

**A  
Inserção  
da  
Pedagogia  
e da  
Teoria Kuir  
no Ensino de  
Artes**

**Lucas Abrão da Silva**

LUCAS ABRÃO DA SILVA

## **A Inserção da Pedagogia e da Teoria Kuir no Ensino de Artes**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais.

Orientadora: Profª Drª Rita Luciana Berti Bredariolli

Coorientador: Me. Lucas Silva de Oliveira

São Paulo - SP  
2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

---

S586i Silva, Lucas Abrão da, 2003-

A inserção da pedagogia e da teoria kuir no ensino de artes / Lucas Abrão da Silva. -- São Paulo, 2024.  
78 f. : il. color.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Luciana Berti Bredariolli.

Coorientador: Me. Lucas Silva de Oliveira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) –  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Educação básica. 2. Arte na educação. 3. Teoria queer. 4.  
Identidade de gênero na educação. 4. Juventude - Comportamento sexual.  
I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Oliveira, Lucas Silva de. III.  
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Título.

---

CDD 707

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

LUCAS ABRÃO DA SILVA

## **A Inserção da Pedagogia e da Teoria Kuir no Ensino de Artes**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais.

Trabalho de conclusão de curso aprovado em: 27/ 11 / 2024

### **Banca examinadora**

---

Profª Drª Rita Luciana Berti Bredariolli  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Orientadora

---

Me. Lucas Silva de Oliveira  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Coorientador

---

Profª Gisele Lemos  
EJA Beit Yaacov

Dedico esse trabalho a todas as crianças  
kuir, que estudaram e estudam comigo,  
que eu tive contato e que passam e pas-  
saram pelas escolas.

## Resumo

O presente trabalho tem como foco as possíveis abordagens sobre identidade de gênero e sexualidade nas aulas de Artes para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Educação Básica. Partindo das minhas experiências de estágio em diferentes escolas na cidade de São Paulo e da minha experiência escolar no interior do Estado de São Paulo, proponho-me a refletir sobre a importância de falar sobre o tema em sala de aula e a desenvolver algumas sequências didáticas em torno de eixos como corpo, identidade e coletividade/cidade, tendo como base a pedagogia kuir, a abordagem triangular, a educação na cultura visual e as obras de artistas LGBTQIAP+.

**Palavras-chave:** educação básica; arte na educação; teoria queer; identidade de gênero na educação; juventude - comportamento sexual.

## Abstract

This work focuses on possible approaches to gender identity and sexuality in Arts classes for Elementary School II and High School in Basic Education. Based on my internship experiences in different schools in the city of São Paulo and my school experience in the interior of the State of São Paulo, I propose to reflect on the importance of talking about the topic in the classroom and to develop some didactic sequences around axes such as body, identity and community/city, based on kuir pedagogy, the triangular approach, education in visual culture and the works of LGBTQIAP+ artists.

**Keywords:** basic education; art in education; queer theory; gender identity in education; youth - sexual behavior.

# Lista de ilustrações

Figura 1: Cartaz.....	19
Figura 2: Muito lacre.....	21
Figura 3: Enviadaram.....	24
Figura 4: Marylins (1964) - Andy Warhol.....	27
Figura 5: O que pode o que não pode.....	28
Figura 6: Cartografia.....	40
Figura 7: Cartografia Corpo na Arte.....	43-44
Figura 8: Vênus de Willendorf (Entre 24 000 e 22 000 a.C) - autoria desconhecida....	46
Figura 9: O Nascimento de Vênus (1486) - Sandro Botticelli.....	46
Figura 10: Montagem de Shea Coulee para a categoria “Love The Skin You’re In” em RuPaul’s Drag Race All Stars temporada 5 (2020).....	47
Figura 11: Sapatonas (2020) - Beatriz Paiva.....	47
Figura 12: comigo-ninguém-pode (2018) - Castiel Vitorino Brasileiro.....	48
Figura 13: Série Elementar “Lama” (2017) - foto de Keila Sankofa, performance de Uýr a.....	48
Figura 14: Sasha Velour vs Shea Coulee (2017) - RuPaul’s Drag Race Temporada 9 episódio 14 (vídeo).....	49
Figura 15: Seios Fartos (2021) - Fefa Lins.....	49
Figura 16: Retrato de Louis XIV em trajes de sagração (1701) - Hyacinthe Rigaud.....	50
Figura 17: Arnold Schwarzenegger (1976) - Robert Mapplethorpe.....	50
Figura 18: Cartografia Queer.....	53-54
Figura 19: Capa do single Diaba (2019) - Urias.....	56
Figura 20: A primeira missa no Brasil (2017) - Ventura Profana.....	57
Figura 21: Cartografia Relação Cultural e Afetiva Largo do Arouche.....	59-60

# Sumário

<b>1. Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>2. A escola e o kuir, como se dá essa relação ?.....</b>	<b>16</b>
2.1 Okuirea escolahoje: relatos de experiências.....	17
2.2 A escola e o kuir que eu vivenciei.....	26
2.3 A educação do e no kuir.....	31
2.4 Arte educação kuir dissidente.....	34
<b>3. Sequências Didáticas para uma arte educação kuir dissidente.....</b>	<b>38</b>
2.1 Sequência Didática 1: Corpo na arte.....	41
2.2 Sequência Didática 2: Queer?.....	52
2.3 Sequência Didática 3: Relação cultural e afetiva da comunidade LGBTQIAP+ com a região do Largo do Arouche.....	58
2.4 Posfácio às Sequências Didáticas - um diálogo com minhas amigues.....	63
<b>4. Conclusão.....</b>	<b>69</b>
<b>Referências.....</b>	<b>73</b>
<b>Referências Artístico Visuais.....</b>	<b>77</b>

# 1. Introdução

Sonhei que voltei para minha creche  
 No Yolanda Opice em Araraquara  
 Estava com a minha mãe e eu já era adulta  
 Era um evento na creche  
 No sonho, eu vi todas as crianças que estudaram comigo dentro do  
 parque  
 Elas estavam divididas das pessoas por uma película  
 Quando vi que minhas amigas e amigos da creche estavam lá  
 Comecei a procurar minha criança  
 Eu lembro que procurei todas as crianças carecas  
 Porque assim eu achei que eu me encontraria mais rápido  
 [...]

O sonho acabou e eu não encontrei a minha criança (Liniker - Lalange, 2021)

Nesse trecho da canção “Lalange” de Liniker com participação de Milton Nascimento em que a cantora descreve um sonho em que visita a creche de sua infância e uma película que divide as crianças da creche das pessoas. A película descrita por Liniker foi um aspecto que acabei me deparando nessa pesquisa, a barreira que separa as crianças na escola das pessoas na rua, seus aspectos e modos de vida daqueles considerados não dignes, como as pessoas *kuir*<sup>1</sup>. O véu que quer proteger a criança de tudo aquilo que é considerado impuro. É a barreira que faz com que muitas crianças *kuir*, não se encontrem no ambiente educacional assim como Liniker não encontrou sua criança no sonho.

A pesquisa surgiu a partir das minhas experiências de estágio na educação básica em minha formação enquanto futuro professor. Esse retorno ao ambiente escolar acabou sendo uma experiência similar ao sonho de Liniker, muitas vezes procurava crianças com as quais eu me identificava, me surpreendi ao encontrá-las, e, às vezes, elas eram muito mais ousadas do que eu fui, se assumindo e vivendo abertamente suas sexualidades e identidades de gênero. Contudo ao olhar o conteúdo das aulas, ainda enxergava a barreira que impede o *kuir* de adentrar o ambiente escolar, que o classifica como impróprio ou inadequado, e, em algumas instituições, até mesmo na maneira de lidar com questões de gênero e

1. Utilizo *kuir* ao invés de *queer* por uma questão de “descen- trar a genealogia estadunidense como origem das investigações sobre o que se quer significar com *queer*.” (Münchow, p. 11, 2021), dado a origem do termo no Paraguai com o coletivo *Mansión 108* (Ibidem). O intuito com esse processo é o de enfatizar que ao falar sobre o *queer* no ambiente escolar, estou falando sobre essa experiência geolocalizada na América Latina, e também evoco o termo como uma maneira de pensar aliada aos estudos decoloniais.

sexualidade naturais do ambiente apresentaram essa barreira. Essas experiências de estágio em minha formação enquanto futuro professor de artes e as memórias da minha experiência enquanto estudante kuir são narradas neste trabalho a partir da noção de Escrivência, elaborada por Conceição Evaristo.

Dessa bagagem surgiu o desejo de pensar como a aula de artes pode ser um espaço para tematizar as questões de gênero e sexualidade. Para refletir sobre isso, realizei uma pesquisa bibliográfica a respeito da relação entre esses temas e a escola, bem como as propostas pedagógicas kuir, tendo como base principalmente as obras de Guacira Lopes Louro, Maria Clara Araújo dos Passos e Tomaz Tadeu da Silva; e sobre teoria kuir com autores como Judith Butler, Paul B. Preciado, Richard Miskolci e Cleiton Zóia Münchow. A partir do processo de Escrivência e desse momento de pesquisa elaborei três sequências didáticas seguindo um caminho que passa por três temas centrais da teoria kuir o corpo, a identidade e o coletivo.

As sequências didáticas de arte foram elaborados utilizando os métodos cartográficos estabelecidos por Sumaya Mattar e tendo como bases metodológicas a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e a Cultura Visual nas perspectivas de Imanol Aguirre. Bem como as reflexões a respeito da arte educação dissidente de Fábio José Rodrigues da Costa e Brenda Gomes Bazante.

A primeira sequência didática elaborada envolve a relação do conceito de corpo na arte. A ideia dela é realizar 4 encontros tendo como foco o corpo, sua representação, como ele é lido e o quanto ele pode falar sobre alguém. Além disso, também proponho que eles façam uma reflexão sobre os corpos que os alunos costumam ver nos elementos visuais que eles acessam para refletir o que isso quer dizer para nossa cultura, e, para finalizar, conversar a respeito de como eles se veem e veem seus colegas.

Já na segunda sequência didática penso na introdução do conceito de queer na arte e proponho um exercício de apresentar possíveis significados e tradução para a palavra, para apenas depois dar a definição e os fazer pensar sobre o que pode ser considerado kuir das coisas que eles consomem no dia a dia. Para na aula seguinte articular as referências trazidas por eles com obras de artistas LGBTQIAP+ que se vinculam dentro dos circuitos mais tradicionais de arte.

Na terceira sequência didática busco trabalhar a relação entre cultura, sociedade e patrimônio tendo como base o Largo do Arouche. Através de uma visita exploratória utilizando o mapa do MONA (Museu de Narrativas e Ocupação do Arouche LGBTQIAP+), o intuito dessa aula é trazer para discussão como a produ-

ção cultural ocorre e pode ocorrer, quais produções são consideradas patrimônio e instigar o pensamento crítico do “por que algo não pode ser considerado cultura?”. Além disso, é uma maneira de discutir porque muitas vezes as histórias LGBTQIAP+ são ocultadas e excluídas de retornos histórico culturais, e até mesmo do próprio currículo escolar.

Ao final das sequências didáticas, apresento algumas conversas que tive com amigos kuir. Apresento essa conversa para mostrar como as sequências didáticas ressoam no coletivo, afinal eles foram pensados para um coletivo, a sala de aula. Para estruturar esses diálogos me inspirei na maneira que Saidiya Hartman escreve diálogos com amigos e colegas a respeito de sua pesquisa das rotas africanas da escravidão em “Perder a mãe”, com a finalidade de trazer esses pontos de vistas mais próximos do discurso informal e de como as trocas de fato ocorrem no dia a dia.

Antes de iniciar de fato o processo narrado acima, penso que é importante pontuar algumas coisas que já apareceram até aqui e que vão aparecer durante o texto. Em primeiro lugar é importante pontuar que ao falar sobre o kuir aqui refiro-me ao âmbito de gênero e também de sexualidade. As duas coisas precisam ser pensadas em convergência. Pois entendo que existe uma conexão entre essas pautas. Ainda que tanto gênero como sexualidade tenham suas particularidades e configurem campos próprios de pesquisa, com lutas sociais organizadas próprias e que, às vezes, convergem ou divergem, é preciso ter em vista que, tal como afirma Judith Butler em uma citação que encontrei em “Gênero, Sexualidade e Educação” de Guacira Lopes Louro:

[...] é crucial manter uma conexão não-causal e não redutiva entre gênero e sexualidade. Exatamente devido ao fato de a homofobia operar muitas vezes através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, de um gênero falho ou mesmo abjeto, é que se chama os homens gay de ‘femininos’ ou se chama as mulheres lésbicas de “masculinas”. (Butler apud Louro, 2014, pp.32-33)

Tendo isso em mente, é possível entender, por exemplo, a homofobia não apenas como um repúdio a homossexualidade, mas também associar a sexualidade como uma suposta “traição de gênero”. Por isso, é comum ouvir falas que relacionam homens cigênero héterossexuais como homens “de verdade”, um conceito em que o gênero masculino ideal se associa também à sua sexualidade.

Também é válido pontuar que ao longo deste trabalho utilizei a linguagem neutra ao me referir a outres. Faço essa opção primeiro por ser uma maneira mais inclusiva e que respeita às di-

versas identidades de gênero existentes na sociedade visando acolher mais pessoas leitoras, e em segundo por utilizar de autores que se identificam como não-binários e que utilizam pronomes neutros para se referirem a si mesmos. Além do apresentado, considero utilizar essa linguagem uma maneira de questionar os binarismos que foram impostos pela língua dentro das ciências e que excluem outras formas de ser e existir senão através de dois gêneros. Quebro essa regra apenas ao se referir a mim mesmo, pois me identifico como um homem cisgênero homossexual, para os professores que tive contato e que falaram seus pronomes para mim e com algumas palavras que considere complexas de flexionar no neutro, sendo assim optei por utilizá-las no feminino, como uma maneira de questionar o masculino neutro do português formal.

Também considero relevante mencionar que por trabalhar com o kuir e com pessoas que muitas vezes não têm suas vozes ouvidas e lembradas, considero importante que ao trabalhar com as referências não considero o modelo ABNT padrão como o mais apropriado; o que trabalha com a citação e a finaliza com (SOBRENOME, Ano, página). Por isso, antes de trabalhar cada conceito ou citação, mencionarei o nome completo de autor do qual os empresto, bem como da obra das quais os retirei. Isso levando em conta não apenas a importância de suas produções, mas também a relevância de divulgar o nome deles como uma maneira de colocar suas pessoas em evidência.

Com todo o exposto, pretendo pensar as possibilidades de trabalho kuir dentro do ensino de arte na educação básica, bem como ressaltar a sua importância. Desejo uma boa leitura.

**2. A escola e o  
kuir, como se dá  
essa relação ?**

## 2.1 O kuir e a escola hoje: relatos de experiências

Começo o trabalho através da narração de minhas experiências de estágio no contexto escolar da cidade de São Paulo, passei tanto pela rede pública quanto pela rede privada, do ano de 2022 até o ano de 2024, em que encontrei diferentes relações entre as questões de gênero e sexualidade e a escola. Meu intuito ao trazê-las é a de trazer um panorama de como as questões kuir apareceram nas escolas pelas quais passei.

