

## ENSINO DE ARTE E CULTURA VISUAL: LUGARES PARA SE PENSAR A DIVERSIDADE<sup>1</sup>

Alexandre Pereira<sup>2</sup>  
Selva Guimarães<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida em nível de Doutorado em Educação no qual o objeto de discussão são as relações entre o Ensino de Arte e a Cultura Visual com a diversidade sexual. Iniciamos o texto apresentando dimensões do debate sobre o modo como os movimentos artísticos introduziram, no campo das artes visuais, discussões sobre temas relativos à identidade e diferença. Posteriormente abordamos a necessidade de se reconhecer a importância de se discutir, na educação, de um modo geral e no Ensino de Arte, em específico, o tema da diversidade sexual. Em seguida delineamos considerações sobre a educação para a Cultura Visual e o modo como deslocam as posições hegemônicas de espectador de arte para produtor ativo de sentido para as imagens. Falamos do papel da cultura visual, aqui entendida como sendo tanto as imagens das Artes, quanto as imagens e artefatos visuais da cultura popular e da mídia, bem como os sentidos socialmente construídos que cotidianamente produzimos para essas imagens. Por fim, discutimos a necessidade de se reconhecerem as compreensões de identidade e diferença como sendo construções culturais para pensar em processos educacionais inclusivos.

**Palavras-chave:** educação para cultura visual; ensino de arte; diversidade sexual.

## ENSEÑANZA DEL ARTE Y CULTURA VISUAL: LUGARES PARA PENSAR LA DIVERSIDAD

**Resumen:** Este artículo presenta los resultados de una investigación llevada a cabo al nivel de Doctorado en Educación en que el tema de discusión es la relación entre Educación Artística, la Cultura Visual y la diversidad sexual. Empezamos el texto presentando dimensiones del debate sobre como los movimientos artísticos introdujeron en el campo de las artes visuales discusiones sobre temas relacionados con la identidad y la diferencia. Más adelante se discute la necesidad de reconocer la importancia de discutir, en la educación, en general y en la enseñanza del arte en particular, el tema de la diversidad sexual. A continuación describimos las consideraciones sobre la educación para la cultura visual y la forma con que desplazan la posición hegemónica del espectador de arte para la del productor activo de significado a las imágenes. Hablamos sobre el papel de la cultura visual, entendida aquí tanto como las imágenes de las artes y artefactos visuales de la cultura popular y de los medios de comunicación, así como los significados socialmente construidos que cotidianamente producimos para estas imágenes. Finalmente, se discute la necesidad de reconocer las

---

<sup>1</sup> Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, por meio do Doutorado Interinstitucional Novas Fronteiras – DINTER NF financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, a quem agradecemos o apoio no financiamento.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Amapá. E-mail: [pereiraxnd@gmail.com](mailto:pereiraxnd@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [selva@ufu.br](mailto:selva@ufu.br)

comprensiones de identidad y diferencia como construcciones culturales para pensar en los procesos educativos inclusivos.

**Palabras clave:** educación para la cultura visual; enseñanza del arte; diversidad sexual.

### **ART EDUCATION AND VISUAL CULTURE: PLACES TO THINK ABOUT DIVERSITY**

**Abstract:** This article presents results of a research carried out in the doctorate course in Education. The subject of discussion is the relationship between Art Education and Visual Culture with the sexual diversity. We begin by presenting a discussion on how artistic movements introduced themselves on the field of visual arts and discussions on issues related to identity and difference. We mentioned the need to recognize the importance of discussing, in education and Art Education the theme of sexual diversity. Then, we make considerations on education for Visual Culture and how it displaces the hegemonic position of the viewer of art for an active producer of meaning to the image. We talked about visual culture, understood here as images of Arts either visual artifacts of popular culture and media and the socially constructed meanings to these images. At last, we discuss the need to recognize the understandings of identity and difference as cultural constructions, to think in inclusive educational processes.

