampliando a questão, Borrillo (2016) reflete sobre a escola como um espaço de segurança, para além de aprendizado. Segundo o autor, a escola deveria ter o papel de aconselhar os pais (e/ou responsáveis) da criança ou adolescente LGBTQIA+ de que sua orientação sexual e/ou a identidade de gênero não deve ser

vista como um problema, visto que o que deve ser realmente combatido é o preconceito e a rejeição. Pois,

A educação relativa à luta contra a homofobia consistiria, afinal de contas, em sensibilizar a população heterossexual de maneira que esta deixe de considerar sua sexualidade como incontestável ou seu comportamento como necessariamente compartilhado por todos; ou seja, essa educação teria o objetivo de mostrar que outras formas de sexualidade podem coexistir com a heterossexualidade, sem que esta seja prejudicada ou venha a constituir objeto de provocação por parte dos homossexuais. (Borrillo, 2016, p.113).

Portanto, devemos deixar claro que, quando nos posicionamos a favor das pessoas pertencentes a grupos minorizados, não significa que queremos a extinção ou a submissão dos sujeitos que não fazem parte desses grupos. Diferente disso, buscamos um mundo mais equânime, onde não existam hierarquias entre identidades de gênero, orientações sexuais, raça-etnia e quaisquer marcadores sociais.



Imagem 1 – “Ensino Superior” (2022), de Andréa Hygino. Disponível em: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/andrea-hygino/>. Acesso em: 05 de jul. 2024.

A obra *Ensino Superior* (2022), de Andréa Hygino (1992), lança reflexões sobre o papel da escola na promoção de desigualdades. Como uma temática presente na trajetória da artista, Hygino pensa na maneira como questões raciais e de classe interferem na vida e no desempenho dos/das estudantes (Imagem 1). De modo semelhante às problemáticas do racismo, nota-se que, em nossa sociedade, a LGBTfobia pode ser considerada um problema estrutural, visto que diariamente é reforçada por figuras públicas, pela mídia, por religiões mais conservadoras e, infelizmente, por algumas famílias. É um preconceito que está tão enraizado que, muitas vezes, a violência é perpetuada sem as pessoas nem ao menos perceberem. Nesse sentido, a escola deve

tomar um papel importante de desconstruir os preconceitos que são ensinados às crianças e aos adolescentes e empenhar-se na construção de uma sociedade mais acolhedora para com os diferentes.

Buscando mudar o cenário nas escolas da atualidade, acredito que, trazendo referências LGBTQIA+ para as aulas de artes, os/as estudantes *queer* poderão visualizar uma representação positiva de pessoas como eles/elas e, por sua vez, estudantes cisgêneros e heterossexuais poderão desenvolver respeito, empatia e admiração por pessoas diferentes deles/delas. Os ativistas Claudia Penalvo e Gustavo Bernardes (2009, p.12) afirmam que a “[...] criança pode se tornar preconceituosa adotando as inclinações e as atitudes da família e vivendo em um ambiente que favoreça o preconceito”. Logo, se a criança vive em um ambiente em que a diversidade é valorizada, provavelmente essa criança terá mais respeito para com pessoas diferentes dela.

O preconceito pode ser reduzido, ou eliminado, modificando-se a experiência não só das crianças, mas também de pessoas mais vividas. Experiências com os outros encorajam as pessoas a terem uma perspectiva do outro. Ao viver em um mundo com diversidades sexuais e culturais, as pessoas são confrontadas com pontos de vista opostos. A exposição a diferentes sistemas de valores estimula o pensar crítico em relação ao preconceito. (Bernardes; Penalvo, 2009, p.13)

Portanto, preconceitos podem ser desconstruídos, independentemente da idade do sujeito, a partir do convívio e da troca com o outro. Na escola, a pluralidade deve ser promovida, não silenciada. Estar com pessoas diversas, em um espaço onde esses indivíduos não têm suas singularidades julgadas e reprimidas, e sim valorizadas, é um importante passo para a naturalização da convivência e promoção

do respeito para com essas pessoas. Vale lembrar que a importância de trabalhar com temas ligados à diversidade é proveitoso não só para as pessoas LGBTQIA+, mas para a sociedade como um todo, visto que a vigilância de gênero acomete a todas as pessoas, independentemente de suas identidades de gênero e sexualidades.

Voltando à questão das aulas de Artes Visuais, outra grande ferramenta no combate ao preconceito na Escola é o posicionamento e abordagem dos/das docentes nas aulas. É sempre importante lembrar que os conteúdos discutidos em sala de aula e as escolhas dos professores também são escolhas políticas. Diariamente, o/a docente deve se perguntar: com qual material devo trabalhar com os/as alunos/as? Quais referências apresentar em aula? Devo trabalhar apenas com artistas da “História da Arte Oficial” ou valorizar também os trabalhos produzidos nas margens? Pensar em abordagens e temas que tratem de perspectivas diversas e que ampliem horizontes é estratégico, visto que

O currículo é entendido, aqui, como o lócus privilegiado para a produção e reprodução das diferenças, não só de gênero e de sexualidade, como também de raça/etnia, classe, geração, religião - e a articulação entre eles. Isto implica ‘desconfiar’ dos (e questionar os) modos como ensinamos, dos conteúdos que selecionamos e que validamos, daquilo que incluímos e/ou excluimos do planejamento, [...] e, até mesmo, das teorizações que orientam nossas reflexões pedagógicas. (Santos, 2009, p.35)

Santos (2009) nos faz refletir sobre como a História e a mídia majoritariamente enaltecem apenas imagens dentro do padrão hegemônico (masculino, cisgênero,

branco e heterossexual). Destacamos, então, o papel da escola como um espaço estratégico para uma mudança de panorama. Para promover a diversidade e valorizar as existências LGBTQIA+, pretas, indígenas e femininas, por exemplo, os/as professores/as de Artes devem trabalhar com temas e abordagens que valorizem, também, outras perspectivas, que visem ampliar repertórios e busquem a desconstrução dos preconceitos e jamais reiterar os discursos hegemônicos como únicos ou totalizantes.

Esse é um ponto central deste trabalho, nas propostas didáticas apresentadas e no material didático desenvolvido ao longo da pesquisa: iluminar as produções que antes estavam nas sombras. Além de exaltar o trabalho e a voz das pessoas minorizadas, é imprescindível que os/as educadores/as estejam sempre atentos à atualidade, lendo autores e autoras progressistas, para não reproduzirem discriminações e modos de violência que são estruturais em nossa sociedade. Nesse sentido, um ponto interessante que os professores de Artes podem trabalhar é com as produções de artistas contemporâneos que trabalham com abordagens e perspectivas decoloniais. Sobre esses/as artistas, a pesquisadora Paiva (2022) aponta que ainda existem pouquíssimas pessoas pertencentes a grupos minorizados ocupando espaços de poder no sistema da arte contemporânea (o que dificulta o acesso dessas pessoas às galerias), mas que, aos poucos, elas vêm conquistando espaço na busca de uma reparação histórica. Por mais que, na maioria dos casos, essas pessoas tenham sido e ainda sejam excluídas dos espaços de decisão, nos

últimos anos temos passado por um período de revisões e reposicionamentos, como uma “virada decolonial” (PAIVA, 2022), em que artistas LGBTQIA+, pretos e pretas e indígenas vêm se destacando em exposições e em premiações, como é o caso do prêmio PIPA¹¹, que teve vários artistas desses segmentos sendo indicados e premiados nos últimos cinco anos, como Gê Viana, Maxwell Alexandre, Denilson Baniwa e Ventura Profana. Consequentemente, essas inserções reestabelecem um posicionamento político novo, junto ao sistema da arte, introduzindo outras narrativas que não aquelas hegemônicas, como uma estratégia de reparação histórica.

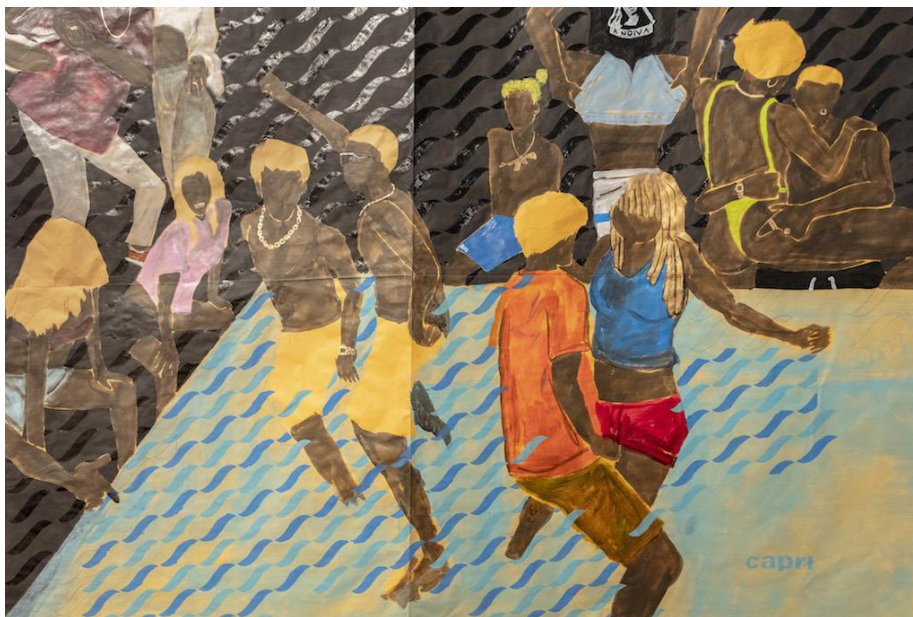


Imagem 2: “Pardo é papel” (2020), de Maxwell Alexandre. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/maxwell-alexandre/>. Acesso em: 05 de jul. 2024.

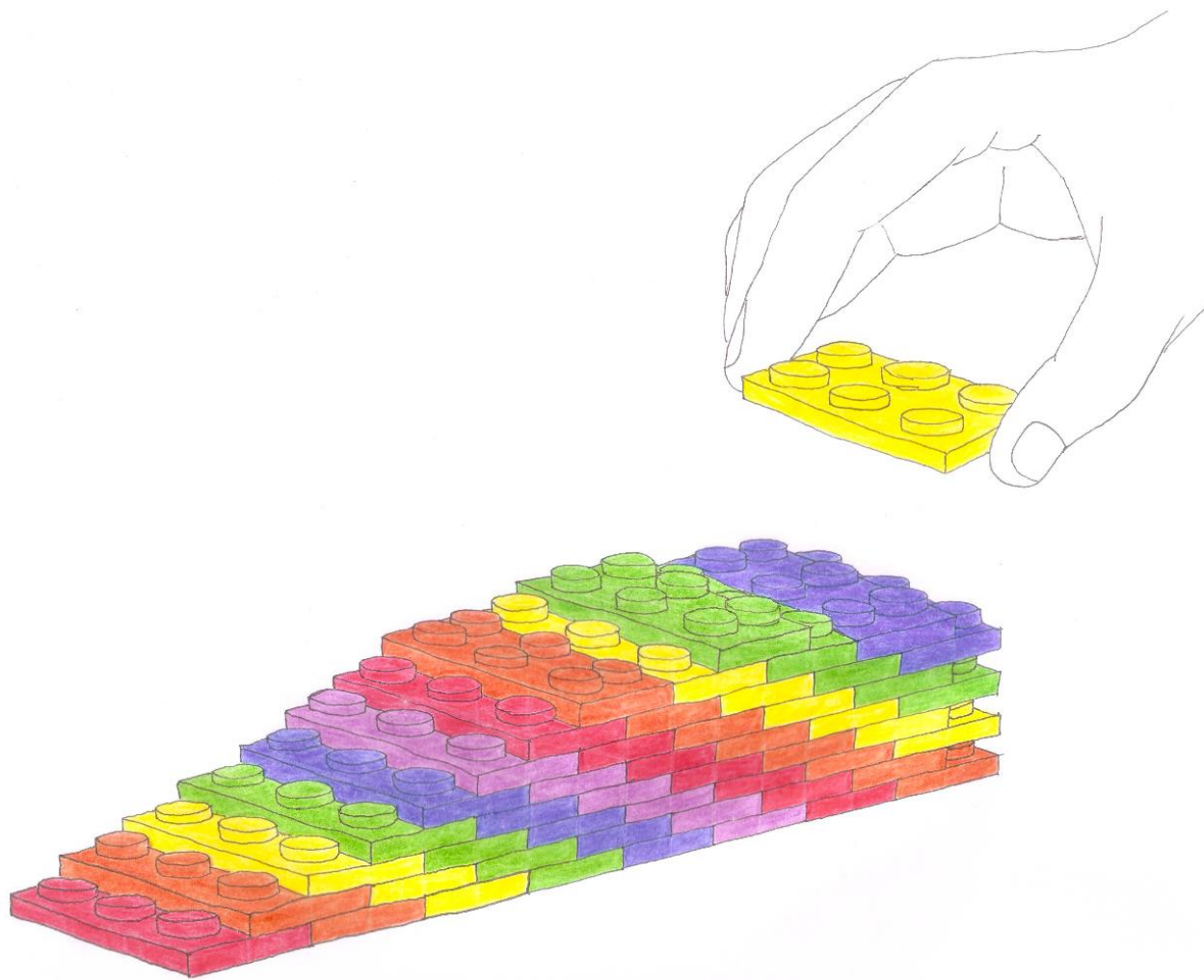
¹¹ O prêmio PIPA é considerado o prêmio brasileiro mais relevante no âmbito das Artes Visuais.



Imagem 3: “Curumim, guardador de memórias” (2018), de Denilson Baniwa. Disponível em: < <https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/>>. Acesso em: 15 de ago. 2024.

Voltando à Escola, é notável que, na maioria das vezes, a instituição ainda não desempenha funcionalmente suas premissas de inclusão e combate à LGBTfobia em sua totalidade. A *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016* (ABGLT, 2016), realizada com 1016 estudantes LGBTQIA+, com idade entre 13 e 21 anos, entre os anos de 2015 e 2016, aponta que 73% dos entrevistados foram agredidos verbalmente e 27% agredidos fisicamente por conta de suas orientações sexuais, 68% foram agredidos verbalmente e 25% fisicamente por suas identidades de gênero. Além disso, o levantamento indicou que 36% dos/as entrevistados/as

acreditam que o posicionamento dos profissionais das Escolas foi ineficaz em impedir as agressões. Esses resultados nos fazem refletir sobre uma realidade de contradições, entre sucessos e retrocessos, que atravessam o nosso dia a dia, como cidadãos e cidadãs, educadores e educadoras, sujeitos LGBTQIA+ ou não.



1.1 - Marcos legais

Embora estejamos passando por momentos obscuros de retrocesso e perseguição, contraditoriamente, o Brasil é um dos países em que a população LGBTQIA+ conquistou um grande número de direitos nos últimos anos, seja por esforços do poder Judiciário, Executivo ou Legislativo, que vêm refletindo em diversos setores da sociedade e em espaços como a Escola.

No âmbito do Judiciário, desde maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconhece a união estável de casais homossexuais e, desde 2013, valida o casamento igualitário, equiparado ao casamento heterossexual, passando a ser um direito constitucional. Além disso, desde 2015, famílias homoparentais podem adotar crianças e adolescentes no Brasil, independentemente da idade do adotando em questão.

Em relação às leis de proteção, em 2019, o STF passou a enquadrar a homofobia e a transfobia “[...] no artigo 20 da lei 7.716/1989, que criminaliza o racismo” (COELHO, 2019) e, em 2023, “equipara ofensas contra pessoas LGBTQIAPN+ a crime de injúria racial” (Portal do STF, 2023). Entretanto, apesar de todas essas conquistas, segundo o *Dossiê 2022 Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil* (Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA; ABGLT, 2023), o Brasil é o país que mais mata pessoas LGBTQIA+ no mundo, tendo registrado 273 assassinatos violentos só no ano de 2022. E, segundo o *Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e*

transexuais brasileiras em 2023 (BENEVIDES, 2024), o Brasil segue, pelo 15º ano consecutivo, sendo o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo, com 145 assassinatos e 10 suicídios de pessoas trans no ano de 2023.

É importante ressaltar que os direitos que a população LGBTQIA+ alcançou estão constantemente sendo atacados pelos setores conservadores da sociedade. Esse cenário contraditório, com avanços, retrocessos e violências persistentes, nos faz lembrar da célebre fala de Simone de Beauvoir (1949), acerca das lutas feministas:

Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida.

A frase da escritora francesa se aplica perfeitamente também aos direitos da população LGBTQIA+ e à necessidade constante de nunca baixar a guarda, reforçada nos últimos anos por meio da criação, aplicação e consolidação de políticas públicas, como o *Programa Brasil Sem Homofobia* (BSH), de 2004, que estabelece normas e orientações para a promoção e valorização das vidas LGBTQIA+, com investimentos em diversas áreas do Executivo, como, por exemplo, na Educação, Saúde e Cultura.