Eu as narro através do processo de escrevivência, elaborado por Conceição Evaristo. O termo escrevivência surge de jogo de palavras entre “escrever” e “viver”, e descreve o processo, principalmente de autoras negras, de recuperar fatos vividos através da escrita (Fonseca, 2020, p.59), como colocado por Maria Nazareth Soares Fonseca em “Escrevivência: sentidos em construção”. Conceição Evaristo também estabelece, em uma entrevista para o Itaú Social realizada por Tayrine Santana e Alecsandra Zapparoli, que outras pessoas de outros grupos sociais e outros campos podem experimentar esse processo (Santana, Zapparoli, 2020). Sendo assim, narro tendo como base principal a minha memória, durante os estágios realizava algumas anotações muito breves a respeito do que havia acontecido, aqui desenvolvo e discorro mais sobre o que experienciei nesses ambientes educacionais.

Não vou mencionar o nome das escolas pois acabei desenvolvendo um vínculo empregatício em uma das instituições. Isso gera questões éticas e legais uma vez que não mencionei meu interesse em analisar essas questões em sala de aula nos estágios realizados. Portanto, chamo as escolas através de números para diferenciá-las.

*Iniciei meus estágios obrigatórios em uma Escola Estadual que abrangia do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio localizada na região da Barra Funda, vou chamá-la de Escola 1 durante a narrativa, acompanhei principalmente o sétimo e o oitavo ano do Ensino Fundamental II e uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. Nessa época eu estava no quarto semestre da faculdade, era a primeira vez que eu estava indo para escola com a perspectiva de professor em formação, não de aluno. Desde o início do meu estágio, interessei-me por pensar as representações e performances de gênero no universo escolar e, mais especificamente, nas aulas de Arte. A minha expectativa era encontrar uma escola parecida com aquelas em que eu havia estudado, com todos os alunos performando uma cisheteronormatividade, em que sexualidade e gênero não eram uma pauta e com uma direção que não tocava nesses assuntos com foco no conteúdo.*

*Tive um choque inicial: encontrar crianças kuir muito liberais, que expressavam sua personalidade sem medo, que falavam sobre quem elas eram abertamente, não havia esse medo de sofrer alguma forma de preconceito. Isso me pareceu muito fantástico porque com a idade delas eu não tinha a mesma coragem de ser quem eu era, principalmente no ambiente da escola.*

*Um pouco depois consegui entender o que motivava essas crianças a serem como elas são naquele ambiente. Andando pelo pátio com um dos professores que eu acompanhava, ele me mostrou orgulhoso alguns cartazes que havia produzido com os alunos do oitavo ano durante o mês do orgulho LGBTQIAPN+. Os cartazes falavam sobre o direito de amar quem você quiser, expressar seu gênero da maneira que você se sente confortável e pontuavam que homofobia é crime. Tudo isso decorado com personagens de séries, quadrinhos e livros jovens pertencentes a comunidade LGBTQIAPN+ e com frases de músicas de cantoras pop como “Born This Way” da Lady Gaga. No final de uma das aulas com esse mesmo professor, um grupo de alunos do sétimo ano me abordou para perguntar qual era a minha sexualidade, na época eu não me senti confortável em me apresentar como um homem gay e, então desconversei, mas achei muito curiosa a abordagem e o interesse.*

*Ainda na Escola 1, tive a oportunidade de acompanhar um conselho de classe. O processo era o clássico falar o nome de alune, ver em qual matéria ela tinha nota baixa, perguntar para o professor porque a nota estava baixa, esse processo era realizado pelas professoras que davam aula na sala em questão e as coordenadoras da escola. Tudo estava acontecendo sem conflitos des*

Figura 1: Cartazes



Fonte: autoria própria

*professoras em relação aos estudantes, até que chegou a hora de discutir sobre um aluno<sup>2</sup> transexual, ele já fazia uso de nome social, mas o sistema escolar colocava seu antigo nome entre parênteses em frente a seu nome, e um professor insistia em chamá-lo pelo nome morto. Com essa situação, uma das coordenadoras, que já era uma senhora, chamou a atenção do professor, falou para ele respeitar o nome social do aluno por ser um direito dele e o professor ter a obrigação de cumprí-lo, independente da sua visão de mundo.*

*O comportamento dela me surpreendeu, não pela idade dela, mas sim pelo compromisso com que ela defendeu o direito ao nome social do estudante. Tudo que eu mostrei me fez compreender a liberdade dos alunos, naquela escola havia uma coordenação que olhava para essas alunas, que lhes permitia expressar-se e que cobrava que elas fossem respeitadas por todos. Havia também um corpo docente que pensava sobre essas questões. Ao final do meu período de estágio, eu tinha quebrado todas as minhas expectativas, mas eu sabia que esse ambiente era apenas um, e essa não era a regra para todas as escolas.*

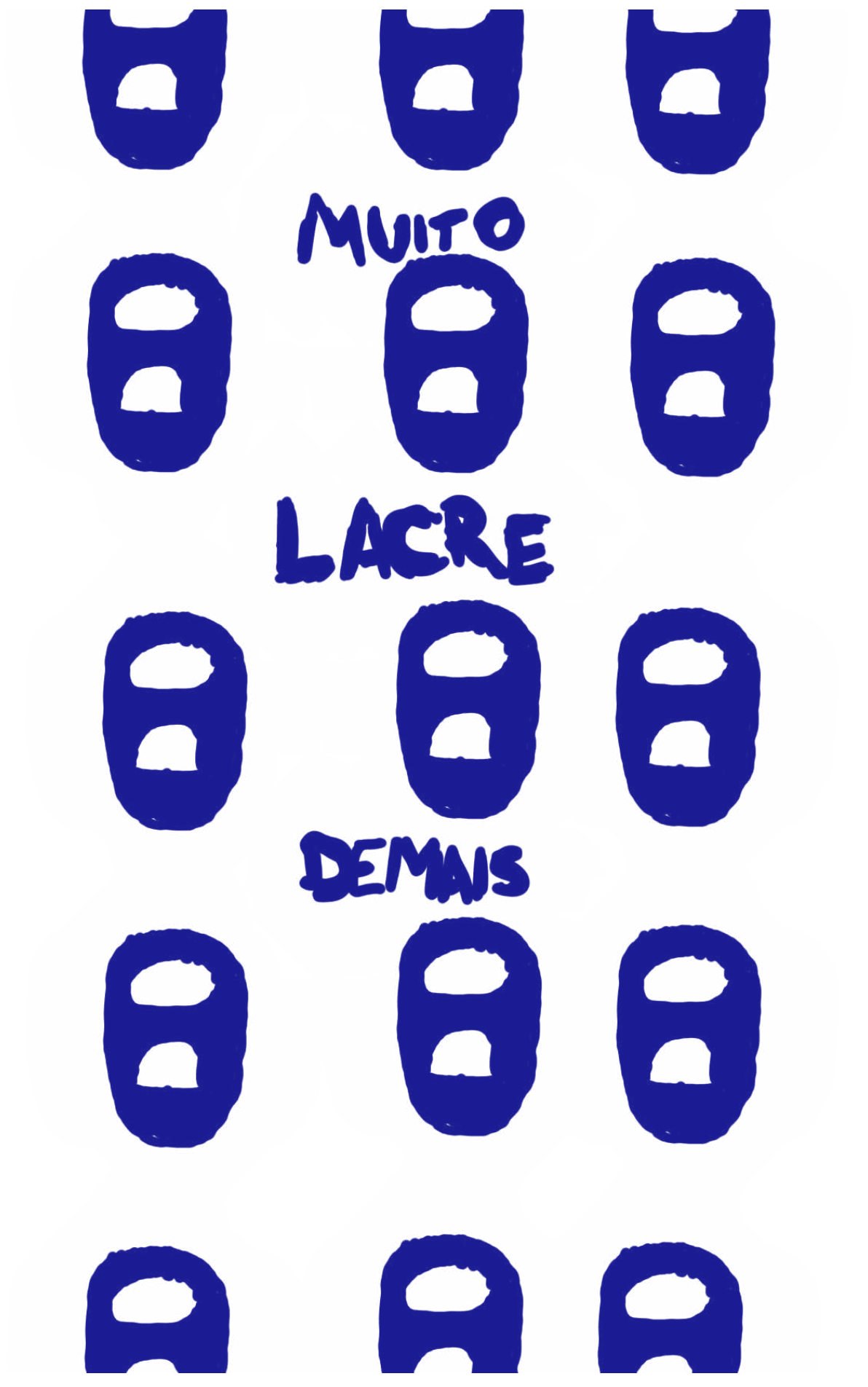
*Por conta da experiência extremamente positiva na Escola 1, me inscrevi no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para conhecer outros ambientes escolares e contextos. Por conta do Programa, acabei indo para uma outra Escola Estadual que ia do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, mas dessa vez na Zona Leste de São Paulo, que irei chamar de Escola 2. Nessa escola, eu acompanhei duas salas de 9º ano e estava esperando encontrar e ter uma experiência parecida com a da Escola 1.*

*Em certo ponto minhas expectativas foram atendidas, as salas tinham muitas alunas que eram assumidamente parte da comunidade LGBTQIAP+ e falavam a respeito disso, parecia um ambiente acolhedor. Quando cheguei na sala, fui acompanhado de duas colegas da graduação que faziam parte do programa, a professora nos apresentou para a sala, falou que éramos do PIBID e pediu para iniciarmos as apresentações, em que falávamos o nosso nome, algo que gostávamos e algo que não gostávamos. Tudo corria bem, muitos alunos falavam sobre futebol, desenhos, falavam que não gostavam de alguma matéria da escola; o clima era amistoso com algumas provocações quando falavam principalmente sobre futebol, até que uma das alunas, quando foi falar algo que não gostava, disse: “Eu odeio a comunidade LGBT”.*

*A sala ficou quieta por uns instantes, eu e minhas colegas nos olhávamos e olhávamos para a professora, tinha sido paralisante ouvir aquilo em alto e bom tom, como se estivesse tudo bem*

2. Aqui menciono o estudante com os pronomes masculinos porque é assim que ele se sentia confortável em ser tratado e para narrar essa situação específica ache necessário destacar o seu gênero.

Figura 2: Muito Lacre



odiar pessoas que não estavam no que é considerado “normal”. A reação da professora foi perguntar o motivo, e a resposta foi: “Eles lacram demais”. Ela não se aprofundou na conversa, continuou as apresentações, e o tema também não foi retomado em nossa presença, nem pela gente e nem por ela até o final do programa.

Esse momento foi um contraste gigantesco com a experiência que eu tive com a Escola 1. Tive que pensar muito a respeito dessa questão. Como questionar o preconceito quando ele acontece na sua frente? Como conversar com os alunos sobre o tema? Eu tenho que elaborar uma resposta pedagógica? Todas essas questões ficaram inicialmente sem resposta.

Depois dessa experiência inicial, comecei a estagiar em outra escola, a qual chamarei de Escola 3 em que, por estar com o olhar mais atento, pude observar diversas situações referentes às questões de gênero e sexualidade, e diferentes maneiras de lidar com o preconceito no dia a dia.

A Escola 3 é uma escola particular, que possui um grande espaço, as aulas são mais conteudistas, localizada na região mais central da cidade. Nesta escola, existe uma matéria para tratar de questões de convivência como drogas, sexualidade, preconceito, racismo e etc. As outras aulas acabam não tratando tão diretamente desses assuntos, ficando meio a critério de professor. É uma escola com uma certa visão de acolhimento e que tenta tratar de questões sociais com os alunos, porém, na minha perspectiva, não cumpre seus objetivos principalmente no que tange a Orientação Pedagógica, trabalharei com essas questões ao fim das narrativas a respeito da sala de aula. Nessa escola trabalhei com Ensino Fundamental anos finais, principalmente com sextos e sétimos anos, o estágio não era apenas observacional, tínhamos que auxiliar na organização da sala de aula e realizar algumas outras funções mais técnicas como upload de material didático na plataforma da escola.

Assim que entrei na escola, perguntei às professoras e a uma das estagiárias que é ex-aluna dessa escola, como era o posicionamento da instituição em relação à homofobia. As respostas que eu recebi foi de que não era tolerado, e de que os alunos parte da comunidade LGBTQIAP+, eram bem recebidos e se sentiam acolhidos.

Uma das primeiras experiências que eu tive relacionadas a gênero e sexualidade em sala de aula foi em uma atividade do sexto ano sobre os Parangolés de Hélio Oiticica. Nessa atividade os alunos tinham que usar pedaços de tecidos amarrados no corpo e dançar no meio da sala à uma música da Escola de Samba Mangueira. Só a ideia deles amarrarem os tecidos no corpo já propor-

*cionava momentos interessantes, como um grupo de meninos que resolveu montar o amigue “como uma menina”, usando o tecido amarelo para ser um cabelo loiro longo, e tecidos rosas para formarem um vestido, nada disso foi reprimido, e o aluno não parecia desconfortável. Contudo, por esse caráter corporal, muitos alunes, principalmente aqueles que se identificam como meninos, usaram os tecidos para tirar sarro da feminilidade. Interpretei como uma atitude homofóbica e misógina. Um exemplo disso, foi uma frase que eu ouvi de um dos alunos para seus colegas: “Olha pra mim ... Eu estou agindo igual uma bicha”.*

*No sexto ano também, houve um momento em que uma das alunes tinha pego todas as cores de guache para fazer uma pintura no caderno, nesse momento seu colega de mesa vira para ele e diz: “Você é gay?”, ao ouvir a pergunta a professora sentou para conversar com esse alune, ele explicou que fez a pergunta porque ele havia pego todas as cores e isso lembrou a bandeira da comunidade LGBTQIAP+.*