**Keywords:** education for visual culture; art education; sexual diversity.

## INTRODUÇÃO

A produção visual e artística, sobretudo a partir dos movimentos pós-modernistas, vem demonstrando interesse por debates acerca de questões da diversidade, da identidade e da diferença. Por meio de perspectivas críticas, é possível perceber um número cada vez mais relevante de artistas, produtores visuais e realizadores de cinema e vídeo que, ao voltarem sua atenção para o cotidiano nos informam, em seus trabalhos, sobre as suas posições relativas a questões da contemporaneidade, tais como a violência, a crescente e desordenada urbanização, guerras, os distúrbios ecológicos, migração, fome etc. Outros articulam, em seus posicionamentos, debates sobre as opressões de gênero, o racismo e a homofobia, bem como as aberrações políticas, corrupção, as contradições sociais e tensões ideológicas das nossas sociedades.

As fissuras que esses artistas, propositadamente, nos deixam em suas obras podem ser cavoucadas e remexidas com a intenção de hiperbolizar clivagens, quando se leva em consideração, na nossa sociedade, a história dos grupos sociais de representação minoritária, que sempre estiveram à margem, lutando contra a sua eliminação física ou simbólica — quer seja por meio da escravidão, da violência contra as mulheres ou a negação da diferença em termos de identidade.

Fendas abertas revelam mudanças nas paisagens, processos históricos e antigas geologias — outrora pétreas — agora marcadas por novos sujeitos culturais que, ao reivindicarem com suas vozes, imagens, gestos e alteridade o direito à diferença, evidencia as assimetrias de poder, martelam/meteorizam e desintegram continentes fixos e confortáveis posições, tornando poroso o solo em que se assentavam as narrativas hegemônicas típicas da modernidade, centradas no indivíduo masculino, cristão, eurocêntrico, nutrido, carnívoro, competitivo. Desse modo, a produção visual e artística, ao problematizar a tradição hegemônica ocidental, permite a emergência de novas identidades sociais, ao drenar nossa atenção para problemas sociais, políticos e formas de poder que estabelecem restrições e opressões.

Alguns artistas e produtores visuais apresentam em suas imagens pontos de vista que manifestam inconformismos, desestabilizando o modo como algumas pessoas constroem suas visões de mundo. Esses artistas geram perturbações identitárias, desorientam crenças e, frequentemente, vêm abalando o solo ideológico no qual as pessoas estão acostumadas a permanecer, assim “artistas socialmente engajados vem repetidamente abordando questões relativas ao significado sócio-político e cultural, e neste processo minando nossa capacidade

de funcionar num mundo disfuncional” (DARTS, 2004, p. 319). O interesse nas discussões, proposto pelos artistas, para a educação está na medida em que eles avultam em seus trabalhos as transformações que o mundo vem sofrendo, fazendo alusões às mudanças da sociedade.

O Ensino de Arte na contemporaneidade tem uma dívida histórica com esses artistas que, deliberadamente, reposicionam, na nossa cultura, algumas crenças e visões de mundo centradas em obscurantismos, fundamentalismos e processos discriminatórios, provocando uma revisão ética/política frente a temas multiculturais como a questão do racismo, do machismo e da homofobia. A educação é, portanto, um espaço para a formação crítica das pessoas, tendo como base princípios tais como a liberdade, a democracia e o exercício da cidadania, não podendo se furtar em promover um amplo e franco debate sobre questões historicamente presentes e, contemporaneamente, insurgentes.

## **SILENCIAMENTO E EXCLUSÃO NA ESCOLA**

É necessário reconhecer, no atual contexto social, histórico e cultural, que a sociedade brasileira passa por uma revisão ética no tratamento dado à diversidade em termos do reconhecimento da diferença. No entanto, no que se refere à diversidade sexual, Britzman (1996) mostra que existe uma relativa invisibilidade, tanto institucional quanto de representações, no que se refere às sexualidades homoafetivas. Apesar de alguns discursos éticos, principalmente nos meios artístico e político, a diversidade sexual não dispõe do mesmo tipo de reconhecimento legal e institucional, dos quais os heterossexuais dispõem. Assim, esse silenciamento tem moldado o local que estudantes lésbicas, gays, bissexuais e travestis ocupam nas escolas, uma vez que as identidades homossexuais colidem, cotidianamente, com formas de representação contraditórias, baseadas na hostilidade contra a homossexualidade. Ademais, quando se pensa em processos de escolarização, a saída, geralmente, tem sido o silêncio deliberado, conquanto que se pressuponha a negação de sua existência, como resposta menos complicada e mais eficiente. Assim, os homossexuais aprendem a esconder suas identidades desde muito cedo, nas escolas. Aprender a se esconder torna-se, pois, parte do capital sexual da pessoa e ela tem sempre uma relação com “O Armário”, quer ela queira ou não! (BRITZMAN, 1996, p. 83).