Pensando especificamente no âmbito da Educação, o 5º tópico do documento de apresentação do programa chamado “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual”, sugere a criação e aplicação de cursos para professores, voltados às questões da sexualidade, e apoia

a criação de equipes para conferirem os livros didáticos, buscando excluir aqueles que possam soar homofóbicos¹². O documento também propõe a criação de materiais educativos que promovam o respeito e a não-discriminação, orienta a divulgação do conhecimento científico a respeito da sexualidade humana, estimula a realização de mais pesquisas relacionadas à diversidade sexual e propõe a criação de um subcomitê no Ministério da Educação, voltado para a Educação em Direitos Humanos, com a participação de membros do movimento homossexual¹³ (Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004, p.22-23).

A partir do Programa BSH, surgiu o projeto *Escola sem Homofobia*. Esse projeto buscava pôr em prática as propostas do BSH voltadas à Educação, para ajudar a esclarecer dúvidas dos/das alunos/as, promover o acolhimento aqueles/as que se identificassem como LGBTQIA+, qualificar a formação docente e mitigar o preconceito entre os/as discentes. O projeto continha cartilhas, vídeos e guias para elucidar os/as professores/as sobre o tema, que não tardaram a sofrer ataques, iniciando uma onda conservadora, que refletiu em vários recrudescimentos no Executivo, culminando na eleição de partidos conservadores¹⁴. Graças ao caos instaurado e à pressão das

¹² Compreende-se aqui, o combate à LGBTfobia com um todo.

¹³ No passado era comum as pessoas chamarem o movimento, que hoje chamamos de LGBTQIA+, de “movimento homossexual” ou “movimento gay”.

¹⁴ Segundo João Silvério Trevisan, em 2011, trechos do material do projeto vazaram entre os parlamentares fundamentalistas que “[...] iniciaram uma campanha feroz contra o projeto, que acabou pejorativamente chamado de ‘kit gay’. Críticas, polêmicas e protestos se multiplicaram em setores conservadores de todo o país.” (Trevisan, 2018, p. 467). Nas eleições de 2018, por exemplo, que culminaram na posse do Governo Bolsonaro, *Fake News* relacionadas ao material — como a

bancadas conservadoras fundamentalistas de extrema direita, pouco tempo depois, a então presidente da república Dilma Rousseff “veio a público anunciar a suspensão do material didático anti-homofóbico.” (Trevisan, 2018, p.467). Envolto em notícias falsas¹⁵ e no pânico dos falsos moralistas, aos poucos, o programa *Brasil sem Homofobia* foi desaparecendo, à medida que a extrema direita ascendia no país, já em meados da década de 2010.

Nesse cenário de avanços e retrocessos, destacamos alguns direitos e pontos positivos que vêm sendo vagarosamente conquistados no Ensino Superior do país e no Ensino Médio de Minas Gerais.

No que tange o Ensino Superior, muitas pessoas LGBTQIA+ estudam e conseguem se graduar, com exceção das pessoas trans, travestis e não-binárias que, em sua maioria, por processos de exclusão e violência desde a infância e

“Mamadeira de Piroca”, que dizia que o MEC iria distribuir mamadeiras com bicos em forma de pênis para as crianças, entre outras notícias falsas, que persistem até os dias atuais, dizendo que os professores progressistas sexualizariam seus/suas alunos/as e os/as transformariam em pessoas LGBTQIA+ — se popularizaram nas redes sociais. Pessoas mal informadas caíram nas histórias e o pânico moral conservador tomou conta do país.

¹⁵ Essas *fake news* surgiram a partir da chamada “Ideologia de Gênero”, que, segundo Rogério Junqueira (na palestra: “A invenção da ‘Ideologia de Gênero’: Um projeto de poder”, de 2023) trata-se de uma agenda antigênero criada no Vaticano, na segunda metade da década de 1990, com o intuito de perseguir pessoas LGBTQIA+. Segundo o pesquisador, se trata de um projeto que usa a “justificativa” de que sujeitos LGBTQIA+ corromperiam e sexualizariam as crianças e destruiriam o conceito tradicional cristão de família (composta nuclearmente por um casal cisgênero e heterossexual). O conceito se popularizou entre os setores conservadores do Brasil a partir da década de 2010.

adolescência¹⁶, acabam tendo mais dificuldade de se inserirem e permanecerem nas universidades. Entretanto, é importante ressaltar que o debate e a luta pela existência de cotas trans nas universidades têm avançado, e algumas universidades já estão oferecendo vagas voltadas para essa parcela tão marginalizada da população¹⁷.

No que se refere aos/as estudantes trans, outras problemáticas se sobrepõem, como é o caso da utilização dos banheiros. Políticos conservadores querem impedir que discentes trans utilizem os banheiros de acordo com suas identidades de gênero. Nesse momento, lembramos da importância de votarmos em candidatos progressistas, que lutam pelos direitos das existências *queer*, e lamentamos a quantidade de políticos conservadores e LGBTfóbicos que foram eleitos no Brasil nos últimos anos. Enquanto esperamos que esse projeto transfóbico não avance, é importante que, nas escolas, os/as professores/as respeitem as identidades das pessoas trans, respeitem seus nomes sociais¹⁸ e utilizem os pronomes corretos para se referirem a elas. O ideal é que o nome social da/do estudante trans já esteja registrado corretamente no diário, para que os/as docentes utilizem os nomes sociais também na chamada. Para criarmos um ambiente mais

¹⁶ A grande maioria das adolescentes trans e travestis abandonam a escola, antes de se formarem (no próprio Ensino Básico), por conta das constantes violências cometidas contra elas nas instituições de ensino (Peres, 2009, *apud* Junqueira, 2015, p. 117).

¹⁷ A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) são exemplos de universidades que estão tendo vagas reservadas para pessoas trans.

¹⁸ Nome social é o nome que uma pessoa trans escolhe para si mesma. Geralmente é um nome correspondente a sua identidade de gênero.

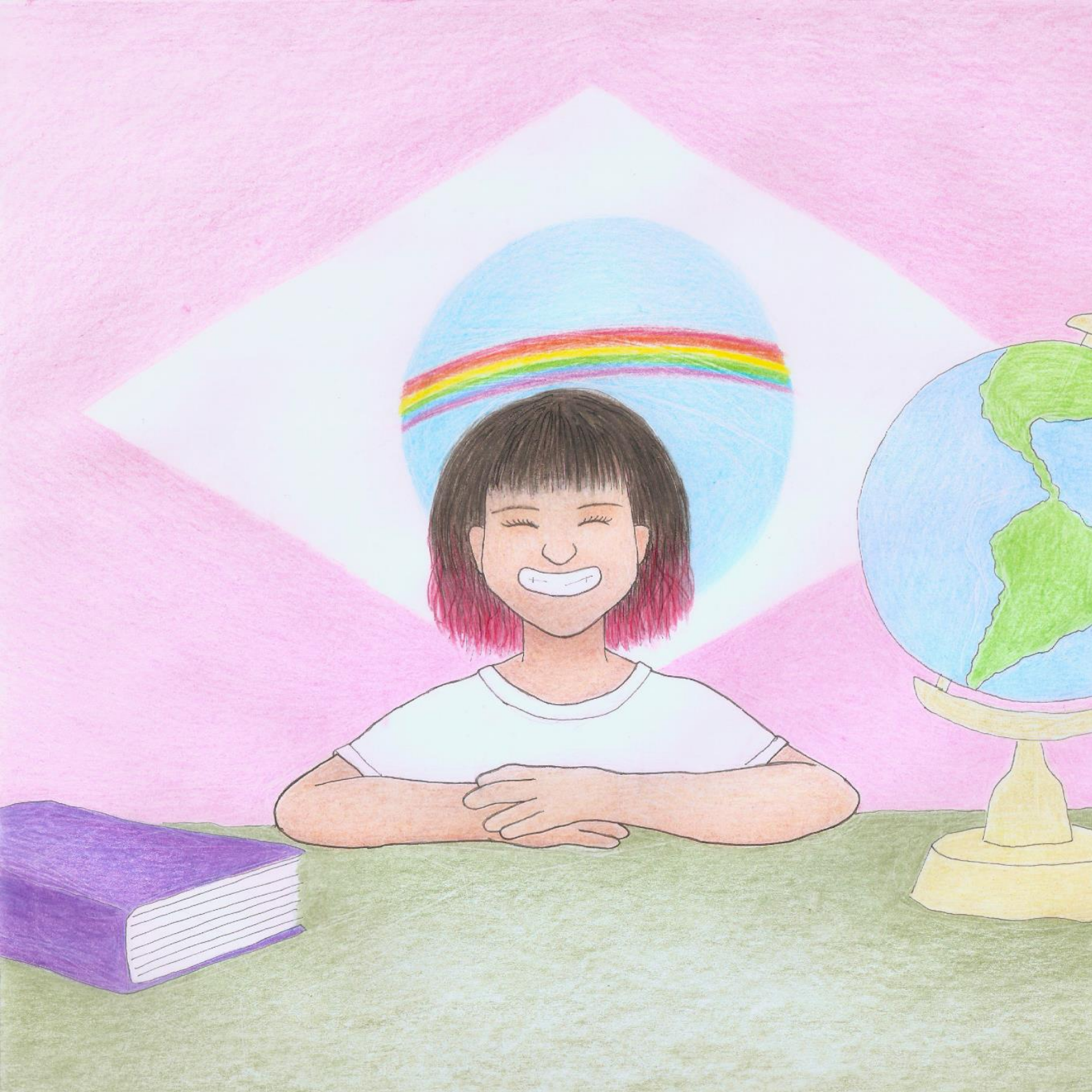
saudável e respeitoso, devemos validar as existências deles/delas, e não silenciar e marginalizar.

Em relação ao Ensino Básico, o professor e pesquisador Tiago Cruvinel (2022, p.29) e João Silvério Trevisan (2018, p.462) apontam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio de 2018 não aborda questões de gênero e sexualidade na escola, devido às pressões da bancada evangélica no Senado brasileiro. Nem a BNCC do Ensino Fundamental, nem a do Ensino Médio, mencionam as existências LGBTQIA+. Porém, segundo Cruvinel (2022), analisando o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais de 2021, percebe-se que os Currículos Referência dos Estados possuem certa autonomia em relação à BNCC, pois este cita a diversidade sexual e de gênero.

Conforme analisa Cruvinel (2022), em 7 pontos do *Currículo Referência de Minas Gerais* (2021), na sessão de competências e objetos de estudo de “Linguagens e suas tecnologias”, há menções aos sujeitos *queer* nas aulas de Artes. Nesses pontos, o documento orienta os/as professores/as de Artes a abordarem e trabalharem com a valorização das produções artísticas feitas por pessoas LGBTQIA+ (e demais grupos minorizados socialmente, como negros, indígenas e mulheres); também é dito que os professores devem problematizar e discutir sobre os preconceitos e os processos de invisibilização direcionados às pessoas pertencentes a grupos minorizados. O documento ainda destaca a importância de reconhecermos a potência das juventudes, em relação às suas produções e à capacidade de

abordarem temas relacionados à diversidade (de gênero, classe, raça, orientação sexual e etnia) (Cruvinel, 2022).

Portanto, pelo menos no caso do Ensino Médio, o *Currículo Referência de Minas Gerais* fala sobre a promoção da diversidade e combate à LGBTfobia. O documento reforça a importância de os/as professores/as levarem referências e temas ligados aos grupos minorizados nas aulas de Artes. Cabe refletirmos sobre o quanto tais diretrizes influenciam no cotidiano escolar e se, de fato, a diversidade sexual e de gênero está sendo abordada na Escola.



Capítulo 2 – Ensino da Arte e Diversidade

Atualmente, no Brasil, as aulas de Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física ocupam um lugar à margem dos conhecimentos considerados “importantes”, como Matemática e Língua Portuguesa. Podemos perceber isso ao comparar os currículos e a oferta de cada disciplina na grade curricular. Na maioria das escolas do país, as turmas têm apenas uma aula de Artes por semana, com a ínfima duração de cinquenta minutos cada. Além disso, as aulas de Artes, ministradas por professores formados em alguma área das Artes¹⁹, são obrigatórias apenas para os anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) e para um dos anos do Ensino Médio. Com um espaço de tempo tão pequeno, é muito difícil para os/as professores/as conseguirem desenvolver experiências significativas com os/as alunos/as. Como aprofundar determinados temas com os/as estudantes, se temos tão pouco tempo para nossas aulas?

Uma alternativa apresentada pela pesquisadora Lucia Pimentel (2018) é instigar os/as alunos/as a pensar em arte também no tempo extraclasse. Segundo a autora (p. 78),

Garantir nosso tempo, qualquer que seja ele, para instigar os estudantes a quererem aprender Arte é essencial. O tempo é pouco? Sim, é pouco. Por isso mesmo precisa ser detonador de “querer mais”. Há que ser desafiador de novas investigações e de ocupar o tempo extraclasse com essas investigações [...].

¹⁹ São disciplinas ligadas ao componente curricular Artes: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

Pensando em criar conexões e interesses para com as Artes além do tempo das aulas, umas das possibilidades seria trabalhar com temas que relacionam arte e vida, pensando no entorno da escola, na região em que os/as estudantes moram e com quais artes eles/elas convivem no dia a dia. Em 1996, Paulo Freire já falava sobre relacionar os conteúdos das disciplinas com a vida e o contexto social dos/das discentes em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Ou seja, trabalhar a partir da perspectiva da construção de sentidos, junto com os/as estudantes e por eles/as mesmos/as. Porém, mais de 25 anos depois do lançamento desse livro, boa parte dos/das docentes do Brasil insiste em trabalhar com apenas um recorte da Arte, uma perspectiva que, à luz das discussões mais atuais, percebemos ser limitada e limitadora, tanto temporalmente quanto geograficamente, distantes do local e época em que vivemos.

Tão desestimulante quanto trabalhar, na maioria das vezes, com artistas brancos, homens, cisgêneros e europeus de séculos distantes, é o fato de que, segundo Mirian Celeste Martins (2019), muitos/as professores/as trabalham esses artistas apenas com atividades como “releitura” ou cópia de obras, também limitantes e pouco criativas. Geralmente, são atividades que em quase nada colaboram para o olhar, a criatividade, a expressão e o senso crítico dos/as alunos/as.

Todavia, penso que não devemos passar pela História da Arte sem trabalhar com esses artistas que, de uma forma ou de outra, foram importantes para o que nós

entendemos como arte hoje. Mas é importante olhar para esse passado de uma forma crítica, conversar com os/as estudantes sobre quem foram essas pessoas e sobre as questões que porventura estejam presentes em suas obras. Além disso, é importante pensar contextualmente, lembrando quais foram os outros sujeitos que também estavam produzindo arte nessas épocas, mas que foram silenciados nos anais da história, inclusive tendo suas produções sendo consideradas em categorias de “não arte” ou “artes menores”.

Em termos metodológicos, trabalhar um assunto por semana, passando apenas superficialmente por eles, também se torna um empecilho para a construção do conhecimento com os/as alunos/as. Para que as experiências com os/as estudantes sejam significativas, é importante, também, que o/a docente dedique um maior tempo de suas aulas aos temas e proposições desenvolvidas. Dar continuidade às aulas, conectando a aula de uma semana às aulas das semanas seguintes e propondo aos/às alunos/as refletirem sobre as temáticas por um tempo maior contribui para que os/as estudantes criem uma maior conexão com o assunto em questão.

Ainda segundo Martins (2019), além das típicas atividades de releitura, é muito comum nas aulas de Artes das escolas do Brasil, docentes proporem a confecção de presentes para datas comemorativas (como para o Dia das Mães), colorir desenhos impressos em folhas A4 e a produção das decorações para as eventuais festas da escola (como para as festas juninas e demais eventos escolares). Esses tipos de trabalho criam a noção na mente das pessoas que a disciplina de artes

é supérflua e que não contribui para o desenvolvimento dos/das estudantes. Acredito que as aulas poderiam ser usadas de outras formas, como, por exemplo, sendo voltadas à construção do conhecimento, à expressão pessoal e ao desenvolvimento do senso crítico por meio do conteúdo de Artes. Nessas ocasiões, é imprescindível que a/o docente se posicione, destacando a importância das aulas de Artes e como elas podem ser transformadoras, pois, como disse a professora Alessandra Pereira Matias Ugino (2013, p. 89)

Ser professor não é tarefa fácil, ser professor de Arte é mais difícil ainda. É preciso apresentar à escola, à equipe gestora e aos outros colegas o quanto a disciplina é importante. Só depois começa o trabalho com os alunos.

Essas situações nos levam a pensar na importância que o sistema educacional brasileiro dá ao ensino-aprendizagem em Artes. Outro sintoma dessa realidade é o fato de que a maioria das escolas públicas do Brasil também não possui uma sala-ambiente-ateliê destinada especificamente às aulas de artes. Nessa situação, os/as professores/as são fadados/as a dar suas aulas, majoritariamente, nas salas de aula tradicionais, em que os/as estudantes cursam também todas as outras disciplinas. Essa situação limita docentes e discentes, pois, geralmente, as salas tradicionais não são preparadas para os/as alunos/as trabalharem com materiais artísticos, como tintas, argila, entre outras substâncias que “sujam mais”. Logo, na maioria dos casos, os/as estudantes apenas usam lápis de cor, giz de cera, canetinhas, papéis em formato A4, tesoura e cola nas aulas. Nesse cenário, seria

possível propor outras experiências, fora da sala de aula tradicional, e/ou com outros materiais artísticos? A escola pode realizar excursões e levar seus/suas estudantes a museus, exposições e centros culturais? Se nada disso for viável, o/a docente ainda consegue propor experiências interessantes apenas com os materiais e sala de aula tradicionais da escola? Acredito que, escutando os/as alunos/as e trazendo referências que dialoguem com suas vidas, é possível, sim.