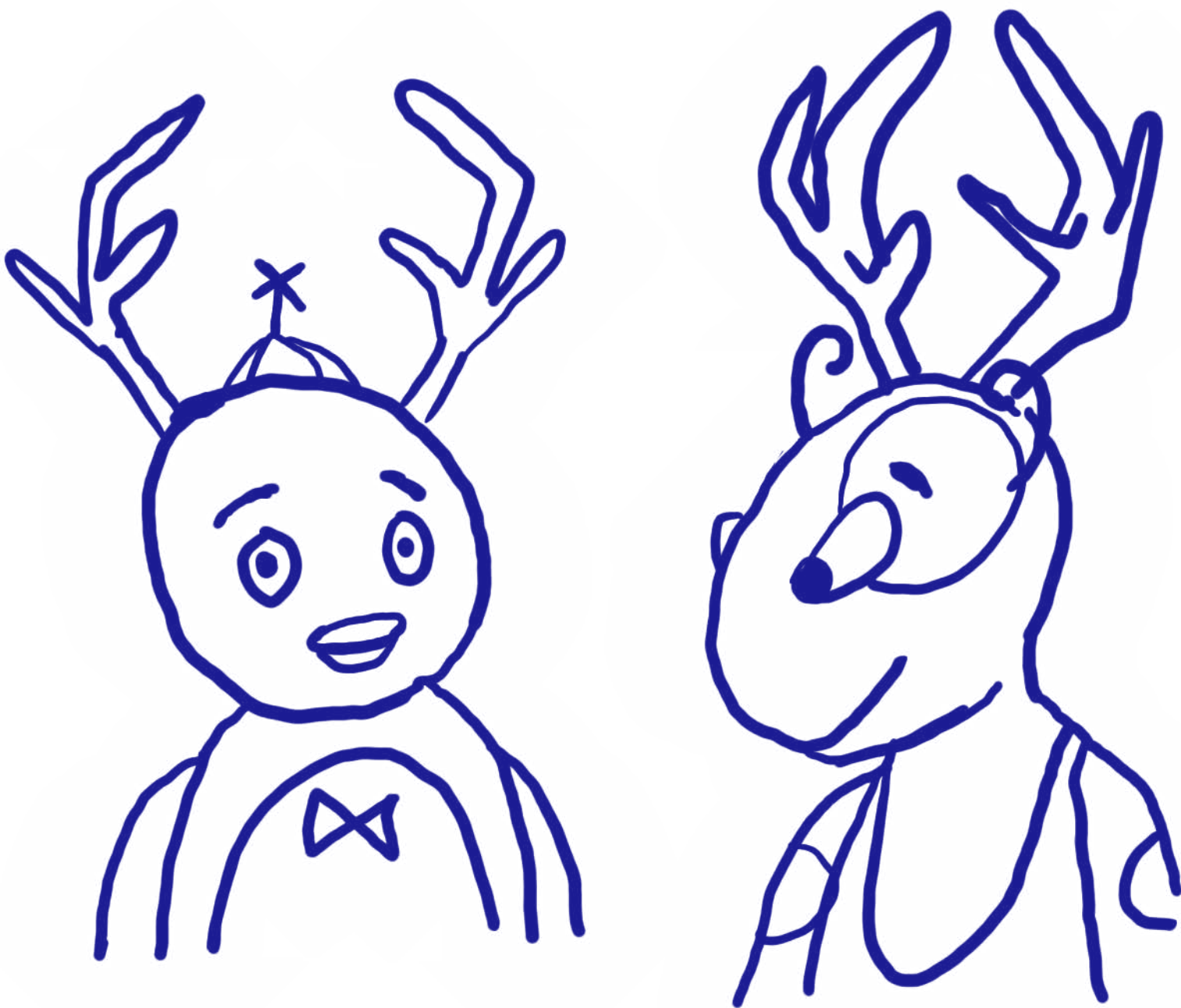
*Nessa mesma série, presenciei a brincadeira “quem se mexer é gay” em que as pessoas ficam imóveis e quem se mexer é chamado de gay pelos outros. Em outra turma, ouvi a conversa de duas alunes, em que elas comentavam as alterações estéticas dos “Backyardigans” em seu remake de 2024, um deles define as alterações como “enviaram os Backyardigans”, o seu colega não entende e pergunta: “o que significa enviar?” e a resposta foi: “enviar é deixar algo ruim”.*

*desconfortável. Contudo, por esse caráter corporal, muitos alunes, principalmente aqueles que se identificam como meninos, usaram os tecidos para tirar sarro da feminilidade. Interpretei como uma atitude homofóbica e misógina. Um exemplo disso, foi uma frase que eu ouvi de um dos alunos para seus colegas: “Olha pra mim ... Eu estou agindo igual uma bicha”.*

*No sexto ano também, houve um momento em que uma das alunes tinha pego todas as cores de guache para fazer uma pintura no caderno, nesse momento seu colega de mesa vira para ele e diz: “Você é gay?”, ao ouvir a pergunta a professora sentou para conversar com esse alune, ele explicou que fez a pergunta porque ele havia pego todas as cores e isso lembrou a bandeira da comunidade LGBTQIAP+.*

*Nessa mesma série, presenciei a brincadeira “quem se mexer é gay” em que as pessoas ficam imóveis e quem se mexer é chamado de gay pelos outros. Em outra turma, ouvi a conversa de duas alunes, em que elas comentavam as alterações estéticas dos “Backyardigans” em seu remake de 2024, um deles define as alterações como “enviaram os Backyardigans”, o seu colega não*

Figura 3: Enviadaram



Fonte: autoria própria

entende e pergunta: “o que significa enviar?” e a resposta foi: “enviar é deixar algo ruim”.

No sétimo ano, houve um momento em que uma aluna disse: “Para de ser um viado fresco e bebe água logo”, para seu colega de turma que estava limpando o bico da garrafa antes de beber. Em uma turma de nono ano, em uma aula interdisciplinar de geografia, artes e sociologia, a professora estava explicando sobre o que constitui os espaços e como eles se relacionam com as pessoas, em um momento ela menciona que alguns espaços são heteronormativos, sem aprofundar no tema ou explicar o que é. Nesse exato momento, duas alunas começam a conversar sobre a palavra e chegam a conclusão que esse conceito nem existe.

Nesses momentos em que presenciei e não agi, me senti um pouco impotente, não sabia como conversar com os alunos a respeito disso, mas também entendo que como estagiário não represento autoridade alguma. Mesmo que uma das minhas funções seja auxiliar na organização da sala, a única coisa que eu posso fazer, é falar às professoras que isso aconteceu e elas conversarem com os alunos. Porém, mesmo com essas conversas, essas questões não são temas das aulas de arte, mesmo quando elas demandam o uso do corpo, ou pensam sobre ele. Ou então são questões que ficam colocadas de maneira superficial, apenas mencionadas.

Pelo departamento de marketing da Escola 3, nos foi pedido indicações culturais relacionadas aos temas tratados em sala de aula para os alunos do Fundamental II. Sugeri a estagiária que era ex-aluna, e que trabalhou um tempo no setor de marketing, que indicássemos o MONA (Museu de Ocupação e Narrativas do Arouche LGBTQIAP+), de início ela achou uma boa ideia, pois no nono ano a área de Artes se junta com Geografia e outras matérias, para discutir a relação de cultura e espaço. Um tempo depois ela me procurou e disse que não poderíamos recomendar o MONA porque a equipe de Marketing barraria, já que o site faz uso de pronomes neutros e isso pode dar problema com os pais de alunas pagantes.

Durante o mês do Orgulho, foi colocada uma bandeira LGBTQIAP+ em um canto da cantina, e foram promovidas algumas palestras para os professores sobre “como lidar com estudantes LGBTQIAP+”. Ao contrário da Escola 1, em que esse momento foi colocado como uma atividade para todos os alunos.

Além disso, devido a um acontecimento envolvendo homofobia, racismo e bullying que tomou grandes proporções, fomos chamados para uma reunião onde ficamos sabendo da posição da Orientação Pedagógica e da matéria de questões de convivência. Nesse processo contaram como a orientação lidou com

*o caso, e elus insistiram em dizer que não houve bullying, porque segundo protocolos o grupo não possuía plateia (mesmo que nenhuma alune da sala tenha denunciado a situação de homofobia e racismo; e grande maioria estivesse ciente do que estava acontecendo). Em relação às atitudes homofóbicas dos estudantes, a Orientação disse que os alunos foram instruídos a realizar “medidas reparatórias” que não foram detalhadas além de um pedido de desculpas. Durante essa reunião pude perceber que existe uma tentativa de serem abertos à diversidade, mas que nunca é de fato concretizado pela visão mais conservadora, que trata alunos LGBTQIAP+ como exceções e casos isolados, principalmente para não desagradar pais pagantes mais conservadores. Com isso, a tentativa de acolhimento sempre cai nesse limbo, em que ela existe, mas ao tempo é extremamente fechada, e não parece disponível para todos os alunos.*

*Também nessa reunião pude perceber que a matéria relacionada à convivência sofre da mesma questão, eles falam sobre preconceitos, mas quase sempre no lugar do Outro e nunca com proximidade à realidade deles. É como se falassem que ser LGBTQIAP+ na escola não fosse um problema, mas na prática as tentativas de acolhimento fossem rasas e ficassem aquém dos professores.*

*Ao longo de todo o período em que estagiei, fui várias vezes retomando as minhas próprias experiências enquanto criança kuir, no interior do Estado entre os anos de 2006 a 2020. Considerei que elas eram relevantes para esse trabalho, já que pude perceber, através dessa retomada, anseios que vieram a se tornar interesses de pesquisa e vontades enquanto professor. Por esse motivo as narro a seguir.*

## **2.2 O kuir e a escola que eu vivenciei**

*Durante os últimos anos, tenho refletido sobre o meu processo educacional, indagando quais representações e presenças da comunidade LGBTQIAP+ participaram da minha formação educacional, especialmente nas aulas de arte?*

*Venho de São José do Rio Preto, interior de São Paulo, onde iniciei e concluí meus estudos do Ciclo Básico da educação. Durante esse período, a questão que eu mais ouvi sendo feita a mim era: “você é viado?” a qual eu respondia firmemente que não, e mesmo assim, ainda era chamado de gay, bicha e etc, por alguns*

Figura 4: Marylins (1964)



Fonte: warhol, 1964.

*colegas quando queriam me ofender. Já na pré-escola, uma professora chamou a minha mãe para uma reunião, para denunciar que eu brincava de bonecas com as minhas amigas, e a orientou a me pedir para parar pois aquele não era, para ela, um comportamento adequado para o meu gênero.*

*No sexto ano do Ensino Fundamental, eu já havia me acostumado com o fato de que, por ter muitas amigas meninas, não gostar de futebol ou de desenhos tipo Dragon Ball, ou ainda gesticular muito ao falar, em algum momento iriam se referir a mim como homossexual de maneira jocosa para tentar me ofender.*

*Ainda que eu buscasse a ajuda de professores, da coordenação e da direção, o que esses adultos propunham eram conversas com es colegas que tentavam me ofender. Mas, depois, tudo voltava a acontecer do mesmo modo.*

*Durante as aulas, sexualidade nunca era uma pauta desvinculada do seu sentido biológico e reprodutivo. Gênero era um pouco mais discutido, mas sempre em uma perspectiva cis e binária, pensando a relação social entre um homem e uma mulher*

Figura 5: O que pode e o que não pode



OK ESSE  
PODE



VULGAR  
DEMAIS

*cishétero.*

*Não me recordo de nenhum momento em que, durante as aulas de Arte, falou-se sobre algum artista que fosse parte da comunidade LGBTQIAP+, ou que se sugerisse uma interpretação de obras que pudesse ser associada a um lado kuir da vivência de artistas.*

*O único artista assumidamente homossexual que me lembro de ter visto na escola foi Andy Warhol, mas só descobri a respeito de sua sexualidade pesquisando sobre ele na internet. Não havia abertura para ler suas obras fora dos aspectos formais e sem associação a características da pop art. Não havia a possibilidade de pensar que, para Warhol, a Marilyn Monroe, representada na série serigráfica **Marylins** (1964), talvez fosse representada como ícone de uma diva, no sentido “Madonna” da palavra, ou ainda de pensar suas obras com um caráter voltado à sexualidade. Ele servia, unicamente, para falarmos de latas de sopa e da reprodução em massa de imagens.*

*Tudo que fosse considerado desviante pela cisheteronormatividade era considerado impróprio para o ambiente escolar, sob a escusade que aquilo era vulgar. Na própria escola, vimos várias vezes a representação de corpos nus em pinturas renascentistas ou estátuas gregas, por exemplo, mas aqueles corpos não eram taxados de vulgares. Esses corpos, muitas vezes, eram lidos como assexuados. Quando estes corpos eram apresentados, falávamos sobre técnica, não sobre desejo. O meu contato com pessoas (ou personagens, em muitos casos) LGBTQIAP+ se dava pela televisão aberta. Eram, em geral, figuras estereotipadas, como o Crô, da novela **Fina Estampa** (2011 - 2012, TV Globo); o Félix, de **Amor à Vida** (2013 - 2014, TV Globo); eram os personagens caricatos do programa de humor **Zorra Total** (1999 - 2015, TV Globo). Aquelas representações não me pareciam positivas; tentavam nos fazer rir do jeito de viver e da cultura kuir. Conforme eu crescia, entendia que, se eu quisesse achar boas representações de figuras sexualmente desobedientes, desviantes, eu teria que pesquisar em outros meios. Foi fazendo uma (auto)reflexão sobre a minha criança kuir na escola, que percebi que o meu maior contato com a cultura kuir se deu durante o Ensino Médio, por meio da internet. Trago a memória do momento em que, rolando a página inicial do Facebook, deparei-me com o videoclipe da música **Todo Dia** de Pablllo Vittar. Aquele videoclipe foi minha porta de entrada para o mundo Drag.*

*Aquele momento foi crucial para a minha formação enquanto homem gay, pois foi quando comecei a procurar por filmes, séries e documentários que falassem sobre a comunidade LGBTQIAP+, como **Pose** (Disney+) e **Paris is Burning** (disponível no*

Mubi). Também pelos streamings de vídeo, encontrei histórias com as quais me identificava; figuras a admirar e nas quais me espe-  
lhar, por meio do reality show *RuPaul 's Drag Race (WOW Presents Plus)*.

*Eu me indagava: por que tudo isso é novo para mim? Por que não vi nada disso na minha escola? Parecia, para mim, que a arte das Drag Queens e tudo aquilo que eu acessava pela internet , parecia-me, não teria espaço no ambiente escolar e precisava de outro tipo de meio para ser encontrada. É como se houvesse uma barreira que impedisse qualquer referência desviante entrar na escola.*

*Durante a graduação em Artes Visuais, meu contato com artistas e referências LGBTQIAP+ aumentou bastante, em parte pela interação com os minhas colegas que os mencionavam referências em apresentações de trabalho e também nas conversas de corredor e no café. Alguns professores também traziam produções sexualmente dissidentes como referência.*

*Isso me estimulou a procurar muito mais por artistas LGBTQIAP+ e suas produções, com interesse em exposições e instituições que atuassem com esse foco. Até então, aquilo era só identificação, curiosidade. Eu queria aumentar meu repertório artístico. E tive que fazê-lo através da pesquisa, isso fez com que, ao entrar na licenciatura e ter minhas experiências de estágio, eu me interessasse por levar o fruto dessas pesquisas para a sala de aula, para que outres alunes kuir conseguissem se encontrar nas aulas e se sentir acolhido.*

*Com tudo que foi narrado, retorno às questões que havia colocado anteriormente: como questionar o preconceito quando ele acontece na sua frente? Como conversar com os alunos sobre o tema? Eu tenho que elaborar uma resposta pedagógica?*

*Existem muitas formas de lidar com uma situação de preconceito, e entendo que é complexo lidar com essas questões e é muito difícil chegar em uma maneira ideal que funcione para todos. Principalmente quando pensamos em diferentes contextos e realidades. Pensando nisso, resolvi me aprofundar um pouco na relação gênero, sexualidade e escola, na pedagogia kuir e em maneiras de aliar isso ao ensino de arte, no qual acredito ser um terreno extremamente fértil para se trabalhar, e com isso elaborar sequências didáticas que foquem em temas kuir. Com isso, não pretendo estabelecer modelos e sim refletir o que eu, enquanto professor de artes em formação, elaboraria para falar sobre o kuir em sala de aula de maneira aberta, ética e respeitosa à diversidade escolar.*

## 2.3 A educação do e no kuir

Quando comecei a pensar sobre ser kuir na escola, fiz um retorno a minha experiência e fui notando como essas questões andavam nos contextos escolares que eu frequentava. Percebi um aumento significativo de alunes que se autodeclararam LGBTQIAP+, e se expressavam de maneira mais livre, um contraste em relação ao que vivi no interior do Estado durante a minha formação, além de uma maior aceitação da escola ao tópico, ainda que de maneira restrita. Apesar disso, notei também que “brincadeiras”, declarações de ódio e uso de termos ofensivos eram feitos e utilizados com frequência, e raramente discutidos, além disso, percebi que em duas das três escolas que frequentei o kuir nunca era temática das aulas de arte, ainda que diversos tópicos do kuir estivessem inseridos nas aulas, e obras de artistas LGBTQIAP+ raramente eram mostradas às alunes, principalmente no Ensino Fundamental II.