O *modus operandi* deste silenciamento atua da seguinte forma: pesam os fatos das representações da homossexualidade serem hostilizadas, o silenciamento deliberado das instituições em discuti-las e a falta da proteção legal, que tem gerado uma clara mensagem de

invisibilidade, da qual a produção e a circulação da arte também se faz cúmplice, pois essas representações não são sequer abundantes nos meios culturais da Arte, tais como em catálogos, galerias e museus, proporcionando pouca oportunidade de produções visuais, visto que raras são as exposições e mostras de arte onde o tema é claramente apresentado para o debate social.

Para Britzman, deve-se levar em consideração o fato de que essas representações também são acionadas pelos financiamentos dos quais artistas e produtores visuais necessitam para a produção de seus trabalhos. Essa carência de representações relativas à diversidade sexual se dá como “condição para qualquer tipo de financiamento para as artes” (BRITZMAN, 1996, p. 81). Esta condição pode ser um possível motivo da ausência das imagens que representam a diversidade sexual, de modo mais efetivo, nos espaços escolares.

Desse modo, depreende-se que as escolas participam da mesma engrenagem de invisibilidade que está dispersa na sociedade como um todo, pois a ausência de representações de sexualidades não hegemônicas nos espaços educacionais, nem sempre se dá pela falta de interesse de professores, e sim pela constatação de que a invisibilidade está generalizada. Além do mais, nos contextos escolares, os discursos sobre a sexualidade quase sempre estão aliados a debates em torno da educação sexual, como um modelo moralizante e normalizador das identidades, baseados na higiene, saúde, reprodução e na medicina. No bojo das científicidades, sobra pouco espaço para se tratar da diversidade sexual em termos indenitários e muito menos ainda para se pensar em prazer.

Outro contratempo é devido ao fato de que “fora da escola, na família é, igualmente, um local no qual o aparato estatal e social exerce seu papel de disciplinamento, ao legalizar a heterossexualidade por meio do casamento [heteroafetivo]” (BRITZMAN, 1996, p. 81). O não reconhecimento de outras configurações de parentalidade, afeto e prazer vêm contribuindo para o silenciamento.

Essas discussões públicas entre aquelas pessoas que negam e aquelas que afirmam as identidades gays e lésbicas fazem parte, em grande medida, do discurso público da educação. Precisamos apenas visitar as escolas para compreender que as crianças e os jovens constantemente produzem, corporificam e praticam sexualidades e para perceber suas diferentes urgências na tarefa de entender os desvios dos corpos e dos sujeitos (BRITZMAN, 1996, p. 87).

Tais questões não podem servir de base de justificativas para processos de opressão, visto que os professores, como atores sociais autônomos, devem compreender seu papel para

além da escola, qual seja, o de educar no sentido amplo; uma educação que respeita as diferenças, visando a contribuir para a formação de uma sociedade multicultural e inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CULTURA VISUAL

A sexualidade, reconhecidamente, apesar do silenciamento e a da negligência institucional, é significada, falada, discutida, visualizada, vivenciada e corporificada em lugares não institucionalizados (nas escolas sobejando em corredores, livros secretos, mensagens de celular, imagens e textos como uma fimbria transdisciplinar e in/discreta). Logo, convém questionar até que ponto professores de Artes Visuais podem se envolver em ações voltadas para assuntos relativos à diversidade sexual em suas aulas?

As imagens com as quais lidamos, cotidianamente, colaboram para a produção de olhares constituídos socialmente. Por meio das imagens é possível perceber uma infinidade de representações de identidades sociais e, ao interagir com elas, colaboramos com uma complexa rede de sentidos que, não apenas e simplesmente, nos conecta com o mundo, mas atua de forma prática na formação discursiva de subjetividades. Somos, o tempo todo, duplamente inflexionados pelas imagens que nos cercam, pelo fato das mesmas falarem das identidades sociais dos outros, mas também construírem, intimamente, nossas próprias posições provisórias de sujeito. Dito de outro modo: as imagens representam coisas do mundo, e ao mesmo tempo dizem dessas coisas de um modo muito particular, possibilitando-nos depreender que, ao representar, as imagens também constroem sentidos e nos constroem.