A professora e pesquisadora Rosvita Kolb-Bernardes (2010, p. 75) nos fala da importância de os/as educadores/as escutarem e acolherem as histórias dos/as estudantes e a potência que isso pode ter em uma aula de Artes:

[...] as aulas de arte podem oferecer aos alunos a oportunidade de recontarem sua história, reconstruírem seu passado e construírem sua identidade por meio de variados fazeres, onde a palavra une-se a outras materialidades.

É fundamental que os/as professores/as considerem as histórias e as bagagens dos/as alunos/as, tanto no momento de preparo das aulas quanto durante as aulas propriamente ditas. Aulas inteiras podem ser desenvolvidas a partir das questões trazidas pelos/as estudantes.

Outro aspecto importante e que ainda é bastante negligenciado na escola é o uso da tecnologia. Dependendo de onde o/a professor/a leciona e da idade dos alunos/as em questão, a maioria dos/as estudantes possui um *smartphone*, que pode ser uma ferramenta interessante para as aulas, não só de Artes, mas de outras

disciplinas também. Esses aparelhos podem ser bastante úteis no desenvolvimento de pesquisa e em proposições de jogos e brincadeiras. Um aplicativo interessante de utilizar nas aulas de Artes é o *Google Arts & Culture* (disponível gratuitamente na loja de aplicativos dos sistemas *Android* e *iOS*), que permite ao usuário aprender sobre artes e cultura a partir de jogos e simuladores. Além deste, existem outros aplicativos disponíveis que podem fazer a diferença numa aula de Artes; basta o/a professor/a pesquisar qual se encaixa melhor com sua proposta e tema que deseja trabalhar. Com os aparelhos *smartphones*, os adolescentes passam a ter acesso a uma infinidade de imagens e conteúdos, o que não descarta o papel do/da professor/a de Artes. Muito pelo contrário, é o professor que vai ajudar os/as estudantes a olhar para todo esse conteúdo de uma forma consciente e crítica. Ugino (2013, p. 92) destaca que:

O acesso às produções artísticas tornou-se mais fácil, o que não significa melhor compreensão. A televisão e a internet apresentam-nos obras clássicas, modernas ou contemporâneas de diversas maneiras, mas a percepção e a capacidade de análise são desenvolvidas na escola, através da relação professor/aluno.

É importante conversarmos não apenas sobre obras de Arte em si, mas sobre esse bombardeio generalizado de imagens que acomete, não só os/as alunos/as, mas toda a população que está conectada a esses aparelhos. Paulo Freire, em 1996, já falava da importância de trabalharmos com as tecnologias e discutirmos criticamente o que é apresentado pela mídia. No livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 52), o professor destaca que a comunicação é um “processo impossível de ser neutro”. Por

isso, é preciso estarmos atentos em relação ao tipo de ideias que as imagens veiculadas na mídia defendem e propagam, e discutir sobre elas com os/as discentes.

As aulas de Artes são um momento bastante propício para debater questões sociais. Nos momentos de análise de obras, é necessário que a discussão não se restrinja apenas aos aspectos formais da imagem, mas que também sejam colocados em xeque os aspectos políticos do trabalho, como, por exemplo, falar sobre quem fez a obra, qual foi a intenção do/da artista e que tipo de compreensão temos ao ver tal imagem.

Devemos nos lembrar que, segundo a *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barbosa (2005), nem só de fruição e contextualização é feita uma boa aula de Artes. Também é crucial a produção, a expressão. O ideal é que as produções dos/das alunos/as sejam relacionadas com os temas estudados nos momentos de observação e debate das aulas e, sobretudo, conectadas com a vida, os interesses e curiosidades dos/das estudantes. Nesse sentido, abordar questões ligadas às suas vidas e identidades tem lugar junto à disciplina de Artes Visuais.

As aulas de Artes podem ser vistas como momentos propícios para a promoção da diversidade. Com o objetivo de desenvolver o respeito entre os/as discentes, ao longo do meu percurso na licenciatura do curso de Artes Visuais, desenvolvi e apliquei algumas proposições artístico-pedagógicas, trazendo referenciais LGBTQIA+, femininos, afro-brasileiros e indígenas para as salas de aula.

Nessas experiências, pude perceber como estudantes de variadas faixas etárias se relacionam com tais figuras diversas.



2.1 – Percurso curricular na Licenciatura

Grande parte das experiências práticas que tive enquanto aspirante a professor, aconteceram durante as disciplinas de estágio da Licenciatura do curso de Artes Visuais. Mas, para chegar nesse momento, de dar aulas, passei por um longo percurso na universidade.

No curso de Artes Visuais na UFMG, após um ano no ciclo básico, cada aluno/a deve escolher uma entre seis habilitações para cursar. São cinco habilitações do bacharelado: Desenho, Gravura, Artes Gráficas, Escultura e Pintura, além da habilitação de Licenciatura. Iniciei meu caminho na habilitação de Desenho, mas depois de um tempo mudei para a Licenciatura. A minha pesquisa na área de História da Arte LGBTQIA+ começou no início de 2020, em um momento em que eu estava cursando tanto matérias do Bacharelado em Desenho quanto da Licenciatura.

Meu interesse nessa área se fortaleceu quando cursei as disciplinas de Ateliê de Desenho. Com a orientação dos professores Sandro Ouriques Cardoso²⁰ e Márcio André Diegues²¹, desenvolvi um trabalho de arte chamado “Álbum de Família”, no qual faço diversos desenhos de pessoas LGBTQIA+ da História, da mídia e do meu círculo social. Para mim, enquanto professor, artista e pesquisador em formação, foi um

²⁰ Sandro é Doutor em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2021), é Artista Visual, Pesquisador e atua como Professor Adjunto na Escola de Belas Artes da UFMG.

²¹ Márcio é Doutor em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2023), é Artista Visual, Pesquisador e atua como Professor Adjunto na Escola de Belas Artes da UFMG.

momento significativo para eu perceber a importância desses temas nas Artes Visuais e nos espaços de Ensino.



Imagem 4: “Álbum de Família” na exposição “Desenho Irrestrito” (2023). Fonte: Acervo pessoal.

Nessa jornada, entre bacharelado e licenciatura, cursei diversas disciplinas sobre Artes Visuais e muitas outras sobre Educação. Destaco aqui as matérias que interseccionam essas duas áreas, ou seja, as voltadas para a Arte-Educação. Essas disciplinas foram fundamentais para estruturar minhas reflexões e formas de atuação.

As aulas de Fundamentos do Ensino da Arte e Ateliê de Licenciatura, ministradas pelas professoras Patrícia de Paula Pereira²² e Rosvita Kolb-Bernardes²³, foram disciplinas significativas para pensarmos sobre nossas histórias, nossas trajetórias e a importância da escuta e do afeto no ambiente escolar. Dentre as/os autoras/es estudadas/os nessas aulas estavam Stela Barbieri, Jorge Larrosa Bondía, James Hillman, Elliot Eisner, Paulo Freire, Lucia Pimentel, entre outras.

Nas disciplinas de Laboratório de Licenciatura, com o auxílio do professor Geraldo Freire Loyola²⁴, os/as alunos/as deveriam desenvolver cada um/uma, um material didático diferente, para ser utilizado em turmas do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte. Ao longo de dois semestres, desenvolvemos esses materiais e estudamos textos que falavam sobre o tema. A partir de um texto de Júlia Pugliesi Abdalla e do professor Geraldo (2022) percebi que eu deveria criar um material relacionado à minha pesquisa como artista e, assim, pensando na minha conexão com a teoria *queer* e a decolonialidade, surgiram as *Cartas da Diversidade*, que veremos mais adiante.

²² Patrícia é Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2008) e é professora efetiva da Escola de Belas Artes da mesma universidade.

²³ Rosvita é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2011) e é professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG).

²⁴ Geraldo é Doutor em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG, 2016) e atua como Professor Adjunto na Escola de Belas Artes da UFMG. Ele também é membro do Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação Prof-Artes (EBA/UFMG).

As leituras e discussões realizadas ao longo dessas disciplinas contribuíram para o meu entendimento sobre como um sujeito pode ser um professor de Artes. Elas me fizeram refletir sobre maneiras de instigar os/as estudantes, sobre como desenvolver proposições artístico-pedagógicas interessantes, considerando o local e o público da aula, bem como sobre a diversidade de propostas e temáticas possíveis.

Na reta final do curso, frequentei as aulas de Análise e Prática de Estágio Supervisionado em Artes Visuais 1, 2 e 3. Nesse momento do curso, os/as alunos/as devem fazer estágios de observação em escolas públicas ou privadas, em aulas de Artes do Ensino Básico, acompanhados/as de professores/as formados em alguma área das Artes. No primeiro período de estágio, o/a estudante deve cumprir a carga horária de 120 horas no campo de estágio (na escola escolhida para realizar o estágio) e 30 horas na Faculdade de Educação da UFMG (FaE). Na FaE, os/as estudantes são acompanhados pela professora Daniele de Sá Alves²⁵. Em suas aulas, conversamos sobre o que estava acontecendo nas escolas observadas, elaboramos relatórios sobre os estágios e desenvolvemos uma proposição artístico-pedagógica para trabalhar com seus/suas alunos/as em seu campo de estágio. A carga horária do Estágio 2 tem a mesma quantidade de horas que a do Estágio 1. Já o Estágio 3 possui uma carga horária maior, exigindo o cumprimento de 165 horas no campo de estágio

²⁵ Daniele é Doutora em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2019) e atua como professora adjunta nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG. Ela também é professora vinculada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE/UFMG.

e 30 horas na FaE. Somando todos os estágios, cada aluno e aluna deve passar 405 horas em seus campos de estágios e 90 horas em acompanhamento com a professora Daniele, na FaE.

Nos meus 3 períodos de estágio, acompanhei turmas em escolas da cidade de Belo Horizonte/MG. No 1º estágio, acompanhei turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Dom Orione. No estágio 2, estive com turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental no Centro Pedagógico da UFMG. E, no 3º estágio, trabalhei com turmas de 1º ano do Ensino Médio no Colégio Técnico da UFMG (COLTEC) e de 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio no Colégio COP, única escola particular em que estive. Todas as demais escolas são públicas.

O acúmulo das disciplinas realizadas foi imprescindível para a preparação e realização dos estágios, e também me ajudou no desenvolvimento das proposições artístico-pedagógicas que eu viria a realizar neles.



Capítulo 3 - Experiências realizadas nos estágios docência

Durante o ano de 2023 e no primeiro semestre de 2024, realizei meus estágios-docência do curso e, ao longo desses três períodos, realizei alguns exercícios interessantes com os/as estudantes. Pensando em como ampliar referenciais artísticos na sala de aula, em todas as proposições, referenciei artistas LGBTQIA+ e, em alguns momentos específicos, consegui trabalhar diretamente com o tema da diversidade com as turmas. No primeiro período de estágio, trabalhei minhas proposições com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental; no segundo período, com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental; e, no terceiro, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

No primeiro semestre de 2023, no Estágio 1, trabalhei com três turmas de nonos anos da Escola Municipal Dom Orione: turmas 9ºA, 9ºB e 9ºC. Os/as estudantes estavam na faixa etária dos 14 anos, em média. Nessas atividades, houve dois momentos em que eu trabalhei com artistas LGBTQIA+.

O primeiro, ocorreu no segundo mês de estágio, quando a professora titular me pediu ajuda no desenvolvimento de um exercício. Ela disse que o exercício consistia em, mostrarmos, conjuntamente, uma seleção de reproduções de obras bidimensionais modernas e contemporâneas para os/as alunos/as e pedir que, em grupos, escolhessem uma das obras e a transformassem em uma escultura. Propus, assim, que mostrássemos apenas obras de artistas pertencentes a grupos



Imagem 5: “A aula de banjo” (1893), de Henry Ossawa Tanner. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Henry_Ossawa_Tanner,_The_Banjo_Lesson_%28darker%29.jpg. Acesso em: 6 de jul. 2024.

minorizados socialmente, e fiquei encarregado de fazer a seleção de artistas e obras. Foram selecionadas 44 obras de 23 artistas, organizadas na forma de apresentação multimídia. Nos *slides*, coloquei artistas mulheres, negros e negras, indígenas, LGBTQIA+, e também artistas que interseccionam esses grupos, como a artista assexual Yayoi Kusama (1929), o pintor negro e bissexual Basquiat (1960-1988), a artista indígena Daiara Tukano (1982) e a artista trans Efe Godoy (1988)²⁶. Cada *slide* trazia obras, retrato do/da artista e, sendo LGBTQIA+, a bandeira representativa de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

²⁶ Além destes/destas artistas, também apresentei obras de Mary Cassatt (1844-1926), Rosa Bonheur (1822-1899), Henry Ossawa Tanner (1859-1937), Alice Austen (1866-1952), Berthe Morisot (1841-1895), Tarsila do Amaral (1886-1973), Horace Pippin (1888-1946), Pavel Tchelitchew (1898-1957), Georgina de Albuquerque (1885-1962), Anita Malfatti (1889-1964), Frida Kahlo (1907-1954), Jacob Lawrence (1917-2000), Keith Haring (1958-1990), Abdias Nascimento (1914-2011), Jaider Esbell (1979-2021), David Hockney (1937), Arissana Pataxó (1983), Denilson Baniwa (1984) e Rosana Paulino (1967).

Algumas bandeiras da população LGBTQIA+



Bandeira do orgulho LGBTQIA+



Bandeira do orgulho lésbico



Bandeira do orgulho gay
(especificamente dos homens gays)



Bandeira do orgulho bissexual



Bandeira do orgulho trans



Bandeira do orgulho intersexo



Bandeira do orgulho
assexual



Bandeira do orgulho
pansexual

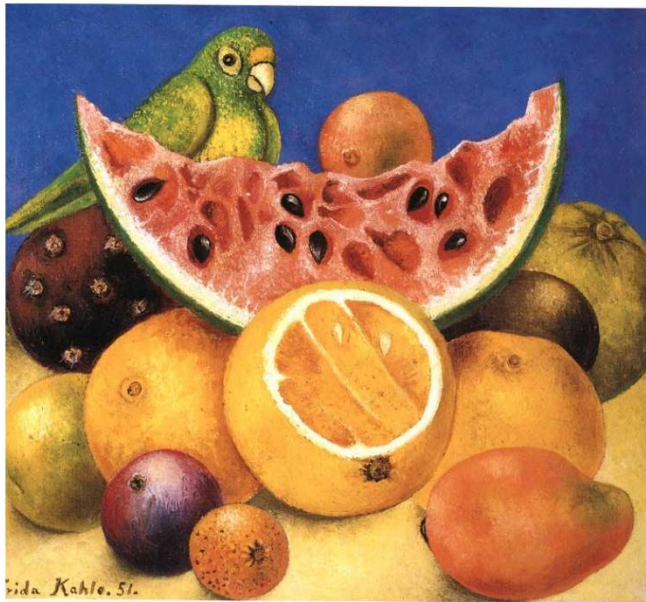


Bandeira do orgulho
não-binário

Imagem 6: Algumas bandeiras da população LGBTQIA+. Fonte: Acervo pessoal.

Considero importante colocar nos slides retratos dos/das artistas e, no caso de artistas LGBTQIA+, adicionar também indicações sobre sua orientação sexual e identidade de gênero, para que os/as alunos/as tenham referenciais diversos e saibam que artistas pertencentes a grupos minorizados sempre criaram obras interessantes e relevantes. Trazer essas questões propõe refletir sobre a orientação sexual e a identidade dos sujeitos como apenas um marcador identitário, um componente de sua personalidade. Entretanto, embora sejam componentes importantes na vida das pessoas e que destacam nossa pluralidade, infelizmente, sabemos que também são marcadores que potencializam violências. Considerando o mundo em que vivemos, tais características poderiam estar atreladas à escolha desses sujeitos como destaques na História da Arte e também, nas aulas de Artes, como uma busca por reparação. Penso que, dessa forma, além dos/das estudantes *queer* se sentirem representados/as, é interessante para os/as alunos/as cis e héteros conhecerem e entenderem a importância que pessoas LGBTQIA+ tiveram/têm na História da Arte e,

talvez, possam vir a desenvolver admiração por sujeitos que não são, necessariamente, parecidos com eles/elas. É um modo de entender que a Arte é, sobretudo, uma expressão maior da diversidade humana.



"Natureza morta com papagaio" (de 1951).



Obra de Frida Kahlo
(★1866 - † 1952).