Afinal, o que coloca essa barreira entre o kuir, a escola e as aulas de arte?

A primeira resposta possível encontrei em “Eros, erotismo e o processo pedagógico” de bell hooks, a autora vai defender que “Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente.” (hooks, p.253. 2013). Essa cisão entre corpo e mente se expande à composição do currículo, as questões relacionadas ao corpo só são contempladas quando racionalizadas, ou seja, quando estão relacionadas aos aspectos biológicos e reprodutivos. Como é também pontuado por outros pesquisadores da educação, como Tomaz Tadeu da Silva em “Uma coisa estranha no currículo - a teoria queer”: “quando a sexualidade é incluída no currículo, ela é tratada simplesmente como uma questão de informação certa ou errada, em geral, ligada a aspectos biológicos e reprodutivos.” (Silva, 2011, p.108)

Sendo assim, na visão escolar gênero e sexualidade só são relevantes se estamos falando delas no lugar da universalidade, que se é dito neutro; ou seja, supostamente despida de raça, gênero, sexualidade e nacionalidade. Essa concepção visa e pensa no espaço escolar como um ambiente estéril e puro.

Ao assumir essa postura, a Escola se coloca como um instrumento estatal de normatização e controle dos corpos. Isso ocorre porque a concepção de esterilidade e pureza da nossa sociedade se baseia em um ponto de vista pretensamente universal, ainda que, na realidade, ele seja branco, ocidental, masculino

e cis-heteronormativo (Passos, p.45, 2022), como estabelecido por Maria Clara Araujo dos Passos em “Pedagogia das Travestilidades”. O que foge dessa regra é classificado como não digno desse espaço, caindo em um lugar de abjeção<sup>3</sup>, e não sendo nem digno de ser mencionado durante as aulas para evitar “contaminar” os normais. Guacira Lopes Louro em “Gênero, Sexualidade e Educação” (2014) reflete sobre este problema na educação:

Ao não se falar a respeito deles e delas (homossexuais), 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. (Louro, 2014, pp.71-72)

Manter a pureza do ambiente educacional acaba sendo uma maneira de heterossexismo, ou seja, presumir que “todos são, ou deveriam ser, heterossexuais” (Miskolci, p.39, 2017), segundo “Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças” de Richard Miskolci. Já que, por exemplo, ao ocultar a homossexualidade Andy Warhol, é presumido que ele segue o que é tido como norma, a heterocisgeneridade. E ao mencionar apenas o caráter reprodutivo da sexualidade, seguimos mantendo a ordem heterossexual, familiar e reprodutiva; a heteronormatividade (Miskolci, p.39, 2017), definição retirada da mesma obra citada anteriormente.

Mesmo em escolas que apresentavam diversas alunes assumidamente LGBTQIAP+, pude perceber que esse regime da esterilidade ainda imperava no ambiente escolar, de maneira disfarçada; como observei na Escola 3, em que os assuntos relacionados a gênero e sexualidade ganharam uma expansão, eles são mencionados em uma matéria separada para apenas tratar da convivência entre es alunes, mas ainda de maneira muito restrita e relegada ao lugar do outro.

Essa insistência na pureza e na esterilidade vem de uma pressão principalmente familiar em que se acredita que pela moral e os bons costumes, a sexualidade e gênero devem ser um assuntos privados e familiares, muitas vezes até por questões religiosas que influenciam diretamente os lares des estudantes (Louro, p.80, 2014). O principal argumento que coloca as questões de gênero e sexualidade como não dignas do espaço educacional é uma suposta proteção da infância e das crianças puras. Como mencionei anteriormente, a noção de pureza está relacionada ao universal, portanto, como afirma Paul B. Preciado em “Quem defende a criança queer?”:

3. Segundo Judith Butler em “Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo”: “O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito.[...] constitui o limite definidor do domínio do sujeito; ela constitui aquele local de temida identificação contra o qual — e em virtude do qual — o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação de direito à autonomia e à vida.” (Butler, p.152, 2018)

Os defensores da infância e da família apelam à família política que eles mesmos constroem, e a uma criança que se considera de antemão heterossexual e submetida à norma de gênero. Uma criança que privam de qualquer forma de resistência, de qualquer possibilidade de usar seu corpo livre e coletivamente, usar seus órgãos e seus fluidos sexuais. (Preciado, 2018, p.1)

Preciado, no mesmo texto, fala sobre a vigilância realizada a respeito do gênero socialmente desde o nascimento e o papel da escola nesse sistema biopolítico:

A polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera. A polícia de gênero exige qualidades diferentes do menino e da menina. Dá forma aos corpos com o objetivo de desenhar órgãos sexuais complementares. Prepara a reprodução da norma, da escola até o Congresso, transformando isso numa questão comercial. (Preciado, 2018, p.2)

Mesmo com toda essa tentativa de esterilidade, o gênero e a sexualidade ainda permanecem na Escola. Afinal, são aspectos inerentes dos sujeitos que formam o ambiente, dos quais não se é possível despir (Louro, 2014, p.85). Es alunes vão comentar sobre o tema e fazer “piadas” com ele ou relacionados a ele. Pela minha experiência em estágios pude perceber que é muito recorrente no cotidiano escolar referências sobre anatomia, sexualidade e o ato sexual em si. Como aponta Guacira Lopes Louro:

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (Louro, 2014, p.135)

Sendo assim, qual o sentido de tentar isolar o ambiente educacional das questões kuir? Faço essa indagação para aqueles que, assim como eu, estão em formação e estão pensando em sua atuação em sala de aula e para aqueles que já se encontram atuando nela.

Enquanto homossexual, muito me incomoda participar da perpetuação desse sistema normativo. Não me interessa desenvolver nas aulas de artes um material que é puro e estéril, já que estou lidando com corpos que não são limpos e estéreis. Sendo assim, como desenvolver um trabalho nas aulas de arte que

seja o oposto do vigente, ou seja, que seja fértil e contaminado? Com essa questão em mente, me debrucei sobre o encontro entre a teoria kuir e a educação, a pedagogia kuir.

A pedagogia kuir surge como uma resposta ao sistema normatizador educacional. Se o kuir é o estranho, o abjeto; a epistemologia kuir vai “questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia queer é, nesse sentido, perversa, subversiva, imperitante, irreverente, profana, desrespeitosa.” (Silva, 2011, p.107). Sendo assim a pedagogia kuir “[...] desloca e descentra; um currículo queer é não-canônico” (Pinar apud Louro, 2018, p.51) como colocado por Pinar nessa citação retirada de “Uma política pós-identitária para a educação” de Guacira Lopes Louro, em que a autora coloca que a pedagogia kuir “[...] sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência.” (Louro, 2018, p.52)

Sendo assim, a pedagogia kuir não é meramente uma inserção de conteúdos sobre translgbtfobia, para pontuá-la como inadequada, e muito menos apenas para aqueles que se identificam como kuir. Ela é um método que vai questionar todas as ferramentas normalizadoras, e propõe justamente a construção de conhecimento através do questionamento. Ela também não se propõe apenas a falar sobre gênero e sexualidade uma vez que o :

queer tem se estendido ao longo de dimensões que não podem ser subsumidas, inteiramente, ao gênero e à sexualidade: por exemplo, aos modos pelos quais raça, etnicidade, nacionalidade pós-colonial entrecruzam-se com esses e com outros discursos de constituição-de-identidade, de fratura-de-identidade”(Sedgwick apud Louro, 2018, p. 49)

Tendo em vista o que foi apresentado, surgem outras questões: como aliar a pedagogia kuir com o ensino de arte ? E por quê fazê-lo?

## 2.4 Arte educação kuir dissidente

Como falei anteriormente enquanto dissidente sexual, que viveu as ferramentas de normalizadoras do sistema escolar, não me interessa, quando for atuar na docência, permitir que minhas aulas caiam nesse lugar. Me interessa construir uma Arte Educação Dissidente, ou seja “antietnocida, antirracista, AN-

TITRANSLGBTFOBICA, antipatriarcal, anticapitalista, anticapacitista, antisexistista, transfeminista (NASCIMENTO, 2021) e decolonial” (Costa, 2021, p.16), como colocado por Fábio José Rodrigues da Costa em “‘Você parece uma menininha!’ Gritou minha professora do 3º ano do Ensino Fundamental: corpos dissidentes sexuais e de gênero na escola e nas aulas de arte” parafraseando Letícia Carolina Pereira do Nascimento e a sua obra “Transfeminismos”. Sendo assim, pretendo colocar aqui argumentos de um método de trabalho que pretendo exercer quando me tornar professor.

Pensando que, ao ensinar artes visuais, estou pensando na formação de alunes capazes de realizar a leitura crítica de imagens como é definido por Ana Mae Barbosa em “A Imagem no Ensino da Arte” (2014), faz sentido que dentro desse conteúdo se realize um trabalho que utilize obras de artistas kuir para discutir a teoria kuir, estereótipos e outras questões que sejam relevantes para a comunidade LGBTQIAP+. Uma vez que, citando novamente Ana Mae na mesma obra: “[...] a iconografia é a bibliografia do olhar” (Barbosa, 2014, p. XXVI) e estamos no mundo produzindo imagens e existindo das mais diversas formas, é importante que as pessoas em formação tenham referências visuais que discutam as questões associadas a existência LGBTQIAP+, principalmente para humanizá-la e mostrar a elas mais possibilidades de existência além da heteronormativa.

Isso também parte da noção de que, como diz Carla Cristina Garcia em seu prefácio para a “Pedagogia das Travestilidades”, “Quando conhecimento é deixado de lado, sujeitos e vidas também são ignorados. E a vida é uma preocupação cultural e pedagógica, porque todas as vidas devem fazer parte do cotidiano da escola.” (Garcia, 2022, p.17). Ou seja, ao excluir ou não mencionar a produção artística LGBTQIAP+, estamos deixando de lado o conhecimento e experiência dessa população, e conseqüentemente negando conhecimento para es alunes. Com isso, quero também pensar que ao discutir arte estamos falando diretamente da cultura e como Judith Butler pontua em “Problemas de Gênero” (2023):

Com efeito, a fonte da ação pessoal e política não provém do indivíduo, mas se dá nas e pelas trocas culturais complexas entre corpos nos quais a identidade é sempre cambiante. em que a própria identidade é construída, desintegrada e recirculada exclusivamente no contexto de um campo dinâmico de relações culturais. (Butler, 2023,p.220)

Ou seja, se o processo identitário é fruto das relações culturais, sendo a arte uma dessas relações e que possibilita a troca de experiências, é válido pontuar a arte como uma ferramenta

para discutir a construção de identidades tanto sexuais quanto de gênero.

Além disso, também é válido pontuar que, como apontado por Fábio José Rodrigues da Costa em “Arte/Educação dissidente: desaprendendo para aprender com as práticas artísticas das dissidências sexuais e de gênero”:

“As práticas artísticas contemporâneas começam a tensionar o sistema da arte, bem como os processos de ensino-aprendizagem das artes visuais, uma vez que o regime de representação do masculino, do feminino e das diversas sexualidades na arte contemporânea constituirão a “crítica da identidade que afeta e desloca as representações normativas de gênero e sexualidade” (DIAS, 2005, p. 287).” (Costa, 2021, p.9)

Com isso em mente, acredito ser válido iniciar o processo de estranhamento do currículo de arte nas escolas. Se perguntar se esse currículo corresponde ao que está acontecendo no mundo da arte contemporânea, quem ele contempla e se a escolha de referências, tópicos e períodos históricos fazem sentido com os contextos escolares em que estamos inseridos. Estranhar é colocar em prática o que Preciado vai definir como insubordinação epistemológica, o processo em que:

Não rejeitamos apenas as práticas sexuais e patriarcais de parentesco e socialização heterocêntrica e binária. Rejeitamos sua epistemologia e temos que fazer isso de forma violenta. Nossa posição é de insubordinação epistemológica. (Preciado, 2022, p.328)

Ao rejeitar a epistemologia do sujeito universal, me é permitido colocar o olhar sobre os abjetos da educação e trazê-los para a sala de aula. Isso torna possível a inserção de obras de artistas LGBTQIAP+ que falem sobre suas experiências dissidentes e discuti-las no contexto escolar, deixando evidente às suas dissidências, sem camuflá-las, e colocar o corpo e a sexualidade como algo a ser discutido, pensado; mas não de maneira a racionalizada ou biológica, mas sim como algo inconstante e com muitas liberdades de ser e estar. Já que “Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.” (Barbosa apud Costa, 2021, p.27), citação de Ana Mae Barbosa retirada de “Arte/Educação dissidente: desaprendendo para aprender com as práticas artísticas das dissidências sexuais e de gênero” de Fábio José Rodrigues da Costa.

Além disso, é necessário pontuar que, vivemos em um mundo com constantes mudanças, nos tornamos novamente uma

sociedade nômade, dessa vez em conteúdos consumidos, e tempo de resposta da educação é muito mais lento e se mostrou incapaz de acompanhar essas alterações (Aguirre, 2009, p.157), como foi pensado por Imanol Aguirre em “Imaginando um futuro para a educação artística”. Portanto, também se mostra necessário pontuar, citando novamente Aguirre no mesmo trabalho, que:

Nossos estudantes nascem e crescem numa sociedade muito complexa, que poderíamos qualificar de multiambiental ou multicontextual, ou seja, uma sociedade que os leva a conviver, simultaneamente, em diferentes contextos simbólicos familiar, escolar, grupal e virtual - e pelos quais eles transitam, com tanta facilidade, que se torna difícil determinar com precisão o índice de impacto que cada um desses contextos tem, realmente, nas vidas dos estudantes. Ainda que esses contextos simbólicos não sejam tão incompatíveis como poderia parecer, o caso é que cada um deles costuma estar conformado por valores estéticos (e, sem dúvida, éticos) diferentes e inclusive, com frequência, contraditórios. (Aguirre, 2009, p.159)

Sendo assim, faz-se necessário trabalhar com os alunos de maneira a valorizar o que eles carregam como valores estéticos, valorizando as referências que eles trazem em sala de aula. Esse pensamento vai de encontro com como quero pensar minhas aulas, utilizar também o que os estudantes trazem como bagagem, como um dos meios de estranhar o currículo de artes e colocá-lo em constante questionamento. Penso isso, principalmente, levando em conta a minha própria experiência escolar, em que eu só consegui ter referências kuir no âmbito particular e individual e a escola nunca convocou essas referências, portanto nunca pude trazê-las para discussão.

Levando em conta a maneira que eu gostaria de trabalhar, tendo como base a pedagogia kuir, estranhando o currículo em um processo de insubordinação epistemológica, levando em conta a importância da imagem no ensino da arte e o objetivo em formar leitores críticos de imagem, utilizando a Abordagem Triangular, considerando a cultura visual que cada um dos alunos já carrega consigo e tendo a vida como uma preocupação cultural e pedagógica; parti para o desenvolvimento de 3 sequências didáticas que contemplassem as faixas etárias com as quais trabalhei em meus estágios. Os apresento a seguir, junto com a maneira que estabeleci para a produção deles, que visa condensar todas as minhas preocupações e inquietações em relação ao ensino de arte, através de respostas didáticas.