De acordo com Hernandez (2007), as imagens são fatores importantes do sutil mecanismo que constitui nossos modos de ser:

As representações visuais contribuem assim como os espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser. As representações derivam-se e ao mesmo tempo interagem de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida. Essas formas de relação contribuem para dar sentido à sua maneira de sentir e de pensar, de olhar-se e de olhar, não a partir de uma posição determinista, mas em constante interação com os outros e com sua capacidade de agenciamento (HERNANDEZ, 2007, p.31).

De modo conflituoso o ensino de Arte se preocupa, hegemonicamente, com a formação estética e com uma redutora maneira de lidar com as imagens firmadas na história dos eventos artísticos — algo muito distante do que poderia se chamar de uma historiografia

da Arte. Permitindo que sobre pouco espaço para nos apropriar, em nossos currículos, de temas relativos à diversidade e a diferença.

De outro modo, de acordo com Darts (2004), professores de Arte alinhados a posicionamentos críticos têm um compromisso com a construção permanente de uma sociedade democrática, tendo como objetivo a emancipação e a conscientização dos estudantes sobre as diversas formas de poder presentes no meio social, de onde decorrem situações de opressão, discriminação e silenciamento.

Esses posicionamentos críticos, comprometidos com uma revisão dos padrões normativos da educação, podem abrir fissuras teóricas e práticas em permanente problematização de metodologias, saberes, fazeres e narrativas sobre o Ensino de Arte, reconhecendo que nenhum projeto educacional é ideologicamente neutro, pois muitas vezes discursos de neutralidade, imparcialidade e universalidade podem agenciar um verdadeiro policiamento, vigilância e repressão da diversidade em termos de orientação sexual, raça e gênero. Nesta perspectiva, Darts afirma que professores de arte que

introduzem o trabalho de artistas socialmente engajados em suas salas de aula, abrem espaços educativos onde as camadas de complexidades socioculturais, política, estética, histórica e pedagógica em torno destas obras podem ser examinadas e exploradas. Ao expor seus alunos a este trabalho, arte-educadores podem começar a desafiar concepções dessemancipadas do papel social e a função política da arte com seus alunos. Isso é crucial para os estudantes compreender e participar significativamente de conversas públicas em torno das relações sociais e políticas da arte, da cultura, poder e cidadania democrática. Se a arte educação for capacitar os alunos a perceber e se envolver significativamente nas lutas ideológicas e culturais embutidas na visualidade os Professores de Arte precisarão primeiro tornar visíveis essas lutas (DARTS, 2004, p.319).

Darts solicita um posicionamento político claro de professores de Arte, numa atitude de reconhecimento da diversidade e de resistência frente às opressões e afirma que os professores devem se responsabilizar pelas suas práticas docentes, vistas como possibilidades para avaliar e interpretar as lutas políticas, sociais, culturais e econômicas que ocorrem em diversos lugares, cotidianamente.

Tal atitude pedagógica pode fazer com que práticas normativas, com as quais estamos acostumados, sejam reavaliadas e, aos poucos, numa batalha constante, se busque alcançar mais engajamentos na desconstrução de alguns valores sociais, ao ponto de permitir o delineamento de outras narrativas, subjetividades, imagens e formas de sociabilidade mais democráticas e inclusivas para o campo das diferenças de gênero, sexualidade e raça,

questionando os *status quo* das esferas sociais que marcam essas diferenças em termo de desigualdade e injustiça.

Na perspectiva da Cultura Visual, as imagens interconectam a visualidade — um olhar culturalmente construído — com práticas de subjetividade (HERNÁNDEZ, 2013), não são apenas representações, estilhaços, fragmentos ou películas de realidade, mas, sobretudo, criam relações entre o que é visto e quem vê, reconstituindo ambos, pois

a Cultura Visual possui uma perspectiva inclusiva que interconecta imagens e artefatos visuais, não de forma isolada, mas buscando a relação entre os discursos visuais com outras imagens e textos culturais, negando os limites disciplinares e se apropriando de uma possibilidade de construção de sentido para as imagens e narrativas visuais, deslocando o foco do produtor para o consumidor que constrói, ativamente, os sentidos para os aparatos visuais na contemporaneidade (PEREIRA, 2013, p. 28).