Imagem 7: Slide com obra de Frida Kahlo. Fonte: Acervo pessoal.



Imagem 8: Slide com obras de Rosana Paulino. Fonte: Acervo pessoal.

No desenvolvimento da aula, mostramos a seleção de imagens às três turmas, e as reações dos/das adolescentes foram muito diversas. Muitos/as estudantes perguntavam sobre o significado das bandeirinhas, e eu explicava cada uma. Ao notar a presença de artistas LGBTQIA+ nos *slides*, um rapaz do 9º ano C disse que não iria fazer o trabalho porque era “coisa de viado” e “boiolagem”, demonstrando repulsa às presenças *queer* e preocupação constante em performar a masculinidade hegemônica. No final das contas, o grupo desse aluno escolheu uma obra da Rosana Paulino — uma artista cisgênero e heterossexual — para transformar em escultura.

Quando apresentei duas obras da mexicana Frida Kahlo, algumas alunas demonstraram satisfação ao descobrirem que a artista era bissexual, contudo, não consigo dizer ao certo o motivo do contentamento.



Imagem 9: Slide com obra de Yayoi Kusama. Fonte: Acervo pessoal.

Na turma 9º ano A, um determinado rapaz havia dito com suas amigas, algumas semanas antes da apresentação, que se identificava como assexual e, no momento em que eu apresentei os *slides* para a turma dele, o grupo dele escolheu trabalhar com a obra da artista Yayoi Kusama, que também se identifica como

assexual. Teria isso acontecido porque o rapaz teve certa identificação com a artista? No momento de apresentação dos slides com obras da artista trans Efe Godoy, vários rapazes cisgêneros e heterossexuais do 9ºA se sentiram atraídos pela beleza da artista e, inclusive, parte desses alunos escolheu trabalhar com uma de suas obras. Teria sido isso um traço de respeito às diferenças?

A segunda ocasião em que apresentei figuras LGBTQIA+ para os/as alunos/as dos nonos anos da Escola Municipal Dom Orione ocorreu quando eu ministrei aulas sobre *Surrealismo*²⁷ para as turmas 9º ano A e 9º ano B.

Na apresentação de *slides*, na primeira prancha, na qual eu explicaria a diferença entre figuração e abstração, coloquei um retrato realista do cantor gay Lil Nas X, desenhado pelo artista gay Will Costa (Imagem 10). Quando apresentei essa prancha com o retrato do cantor, alguns alunos comentaram gostar das músicas dele e não demonstraram repulsa à sua sexualidade. Na segunda prancha, coloquei uma imagem de uma colagem que eu fiz, representando uma cena do filme “Praia do

²⁷ O *Surrealismo* é uma das vanguardas artísticas marcantes do século XX, surgida na Espanha, em 1924. Os artistas surrealistas valorizavam o inconsciente, pois consideravam que lá era onde residiam os “impulsos determinantes da vida” (Batchelor, 1998, p.52). Também prezavam pelos sonhos, pois acreditavam que eles eram as manifestações imagéticas do inconsciente, sem a interferência e poda da consciência/razão. Suas produções manifestavam-se em linguagens como pintura, escultura, colagem e fotografia.

Futuro” (Karim Aïnouz, 2014), em que o casal gay composto pelos personagens Donato e Konrad dança junto.



Imagem 10: Eu conversando com a turma 9ºB sobre as diferenças entre abstração e figuração.
Fonte: Acervo pessoal.



Imagem 11: Segunda prancha dos slides que apresentei para a turma. Fonte: Acervo pessoal.

Nas pranchas em que coloquei obras e os retratos de Salvador Dalí, Frida Kahlo e Efe Godoy, também apresentei as bandeirinhas de sua identificação. Ao falar sobre Godoy, comentei sobre como o fato de ela ser uma pessoa trans está intimamente ligado às formas transmorfas que ela cria e à sua poética artística. Suas obras são repletas de criaturas feitas a partir de misturas de animais, com plantas, às

vezes também com formas humanoides e objetos. Ou seja, as questões que atravessam sua vida são elementos presentes nas suas obras²⁸.



Imagem 12: “Existe um infinito desconhecido” (2020), de Efe Godoy. Disponível em: <https://www.instagram.com/efegodoy/>. Acesso em 7 de jul. 2024.

²⁸ As misturas de vida e obra são características presentes na Arte Contemporânea, desde os anos 1960, pelo menos. Mesmo que essas condições fossem marcantes desde o *Modernismo*, trata-se de uma marca presente até os nossos dias.

Durante a apresentação dessa aula, não houve muitas reações aos artistas LGBTQIA+ mostrados, provavelmente porque eu já havia falado sobre a Frida Kahlo e a Efe Godoy aos/às estudantes anteriormente. Nesse quesito, a única novidade para eles/elas foi eu citar a bissexualidade de Salvador Dalí — o que também não gerou muitas reações.

Pensando nessas duas experiências, as turmas 9ºA e 9ºB foram bem mais receptivas com as figuras LGBTQIA+ do que o 9ºC. Talvez isso tenha acontecido porque haviam discentes LGBTQIA+ no 9ºA e no 9ºB, e os/as estudantes cis e héteros convivem bem e respeitam suas existências. O fato de não ter discentes assumidamente identificados como *queer* na turma 9ºC, além da LGBTfobia estrutural da sociedade, podem ter influenciado esse olhar de estranhamento que os/as estudantes dessa turma tiveram para com o outro.

No segundo período de 2023, realizei meu estágio no Centro Pedagógico da UFMG, momento no qual eu dei duas aulas sobre retrato e autorretrato para uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, com crianças na faixa etária dos 7 anos. Na primeira aula, apresentei para a turma três artistas LGBTQIA+ que trabalham com retratos: Rafael Suriani (1981), Mickalene Thomas (1971) e eu. Nas folhas impressas, coloquei a bandeirinha dos homens gays do lado do retrato de Rafael e a bandeirinha das lésbicas do lado do retrato de Mickalene. Aparentemente, os/as alunos/as não atentaram para isso, visto que ninguém fez nenhum comentário a respeito das bandeiras (apenas minha colega estagiária, que perguntou sobre seus significados).

Quando mostrei os retratos das *drag queens* feitos por Rafael Suriani, as alunas comentaram sobre a beleza das *drags*, dizendo que elas eram “lindas” (Imagem 13).



Imagem 13: Mostrando obras do Rafael Suriani para as crianças do 2º ano do CP.
Fonte: Acervo pessoal.

Após falar sobre esses dois artistas, abordei uma série de retratos que venho desenhando desde 2022. Nessa série, intitulada *Álbum de Família* (2022 - 2023), retrato várias pessoas de sexualidades e identidades de gênero de fora da cisheteronorma, do passado e do presente. Tratam-se de figuras conhecidas e anônimas, como amigos íntimos meus, apresentados como um álbum de família, em referência às famílias sem laços de sangue que nós, pessoas LGBTQIA+, construímos ao longo de nossas vidas. Trata-se de um trabalho desenvolvido nos Ateliês de Desenho I, II e III do Bacharelado em Artes Visuais, realizado concomitantemente à Licenciatura.



Imagem 14: Três retratos da série “Álbum de Família”: Karamo Brown, Duda Salabert e Gilson Andrade (2022-2023). Fonte: Acervo pessoal.

Ao mostrar os desenhos dessas pessoas, alguns comentários “mais ou menos ofensivos” foram surgindo. Disseram que, no retrato de Sarah Paulson, a atriz parecia estar “muito maquiada”, e que a astronauta lésbica Sally Ride parecia homem. Um aluno ficou com uma cara risonha me perguntando se meu amigo Marco gostava da cor rosa, porque o retrato que fiz do meu amigo foi todo usando tons de rosa — provavelmente ele estava rindo porque a cor rosa, culturalmente, é geralmente associada ao feminino. Foi curioso outro comentário feito em relação à cantora Maria Bethânia, dizendo que ela parecia ser a cantora Ludmilla mais velha. Como as duas são bissexuais, eu disse para o aluno que eu considerava as duas cantoras como parte da mesma família, referenciando novamente as *chosen families*²⁹. No geral, os/as estudantes gostaram de ver meus desenhos, fizeram comentários legais e elogiaram minhas habilidades. Eles/elas ficaram impressionados/as com a técnica envolvida nas imagens e com suas colorações (Imagem 15 e 16).

²⁹ Termo cunhado pela pesquisadora Kath Weston, em seu livro “*Families We Choose: Lesbians, Gays, Kinship*”, de 1992. Ela usa o termo para falar das redes de apoio criadas entre homens gays e mulheres lésbicas durante a crise de aids do final dos anos 1980.



Imagem 15: Mostrando o retrato em colagem que fiz da ativista Marsha P. Johnson.
Fonte: Acervo pessoal

Ao fim dessa aula teórica, tirei um retrato de cada criança da turma usando a câmera do meu celular. Em seguida, imprimi os retratos e, na aula seguinte, propus um exercício de desenho com os/as alunos/as, usando a mesma técnica de cópia que



Imagem 16: Crianças sentindo as texturas da colagem.
Fonte: Acervo pessoal.

utilizo nos retratos da série *Álbum de Família*. A turma fez seus autorretratos utilizando papéis vegetais sobre suas fotografias. No final da aula, reunimos os trabalhos e fizemos uma composição com todos eles, da mesma forma que eu faço as composições com meus desenhos, utilizando tanto as fotografias impressas quanto os desenhos feitos nos papéis vegetais. Foi um momento legal para pensarmos em alteridade, respeito e nos laços afetivos das crianças. Elas se divertiram montando várias composições, misturando seus rostos a partir da sobreposição dos papéis vegetais (Imagem 19).



Imagem 17: Três alunas desenhando. Fonte: Acervo pessoal.

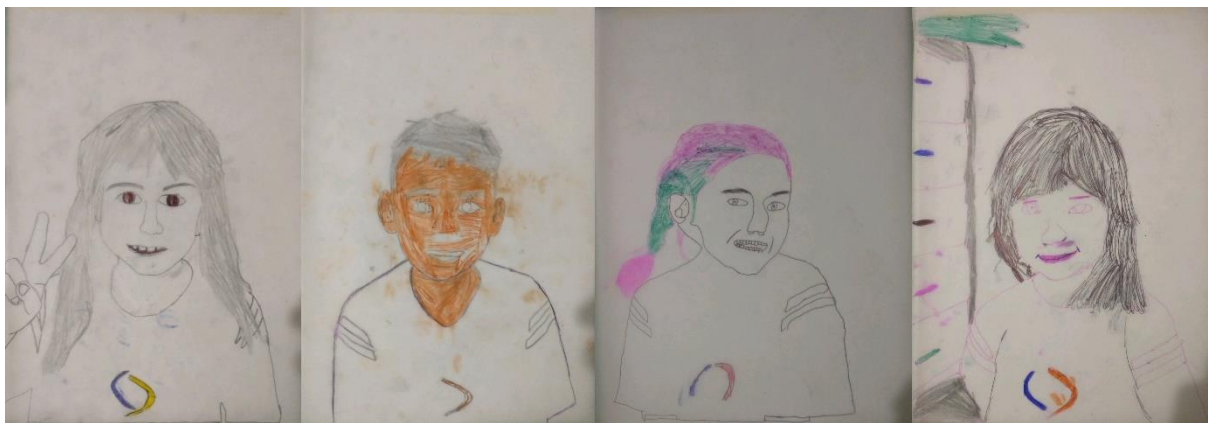


Imagem 18: Alguns dos autorretratos das crianças. Fonte: Acervo pessoal.



Imagem 19: Crianças montando composições com suas fotografias e autorretratos. Fonte: Acervo pessoal.

Em 2024, no meu 3º período de estágio, dei três aulas para três turmas do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Técnico da UFMG (COLTEC-UFMG), com estudantes na faixa dos 15 anos. No início dessas aulas, apresentei, a partir de uma projeção *de slides*, a artista Gê Viana (1986). Falei sobre ela ter ascendência indígena e ser lésbica e, felizmente, os/as alunos/as não apresentaram rejeição.



Imagem 20: Eu apresentando a Gê Viana para uma turma. Fonte: Acervo pessoal.

Depois de falar brevemente sobre a artista, apresentei a série de colagens intitulada de *Paridade*, na qual a artista fotografa indígenas do presente e cria composições com imagens de indígenas do passado, propondo reflexões sobre ancestralidade e raízes (Imagem 21).



Imagem 21: Eu apresentando algumas imagens da série *Paridade*. Fonte: Acervo pessoal.

Em seguida, pedi para que cada estudante pensasse em suas identidades. Distribuí folhas em tamanho A5 e pedi para que desenhassem um/uma personagem da ficção com o qual se identificassem. Esclareci que essa identificação poderia ser por semelhança física, personalidade, gênero, orientação sexual e/ou quaisquer



outros fatores. Mostrei, então, um desenho que eu fiz de um personagem com o qual eu me identifico: o *Dr. Harvey*, do jogo *Stardew Valley*, e expliquei que eu me identifico com ele por termos certa semelhança física, por ambos sermos homens LGBTQIA+ e por sermos estudiosos.

Na continuidade da aula, partimos para o desenho. Foi um momento divertido, onde os/as alunos/as conversaram e pesquisaram bastante em busca de encontrarem o/a melhor personagem que os/as representa. Na produção, as turmas utilizaram principalmente, lápis grafite,

Imagem 22: Desenho que fiz do *Dr. Harvey*.
Fonte: Acervo pessoal.

lápiz de cor, canetas esferográficas e canetas hidrocor (Imagem 23).



Imagem 23: Alguns alunos desenhando seus personagens.
Fonte: Acervo pessoal.

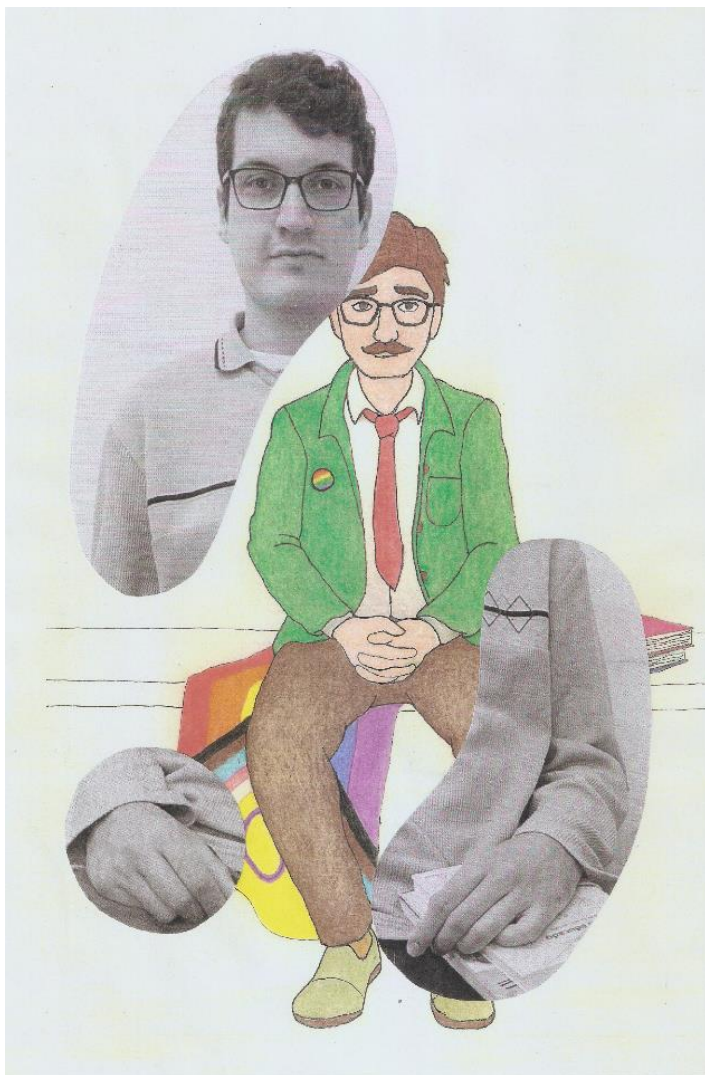


Imagem 24: Colagem com foto minha e personagem.
Fonte: Acervo pessoal.

Após os alunos e alunas desenharem seus/suas personagens, distribuí retratos impressos deles e delas para que fizessem colagens, mesclando seus retratos com seus desenhos, explicitando a ligação deles/delas com os/as personagens. Como exemplo, mostrei uma colagem que fiz, utilizando um retrato meu sobre o desenho de *Harvey*, que havia mostrado para as turmas anteriormente (Imagem 24).

Expliquei para os/as estudantes que eles/elas poderiam fazer seus recortes de forma livre, optando por formas mais retas, como as da série *Paridade*, ou formas orgânicas, como as da colagem que eu fiz.

Nos minutos finais das aulas, coleí os trabalhos no quadro de vidro da sala e convidei os/as discentes a se aproximarem e comentarem sobre suas obras. Foi um momento de descontração, onde os/as alunos/as conversaram sobre suas produções e se divertiram olhando os desenhos e colagens dos/das colegas (Imagem 25 e 26).