# 3. Sequências Didáticas para uma arte educação kuir dissidente?

Para a elaboração das sequências didáticas, iniciei o processo elaborando uma cartografia de cada aula, para isso, utilizei como base o artigo de Sumaya Mattar “O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação” (2017). Sumaya define a cartografia como:

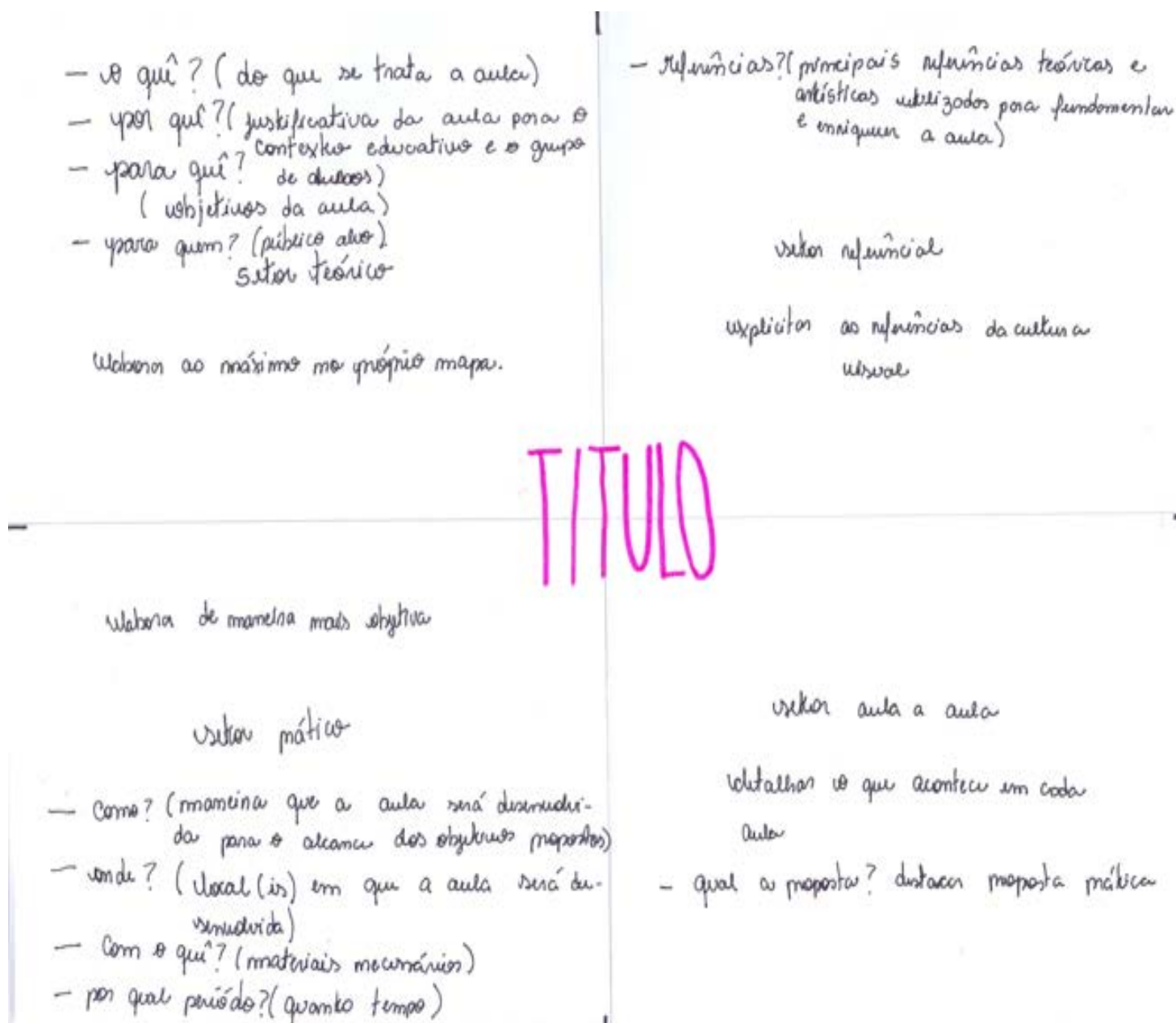
conjunto de ações de registro, delineamento e criação de territórios e itinerários reais ou imaginários, configurasse como um campo dinâmico que possibilita imprimir sentido temporal e topológico aos percursos pessoais de formação e ao trabalho de planejamento de ensino, [...] cujo ápice é o processo de criação didática.(Mattar, 2017, p.3279)

Cartografar os Sequências Didáticas permitiu a união entre razão e imaginação e o desenvolvimento de uma racionalidade imaginativa (Mattar, 2017, p.3280). Para realizar esse ato, utilizei como base questões elaboradas por Sumaya no artigo, e se encontram abaixo:

Título? (a intencionalidade da aula);  
O quê? (do que tratará a aula e o propósito da mesma);  
Por quê? (justificativa da aula para o contexto educativo e o grupo específico de alunos);  
Para quê? (objetivos da aula);  
Como? (maneira com que a aula será desenvolvida para o alcance dos objetivos propostos);  
Onde? (local (ais) em que a aula será desenvolvida);  
Com o quê? (materiais necessários para a aula);  
Referências? (principais referências teóricas e artísticas utilizadas para fundamentação e enriquecimento da aula). (Mattar, 2017, p.3286)

A partir delas, elaborei um esquema base no qual construí a cartografia de todas as aulas, dividi a folha em quatro quadrantes e estabeleci localizações específicas para dividir as questões propostas por Sumaya, sendo fácil de localizar em cada um dos mapas elaborados a sua proposta. Sendo um setor focado na teoria, um na prática, um aula a aula e outro nas principais referên-

Figura 6: Cartografia



Fonte: autoria própria

cias para cada aula. Coloco o esquema elaborado por mim abaixo:

O principal foco das aulas elaboradas envolvem questões da teoria kuir, passando pelo corpo, identidade e coletividade. Cada sequência didática teve como base metodológica a Abordagem Triangular elaborada por Ana Mae Barbosa e a Cultura Visual como refletida no texto de Imanol Aguirre, levando em consideração todos os pontos levantados anteriormente. As sequências didáticas são uma elaboração de como eu pretendo trabalhar em sala de aula e demonstrar possibilidades de trabalho utilizando a produção, principalmente contemporânea de artistas LGBTQIAP+ dentro da sala de aula

# **3.1 Sequência Didática 1: Cor- po na arte**

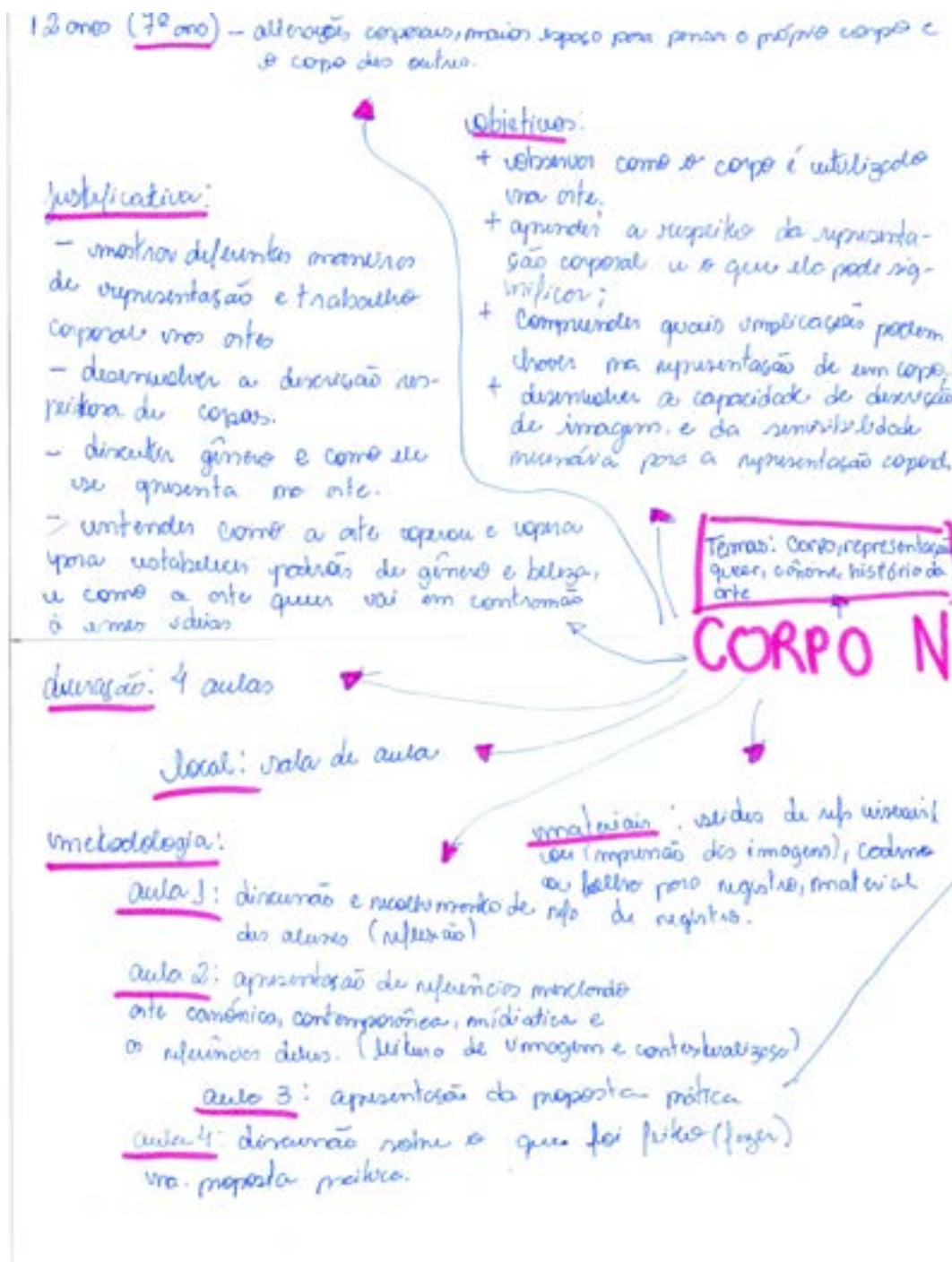
## Introdução

Para iniciar o processo de educação, gostaria de pensar na origem das questões relacionadas ao kuir, o corpo. Tanto as questões de gênero, quanto as de sexualidade, englobadas na teoria kuir, partem do corpo, seu papel social e as questões biopolíticas nele envolvidas. Para elaborar esse plano, a primeira coisa que eu pensei foi em partir do canônico eurocêntrico da arte, para pensar também sobre esse corpo supostamente neutro e universal, questionando-o, realizando contrastes com a produção de artistas LGBTQIAP+ que colocam enfoque no corpo. E a partir daí elaborei a cartografia na página seguinte.

Pensei que para chegarmos no debate que eu gostaria de propor com a leitura das obras, era necessário um primeiro mapeamento sobre quais os corpos es estudantes têm contato, o que elus pensam que molda o corpo e como ele pode refletir uma identidade. Para irmos para a leitura das obras, e, em seguida, para uma proposta prática.

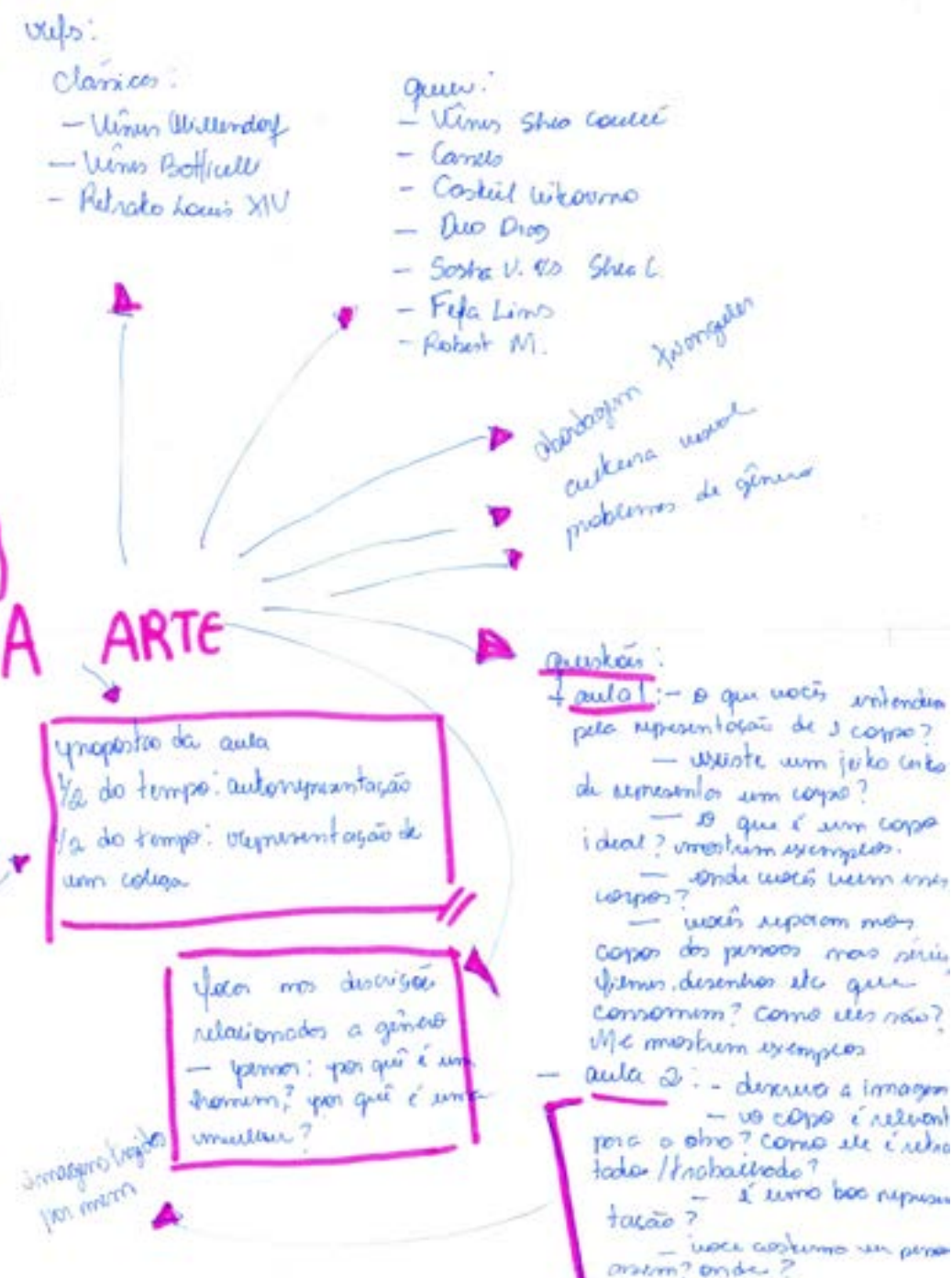
Já para a proposta prática, queria que eles pensassem sobre os próprios corpos e como elus se colocam e querem se colocar, mas também queria que pensassem sobre es colegas com esse viés empático, de pensar em como e outre gostaria de ser viste e isso ser uma forma de romper um pouco a barreira da outridade. Também considero importante reforçar que ao propor o desenho de um corpo ao mostrar nas referências vários corpos nus, é necessário explicar que ao falar de corpo não pensamos no corpo com apenas até sua camada biológica (a pele), mas também em elementos sociais e expressivos, que vão fazer parte da leitura de quem é aquele corpo. Assunto esse que deve ser mencionado nas discussões da primeira aula, durante a leitura de imagens ou até mesmo no acompanhamento do fazer artístico.