As imagens, quando são inseridas em debates formativos e educacionais e são discutidas, sobrepõem em diversos graus de sentido, gerando discussões que operam como focos de mediação da cultura, informando sobre subjetividades e posições de sujeito.

A Cultura Visual propõe que olhemos para as imagens a partir de uma ótica relacional, interacional e necessariamente culturalista. Quando falamos de cultura visual, além de referirmo-nos às imagens que circulam no cotidiano (incluindo desde as imagens das Artes até as imagens e artefatos visuais da cultura popular e da mídia tais como: rótulos, painéis, embalagens, cenários, encenações, figurinos, a moda etc.) também falamos dos sentidos que, ativamente, produzimos para essas imagens. Embora as imagens não sejam os dados mais importantes para os estudos da cultura visual, devem ser levadas em consideração, uma vez que somente se sustentam quando estabelecemos um modo relacional de interação e produção de sentido para com elas.

Transformar receptores, fruidores, apreciadores e contempladores de Arte em sujeitos que constroem relações críticas de sentido para as imagens e artefatos visuais se tornou um dos processos conceituais e políticos chave da Educação para Cultura Visual. Projeto que cria uma fresta na relação dos sujeitos com as representações visuais, pois, progressivamente, deixam de ter um olhar colonizado e alienante — que localiza nas imagens um valor de posse e de *commodity* — permitindo extrapolar a lógica da espetacularização e contemplação da imagem. Nesse sentido, identidade, subjetividades e imagens se inserem num jogo relacional e performático, onde o sujeito está na linha de frente do processo comunicativo.

Desse modo, a perspectiva teórica da Cultura Visual atribui uma responsabilidade pedagógica ao provocar uma mudança na forma como os estudantes cultivam compreensões



superficiais sobre as imagens, levando-os a reconhecer as lutas ideológicas incorporadas nas experiências visuais cotidianas (DARTS, 2004, p.323).

Assim, “as aulas de artes centradas na produção cultural podem ajudar a transformar modos acrílicos de ver dos estudantes, aqueles que os situacionistas descreveram como sendo uma cultura passiva do espetáculo para formas mais proativas de engajamento” (DARTS, 2004, p.324). Desse modo, ao colocar as imagens no centro de um debate crítico, o professor de arte reconhece o papel das imagens como elemento norteador de seus processos educacionais assim como o caráter socialmente construído dos produtos visuais e dos processos de significação que, a partir da abordagem da Cultura Visual, informa sobre modos de ver e de ser visto, posições de sujeitos e identidades muitas vezes contraditórias que, ao sublevarem, se tornam relevantes aos processos educacionais.

## **EDUCAÇÃO PARA A CULTURA VISUAL E A DIVERSIDADE SEXUAL**

Do ponto de vista do Ensino de Arte, faz-se necessário posicionar-se frente às questões sociais mais emergentes rompendo com a aceitação passiva da aparência de harmonia, denunciada por Debord, que somente permite a existência do que parece ser bom. Desse modo, parafraseando o autor, as imagens não podem ser vistas como sendo grandiosas, positivas, indiscutíveis e inacessíveis (DEBORD, 2003), são, antes, possibilidades para engajamento por parte dos envolvidos nos processos educativos, dentro e fora das escolas, onde professores e estudantes optam, deliberadamente, por tratar suas formas de ensinar/aprender/aprender/ensinar como processos críticos, performativos, produtivos e criativos.

O Ensino de Arte nas escolas pode ser, neste sentido, um espaço, um meio, um instrumento para o empoderamento dos estudantes e pode possibilitar a visibilidade positiva da diferença, quer seja em termos sociais, raciais, de gênero e de orientação sexual.

Segundo Dias (2011), disfarçados sobre a égide de uma boa prática educativa em Artes Visuais, professores acrílicos deixam de perceber que a escola vem, historicamente, mantendo os valores de grupos dominantes e, silenciando, cada vez mais, vozes, identidades e posicionamentos de grupos sociais marginalizados.