Imagem 25: Estudantes conversando sobre seus desenhos e eu colando.
Fonte: Acervo pessoal.



Imagem 26: Estudantes olhando seus desenhos. Fonte: Acervo pessoal.

Após as aulas, observei cuidadosamente os/as personagens escolhidos/as, e pude ter um panorama de como os jovens estão se sentindo representados hoje em dia e se a representatividade de sujeitos pertencentes a grupos minorizados está sendo positiva na mídia.

Vi que a maioria dos/das estudantes pretos e pretas desenhou personagens também negros, como o Guilherme³⁰, que desenhou o *Gelado*, da animação *Os Incríveis*; o Eduardo, que desenhou o herói *Super Choque*, dos quadrinhos da DC; e o Antônio, que desenhou o boxeador *Creed*, da franquia de filmes do *Rocky*, um *Lutador*. Porém, uma quantidade considerável de alunos e alunas pretos/as ainda desenhou personagens brancos, o que nos faz refletir sobre a pouca variedade de representações positivas de homens e mulheres negros na cultura pop, ou que esses/as jovens não tiveram acesso às representações positivas de personagens fisicamente parecidos com eles/elas, por serem representações, ainda, infelizmente, raras de se ver.



Imagem 27: 3 personagens pretos desenhados por 3 estudantes pretos. Fonte: Acervo pessoal.

³⁰ Utilizarei nomes fictícios para preservar a identidade de estudantes e docentes.

Em relação às alunas, vi que a maioria delas desenhou personagens também mulheres, como a Maya, que desenhou a heroína *Misty Knight*, dos quadrinhos da Marvel; a Rafaela, que desenhou a vampira *Mavis*, da animação *Hotel Transilvânia*; e a Olívia, que desenhou a *Ravena*, dos quadrinhos da DC.



Imagem 28: 3 personagens femininas desenhadas por 3 alunas. Fonte: Acervo pessoal.

Sobre pessoas gordas, a representação negativa delas ainda é persistente, tendo, majoritariamente, personagens malignos ou de alívio cômico associados a elas na cultura pop. No entanto, os alunos gordos do COLTEC encontraram representações positivas de personagens fisicamente semelhantes a eles. Foi o caso do Thales, que desenhou o *Clarêncio*, da animação *Clarêncio, o Otimista*; do Luiz, que

escolheu o *Patrick*, da animação *Bob Esponja*; e também do Joaquim, que desenhou o *Steven*, de *Steven Universo* (Imagem 29).

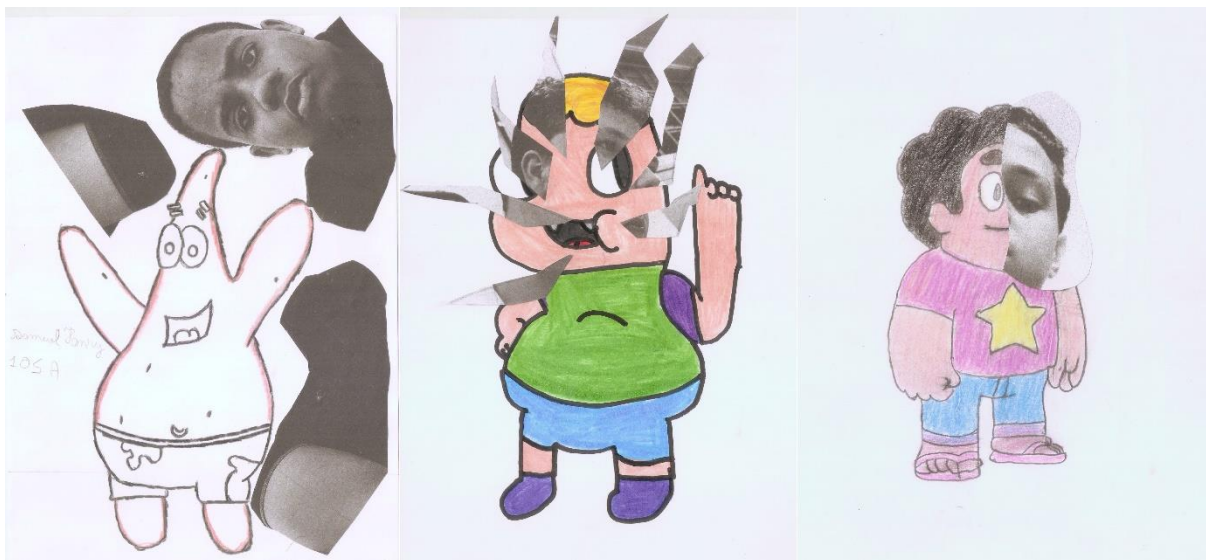


Imagem 29: 3 personagens gordos desenhados por 3 alunos gordos. Fonte: Acervo pessoal.

Alguns estudantes desenharam personagens de gêneros diferentes dos quais se identificam, mostrando que podem se identificar com outras figuras, independentemente do gênero delas. Esse é o caso da Cecília, que desenhou o personagem *Trevor*, do jogo *GTA V*, e do Gustavo, que desenhou a *Katara*, da animação *Avatar: A Lenda de Aang* (Imagem 30).

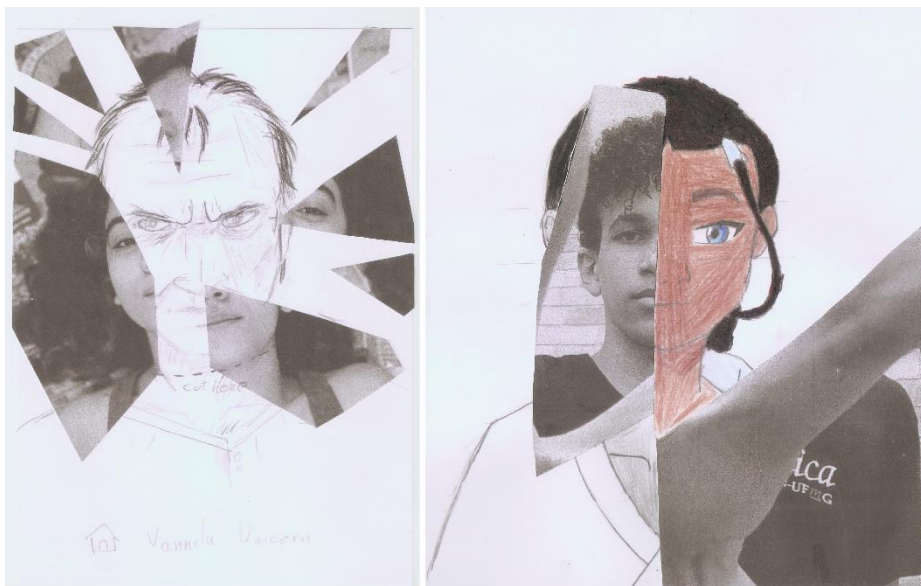


Imagem 30: Desenhos da Cecília e do Gustavo. Fonte: Acervo pessoal.

Indeciso sobre qual personagem desenhar, Felipe acabou desenhando oito personagens em sua folha. Conversando com o rapaz, ele me explicou cada uma de suas escolhas. Entre elas, havia algumas personagens LGBTQIA+ que correspondiam com a orientação sexual e identidade de gênero do aluno. As personagens são as bissexuais *Arlequina*, dos quadrinhos da DC, e *Marceline*, da animação *Hora de Aventura*, e a gênero fluido *Nimona*, da animação de mesmo nome. Sem medo, o aluno ainda incluiu as cores da bandeira do orgulho bissexual e do orgulho gênero fluido no trabalho (Imagem 31).



Imagem 31: Desenho do Felipe. Fonte: Acervo pessoal.

E, por último, destaco a escolha do Henrique, que, mesmo tendo — aparentemente — uma performatividade hétero, desenhou um personagem pansexual (Imagem 32). O personagem em questão é o *Sebastian*, do jogo *Stardew Valley*. O aluno não se preocupou com a opinião dos outros e com a possível chance de suporem que ele também seja pansexual.



Imagem 32: Desenho do Henrique. Fonte: Acervo pessoal.

É evidente que representações positivas de mulheres, pessoas pretas, LGBTQIA+ e gordas vêm aumentando, lentamente, desde o início do século XXI. Porém, na cultura pop, ainda há pouca variedade de personagens pertencentes a esses grupos e, principalmente, figuras que interseccionam essas características. Um exemplo disso foi o trabalho do Felipe, que não conseguiu pensar em um personagem que fosse um jovem negro, bissexual e de gênero fluido e, para contemplar esses variados aspectos de sua identidade, precisou desenhar vários personagens.

Ao mesmo tempo, pude perceber que poucas características já geram identificação nos jovens, como os/as estudantes que desenharam personagens de gênero oposto ao qual se identificam, citados anteriormente, e alguns alunos que, inusitadamente, desenharam personagens que nem humanoides eram. É o caso, por

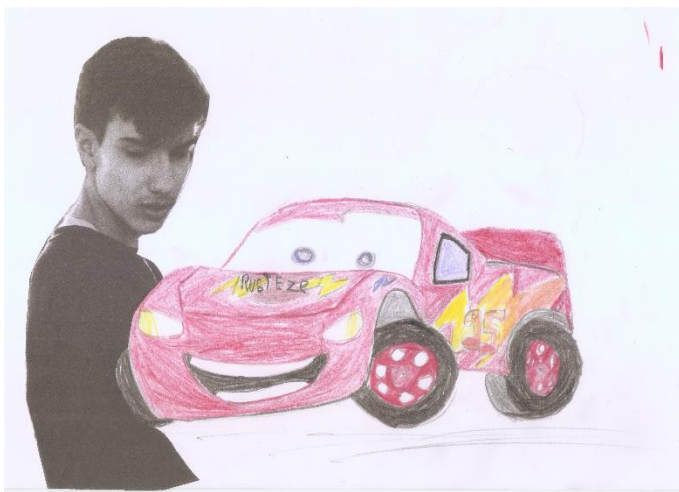


Imagem 33: Desenho do José. Fonte: Acervo pessoal.

exemplo, do José, que desenhou o *Relâmpago McQueen*, do filme animado *Carros* (Imagem 33), e do Maurício, que desenhou a *Dory*, da animação *Procurando Nemo*, relatando que se identificam com esses personagens por conta de suas personalidades.

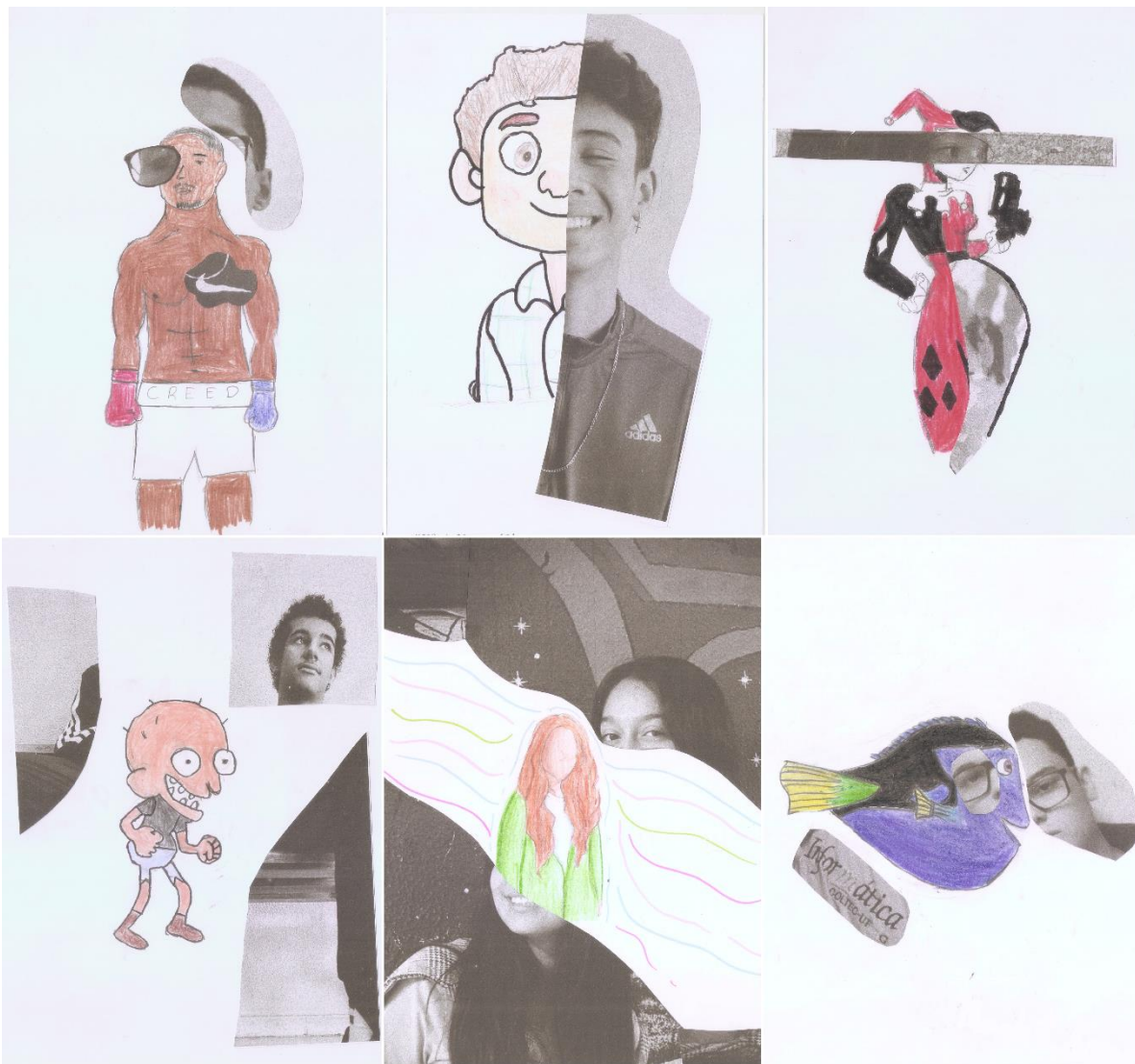


Imagem 34: 6 trabalhos de estudantes do COLTEC. Fonte: Acervo pessoal.

Além dessas observações, passar essa proposição artístico-pedagógica para os alunos e alunas do COLTEC foi interessante também para eu conhecer um pouco mais sobre as identidades deles e delas, e para estreitar os laços entre estudantes, professor e estagiário. Ficou claro que, nas turmas em que dei aula, o ambiente é seguro, tanto para falar sobre artistas LGBTQIA+, quanto para os próprios discentes falarem sobre suas diversas sexualidades. Porém, é importante destacar que a realidade do COLTEC é diferente da maioria das escolas do país, que seguem sendo espaços hostis à diversidade.

Pude perceber que, em todas as proposições trabalhadas com os/as estudantes nos 3 estágios, não houve reações muito agressivas ou ofensas direcionadas a mim, mostrando que, nessas escolas, a maioria dos estudantes não têm comportamentos LGBTfóbicos. Também notei que o convívio com sujeitos diversos pode contribuir na estruturação de um espaço mais acolhedor.

Para além dessas proposições desenvolvidas nos estágios, ainda na Licenciatura, criei um material didático de apoio chamado *Cartas da Diversidade*, a ser apresentado no próximo subcapítulo, que auxiliou no desenvolvimento desta pesquisa, tanto como um suporte às aulas quanto como um exercício e teste para as ideias que foram se estruturando e dando forma ao trabalho como um todo.

...e os trabalhos artísticos...
...e as antigas instituições...
...e a produção...
...e a linguagem...
...e a produção...
...e a linguagem...
...e a produção...
...e a linguagem...

Alice costumava carregar mais...
...fotográfico em sua bicicleta. O que...
...fotografar era sua...
...paisagens de...

Almanha, onde estudou e foi...
...da expressão. Ao expor seus...
...17, Anita foi fortemente rejeitada...
...do

"Elena aka Eleno de Cádiz...
Espanha" é um desenho de...

Final dos anos...
1970 e início dos 80...
O neoespressionismo...
surto na Alemanha, como...
uma resposta à arte concreta...
e minimalista. Esse estilo...
trazia elementos da arte...
expressionista (como a não...
lealdade, o uso de cores...

Expres...
Alemanha...
Início...
XX...
O expressionismo...
na Alemanha com...
Brücke (A Ponte)...
século XIX e início...
uma das...
artísticas da Europa...
expressar suas...
e dramas da...
através da pintura...
não tinham...



Surrealismo
📍 Origem na França
🕒 Anos 1920 à década de 1940
O surrealismo foi uma das vanguardas artísticas que rondou a Europa e as Américas na primeira metade do século XX. Os artistas surrealistas buscavam suas referências no mundo dos sonhos e baseavam-se nas teorias da psicanálise para trabalhar questões do inconsciente. Boa parte dos artistas do movimento utilizava de uma técnica realista para representar o surreal.

Andy Warhol
★ 06/08/1928
† 22/02/1987
📍 Estados Unidos
Andy viveu na cidade de Nova York. Ele começou sua carreira trabalhando como ilustrador para revistas e peças publicitárias. Nos anos 1950 e 1960 criou obras de diversas dimensões e ficou famoso com obras repletas de símbolos para trabalhar questões do inconsciente. Boa parte dos artistas do movimento utilizava de uma técnica realista para representar o surreal.