Escolhi trabalhar esse tema com o sétimo ano, em específico, porque, em sua maioria, elus já começaram a conviver com as mudanças corporais da pré-adolescência, e se estabelece



uma relação mais complexa com o próprio corpo e a fazer comparações com outros corpos considerados ideais. Acho que falar sobre o tema com eles e propor uma reflexão sobre o próprio corpo e o corpo de colegas pode ser muito produtivo e gerar diálogos muito positivos entre eles e com os professores.

Além do elencado, optei também por utilizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um guia, e também para demonstrar que é possível trazer referências e trabalhar conteúdo LGBTQIAP+, tendo como guia os próprios parâmetros institucionais já estabelecidos. Isso vale para todas as Sequências Didáticas apresentadas.



**Figura 7:** Cartografia Corpo na Arte  
Fonte: autoria própria

**Faixa etária:** 12 anos (7º ano)

**Local de realização:** sala de aula.

**Duração:** 4 encontros de 50 minutos/1 hora.

**Material necessário:** slides de referências visuais (ou impressão das imagens), caderno ou folha para registro, material de registro (lápis, lápis de cor, caneta e etc).

**Habilidades envolvidas:** (EF69AR01), (EF69AR02), (EF69AR05), (EF69AR33)

### **Objetivos:**

- Observar como o corpo é utilizado na arte;
- Aprender a respeito da representação corporal e o que ela pode significar;
- Compreender quais implicações podem haver na representação de um corpo;
- Desenvolver a capacidade de descrição de imagem e a sensibilidade necessária à representação corporal.

### **Justificativa**

O intuito da aula apresentada é apresentar aos estudantes as diversas maneiras que o corpo pode ser trabalhado na arte, e como ele por si só já pode ser carregado de mensagens e características identitárias, principalmente nas obras de artistas LGBTIAP+. A aula também tem como objetivo fazer com que os estudantes saibam descrever essas corpos de maneira respeitosa, e proporciona uma pequena discussão a respeito de gênero e como ele está representado na arte. Além disso, a proposta prática busca desenvolver a sensibilidade para se representar e para representar o outro, bem como, entender como os corpos estão retratados no cotidiano. Além de demonstrar a partir de reflexões como a arte operou e opera na representação de corpos, podendo construir e desconstruir padrões de gênero e de beleza.

### **Metodologia**

Aula 1: Primeira conversa e proposta. Os estudantes são posicionados em círculo na sala, para iniciar uma conversa. A partir das questões disparatórias a seguir:

O que vocês entendem pela representação de um corpo?

Existe um jeito certo de retratar um corpo?

Quem pode retratar um corpo bem?

Qual a imagem que vocês têm de um corpo ideal? Me mostrem exemplos

Onde vocês veem esses corpos?

Vocês reparam nos corpos das pessoas nas séries, filmes, desenhos, HQs, videogames e etc, que consomem? Como eles são? Me mostrem exemplos.

Roupas, acessórios, maquiagem entre outros ajudam a identificar como as pessoas são (a identidade delas)?

A aula é finalizada aqui.

**Aula 2:** Es estudantes são posicionados em um semi-círculo no início da aula, em seguida irá se iniciar a apresentação das referências apresentadas abaixo mescladas com algumas das referências trazidas pelos estudantes:



**Figura 8:** Vênus de Willendorf (Entre 24 000 e 22 000 a.C) - autoria desconhecida

Fonte: Autoria Desconhecida, 24 000 - 22 000 a.C.



**Figura 9:** O Nascimento de Vênus (1486) - Sandro Botticelli  
Fonte: Botticelli, 1486.

**Figura 10:** Montagem de Shea Coulee para a categoria “Love The Skin You’re In” em RuPaul’s Drag Race All Stars temporada 5 (2020)  
Fonte: Coulee, 2020.



**Figura 11:** Sapatonas (2020) - Beatriz Paiva  
Fonte: Paiva, 2020.





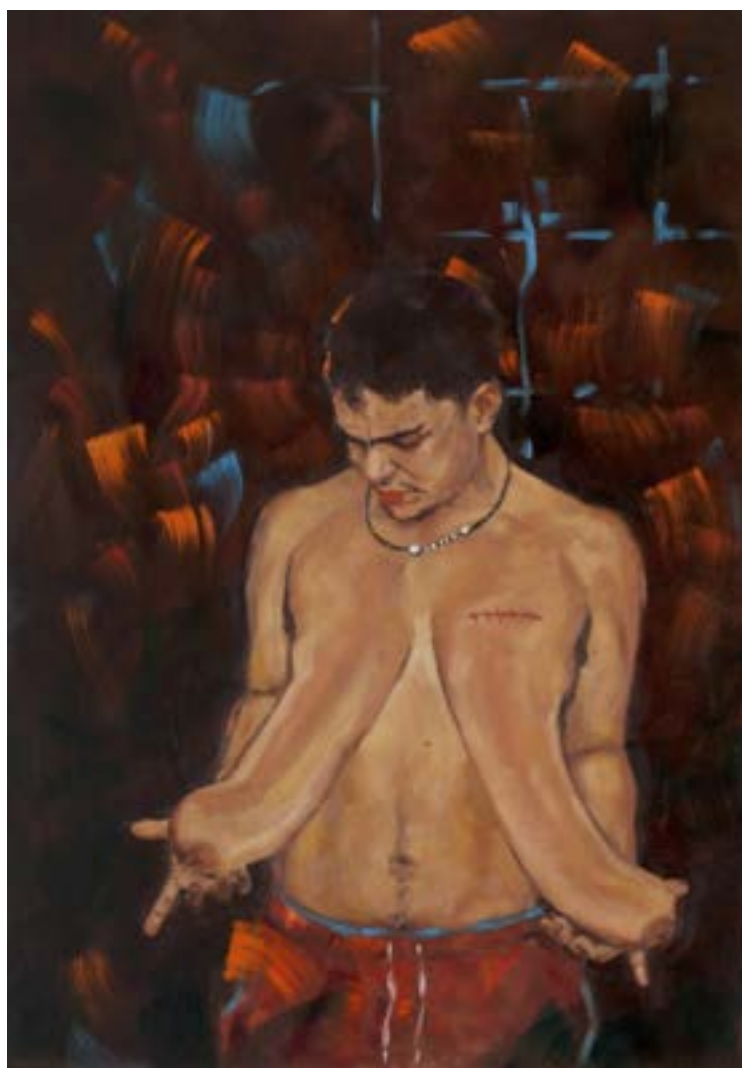
**Figura 12:** comigo-ninguém-  
-pode (2018) - Castiel Vitorino  
Brasileiro  
Fonte: Brasileiro, 2018.



**Figura 13:** Série Elementar “Lama” (2017) - foto de Keila Sankofa,  
performance de Uýra.  
Fonte: Uýra, 2017.



**Figura 14:** Sasha Velour vs Shea Coullée (2017) - RuPaul's Drag Race Temporada 9 episódio 14 (vídeo)  
Fonte: World Of Wonder, 2017.



**Figura 15:** Seios Fartos (2021) - Fefa Lins  
Fonte: Lins, 2021.



**Figura 16:** Retrato de Louis XIV em trajes de sagração (1701) - Hyacinthe Rigaud  
Fonte: Rigaud, 1701.



**Figura 17:** Arnold Schwarzenegger (1976) - Robert Mapplethorpe  
Fonte: Mapplethorpe, 1976.

Para todas as imagens trazidas por mim seriam feitas as mesmas questões, que estão colocadas abaixo, depois desse diálogo inicial há uma pequena contextualização da obra.

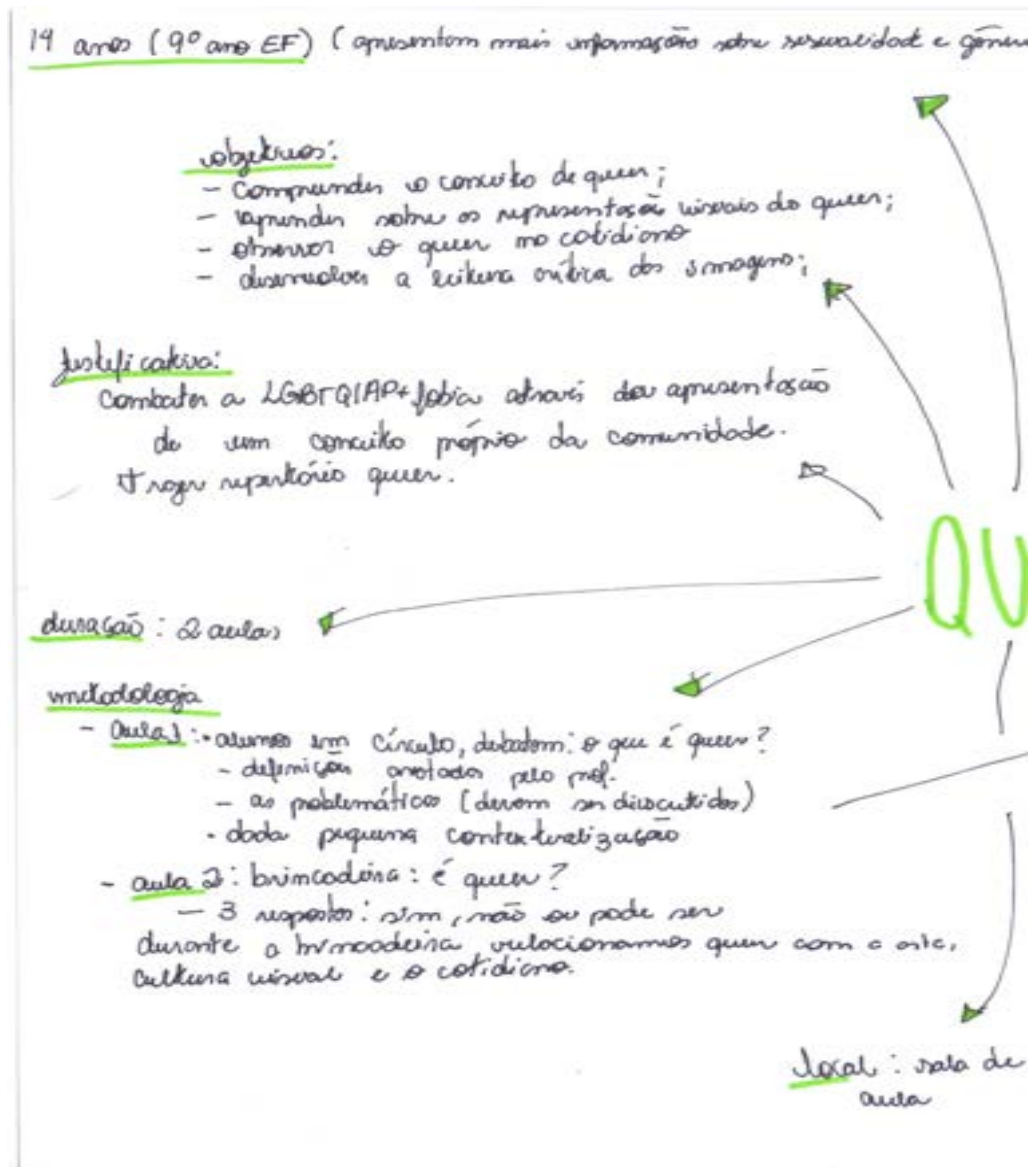
- Descreva a imagem
- O corpo apresentado é relevante para a obra? Como ele é retratado/trabalhado?
- É uma boa representação?
- Você costuma ver pessoas assim? Onde?
- Quais elementos ajudam a ler esse corpo e dizer quem ele é? (Falar sobre roupas, maquiagem, acessórios. essa questão deve ser colocada principalmente nas figuras 6 e 8 e no vídeo)

Aula 3: é apresentada a proposta de representação do próprio corpo, fazendo algo que gosta, usando uma roupa que gosta ou com característica que e alune considere marcante, aceitando-se representações abstratas. Aqui é importante citar que pensamos o corpo como algo que não está dissociado de vestimentas, maquiagem, acessórios, gestos e outros elementos externos a ele, já que isso faz parte de sua expressão e isso também constitui como pensamos o corpo na arte e na sociedade, além de influenciar a maneira como o vemos, por exemplo, quando vemos uma pessoa usando um uniforme escolar e carregando uma mochila entendemos que ela é estudante.

E após esse primeiro momento, é solicitado que eles desenhem o corpo de uma colega, a sala é dividida em duplas e a orientação é que haja uma conversa sobre como a pessoa gostaria de ser retratada antes de realizar a obra.

Aula 4: novamente em semicírculos, colocamos todos os desenhos feitos na aula anterior no centro, e conversamos sobre como foi o processo para eles. retomamos as conversas da primeira aula. Aprofundar melhor sobre cada uma das obras apresentadas, como elas foram uma referência no processo deles. Iniciar um diálogo a respeito do corpo no cotidiano deles, e nas representações de corpos como os deles.

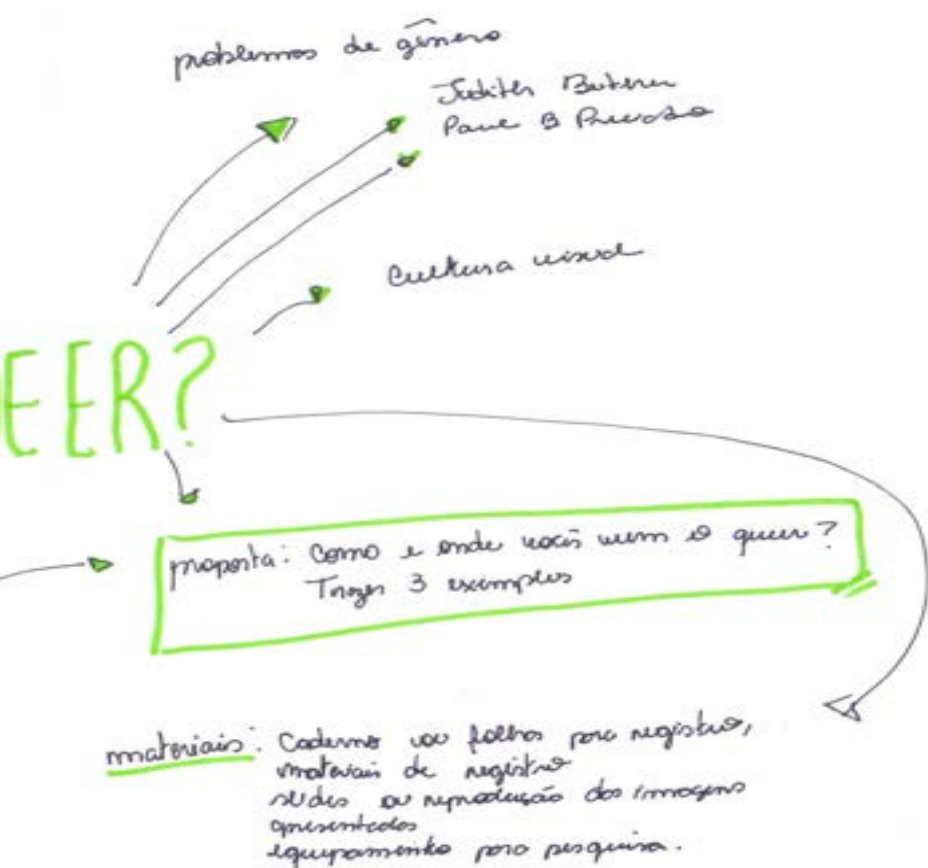
## 3.2 Sequên- cia Didática 2: *Queer?*



## Introdução

Para essas aulas, eu gostaria de trazer para os alunos o conceito de kuir, para dar nome à aula utilizou a grafia em inglês, o motivo é por ser a grafia mais veiculada na mídia e popularizada, além de permitir explicar a reapropriação do termo pela comunidade LGBTQIAP+ americana, podendo haver espaço para apresentar a grafia em português, kuir. Cheguei então na cartografia apresentada acima.