Prevalecem, em geral, nos espaços educacionais, práticas de discriminação e opressão que afetam diretamente pessoas que “escapam” das convenções morais naturalizantes em torno da sexualidade, gênero e raça. Assim,

é por meio da utilização de um discurso estabelecido e disfarçado de “boa” arte/educação (significando aqui: práticas razoáveis, aceitáveis, adequadas e normais), por professores acríticos a seus contextos e indicadores sociais, que as escolas mantêm as verdades, os privilégios e posturas universais do patriarcalismo e do sexismo (DIAS, 2011, p. 77).

O silenciamento frente à diversidade sexual, incluindo o trabalho de professores acríticos que, muitas vezes, optam por uma abordagem pretensamente imparcial, neutra, em suas aulas, demonstra a negligência frente aos proeminentes laços existentes entre escola, sociedade, cultura, identidade, diferença, conhecimento e poder.

A inclusão das diferenças que assinalam a diversidade sexual vem se caracterizando com uma importância crescente. No entanto, na escola, em geral, ainda é motivo de constrangimentos, pois “a diversidade sexual é, de modo geral, dotada de uma dignidade menor e um estatuto inferior diante de outras preocupações e necessidades. Esse quadro, todavia, tem sido objeto de atenção e contestação nos últimos anos no Brasil” (RIOS; SANTOS, 2008, p. 327).

Torna-se necessário apreender a forma como a sexualidade é manifesta e vem, ao longo da história, construindo saberes que, na maioria das vezes, são baseados em valorações binárias que pressupõe uma classificação hierárquica em termos de normalidade ou desvio: “nessa direção as escolas podem ser um exemplo de instituição onde se reitera, constantemente, aquilo que é definido como norma central, norteando seus currículos e suas práticas a partir de um padrão único [heteronormativo]” (MEYER; SOARES, 2008, p. 11).

Essa forma classificatória sobre a sexualidade que hierarquiza um modelo — heteronormativo (BRITZMAN, 1996) — em detrimento da diversidade sexual vem, constantemente, construindo conhecimentos que silenciam as identidades homossexuais ou, quando muito, as torna objeto de adequação, merece ser analisada de forma mais sistemática.

Neste contexto é importante estar atento para se perceber as estruturas institucionais, sociais, políticas, e culturais que demarcam sentidos nos espaços escolares e, por conseguinte, suas nuances que incidem na construção de saberes ou ignorâncias sobre a diversidade, uma vez que “o velho binarismo da ignorância e do conhecimento não pode lidar com o fato de que qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias” (BRITZMAN, 1996, p. 91).

Em relação à diversidade sexual não é possível mais pensar a diferença em termos somente de silenciamento e exclusão. Para Britzman (1996), a ignorância não é, simplesmente, um desconhecimento, mas, sim, um efeito político — portanto, intimamente relacionado com poderes e saberes — do conhecimento. Desse modo, se professores são ignorantes em relação à homossexualidade, pode-se afirmar que também são em relação à

heterossexualidade. Ou seja, ignoram que tanto uma quanto a outra orientação sexual, não pode ser definida de modo essencialista, pois ambas são inter-relacionadas e construídas na cultura. Nenhuma orientação é natural e, sim, manifestações de relações de poder e saber que, historicamente, estabeleceram hierarquias e distinções opressivas entre elas.

Nesse jogo de representações, a linguagem entra como elemento funcional de posicionamento da diversidade sexual nas escolas, pois

a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.) Além disso, tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 1997, p. 67-68).

Quando se trata de sala de aula, pode-se perceber nesta citação que a diversidade (assim com as sexualidades) são construções culturais. Segundo a autora, a escola é um agente da construção das desigualdades e das diferenças, pois

concebida inicialmente para acolher alguns — mas não todos — ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente "garantir" — e também produzir — as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 1997, p. 57).