Gregoria Piedra aka la Macho
★ 1976
📍 Brasil
Gregoria Piedra é uma maranhense de ascendência indígena. Ela trabalha principalmente com colagens, fotomontagens (analogicas e digitais), performances, pixos e lambe-lambes. A artista muitas vezes mistura imagens do passado com figuras do presente. Ela cria imagens com um forte teor político, abordando temas como a violência contra a mulher, o racismo, a homofobia e a lesbiandade.

Gregoria Piedra aka la Macho
★ 1976
📍 Brasil
Gregoria Piedra é uma maranhense de ascendência indígena. Ela trabalha principalmente com colagens, fotomontagens (analogicas e digitais), performances, pixos e lambe-lambes. A artista muitas vezes mistura imagens do passado com figuras do presente. Ela cria imagens com um forte teor político, abordando temas como a violência contra a mulher, o racismo, a homofobia e a lesbiandade.

Gregoria Piedra aka la Macho
★ 1976
📍 Brasil
Gregoria Piedra é uma maranhense de ascendência indígena. Ela trabalha principalmente com colagens, fotomontagens (analogicas e digitais), performances, pixos e lambe-lambes. A artista muitas vezes mistura imagens do passado com figuras do presente. Ela cria imagens com um forte teor político, abordando temas como a violência contra a mulher, o racismo, a homofobia e a lesbiandade.

Gregoria Piedra aka la Macho
★ 1976
📍 Brasil
Gregoria Piedra é uma maranhense de ascendência indígena. Ela trabalha principalmente com colagens, fotomontagens (analogicas e digitais), performances, pixos e lambe-lambes. A artista muitas vezes mistura imagens do passado com figuras do presente. Ela cria imagens com um forte teor político, abordando temas como a violência contra a mulher, o racismo, a homofobia e a lesbiandade.

Gregoria Piedra aka la Macho
★ 1976
📍 Brasil
Gregoria Piedra é uma maranhense de ascendência indígena. Ela trabalha principalmente com colagens, fotomontagens (analogicas e digitais), performances, pixos e lambe-lambes. A artista muitas vezes mistura imagens do passado com figuras do presente. Ela cria imagens com um forte teor político, abordando temas como a violência contra a mulher, o racismo, a homofobia e a lesbiandade.

1967 na cidade de São Paulo e desde 1990 aborda questões ainda pouco trabalhadas na arte brasileira: a feminilidade e a negritude. Nas obras, Rosana referencia objetos de sua infância e da ancestralidade de sua família (como nos trabalhos de Tarsila do Amaral). Ela trabalha com imagens de mulheres negras. A geometria é um elemento presente em suas obras, e na série de...

1967 na cidade de São Paulo e desde 1990 aborda questões ainda pouco trabalhadas na arte brasileira: a feminilidade e a negritude. Nas obras, Rosana referencia objetos de sua infância e da ancestralidade de sua família (como nos trabalhos de Tarsila do Amaral). Ela trabalha com imagens de mulheres negras. A geometria é um elemento presente em suas obras, e na série de...

1967 na cidade de São Paulo e desde 1990 aborda questões ainda pouco trabalhadas na arte brasileira: a feminilidade e a negritude. Nas obras, Rosana referencia objetos de sua infância e da ancestralidade de sua família (como nos trabalhos de Tarsila do Amaral). Ela trabalha com imagens de mulheres negras. A geometria é um elemento presente em suas obras, e na série de...

1967 na cidade de São Paulo e desde 1990 aborda questões ainda pouco trabalhadas na arte brasileira: a feminilidade e a negritude. Nas obras, Rosana referencia objetos de sua infância e da ancestralidade de sua família (como nos trabalhos de Tarsila do Amaral). Ela trabalha com imagens de mulheres negras. A geometria é um elemento presente em suas obras, e na série de...

1967 na cidade de São Paulo e desde 1990 aborda questões ainda pouco trabalhadas na arte brasileira: a feminilidade e a negritude. Nas obras, Rosana referencia objetos de sua infância e da ancestralidade de sua família (como nos trabalhos de Tarsila do Amaral). Ela trabalha com imagens de mulheres negras. A geometria é um elemento presente em suas obras, e na série de...

1967 na cidade de São Paulo e desde 1990 aborda questões ainda pouco trabalhadas na arte brasileira: a feminilidade e a negritude. Nas obras, Rosana referencia objetos de sua infância e da ancestralidade de sua família (como nos trabalhos de Tarsila do Amaral). Ela trabalha com imagens de mulheres negras. A geometria é um elemento presente em suas obras, e na série de...

1967 na cidade de São Paulo e desde 1990 aborda questões ainda pouco trabalhadas na arte brasileira: a feminilidade e a negritude. Nas obras, Rosana referencia objetos de sua infância e da ancestralidade de sua família (como nos trabalhos de Tarsila do Amaral). Ela trabalha com imagens de mulheres negras. A geometria é um elemento presente em suas obras, e na série de...

Frida Kahlo
★ 06/07/1907
† 13/07/1954
📍 México
Frida Kahlo foi uma importante pintora mexicana que tratou de temas sensíveis à sua vida pessoal e política. Ela é conhecida por suas pinturas de si mesma, muitas vezes retratada com dor e sofrimento. Sua obra é fortemente influenciada por sua cultura mexicana e sua experiência pessoal.

Frida Kahlo
★ 06/07/1907
† 13/07/1954
📍 México
Frida Kahlo foi uma importante pintora mexicana que tratou de temas sensíveis à sua vida pessoal e política. Ela é conhecida por suas pinturas de si mesma, muitas vezes retratada com dor e sofrimento. Sua obra é fortemente influenciada por sua cultura mexicana e sua experiência pessoal.

Frida Kahlo
★ 06/07/1907
† 13/07/1954
📍 México
Frida Kahlo foi uma importante pintora mexicana que tratou de temas sensíveis à sua vida pessoal e política. Ela é conhecida por suas pinturas de si mesma, muitas vezes retratada com dor e sofrimento. Sua obra é fortemente influenciada por sua cultura mexicana e sua experiência pessoal.

Frida Kahlo
★ 06/07/1907
† 13/07/1954
📍 México
Frida Kahlo foi uma importante pintora mexicana que tratou de temas sensíveis à sua vida pessoal e política. Ela é conhecida por suas pinturas de si mesma, muitas vezes retratada com dor e sofrimento. Sua obra é fortemente influenciada por sua cultura mexicana e sua experiência pessoal.

Frida Kahlo
★ 06/07/1907
† 13/07/1954
📍 México
Frida Kahlo foi uma importante pintora mexicana que tratou de temas sensíveis à sua vida pessoal e política. Ela é conhecida por suas pinturas de si mesma, muitas vezes retratada com dor e sofrimento. Sua obra é fortemente influenciada por sua cultura mexicana e sua experiência pessoal.

Frida Kahlo
★ 06/07/1907
† 13/07/1954
📍 México
Frida Kahlo foi uma importante pintora mexicana que tratou de temas sensíveis à sua vida pessoal e política. Ela é conhecida por suas pinturas de si mesma, muitas vezes retratada com dor e sofrimento. Sua obra é fortemente influenciada por sua cultura mexicana e sua experiência pessoal.

Frida Kahlo
★ 06/07/1907
† 13/07/1954
📍 México
Frida Kahlo foi uma importante pintora mexicana que tratou de temas sensíveis à sua vida pessoal e política. Ela é conhecida por suas pinturas de si mesma, muitas vezes retratada com dor e sofrimento. Sua obra é fortemente influenciada por sua cultura mexicana e sua experiência pessoal.

3.1 - Cartas da Diversidade

Nas disciplinas de Laboratório de Licenciatura, ministradas pelo professor Geraldo Freire Loyola, todos/as alunos/as devem desenvolver um material didático, como um objeto de aprendizagem, para ser experienciado com uma turma do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte. O material didático em questão deve ser pensado como um objeto propositor, que, segundo a artista e professora Andrea Hofstaetter (2015, p. 610)

[...] são entendidos como elementos de mediação entre sujeitos e produções da arte e da cultura visual, propiciando a experiência estética, a intervenção ativa na construção de pensamento, o posicionamento crítico e o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da capacidade de perceber e interpretar imagens, fatos e fenômenos diversos.

Pensando em algo que fosse informativo, de estética atraente e que se relacionasse com o tema de minha pesquisa e interesse, comecei a desenvolver o que chamei mais tarde de *Cartas da Diversidade*. O material é uma proposta em constante construção e consiste em um conjunto de cartas, no tamanho A6 (10,5cm x 14,8cm), contendo informações sobre artistas, movimentos artísticos, obras de arte e linguagens/técnicas artísticas. Desenvolvi essas cartas pensando-as como material de apoio para trabalhar determinados temas, como as vanguardas europeias, a arte pré-colombiana e a arte contemporânea.

Inicialmente, pensei em abordar apenas artistas que não se enquadrassem, ou fossem “lidos”, dentro dos padrões da cisheteronormatividade. Parti de artistas cuja sexualidade é publicamente conhecida e que já estão estabelecidos/as no imaginário da História da Arte. Além desses/as, para iluminar o que está no escuro, também abordei artistas que pouca gente sabe que são/foram LGBTQIA+. Não por acaso, como notei uma pequena quantidade de artistas pretos e pretas, indígenas e mulheres na seleção, passei a adicionar outros nomes, mesmo sendo cisgêneros e heterossexuais, mas minorizados por questões de racismo, xenofobia, machismo, etc. Até o momento, produzi doze cartas de artistas: Andy Warhol (1928-1987), Rosana Paulino (1967), Keith Haring (1958-1990), Salvador Dalí (1904-1989), Denilson Baniwa (1984), Jean-Michel Basquiat (1960-1988), Alice Austen (1866-1952), Frida Kahlo (1907-1954), Anita Malfatti (1889-1964), Rotimi Fani-Kayode (1955-1989), Ria Brodell (1977) e Gê Viana (1986); quatro cartas de movimentos artísticos (*Surrealismo*, *Pop Art*³¹, *Expressionismo*³² e *Neoexpressionismo*³³) e 28 cartas extras, contendo obras desses artistas e desses movimentos artísticos.

³¹ *Pop Art* foi um movimento artístico popularizado nos Estados Unidos da América na década de 1950 e 1960. Nela, os artistas traziam elementos da cultura de massa para o universo das artes plásticas.

³² O *Expressionismo* foi um movimento artístico que surgiu na Alemanha no fim do século XIX e início do século XX. Nele, os artistas tentavam expressar suas emoções e dramas da sociedade através da pintura. Os expressionistas não tinham preocupação com uma representação realista, empregavam cores não-naturais e vibrantes nas figuras e trabalhavam com pinceladas soltas.

³³ O *Neoexpressionismo* surgiu na Alemanha no final dos anos 1970. Esse estilo trazia elementos da arte expressionista e surrealista, mesclados com o uso de materiais não convencionais. Nos Estados Unidos, o neoexpressionismo ficou conhecido como *Bad Painting* (pintura ruim), pois as obras eram consideradas mal feitas pelos críticos mais conservadores.

Nas cartas de artistas, apresento um retrato do/a artista e uma imagem de uma obra popular sua. Também constam a data de seu nascimento, falecimento (quando aplicável) e o país onde o/a artista mais atuou. Após essas informações, construo um breve texto contando um pouco de sua trajetória e trabalho.



Imagem 35: Face frontal das cartas de Rosana Paulino e Andy Warhol.
 Fonte: Acervo pessoal.

No verso das cartas de artistas LGBTQIA+, apresento também a bandeira representativa da parte da comunidade que o/a representa, seja referente à identidade de gênero ou orientação sexual. Já nas cartas das/os artistas cis e héteros, incluo mais imagens de suas obras no verso.



Imagem 36: Verso das cartas de Rosana Paulino e Andy Warhol. Fonte: Acervo pessoal.



Imagem 37: Face frontal das cartas de movimentos artísticos concluídas até o momento. Fonte: Acervo pessoal.

Sobre as cartas de movimentos artísticos, estilos e técnicas, na parte da frente delas coloco imagens de obras icônicas do movimento, a época em que o movimento vigorou e em qual região eclodiu. Abaixo dessas informações, escrevo um breve texto informativo. No verso da carta, incluo mais uma ou duas imagens de obras do movimento em questão.

Importante destacar que as cartas sobre movimentos e vanguardas artísticas servem como apoio para o referencial da História da Arte Ocidental, quando abordado nas aulas. Elas têm o intuito de dar um panorama desse recorte da

história e preparar os/as estudantes para possíveis questões referentes que possam aparecer em provas como o ENEM e vestibulares. Além das cartas, também serão incluídas cartas referentes aos trabalhos desenvolvidos pelos povos indígenas nas Américas antes da colonização, entre outros temas frequentemente excluídos das aulas de Artes.

Até o momento, 45 cartas do material *Cartas da Diversidade* foram concluídas, impressas e plastificadas, prontas para serem usadas. Pretendo criar várias outras ao longo do tempo. Dentre as cartas de artistas que ainda planejo fazer estão: Caravaggio, Michelangelo, Efe Godoy, Georgia O’Keeffe, Abdias Nascimento, David Hockney, Artemisia Gentileschi, Zéh Palito, Georgina de Albuquerque, Jaider Esbell, Leonardo da Vinci, Arissana Pataxó, Arjan Martins, Donatello, Daiara Tukano, Ventura Profana, Paulo Nazareth, entre muitos outros. Como estou sempre descobrindo artistas interessantes, continuarei criando novas cartas. Também farei mais cartas sobre movimentos artísticos e cartas adicionais com obras, para acompanhar as cartas de artistas quando necessário.

É importante destacar que eu assumo um posicionamento anacrônico ao chamar artistas de um passado distante — como Leonardo da Vinci e Caravaggio — por termos que surgiram a partir do século XIX, como “gay”, “homossexual” e “bissexual”. Utilizo a justificativa de que a sexualidade desses artistas era divergente da norma da época e que, se trazidos para o tempo atual, se encaixariam em determinada letra da sigla. É o caso, por exemplo, de quando chamo Michelangelo de

gay, porque aparentemente ele se relacionava sexualmente apenas com outros homens³⁴, mesmo que os termos “gay” e “homossexual” só tenham surgido após a morte do artista³⁵.

Como objetos de aprendizagem, as cartas têm a função de material de apoio para trabalhar determinados temas e artistas. Elas foram concebidas para serem usadas em escolas que não possuem projetor de *slides* ou que têm difícil acesso a esses recursos. Como nessas escolas não é possível exibir imagens a partir de um projetor, as cartas servem como um material com o qual os alunos possam entrar em contato com as obras e conhecer um pouco mais sobre os artistas que as fizeram. Elas também podem ser usadas a partir de agrupamentos de, por exemplo, artistas que trabalham com determinada temática, obras que são feitas a partir da mesma técnica e/ou linguagem, ou artistas que pertencem a determinado movimento ou vanguarda artística. É importante destacar que, ao abordar sobre determinado/a artista, é necessário levar também as cartas com as imagens de suas obras, para que os/as estudantes possam relacionar as obras aos/às seus/suas respectivos/as criadores/as.

Até o momento, utilizei minhas cartas em duas ocasiões: em 2022, realizei um exercício sobre *Surrealismo* com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental e, em

³⁴ Baseado nos estudos do professor, doutor e pesquisador Gary Ferguson, relatados na série documental “*The Book of Queer*” (2022).

³⁵ Segundo Jeffrey Weeks (2018, p.77), os termos “homossexual” e “heterossexual” só apareceram em 1869, quando foram cunhados pelo escritor austro-húngaro Karl Kertbeny.

2023, ajudei uma professora a trabalhar o *Expressionismo* com seus alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

A primeira ocasião foi proporcionada pela disciplina Laboratório de Licenciatura 2 (2022). A partir do desenvolvimento da série de cartas, orientei minha prática com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Padre Eustáquio (Belo Horizonte/MG). Iniciei a aula distribuindo as seis cartas que falam sobre o *Surrealismo* para a turma. Enquanto os/as alunos/as olhavam as cartas, contei um pouco sobre como foi o movimento surrealista. Após essa parte expositiva, propus um exercício prático no qual os/as alunos/as deveriam desenhar uma cena de algum sonho que eles/elas lembravam ter tido, estabelecendo relações com o mundo onírico temático do movimento e com as práticas dos/as artistas que estavam atentos/as às imagens do subconsciente. Durante essa experiência, os/as estudantes não questionaram sobre a bandeira bissexual no verso das cartas dos artistas Salvador Dalí e Frida Kahlo, talvez por não terem notado ou talvez por terem achado que era só um elemento decorativo...