Aqui o principal para mim, é analisar o que os alunos associam ao kuir, inicialmente a própria palavra, tentando entender o que os estudantes trazem como significados para ela. Em seguida, já conhecendo o termo e seus significados, o que do que os alunos consomem na internet, na televisão e em outros veículos da mídia os alunos associam ao kuir. Para depois, sairmos desse âmbito das referências visuais particulares para o que o coletivo considera kuir, não kuir ou que talvez possa ser kuir.



**Figura 18:** Cartografia  
*Queer*

Fonte: autoria própria

Ao trazer referências do mundo da arte mais convencional; ou seja, veiculada em museus, galerias e outros validadores, busco mostrar que o kuir é um tema recorrente e muito importante no âmbito das arte contemporânea. Apresentando para os alunos artistas e obras que podem ser referências visuais interessantes e estimular o olhar e a leitura para o kuir.

Em relação à faixa etária, em minha experiência pessoal, a faixa dos 14 anos já era um público mais politizado e informado a respeito de gênero e sexualidade. Contudo, é essencial realizar uma avaliação diagnóstica para entender quais as bases dos alunos sobre esses conceitos antes da realização da aula. É importante para o decorrer da aula que eles tenham alguma base, ainda que mais conservadora, para conseguirmos trabalhar a partir dela e desconstruir conceitos e preconceitos.

**Faixa etária:** 14 anos (9º ano)

**Local de realização:** Sala de aula ou de informática

**Duração:** 3 encontros de 50 minutos/1 hora.

**Material necessário :** Caderno ou folhas para registro, materiais de registro (lápiz, caneta, tinta, etc), Slides ou reprodução das imagens selecionadas, equipamento para pesquisa (celular, tablet, computador), recortes.

**Habilidades envolvidas:** (EF69AR33), (EF69AR31), (EF69AR02), (EF69AR03), (EF69AR07)

### **Objetivos:**

- Compreender o conceito de queer;
- Aprender sobre as representações visuais do queer;
- Observar como o queer aparece no cotidiano;
- Desenvolver a leitura crítica das imagens;

### **Justificativa**

A aula se apresenta como uma maneira de combater a LGBTQIAP+fobia através da apresentação e reflexão do conceito de queer e como ele pode aparecer em diversos elementos da cultura visual e nas artes. A proposta é que através do contato e da reflexão crítica es alunes possam compreender o local dessas pessoas na sociedade, como elas foram e são vistas e como elas se colocam; além de elencar como tudo isso se relaciona com como elas são retratadas na arte e nos meios de consumo. E es fazer refletir se isso é uma boa representação ou não. Além disso, a aplicação dessa aula é uma maneira de trazer repertório queer para es alunes, proporcionando maior acolhimento em sala de aula.

### **Metodologia**

Antes dessa primeira aula, é necessário realizar uma avaliação diagnóstica sobre quais os conhecimentos des estudantes a respeito de questões de sexualidade, gênero e identidade, podendo ser feita de maneira escrita ou de maneira oral através de questões ao longo das aulas, questionando quando o tópico surgir na sala de aula. Isso para entender quais rumos a discussão pode tomar, e o quão produtiva ela pode ser. Questões como “O que pode influenciar uma identidade?” podem ser relevantes para entender como es alunes lidam com essas questões.

Aula 1: Es estudantes são posicionados em um círculo, onde a primeira discussão começa. O tópico é único: O que é que-

er? As definições dadas pelas alunes são anotadas pelas alunes; algumas, por serem problemáticas preconceituosas ou curiosas, devem ser instigadas para tentar chegar na raiz desse pensamento. As mais próximas das definições “corretas” são sinalizadas.

É dada uma pequena contextualização sobre o termo: sua origem, sua definição como o estranho, o fora da norma e o desviante. Em seguida, é feita a seguinte proposta investigativa: onde e como vocês costumam ver o queer? Sendo solicitados três exemplos de imagens que possam representar/traduzir o conceito. Es alunes deverão entregar os exemplos ao fim da aula (podendo ser por e-mail, escrito em papel ou qualquer outra forma);

Aula 2: Novamente es alunes são posicionados em semicírculo, iremos realizar uma brincadeira com 3 respostas possíveis: sim, não e pode ser. As respostas são escritas em três folhas soltas ou do caderno, cada uma em uma folha.

Iniciamos a brincadeira, faço uma intercalação de imagens, entre um exemplo dado por elus, e uma obra de arte trazida por mim, e elus devem responder se é queer, não queer ou pode ser queer. Podendo haver ainda uma discussão sobre essas representações.

Exemplo: Mostro uma imagem de uma figura apontada por eles como queer, no caso do exemplo trago Diaba de Urias e pergunto: é queer?



**Figura 19:** Capa do single Diaba (2019) - Urias

Fonte: Urias, 2019.

E es alunes devem levantar a sua opinião. E conversamos a respeito discutindo o que é queer, como isso pode e estar presente no cotidiano deles de diversas formas. Em seguida, trago uma referência minha e faço a mesma pergunta.



**Figura 20:** A primeira missa no Brasil (2017) - Ventura Profana  
Fonte: Profana, 2017.

As referências trazidas por mim, são de artistas LGBT-QIAP+ que circulam no circuito de arte convencional. Aqui as discussões vão para o caminho de pensar o queer na arte, e aproximar a arte convencional da cultura visual trazida por eles.

Aula 3: Durante os primeiros 30 minutos é passado para os alunos uma missão: eles devem tornar obras de artes clássicas em obras kuir. Causando o estranhamento de alguma maneira realizando interferências nas imagens, através de colagem, intervenção gráfica ou da maneira que desejarem. A obra é de escolha livre sendo consultada comigo se ela se encaixa no que é considerado um cânone da arte. Podendo ser imagens retiradas inclusive de livros de história da arte. No restante do tempo disponível conversamos sobre o trabalho de cada um e pensamos em como o kuir aparece em cada uma das imagens produzidas por eles.

### ***3.3 Sequência Didática 3: Relação cultural e afetiva da comunidade LGBTQIAP+ com a região do Largo do Arouche.***



## Introdução

Essa sequência didática surgiu a partir do momento que tive contato com o Museu de Ocupação e Narrativas do Arouche LGBTQIAP+ (MONA) em uma visita ao Museu da Diversidade Sexual. Achei toda a proposta do MONA muito rica e valiosa por mostrar uma São Paulo com uma cultura kuir viva e atuante, mas também uma história que foi por muito tempo invisibilizada como parte do centro da cidade. Essa me pareceu uma ótima discussão sobre como a cultura é feita e vivida, e não estática e parada no tempo, e pode estar configurada no cotidiano, como em uma balada muito frequentada. Daí nasce o mapa acima.

A metodologia foi sendo trabalhada aos poucos, de início seria apenas mostrar às alunas esse mapa; porém em uma aula de Didática no ano de 2024, lecionada pela professora Rita Luciana Berti Bredariolli, nos foi pedido para elaborar uma sequência didática tendo como base “O Mestre Ignorante” de Jacques Rancière,



**Figura 21:** Cartografia Relação Cultural e Afetiva Largo do Arouche  
Fonte: autoria própria

e decidi trabalhar melhor essa sequência didática, realizei algumas adaptações para a disciplina, mas achei a ideia de explorar o próprio local muito pertinente e rica. Estar no local permite uma análise sobre o que o se manteve, o que foi embora e recontar essa história. Então a sequência didática caminhou para a exploração do local.

A discussão após esse momento, também é de muita relevância para mim, acho que é necessário trocar sobre o que foi visto, o que foi aprendido e os locais explorados. E também ajuda a perceber que locais fomentadores de cultura não são apenas os convencionais, pode ser um bar, uma balada, uma rua onde se realizam protestos, etc. E com a troca sobre os registros delus, podemos trabalhar com essa perspectivas de maneira mais profunda e fazê-les refletir a respeito disso. A ideia é pensar sobre a noção de patrimônio cultural, como ele ajuda a manter certos preconceitos e como podemos desconstruir e estranhar esse conceito através dessa exploração.

Tendo em vista os locais listados, escolhi trabalhar com

o terceiro colegial por existir uma maior noção de autonomia e principalmente na profundidade dos diálogos, quero que durante as conversas elus possam trazer suas vivências e sobre os espaços que elus frequentam, e consigam enxergar alguns deles como, também, um ambiente cultural. Além de exigir menos adaptações ao mapa já existente.

O intuito é discutir o impacto do corpo e da identidade, no local e na cultura. Ampliando ainda mais o que já vinha sendo trabalhado nos planos anteriores. Visando uma construção ampla da teoria kuir na sociedade, através da educação.

Pude realizar essa aula na disciplina de Didática Geral, com a turma de 2024, acompanhado pela professora Rita Luciana Berti Bredariolli. Foi um momento muito rico, em que pudemos dialogar sobre a invisibilização, a nossa relação com a cidade e como a história opera e acontece e a importância de museus como o MONA. Acredito que essa aula também funcionaria para a formação de docentes, podendo inclusive ser uma forma de inserir a cultura da comunidade LGBTQIAP+ no currículo de Licenciatura em Artes Visuais.

**Faixa etária:** 17 anos (3º colegial)

**Local de realização:** Praça da República

**Duração:** 3 encontros de 50 minutos/1 hora.

**Material necessário :** Mapa ilustrado realizado pelo Museu de Ocupação e Narrativas do Arouche LGBTQIAP+ (MONA), caderno ou folhas para registro, materiais de registro (lápis, caneta, tinta, etc)

**Habilidades e competências envolvidas:** Competências 2 e 6; Habilidades (EM13LGG102) e (EM13LGG502)

**Objetivos:**

- Observar a relação cultura x população x cidade;
- Aprender sobre manifestações culturais populares;
- Compreender um novo olhar a respeito da educação patrimonial;
- Desenvolver a capacidade de tradução poética;
- Conhecer as manifestações artísticas e culturais da comunidade LGBTQIAP+ de São Paulo.

**Justificativa**

O desenvolvimento dessa aula parte da noção de que a produção cultural popular LGBTQIAP+ muitas vezes é colocada como não pertinente à sala de aula. O que es exclui do ambiente educacional, tendo a noção de que a vida é uma preocupação

cultural e pedagógica, como é defendido no Prefácio de Carla Cristina Garcia para “Pedagogia das Travestilidades”, entendo que é necessário que os estudantes tenham contato com essa produção cultural, principalmente para expandir seus imaginários e conhecimentos a respeito da comunidade LGBTQIAP+ e do que é cultura e o que deixa de ser.

## **Metodologia**

**Aula 1:** Es estudantes deverão se dividir em duplas ou trios, cada grupo recebe o Mapa Ilustrado do MONA, material para registro e deverá se direcionar andando até um dos locais sinalizados no mapa de sua escolha seguindo a orientação.

**Orientação:** Que seja realizada uma relação entre o que estão vendo pessoalmente com o que o mapa descreve a respeito da produção cultural, contemporânea e histórica, de caráter popular da população LGBTQIAP+ em São Paulo, realizando pesquisa sobre os eventos e conceitos apresentados, e traduzindo seus resultados de maneira poética.

**Aula 2:** Após a realização desse momento externo, retornamos para a sala de aula, onde haverá 10 minutos para pesquisar um pouco a respeito do local escolhido pela dupla ou trio. Em seguida, em roda, todos apresentam suas traduções poéticas e conversamos sobre o que chamou a atenção de cada uma, compartilhando os conhecimentos adquiridos na caminhada e o motivo da escolha do local

**Aula 3:** Nessa aula realizamos a discussão de algumas questões como:

- A sexualidade pode influenciar a cultura? E o gênero?
- É possível definir patrimônios LGBTQIAP+?
- A sexualidade e o gênero do autor podem ser relevantes em relação a algum artefato cultural, patrimonial ou artístico?
- Podendo ter as questões trazidas por eles como parte da discussão também.

Como uma maneira de fechar todas as conversas iniciadas na Aula 2, e de fazê-les refletir sobre questões que permeiam o mapa do MONA e o mundo das artes.

## *3.4 Posfácio às Sequências Didáticas - um diálogo com minhas amigas*

Em uma noite em que eu, Bia, Se, Ulysses e Vanessa fomos para o bar, durante uma conversa sobre o tópico TCC, decidi mostrar para elus as sequências didáticas que elaborei, era o que eu sentia mais confiante em mostrar até aquele momento, porque achei que a argumentação ainda não tava 100%. O que acabou gerando discussões muito boas sobre o que eu tinha produzido, e pude realizar algumas alterações, graças ao olhar atento que elus deram ao meu trabalho.

Achei relevante trazer uma ficcionalização de como essa conversa aconteceu como posfácio aos Sequências Didáticas como uma maneira de mostrar uma construção coletiva e como outros arte educadores kuir encararam os projetos que elaborei, onde concordamos e onde discordamos.

Nessa noite de bar, eu havia impresso os planos porque queria fazer uma correção manual para sair um pouco das telas, foi essa impressão que rodou a mesa em meio as garrafas de cerveja. Começamos a discussão do “Sequência Didática 1: Corpo na arte” com Bia falando de uma dinâmica que ela fez em um trabalho da faculdade.

“Eu e Se fizemos uma proposta educacional que tinha que ter a ver com a pesquisa que a gente fez que era sobre gênero e sexualidade na educação também, a nossa proposta foi que inicialmente todo mundo tinha que imitar um jeito de andar masculino, depois um feminino e depois um neutro, tipo um robô. E foi engraçado porque no neutro as pessoas fechavam a cara e andavam quadrado para tentar ser esse vazio.”

“E se a gente for pro subjetivo, isso ainda pode ser lido em algum gênero, se um robô anda muito retinho ele pode ser lido como masculino” Ulysses apontou.

“É muito difícil fazer algo neutro, a gente acaba inconscientemente puxando para algum gênero” comentei em seguida.

Ulysses então falou sobre algo que achei interessante: “eu tenho uma questão com o viés empático, acho que ele pode ser meio difícil de lidar e desenvolver. Porque acho bem provável

de surgirem comentários preconceituosos, a ideia de ler a aparência é problemática, mas necessária”

Respondi que entendia e que encarava essa ideia de empatia, não como em níveis muito profundos de companheirismo, mas como o mínimo necessário para tratar alguém bem. Que não pretendia gerar situações desconfortáveis entre os alunos, e que esperava que esses comentários preconceituosos acontecessem para serem desconstruídos e para desenvolver a noção de descrição respeitosa.

“Eu gostei bastante do plano, fiquei um pouco preocupada com a questão da nudez” Bia comentou novamente.

“Então eu acho que mostrar corpos nus não é um problema, acho que é uma questão de mediação, tipo, a gente viu vários corpos nus enquanto estudava renascimento, estátuas gregas e etc, e isso nunca foi um problema de ser mostrado. Acho que é meio que lidar da mesma forma, claro que trabalhando com as piadinhas e preconceitos que aparecerem e também trazendo essa visão que o corpo não acaba na pele, ele traz outras questões como roupa, acessórios, maquiagem, principalmente das referências que eles trouxeram. No final é sempre uma questão de mediação” respondi.