A diversidade é compreendida como o reconhecimento das diferenças, socialmente construídas e marcadas por relações de poder desniveladas. Por sua vez, diversidade e diferença estão estritamente ligadas ao conceito de identidade que, neste caso, não pressupõe unicidade, mas uma narrativa social “definida historicamente, e não biologicamente” (HALL, 2005, p. 13). Desse modo, antes de pensarmos a identidade e a diferença em termos de

recursos herdados da natureza ou mesmo como um destino biológico, devemos compreender a inserção dos conceitos de identidade e de diferença em termos de um constante “tornar-se” profundamente marcado pelas estruturas da linguagem, dos saberes, da história e por relações de poder.

## TRAÇANDO RELAÇÕES COM IMAGENS

Ao se falar de Cultura Visual, compreendemos que arte e imagem não se constituem como uma classe superior e diferenciada de objetos distantes dos conflitos sociais. Sob esse aspecto, artistas contemporâneos percebem que possuem uma responsabilidade formativa ao, intencionalmente, interrelacionarem seus trabalhos com questões políticas e temas relativos à identidade e à diferença em termos de raça, classe, diversidade sexual, gênero e situações de opressões. Periodicamente vêm re/dimensionando, em seus trabalhos, representações da diferença, pronunciando-se frente às questões de negritude, feminilidade e da homossexualidade. Isto nos remete à discussão sobre como o olhar eurocêntrico, branco, masculino e heterossexista construiu, ao longo da história, representações estereotipadas de sujeitos que acabaram por contribuir para a invisibilidade e subrepresentação de mulheres, homossexuais e grupos étnicos minoritários.

Destarte, o papel do produtor de arte sofre uma alteração radical, quando percebe que a concepção romântica de individualismo, autoridade, genialidade e solidão de um sujeito vocacionado a falar do belo deixa de fazer sentido quando os efeitos políticos da imagem são mais importantes do que os impactos formais. De um momento para outro o produtor de imagem ultrapassa o simples construir da sua obra, passando a interagir no contexto de produção de sentido para a mesma. Ou seja, ao se associar, voluntariamente ou não a movimentos políticos, os artistas deixam de pertencer a uma classe ulterior e diferenciada de produtores de cultura e passam a produzir tanto a obra quanto as marcas, traços e pistas de sentidos políticos para as mesmas, que passam a ser coletivizadas.

Para Heartney (2002) os artistas multiculturalistas estão interessados em como e por que os grupos dominantes representam os grupos minoritários e como os minoritários podem se representar.



Como exemplo, artistas contemporâneas do Grupo Guerilla Girls<sup>4</sup> discutem, em seus trabalhos, visões não convencionais de Arte, politizando as questões relacionadas ao multiculturalismo, especificamente os aspectos raciais, de gênero e sexualidade.

### **OUTROS FIOS DE UMA MEADA: AO FIM, SEM CONCLUIR**

Ao pensar em processos educacionais em Arte e Cultura Visual que inter-relaciona politicamente as imagens com questões de identidade, gênero, raça e diversidade sexual nos obrigamos a problematizar essas categorias como construções profundamente marcadas por relações de poder. Significa dizer que a diferença — assim, como seu corolário, a identidade — não podem, sob nenhuma hipótese, em projetos como esses, serem vistos, entendidos ou interpretados a partir de uma perspectiva natural, formal ou quantitativa, mas como processos performáticos que, o tempo todo, ativamos e que podem estar eivados de assimetrias de poder. Cabe a nós, portanto, assumir a compreensão de que tanto a identidade quanto a diferença são construções culturais, narrativas provisórias, incertas, inventadas e frágeis.

Sabe-se que as identidades — incluindo as identidades sexuais e de gênero —, não são apriorísticas, ou seja, não podem ser compreendidas como fenômenos meramente biológicos ou naturais, independentes da experiência humana, como um dado natural. As identidades e sexualidades são compreendidas como sendo espaços conflituosos de profunda dependência do campo da cultura, das imagens e das representações que fazemos de nos mesmos e dos outros, assim como das experiências humanas construídas na história.

Falar de diferença e identidade como “o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam

---

<sup>4</sup> Coletivo anônimo composto por artistas feministas, norte-americanas, formado em Nova Iorque em 1985. Seus trabalhos possuem um forte apelo político na luta contra o machismo, o sexismo, a homofobia, assim como as discriminações de classe e gênero.

simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas” (SILVA, 2000, p. 76).