A segunda experiência ocorreu em 2023, quando estava fazendo estágio na Escola Municipal Dom Orione (Belo Horizonte/MG). A professora que eu acompanhava queria trabalhar o *Expressionismo* com seus alunos do 9º ano. Levei minhas seis cartas que falam sobre o tema (com obras de Ernst Ludwig Kirchner, Anita

Malfatti³⁶, Erich Heckel e Edvard Munch) para que os alunos pudessem ver e ler sobre o movimento artístico. Nesse conjunto não havia nenhuma carta de artista LGBTQIA+, e a única carta de artista presente era a de Malfatti (Imagem 38).



Imagem 38: Face frontal da carta de Anita Malfatti
Fonte: Acervo pessoal.

³⁶ Habitualmente associada à Semana de 22, Anita Malfatti estudou por 4 anos na Alemanha (de 1910 a 1914), no momento em que o Expressionismo estava florescendo por lá, e sofreu influências do movimento. Tal experiência contribuiu no desenvolvimento da artista e na sua participação na construção do Modernismo Brasileiro.



Imagem 39: Tirinha feita por um aluno, com a personagem da obra “A Boba” (1915), de Anita Malfatti, e um personagem da série animada *South Park*. Fonte: Acervo pessoal.

Durante a atividade, mesmo sendo em turmas de 9º ano, com estudantes com média de 14 anos, muitos rapazes ficaram dando risadinhas e fazendo piadinhas com as obras que continham modelos nus — as obras do Ernst Ludwig Kirchner. A professora propôs, então, um exercício que consistia em os/as alunos/as criarem uma tirinha contendo um personagem de uma obra expressionista interagindo com um personagem de outro universo. Eles/elas pesquisaram obras do movimento em seus celulares e fizeram os/as personagens dessas obras juntos/as a personagens de animações e jogos de videogame, com os quais eles/elas são habituados/as.

No meu terceiro e último período de estágio, não utilizei minhas cartas. Todos as imagens e conteúdos teóricos apresentados por mim, no COLTEC, foram mostrados a partir de um projetor de *slides*. Logo, ficou claro que essas cartas ganham importância em momentos de difícil acesso a um projetor ou tela de exibição de conteúdos.

Tanto as proposições desenvolvidas nos estágios, quanto o uso das *Cartas da Diversidade*, se mostraram como metodologias que proporcionam a criação de um ambiente salutar e aberto às discussões sobre diversidade. Com o intuito de promover esses espaços, quais e quantas outras propostas nós, enquanto professores e professoras de Artes, podemos desenvolver?

Deixa comigo
que eu sou
maquiador
profissional



Capítulo 4 - Algumas cenas diversas: reflexões

Ao longo dos meus períodos de estágio, além da realização das atividades preparatórias para minha formação como professor de Artes, fiquei atento a qualquer situação nas escolas que envolvessem os/as alunos/as LGBTQIA+, performance de gênero e *bullying*. A partir daí, pude ter uma noção de como estão as coisas nas escolas e também pensar em como me posicionarei quando eu for professor e presenciar situações semelhantes.

No meu primeiro período de estágio, convivi com alunos/as dos nonos e oitavos anos da Escola Municipal Dom Orione. Durante as mais de 120 horas que passei nessa escola, presenciei diversas situações envolvendo os/as estudantes, dentre as quais destacarei aqui as que envolveram adolescentes LGBTQIA+ e PCDs.

Em determinada aula na turma 9º ano A, por exemplo, vi alguns estudantes importunando aquele garoto que se identifica como assexual, citado anteriormente. Alguns rapazes começaram a incomodar o aluno, que chamarei aqui de Ícaro. Os comentários desses rapazes tinham um certo teor racista, pois estavam sexualizando Ícaro, já que ele é um rapaz negro, supondo o tamanho do pênis dele e dizendo que provavelmente ele “pega” muitas moças por conta do suposto grande membro do rapaz³⁷, sendo que, na realidade, ele se identifica como assexual e mostrava,

³⁷ Essa é uma hipersexualização racista, lamentavelmente vista em nossa sociedade, relacionada a homens negros.

aparentemente, tendência a gostar mais de outros garotos³⁸. Já estava quase no final da aula e os/as estudantes estavam se preparando para irem embora. Ícaro ficou extremamente incomodado com as falas desses rapazes e a professora de Artes não viu o que aconteceu, pois ela estava vigiando a porta da sala para que nenhum/a estudantes saísse antes da hora. Infelizmente, não consegui reagir e repreender os agressores, pois fiquei imóvel, lembrando do *bullying* que sofri na minha adolescência.

Na mesma turma de Ícaro, havia o Billy, que era um rapaz com uma performance de gênero bem distante daquela esperada de um menino pela sociedade cisheteronormativa. Sua postura e sua voz eram consideradas demasiadamente “femininas” para um rapaz de 14 anos. Billy era constantemente atormentado pelos colegas, que faziam piada sobre sua voz e seus trejeitos. Suas amigas eram algumas garotas e o Ícaro que, quando juntos, conseguiam se descontraírem, rir e se proteger. Billy faltava muitas vezes à escola, acredito que por causa do *bullying* que sofria. Essa situação me remeteu à evasão escolar, tão presente na vida de jovens LGBTQIA+³⁹.

Apesar do *bullying* eventualmente presente, foi muito bacana perceber a aliança entre os/as alunos/as *queer* da Escola Municipal Dom Orione. Esses/as estudantes estavam sempre juntos/as, acompanhados/as também de outras amigas e amigos cis e héteros aliados/as. Esses/as jovens, com performances de gênero

³⁸ Pessoas no espectro da assexualidade podem sentir um pouco de atração sexual, ou sentir atração romântica por outras pessoas (que não envolve, necessariamente, relações sexuais).

³⁹ O *Currículo Referência de Minas Gerais* (2021, p.65) aponta que “[...] a reprovção e a evasão escolar têm cor, gênero, orientação sexual, classe social e região geográfica.”

diferentes, só eram atacados se fossem pegos em um momento em que estivessem sozinhos. Quando juntos, ninguém ameaçava eles/elas. Me diverti e me surpreendi vendo esses/as adolescentes usando memes e gírias da comunidade LGBTQIA+, com falas que eu mesmo geralmente tenho, nos meus círculos de amizade.

Em relação aos/às estudantes PCDs (pessoas com deficiência), notei que a maioria era respeitada na escola, com exceção de um rapaz do 8º ano que, tendo seu antebraço direito amputado, era chamado pelos colegas de “bracinho”. Apesar desse apelido, o jovem era bastante popular e querido pelos garotos da escola.

No segundo semestre de 2023, no Estágio 2, convivi com alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico (CP/UFMG), na faixa etária entre 6 e 9 anos. Para mim, foi muito legal notar a presença de “crianças viadas”⁴⁰ nessas turmas. Os destaques vão para Bruno e Paulo, respectivamente do 1º e do 3º ano.

⁴⁰ Referencio aqui o termo usado pelo artista Bento Ben Leite (2013), para se referir às crianças que fogem dos padrões da cisheteronormatividade. O artista tem uma série de obras chamada “Born to ahazar”, onde ele retrata algumas crianças com performances de gênero de fora dessa norma. As obras fizeram parte da exposição *Queermuseu*, de 2017, porém, a mostra foi censurada graças à revolta dos setores conservadores da sociedade brasileira.



Imagem 40: "Travesti da Lamba e Deusa das Águas" (2013), de Bento Ben Leite. Disponível em: <https://www.metropoles.com/entretenimento/exposicao/artista-de-brasilia-e-autora-de-obra-acusada-de-pedofilia-pelo-mbl>. Acesso em: 07 de jul. 2024.

Bruno tem 6 anos e adora pôr sua blusa de frio na cabeça, como se fosse uma peruca, imitando um cabelo comprido. Ele gosta muito da boneca Barbie e da cor rosa (coisas geralmente associadas a meninas) e está sempre rodeado de suas amigas. Em uma manhã, quando o professor de Música estava cantando com as crianças, na parte em que cantou “quem está de lado, tem namorado”, Bruno ficou do lado da fila para onde as meninas foram e disse que tinha namorado. Conversando com a professora Simone, ela me disse que o Bruno vem de uma família muito conservadora. Segundo ela, os parentes do menino são testemunhas de Jeová. Ela também mencionou que costumava ver o estudante usando um dos vestidos de princesa da brinquedoteca do CP. Porém, um primo do estudante, que estuda no 2º ano da escola, denunciou seu comportamento para os pais do garoto, que o repreenderam. O CP, então, que aparentemente seria um lugar seguro para o Bruno ser quem ele é e brincar como quiser, passou a ser um local não tão apropriado, graças a esse primo delator.

Já o Paulo tem 8 anos, está no 3º ano do Ensino Fundamental e adora se divertir com sua turma. Numa manhã de estágio, um colega, também na mesma faixa etária, disse que Paulo era um “menine” e Paulo confirmou que era. Em um momento em que, na aula de audiovisual, os/as estudantes e a professora estavam produzindo um filme, a professora perguntou qual estudante poderia levar maquiagem para eles usarem nos dias de gravação e, rapidamente, Paulo se prontificou dizendo que poderia trazer. Ele afirmou que tinha maquiagem e que, de vez em quando, se

maquiava. No dia das gravações do filme, ele se dispôs a maquiar as meninas, alegando que era “maquiador profissional”.

O mais legal desses momentos é que eu nunca vi ninguém inferiorizar Bruno e Paulo por essas coisas - com exceção do primo do Bruno, que, mesmo tendo apenas 7 anos de idade, já foi ensinado que “meninos não podem se vestir de princesa”. Segundo Rosimeri Aquino da Silva (2019, p.24)

[...] Se o menino não demonstra força física e violência para a resolução de conflitos, se ele demonstra ternura, carinho ou dor, este comportamento é diretamente associado a uma dúvida sobre a sua escolha sexual.

Levando isso em conta, o Centro Pedagógico parece ser um ponto fora da curva, se estabelecendo como um local bem receptivo e que propaga o respeito em relação à diversidade⁴¹.

Sobre as performances de gênero no CP, é importante destacar que, apesar de certo acolhimento em relação aos/às estudantes com performances diversas, muitos/as alunos/as seguem reafirmando papéis de gênero, como é o caso de Nathan e Amanda (ambos do 1º ano do Ensino Fundamental e com 6 anos de idade). Nathan tende a ser mais agressivo, gosta de futebol e sempre rejeita coisas consideradas

⁴¹ Isso vale também para as crianças PCDs e neurodivergentes. Pelo menos no tempo em que estive no Centro Pedagógico, não vi nenhuma ofensa sendo direcionada a elas. A escola conta inclusive com monitores, que auxiliam esses/as estudantes.

femininas, alegando ser “macho”, enquanto Amanda é mais delicada, gosta de bonecas e maquiagem e rejeita coisas consideradas masculinas. Ambas as crianças consideram que azul é cor de menino e que rosa é cor de menina (logo Nathan gosta de azul e rejeita o rosa, enquanto Amanda gosta de rosa e rejeita o azul). A professora Simone sempre corrige os/as alunos/as quando eles associam azul à masculinidade e rosa à feminilidade, explicando que as cores não têm gênero.

Conforme Louro (2000, p.69, *apud Santos*, 2009, p. 28), é notável que “[...] desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, realizam um investimento continuado e cuidadoso no sentido de garantir a ‘aquisição’ da heterossexualidade”. E, no caso dos alunos do Centro Pedagógico, percebemos que essas crianças receberam os “valores” da cisheteronormatividade, provavelmente a partir dos ensinamentos de suas famílias, visto que, nessa escola, esses padrões não são exigidos e/ou ensinados pelos funcionários.

No meu terceiro e último período de estágio, convivi com alunos/as dos primeiros anos do Ensino Médio do Colégio Técnico da UFMG (COLTEC/UFMG), na faixa etária entre 14 e 17 anos. Nessa etapa, também estive com turmas de 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e duas turmas de 1º ano do Ensino Médio do Colégio COP, sendo essa a única escola privada em que estagiei.

No início desse período, fiquei um pouco amedrontado no COLTEC. A maioria dos/das estudantes são rapazes, cisgêneros e, supostamente, heterossexuais, e, no

começo do ano, a maioria deles estava performando uma masculinidade mais hegemônica e, por vezes, tóxica. Enquanto homem gay, fiquei com medo de sofrer homofobia por parte deles. Porém, com o passar do tempo, isso foi mudando. Os alunos baixaram a guarda e passaram a ser menos tóxicos do que estavam sendo no início do ano letivo.

Refletindo sobre essa mudança, acredito que, no início do ano, em um momento em que todos os rapazes ainda não se conheciam bem, a maioria deles estava performando aquela masculinidade para serem “aceitos” uns entre os outros. E então, quando eles desenvolveram uma maior intimidade entre si, se tranquilizaram um pouco e passaram a demonstrar seus afetos e fragilidades de forma mais despreocupada, sem a cobrança constante de virilidade.

A partir da metade do semestre, era comum ver rapazes juntos, sendo bem afetuosos uns com os outros. De vez em quando, via algum aluno com a cabeça deitada no ombro de outro, alunos se abraçando e até aluno sentado no colo de outro. Foi bonito ver essa mudança e perceber que eles não tinham mais receio em serem carinhosos e terem contato físico entre si. Destaco também um dia que, em um momento de descontração, vi alunos ouvindo e cantando músicas da cantora estadunidense Lana Del Rey (1985). Chamo atenção pra esse fato porque, geralmente, o público mais comum associado às divas do pop são pessoas LGBTQIA+ e mulheres. Porém, aparentemente, esses rapazes não se preocuparam com essa associação.

Estagiando pela primeira vez em turmas de Ensino Médio, notei uma presença maior de casais entre estudantes, em comparação aos outros períodos, em que fiz estágio em escolas de Ensino Fundamental, provavelmente por esses/essas adolescentes estarem agora no auge da puberdade e com os hormônios à flor da pele. No COLTEC, vi casais heterossexuais e lésbicos, mas nenhum casal de rapazes. Reparei que os casais de meninas são bem aceitos e não têm grandes preocupações em demonstrar afeto em público. Isso me faz pensar se casais de alunos gays também teriam a mesma aceitação da comunidade escolar, considerando o machismo estruturante de nossa sociedade.

Em duas das turmas em que estagiei no COLTEC, havia estudantes assumidamente LGBTQIA+, e nunca os/as vi sofrerem LGBTfobia por parte dos/das colegas. Nas demais turmas, senti a presença de alguns discentes LGBTQIA+ também, porém, aparentemente não eram assumidos, portanto, não posso concluir se, de fato, eles eram *queer*, só pelas suas formas de existirem e se expressarem. Mas, no geral, esses alunos e alunas, com performances de gênero ou sexualidades diversas, foram respeitados durante todo o tempo em que acompanhei as turmas, mostrando que, no final das contas, o COLTEC revela-se como um ambiente acolhedor. Infelizmente, não é uma percepção possível de se fazer em outras escolas, pois a LGBTfobia é uma expressão da sociedade como um todo. É estrutural.

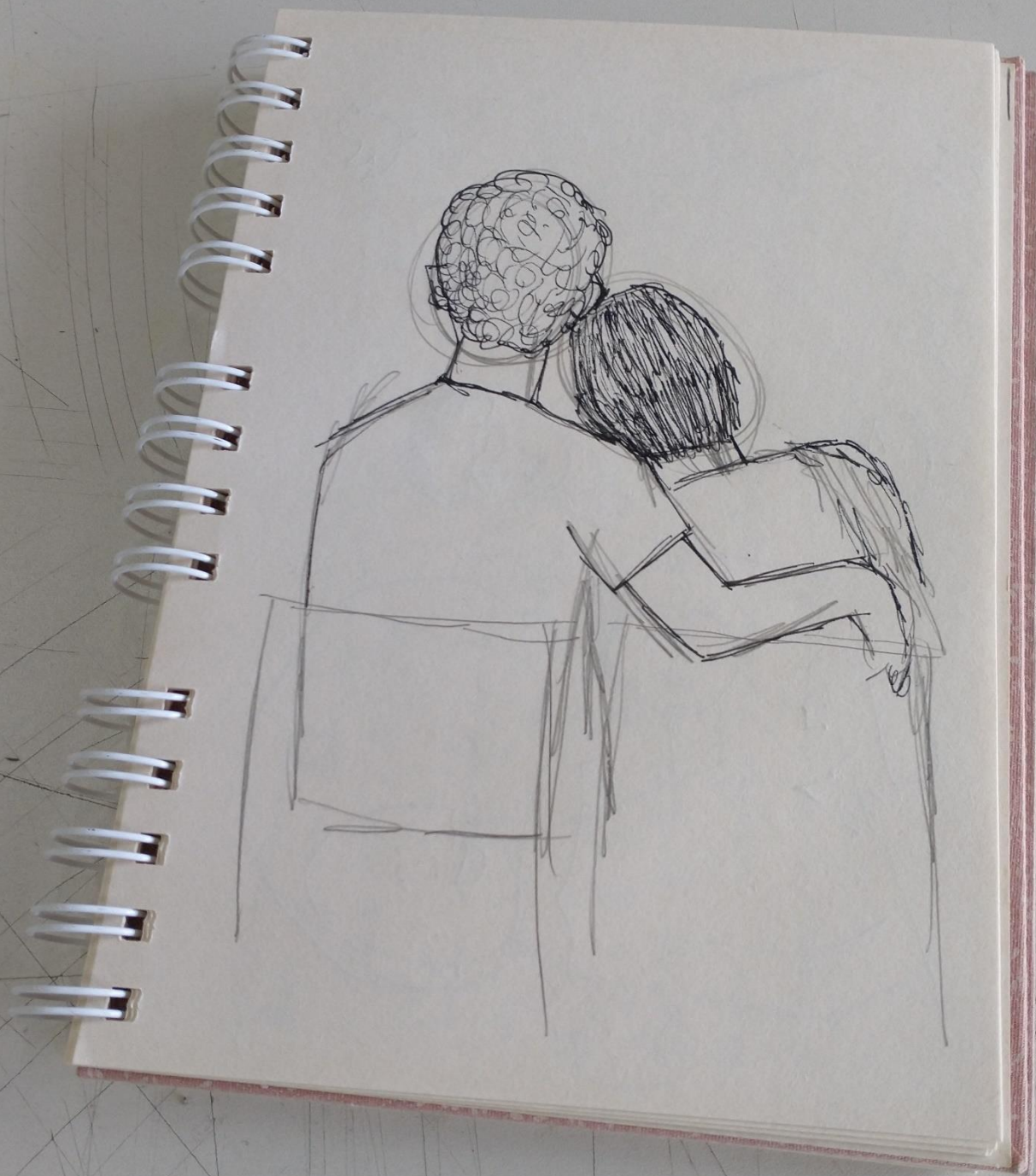
Essas situações nos levam a pensar que a LGBTfobia não é ensinada na Escola, mas atravessa outros ambientes da vida, como a família. Os/as alunos/as,

muitas vezes, também são influenciados por criadores/as de conteúdo que pregam o ódio e a discriminação na internet. Como muitos pais e responsáveis são conservadores e preconceituosos, eles acabam incentivando seus/suas filhos/as a consumirem influenciadores/as semelhantes a eles.

Fica aí então uma tarefa difícil para nós, educadores: como desconstruirmos esses preconceitos que são ensinados aos alunos por suas famílias e pela sociedade LGBTfóbica como um todo?

Pequenos passos podem ser dados cotidianamente. Por exemplo, quando algum/alguma estudante proferir alguma fala problemática em relação a pessoas LGBTQIA+ ou ofender outro/a colega por sua performance de gênero, o/a docente deve intervir, explicar que tal fala é desrespeitosa e tentar modificar a visão preconceituosa do/da agressor/a em questão. Um bom passo para a mudança de paradigma é trazer referenciais positivos para a pauta LGBTQIA+ e relacionar essa temática com a disciplina que leciona. No caso das Artes, os/as professores/as podem falar de artistas *queer* que existiram e existem, nas mais variadas localidades e com igualmente variados trabalhos e temáticas. Com tais referências, os/as alunos/as podem mudar a visão que têm de pessoas LGBTQIA+ e desenvolver respeito e admiração por esses sujeitos. Quando possível, os/as professores também podem trabalhar com o tema do respeito e da diversidade em suas aulas, mostrando que ninguém deve ser discriminado por sua identidade, gênero, sexualidade, raça ou qualquer outro marcador social. São pequenas atitudes que, se tomadas com

constância, podem, aos poucos, transformar um cenário de violências — que a escola, infelizmente, possa reproduzir — em um ambiente acolhedor e mais amoroso.



Considerações finais

Ao longo dos estágios realizados na minha graduação, minha suspeita de que a maioria das professoras e professores trabalhariam com apenas um tipo de referencial foi confirmada. Na maior parte do tempo em que estive nas escolas estagiando, os/as docentes que acompanhei trabalharam apenas — ou majoritariamente — com referenciais artísticos masculinos, cisgêneros, brancos, heterossexuais e do hemisfério norte.

Trabalhar apenas com esse recorte da História da Arte acaba excluindo muitas outras vivências e produções, igualmente importantes, e cria um imaginário de que só existiram artistas relevantes dentro desse pequeno enquadramento.

Como professor-artista em formação, e enquanto homem gay, acredito que, nas aulas de Artes, os/as docentes devem abordar a diversidade em sua totalidade, iluminando, também, artistas LGBTQIA+, artistas mulheres, negros e negras, indígenas, latinos e latinas, asiáticos, PCDs e demais sujeitos que foram colocados às margens das narrativas “oficiais”. Em um mundo marcado pela LGBTfobia, visualizando referenciais positivos dessas pessoas, a partir de suas histórias de vida e produção artística, os/as discentes podem desenvolver respeito e admiração por outros sujeitos semelhantes a elas.

Nesses últimos períodos da minha graduação, estive focado em pensar formas de trabalhar temas e obras de artistas pertencentes a grupos minorizados nas

aulas de Artes e, tanto nos estágios quanto nas disciplinas formativas, pude colocar algumas proposições artísticas em prática.

No meu primeiro período de estágio, nas duas proposições que tive com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dom Orione, o que mais me chamou a atenção foi a diferença de receptividade aos/às artistas LGBTQIA+ apresentados nas diferentes turmas. Nas turmas em que havia alunos/as LGBTQIA+ (9ºA e 9ºB), não houve crítica aos/às artistas ou à proposição, enquanto na turma que não tinha discentes *queer* (9ºC), reclamações apareceram. É possível que, graças ao convívio em um ambiente mais diverso, os alunos/as das turmas 9ºA e 9ºB tenham sido receptivos e respeitosos com os referenciais que eu trouxe. Nessas experiências, ainda destaco a identificação que alguns/algumas estudantes tiveram com os/as artistas apresentados/as, como no caso do aluno assexual que escolheu trabalhar com a obra da artista, também assexual, Yayoi Kusama.

No meu segundo período de estágio, nas experiências realizadas na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, no Centro Pedagógico da UFMG, pude observar como crianças pequenas se relacionam com imagens de sujeitos *queer*. Em relação aos lances com retratos de *drag queens* realizados pelo Rafael Suriani, os/as alunos/as ficaram encantados com a beleza das *performers*. E, a respeito dos retratos de pessoas LGBTQIA+ desenhados por mim, as crianças ficaram curiosas e apontando diversas observações e impressões. As reações foram muito variadas. Houve comentários meio problemáticos, como o daquele menino que falou que a astronauta

lésbica Sally Ride parecia homem, ou aquele garoto que perguntou, com uma cara risonha, se meu amigo Marco e eu gostávamos da cor rosa, mas nada parece ter sido feito com maldade ou com intenção de violentar. Acredito que, com o auxílio dos/das professores/as do CP, os/as discentes vêm desconstruindo os preconceitos que possam ter sido ensinados fora da escola, pois, pelo o que pude observar, lá é um ambiente onde a diversidade é acolhida e valorizada.

No exercício de autorretrato, com as fotografias e os papéis vegetais, acredito que as crianças tiveram uma oportunidade de se conectarem com suas identidades e desenvolver um olhar cuidadoso entre as transparências dos papéis e a opacidade das fotografias. No momento de mesclar os retratos, os/as alunos/as se divertiram, mesclando seus rostos com os desenhos nas folhas transparentes e relacionando suas imagens. Foi uma experiência rica, em que os laços entre os/as estudantes foram estreitados.

No meu terceiro e último período de estágio, pude ter um panorama de como os/as jovens estão se vendo representados na mídia e se aqueles e aquelas que pertencem a grupos minorizados têm referenciais positivos de personagens parecidos consigo. Em geral, os/as estudantes desenharam personagens que têm pelo menos uma característica em comum com eles/elas, mas a maioria dos/das discentes que interseccionam grupos minorizados (como o Felipe, que é um rapaz negro, bissexual e gênero fluido) não encontrou personagens que os representem em suas totalidades.

Nessa minha última proposição artístico-pedagógica, também percebi o COLTEC como um ambiente relativamente bem receptivo aos sujeitos LGBTQIA+ e às pessoas diversas em geral. Os/as estudantes que desenharam personagens *queer* não foram insultados por seus/suas colegas.

Em relação às professoras e professor que acompanhei ao longo dos meus estágios, constatei que, ocasionalmente, traziam referenciais diversos para suas aulas. Principalmente as professoras, que tiveram a preocupação de trazerem artistas pretos e pretas, mulheres e indígenas para suas aulas. No entanto, em nenhum momento as/os docentes trataram da pauta LGBTQIA+ ou mencionaram a sexualidade dos/das artistas *queer* apresentados/as. Parece que tratar desse tema nas escolas ainda é um pouco sensível, certamente devido ao avanço do conservadorismo no Brasil e à aversão que algumas famílias têm aos sujeitos LGBTQIA+. Em geral, as professoras e professores parecem ter receio da reação dos/das estudantes e de suas famílias.

Apesar disso, acredito que não deveríamos ter medo de trabalhar com esses temas, afinal, temos leis que nos amparam, e é muito importante trazer representatividade LGBTQIA+ para a escola e tensionar esse espaço. Sei que existem riscos, mas creio que devemos prestar esse serviço e buscar mudar a mentalidade dos alunos, alunas e famílias preconceituosas.

Neste trabalho, tratei de cinco proposições artísticas desenvolvidas apenas nos meus últimos dois anos da graduação. É evidente que mais metodologias precisam ser desenvolvidas para que os/as docentes possam trabalhar com referenciais diversos ao longo de todo o ano letivo. E não se trata de discutir sobre diversidade apenas à parte da História da Arte “Oficial”. É preciso trazer esses referenciais também nos recortes dessa história. Por isso é necessário que as pesquisas continuem em desenvolvimento para que surjam novas descobertas da história tradicional, para que encontremos o que foi produzido no restante do mundo nas mais variadas épocas, fora do recorte Europa e Estados Unidos, e para que reconheçamos, assim, cada dia mais, artistas LGBTQIA+ do período contemporâneo e do passado.

Acredito que pequenas atitudes, tomadas com constância e em conjunto, podem gerar grandes mudanças. Se professoras e professores trabalharem com referenciais positivos e promoverem o respeito à diversidade, e se os sujeitos *queer* continuarem na luta por mudanças e direitos, é possível que o cenário de violências que acomete a população LGBTQIA+ no Brasil possa se atenuar. E que, assim, se fortaleça a maior potência da arte: a de transformar a nossa realidade.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Júlia Pugliesi; LOYOLA, Geraldo Freire. Processos de criação artística como matéria investigativa: proposições para o ensino/aprendizagem em artes visuais. *In: Anais XXX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VIII Congresso Internacional de Arte/Educadores*. Anais...Pelotas(RS) UFPel, 2021.

ADVOGADOS, Wander Barbosa. **Casal homoafetivo pode adotar?** Jusbrasil, 2020. Disponível em: <

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**: Anos Oitenta e Novos Tempos. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BATCHELOR, David. Essa liberdade e essa ordem: A arte na França após a Primeira Guerra Mundial. In: FER, Briony; BATCHELOR, David; WOOD, Paul. **Realismo, Racionalismo, Surrealismo**: A arte no entre-guerras. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.

BEAUVOIR, S. DE. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: História e crítica de um preconceito. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRASIL. [Estatuto da Juventude (2013)]. **Estatuto da juventude** : atos internacionais e normas correlatas. – Brasília : senado Federal, coordenação de Edições técnicas, 2013.

COELHO, Gabriela. Supremo aprova equiparação de homofobia a crime de racismo. **Consultor Jurídico**, 2019. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2019-jun-13/stf-reconhece-criminalizacao-homofobia-lei-racismo>>. Acesso em 02 de dez. de 2023.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília : Ministério da Saúde, 2004.

CRUVINEL, Tiago. Quem defende adolescentes queer nas escolas do Estado de Minas Gerais?. *In: **Pedagogia das artes cênicas*** [recurso eletrônico] : múltiplos olhares / organização Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Verônica Veloso. São Paulo: ECA-USP, 2022.

DOSSIÊ apresentado ao MDHC indica 273 mortes de LGBTIA+ no Brasil, em 2022. **gov.br**, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/dossie-apresentado-ao-mdhc-indica-273-mortes-de-lgbtia-no-brasil-em-2022>>. Acesso em 02 de dez. de 2023.

FERGUSON, Gary. In: SASHAY it forward (temporada 1, ep.2). The Book of Queer (seriado). Direção: Eric Cervini. Produção: Tien Tran. Intérpretes: Riley Westling, Sayrie, Jill Bennett e outros. Estados Unidos da América: B17 Entertainment e Deviant Content, 2022. Disponível no serviço de streaming Discovery Plus (52 min.), sonoro, colorido.

FERRARI, Juliana Spinelli. O que é homofobia?. **Brasil Escola**, s.d.. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/homofobia.htm>>. Acesso em: 15 de abr. de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFSTAETTER, Andrea. Possibilidades e experiências de criação de material didático para o ensino de Artes Visuais. *In*: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (2015 :Santa Maria, RS). **Anais do 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, setembro de 2015, Santa Maria, RS; Nara Cristina Santos [et al.] (orgs.). Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas; Universidade Federal de Santa Maria, PPGART; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGAV, 2015. Disponível em: <<https://anpap.org.br/anais/2015/>>. Acesso em: 10 de abr. de 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A “invenção da ideologia de gênero”**: um projeto de poder. Belo Horizonte: Espaço do Conhecimento UFMG, 29 nov. 2023. Palestra ministrada pelo pesquisador Rogério Junqueira aos/às estudantes e pesquisadores/as da UFMG.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (org.). **Transposições**: Lugares e Fronteiras em Sexualidade e Educação. Vitória, Espírito Santo: EDUFES, 2015.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. **Segredos do coração**: a escola como espaço para o olhar sensível. Cadernos CEDES, v. 30, n. 80, p. 72-83, jan. 2010.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 4ª ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica Editora, 2018.

MARTINS, Mirian Celeste. Antídotos para “alergias pedagógicas”: a ação e o conceito muito além da atividade e do conteúdo, In: **Anais do 28º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 2019. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019, p. 2388-2404.

MÊS da Mulher: há 12 anos, STF reconheceu uniões estáveis homoafetivas. **Supremo Tribunal Federal**, 2023. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=504856&ori=1#:~:text=Em%20maio%20de%202011%2C%20o,homoafetiva%20como%20um%20n%C3%BAcleo%20familiar.>>. Acesso em: 02 de dez. de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 03 de dez. de 2023.

NASCIMENTO, Vivian; RIBEIRO, Jheniffer. Apenas cinco universidades públicas destinam vagas a pessoas trans. **Gênero e Número**, 2023. Disponível em: <<https://www.generonumero.media/artigos/universidades-publicas-cotas-trans-travestis/>>. Acesso em 02 de dez. de 2023.

PAIVA, Alessandra Simões. **A virada decolonial na arte brasileira**. 1ª ed. Bauru, São Paulo: Mireveja, 2022.

PIMENTEL, Lucia. Ensino/Aprendizagem em arte e mediação: Problemas e inovações. In.: QUEIROZ, João Paulo (Org.); OLIVEIRA, Ronaldo (Org.). **Os riscos da arte: Formação e mediação**. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, 2018.

ROCHA, Lucas. Entenda o que é ser uma pessoa intersexo. **CNN Brasil**, São Paulo, 22 de mar. de 2023. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/entenda-o-que-e-ser-uma-pessoa-intersexo/#:~:text=Pessoas%20intersexuais%20nascem%20com%20caracter%C3%ADsticas,de%20corpos%20masculinos%20ou%20femininos.>>. Acesso em: 6 de jun. de 2024.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Heteronormatividade & Educação. In: Somos Comunicação, Saúde e Sexualidade: **Tá difícil falar sobre sexualidade na escola?**. SOMOS; PENALVO, Claudia; BERNARDES, Gustavo (org). Porto Alegre: SOMOS, 2009.

SC, g1. UFSC aprova cotas e políticas de permanência para pessoas trans. **g1**, 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/08/10/ufsc-aprova-cotas-e-politicas-de-permanencia-para-pessoas-trans.ghtml>>. Acesso em 02 de dez. de 2023.

SILVA, Rosimeri Aquino da. Notas Sobre o Sexo da Educação. In: Somos Comunicação, Saúde e Sexualidade: **Tá difícil falar sobre sexualidade na escola?**. SOMOS; PENALVO, Claudia; BERNARDES, Gustavo (org). Porto Alegre: SOMOS, 2009.

SOMOS Comunicação, Saúde e Sexualidade: **Tá difícil falar sobre sexualidade na escola?**. SOMOS; PENALVO, Claudia; BERNARDES, Gustavo (org). Porto Alegre: SOMOS, 2009.

STF equipara ofensas contra pessoas LGBTQIAPN+ a crime de injúria racial. **Supremo Tribunal Federal**, 2023. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=512663&ori=1>>. Acesso em 02 de dez. de 2023.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4ª ed. rev., atual. e amp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

UGINO, Alessandra Pereira Matias. A educação contemporânea de Arte: repensando o cotidiano da sala de aula. *In*: DESIDERIO, Adriana Maria de Oliveira. et al. **Desafios para a docência em arte**: teoria e prática. COUTINHO, Rejane Galvão (coord.). São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 4ª ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica Editora, 2018.