Sob esta perspectiva, tanto as identidades quanto as diferenças são produções e, muitas vezes, narrativas (históricas, científicas, jurídicas, pedagógicas, médicas, biológicas, econômicas) conflitivas que são ativamente produzidas, logo não podem ser compreendidas como categorias transcendentais ou pré-culturais, pois são edificadas no e pelo mundo social e cultural.

Ao deslocar a compreensão das identidades do campo biológico para o campo social e cultural, passamos a entendê-las como uma construção/processo/performance, como um jogo de arranjos e rearranjos contínuos e ininterruptos, mas também, sutis e densos, ostensivos e obscuros, estrepitosos e silentes, mais propriamente, uma elaboração complexa e perene, como um processo que se dá ao longo da experiência do ser humano na vida.

Destarte, isso implica dizer que a identidade é uma “arrumação<sup>5</sup>”, como dizem no Amapá<sup>6</sup> quando se quer referir a alguma trama na qual se está envolvido. Portanto, as noções de identidade e diferença se constituem num vaivém entre acomodação/reacomodação contínua e descompassada de nossa relação subjetiva com o mundo.

Essa “narrativa”, portanto, não ocorre de modo autônomo e “natural”, não é extemporânea ou descomprometida, pois vários fatores definem e/ou excluem determinados grupos sociais, de acordo com os valores hegemônicos e interesses materiais e/ou simbólicos de cada época.

Desse modo, a “afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2000, p. 81). Identidade e diferença são agenciamentos relacionados a situações de poder. Pois

a identidade e a diferença têm que ser, ativamente, produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e social. A identidade e a diferença são criações culturais e sociais (SILVA, 2000, p. 76).

---

<sup>5</sup> Entendo que textos são agenciamentos de identidades. Portanto, textos apresentam rastros do universo cultural do seu autor. Desse modo, existe a tentativa de trazer, para este texto, singularidades que, de certa forma, possui duas dimensões: a sua forma e o modo como ele é pensado. Neste sentido, opto por trazer imagens, narrativas e expressões que estão próximas da realidade identitária e cultural na qual, neste momento, eu circulo.

<sup>6</sup> Estado à margem norte do Rio Amazonas, do rio água e de nuvens chamado de Zona de Convergência Intertropical.

Segundo o autor, os conceitos de identidade e diferença são produtos de uma relação que não pode ser considerada, em termos sociais, como sendo inocentes, pois são ativamente produzidas num contexto de relações, muitas vezes, desiguais de poder.

Portanto, onde existe identidade, os processos de diferença são negociados, agenciados e performatizados. Neste sentido, “a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas” (SILVA 2000, p, 81). E, nesse processo de produção da identidade, se constrói, também, por meio de representações, os sentidos das diferenças. Assim, como educadores, devemos estar atentos aos modos como as identidades e as diferenças são marcadas, demarcadas, formadas e informadas o tempo todo na mídia, no cotidiano, na arte, dentro e fora da escola, de modo a fazer com que nossos estudantes (e nós mesmos) estejamos, periodicamente, ponderando sobre assimilações e confrontando situações de opressão.

## REFERÊNCIAS

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

DARTS, David. Visual Culture Jam: Art, pedagogy, and creative resistance. **Studies in Art Education: A journal of Issues and Research**, Reston, Virginia, EUA, v. 4, n. 45, p. 313-327, 2004.

DEBORD, Guy. A Sociedade do espetáculo. **Coletivo Periferia**, 2003. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação em cultura visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEARTNEY, Eleanor. **Pós-Modernismo**. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2002. (Série Movimentos da arte moderna: Tate Gallery Publishing).

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: Transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS; RAIMUNDO; TOURINHO, Irene (Org.). **Processos e Práticas de pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008. p. 5 – 16.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. **Imagens da diferença**: artes visuais e diversidade sexual no ensino fundamental. 2013. 215f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 19 de Dezembro de 2013.

RIOS, Roger Raupp; SANTOS, Wederson Rufino dos. Diversidade Sexual: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. **Revista Psicologia Política**, Belo Horizonte, v. 8. n. 16, p. 325-344, jul.- dez. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In: \_\_\_\_\_(Org.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73 – 102.

*Recebido em 05-06-2014*

*Aprovado em 05-09-2014*