Depois dessa pequena conversa, Vanessa terminou de ler a primeira sequência didática e trouxe também seus pontos, ela é da música e estagiou comigo na Escola 3.

“E também é algo que eles têm contato já, eles vêem vários corpos. Eu gostei muito dos planos, pareceu uma aula que eu conseguiria dar, mesmo sendo alguém de música, acho que é um jeito legal de tratar o tema e de um jeito muito melhor do que vimos na Escola 3. Gostei muito que eles trazem referências também pra aula, o que é bem diferente do que a gente viu né? As referências sempre são dadas e nunca convocadas. E é legal o sétimo ano porque eles vão trazer referências muito legais, minha irmã tá no sétimo ano, ela provavelmente traria um idol de k-pop como referência de corpo, ela vê um desenho que o corpo do personagem é um pão, então abre outros debates também, e isso é muito interessante.” ela comentou.

“Acho que eu só acrescentaria uma diversidade maior de etnias, mas gostei dessas referências também”, Disse Uly, levei em consideração a crítica dele, e substituí algumas referências.

Nesse momento Se tinha acabado de ler o primeiro Sequência Didática e começou a comentar também: “gostei bastante, achei as perguntas muito interessantes, gostei muito da maneira de pensar o padrão de beleza do corpo e da arte. Acho que talvez a gente pudesse colocar essa questão de maneira mais clara. Talvez

possam vir situações desconfortáveis na atividade, mas isso pode ser discutido na aula, claro. E é provável que gere questões com a direção e pais dos alunos.”

“Como que é isso de mostrar ? Não entendi direito” Ulysses perguntou.

“Sobre mostrar pensei em eles literalmente mostrarem, no celular ou então falarem e eu mostrar pra toda turma sabe?... Agora sobre a reação da direção e dos pais, não foram tanto uma preocupação. acho que isso poderia dar todo um novo trabalho, porque as reações da comunidade sobre o estranho, como ela se relaciona com ele e como a instituição lida com essas sequências didáticas poderia ser algo muito complexo. Como eu não pude testar as sequências didáticas, achei que seria meio vazio tentar abordar isso ou pensar em realaborar meus planos para serem ‘passáveis’. Então eu resolvi trabalhar com o mundo ideal, onde tudo é lindo e maravilhoso e tudo acontece do jeito que eu quero para elaborar as aulas”. Respondi sobre os pontos levantados por Se e Ulysses.

“Silêncio! Vamos ir pro próximo!” disse Bia imitando a RuPaul nos episódios de RuPaul’s Drag Race.

Com isso, decidimos passar pra segunda sequência didática o “Queer?” e dessa vez quem começou foi Vanessa:

“Eu gostei muito da ideia de jogar pra eles as questões, a gente tende a subestimar o entendimento deles sobre essas coisas, a achar que eles são muito novos, e eles sabem muito. Falando da minha irmã de novo, teve uma vez que eu cheguei com todos os cuidados e perguntei: ‘irmã, você sabe o que é trans?’ e ela já respondeu: ‘oxe é claro que eu sei, é quando alguém nasce menino mas quer ser menina, ou o contrário’. E claro, ela simplificou muito, tornou tudo mais básico, mas ela tem 12 anos e já sabe algo sobre o assunto e ainda chegou falando em um tom de ‘minha filha, você tá em 2024 e eu tô em 2040’. Acho que com o nono ano funcionaria perfeitamente.”

Isso me aliviou um pouco por ser uma sequência didática no qual eu não sentia muita confiança nem na faixa etária que eu pensei inicialmente. Foi o plano que eu elaborei meio rápido e não sabia se tinha achado tão bom, mas deixei em caso de não surgir nada melhor na cabeça. Nesse sentido a conversa foi ótima, ver a opinião de terceiros, me deixou mais seguro com o meu trabalho.

“Eu gostei muito dessa associação da leitura de imagem com o kuir, acho que funciona muito e gera questões legais. associação da arte ‘convencional’ com a cultura pop LGBTQIAP+ também me interessou muito, acho que dá pra crescer muito” disse Se.

“Nossa sim, e é a possibilidade deles encontram algo no cotidiano que seja kuir, tipo, de repente ver Steven Universo como algo total kuir” completou Vanessa.

O comentário da Vanessa gerou uma pequena conversa sobre como Steven Universo (2013 - 2018, disponível na Max) é uma animação fantástica e cheia de representatividade entre Vanessa, Ulysses e Bia. Acho que transcrever esse momento fosse talvez divagar demais. Bia retornou à sequência didática, o falar sobre a sinalização das definições “corretas”:

“Isso me divertiu muito, vai ser tipo: criança fala a definição certa e você ‘SLAY!’”<sup>4</sup> ela comentou fazendo um estalo de dedos.

4. Slay é uma gíria kuir em inglês equivalente a arrasa para o português brasileiro.

“HAHAHAHA vais ser exatamente assim!” respondi.

“Achei curioso que o texto tá um tanto neutro em algumas questões, tipo você tá falando em corrigir atitudes inadequadas e eu só consigo pensar: ‘você só fala isso porque seus pais falaram merdas que te influenciaram’.” Ulysses comentou logo em seguida.

“É licenciatura, né? HAHAHA” Bia respondeu o comentário logo em seguida rindo muito.

“Ah não só por isso, mas é que eu acho que a gente tem que acreditar que mudanças são possíveis, não na utopia irrealista, mas que pelo menos você consegue atingir essa pessoa de alguma forma, senão fica difícil continuar tentando.”

“Sim” Vanessa complementa “ e é importante falar sobre esses momentos é uma correção crítica, para fazer pensar, não para ser um sermão gigantesco sempre, porque pode ser que acabe afastando os alunos do tema, é fazer eles entenderem onde tá o preconceito no raciocínio...e eu achei interessante porque quando a gente traz o cotidiano as coisas ficam mais agradáveis, acho que aí vira a chave do ambiente acolhedor, da aula como esse lugar seguro, em vários lugares que eu estudei as aulas acolhedoras eram as que os professores traziam e permitiam o cotidiano, e deixava a gente a vontade sabe? E, além disso, essa correção que não é sermão também, porque dá aos alunos a sensação que eles podem utilizar esse espaço para falar o que passa, porque sente que vai ser ouvido.”

Assim que Vanessa terminou de falar isso, todo mundo ficou quieto, acho que estávamos pensando sobre e refletindo como isso era potente. Dei uns três goles de cerveja e falei: “Gente, vamos falar do último? Agora tô curioso pra ir com isso até o fim e ao mesmo tempo quero só bebericar e fofocar.” Com isso, começou o terceiro round de leitura e debate com o plano “Relação cultural e afetiva da comunidade LGBTQIAP+ com a região do Largo

do Arouche”. Foi uma discussão mais curta porque Bia, Se e Ulysses participaram da minha aplicação dessa sequência didática na aula de Didática. Bia começa esse:

“Eu achei muito poético essa coisa do se encontrar, a gente vive fazendo isso, ainda mais no Ensino Médio, a gente tá sempre querendo se encontrar, e a atividade de se encontrar no mapa e no local, que ao mesmo tempo é encontrar com um ponto importante, sei lá, foi bonito pra mim”

“Sim, foi muito legal trabalhar com o espaço físico, ver as coisas ao vivo, a gente acaba esquecendo que é muito mais impactante, e acho que a experiência de chegar até o local foi muito divertida” comentou Se logo depois.

Vanessa trouxe os comentários logo depois: “Eu sou a maior defensora dos passeios escolares, eles têm que acontecer, e acho que por isso eu adorei essa aula. Os debates, tudo nela, parece muito encaixadinho, e muito profundo também. Você chegou a pensar em quanto disso vai ser possível aprofundar? Porque tem questões que dariam aulas inteiras, e é uma boa aula porque se aproxima das aulas da graduação e isso é ótimo pro terceiro ano (do colegial) que tá nessa transição.”

“Sendo bem honesto, não pensei muito em quão profundas as conversas vão ser. Acho que talvez isso dependa um pouco de como cada sala é, o quão envolvida ela tá, e outros fatores, é de novo a questão de mediação de ir vendo como o público tá engajando” respondi.

“Sim concordo e uma coisa sobre essa aula é que cada contexto vai se relacionar de um jeito com esse espaço, tipo, quem mora perto da região vai trabalhar de um jeito, quem mora mais afastado de outro, e isso também é muito interessante, ir testando em diferentes contextos” Vanessa concluiu.

“Acho que uma coisa legal de falar é que eu acho que seria uma aula muito mais potente se acrescentasse outras disciplinas também, tipo, História, Sociologia, Geografia etc. É legal encontrar mais professores para somar, não só para olhar os alunos, mas para tornar a aula mais rica” disse Ulysses.

“Concordo bastante, somar seria melhor mesmo!” respondi.

Se então deu uma certa concluída no assunto: “Eu gostei muito das aulas, acho que valeria a pena se arriscar por elas, enfrentar a direção, os pais raivosos...” todos rimos bastante. Em seguida agradei todes, certifiquei que elus estariam presentes de alguma forma e pedi para colocarem “Get Out Of My Way” da Kylie Minogue na caixinha de som para seguirmos a noite bebericando e fofocando.

# 4. Conclusão

Trazendo novamente Paul Preciado, gostaria de tomar como ponto de partida um trecho do posfácio de “Dysphoria Mundi: o som do mundo acabando” :

Não há, portanto, motivos para otimismo’, questionariam vocês de imediato. Mas o otimismo não é um sentimento psicológico de esperança, nem a convicção tranquila que nasce do desconhecimento do estado de destruição do mundo. O otimismo é uma metodologia. (Preciado,2023, p.514 - 515)

Trago essa citação porque assim como Preciado também vejo o otimismo como uma metodologia. Pensar assim implica tomar consciência de tudo que acontece, e utilizar essa consciência para acreditar nas possibilidades de mudança e acima de tudo, ser agente dessa mudança (Preciado, p.515), como colocado por Paul, no mesmo texto. Vejo o ambiente escolar dessa maneira, como algo que possui muitos defeitos, mas que podem ser alterados.

Esse trabalho de conclusão de curso é uma das formas pelas quais utilizo o otimismo como metodologia. É uma maneira de pensar como quero atuar enquanto professor de artes quando puder ter minha própria sala de aula, minhas alunes, e como quero que elas se encontrem nesse espaço. Quero atuar quebrando a película que se impõe no ambiente educacional em relação às questões e pessoas kuir, abrindo esses espaços, para tornar, pelo menos, as aulas de artes um lugar seguro.

Penso no otimismo aliado a ideia de militância, pois, ao pensar em uma arte educação kuir dissidente, estou falando na junção de diversos movimentos sociais, uma vez que “os movimentos sociais constroem saberes” (Passos, p.31, 2022) como pontuado por Maria Clara Araújo dos Passos em Pedagogia das Travestilidades. E ao utilizar os saberes construídos por esses movimentos em sala de aula, reconheço que estou exercitando a minha militância e as lutas nas quais acredito para a formação de pessoas capazes de melhorar o mundo em que vivemos.

Infelizmente, não consegui aplicar as sequências didáticas com seus públicos alvos pois não tive abertura para inseri-los nos locais pelos quais estagiei. Porém, assim que possível pretendo aplicá-los para analisar as consequências de sua aplicação, como eles ressoam, como ocorre o processo na prática e como es estudantes e a comunidade escolar recebem e são impactados por eles. Podendo essas possibilidades serem uma continuidade dessa pesquisa.

A realização dos pós-fácio com minhas amigas kuir realizado de forma mais informal, através de uma fabulação crítica é uma maneira de colocar esse processo para o coletivo. Enquanto futuro professor não interessa caminhar sozinho para realizar os métodos do otimismo falados por Preciado, mas sim em comunidade, já que ela vai fortalecer esse processo. Entendo que as mudanças não ocorrem de maneira solitária, elas são muito mais potentes e fortes no coletivo. Ouvir minhas amigas sobre as sequências didáticas foi uma maneira de pensar como eles podem ressoar nesse espaço coletivo, como outras pessoas em formação vêem o desenvolvimento desses planos e possíveis críticas e comentários construtivos.

Além disso, percebi que para a construção de um trabalho acadêmico que seja kuir, não apenas em conteúdo, mas também em forma, exige tentar superar alguns desafios. O primeiro é a própria padronização das referências, ao escolher trabalhar com teoria kuir estou trabalhando com autorias que em minha visão merecem ter seus trabalhos divulgados não apenas pelo seu sobrenome, mas sim com nome completo e o título da obra. Isso exigiu que fosse realizado uma mistura de métodos como o padrão ABNT, utilização de notas de rodapé, e a menção no próprio texto de seus nomes e títulos de trabalhos.

Outro desafio que encontrei foi o de trabalhar a linguagem neutra no texto. Por estar trabalhando com um campo em que a linguagem é um tópico importante, senti que era necessário trabalhar com o neutro. Esse exercício me fez perceber o quanto o português formal com o masculino neutro, e que binariza até mesmo objetos, é impositivo, se tornando até complexo em algumas palavras pensar em uma linguagem neutra. A saída que encontrei foi utilizar o feminino como uma maneira de compensar essa imposição. Foi um exercício de fato colocar o texto padrão nesse lugar do estranhamento, e que me fez perceber o quanto ainda precisamos de mais difusão de textos que utilizem a linguagem neutra, principalmente em obras que trabalhem com o kuir.

Espero que esse texto seja útil para outros professores em formação, atuantes ou não, que sirva como uma forma de gerar

debates e discussões. Além disso, espero que surjam cada vez mais pesquisas de estudantes kuir, ou não, que discutam a sua formação e a formação de outres para ampliar ainda mais as discussões, tanto dentro do Instituto de Artes, quanto fora. Acredito que juntos conseguimos realizar um ponto de virada para além da prática individual, discutindo a nossa produção e a produção de outres, para assim criar um ambiente escolar muito mais acolhedor para as crianças kuir.

# Referências

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para educação artística. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação Da Cultura Visual**. Narrativas Do Ensino E Pesquisa. 1. ed. [S. l.]: Autêntica, 2009. p. 157-186.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. 150 p.

BAZANTE, Brenda Gomes; COSTA, Fábio José Rodrigues da. “VAMOS BOTAR MAIS SOL NA CARA DAS MONAS”: PRÁTICAS ARTÍSTICAS DE/SOBRE DISSIDENTES SEXUAIS E DE GÊNERO E O ENSINO DE ARTES VISUAIS.. In: **(Re)existências**: anais do 30º encontro nacional da ANPAP. Anais...João Pessoa(PB) ANPAP, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/30ENANPAP2021/383248-VAMOS-BOTAR-MAIS-SOL-NA-CARA-DAS-MONAS--PRATICAS-ARTISTICAS-DESOBRE-DISSIDENTES-SEXUAIS-E-DE-GENERO-E-O-ENSINO>. Acesso em: 18 de Dezembro de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 1. ed. [S. l.]: Civilização Brasileira, 2017.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. ARTE/EDUCAÇÃO DISSIDENTE: DESAPRENDENDO PARA APRENDER COM AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS DAS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO. In: **(Re)existências**: anais do 30º encontro nacional da ANPAP. Anais...João Pessoa(PB) ANPAP, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/30ENANPAP2021/383585-ARTEE-DUCACAO-DISSIDENTE--DESAPRENDENDO-PARA-APRENDER-COM-AS-PRATICAS-ARTISTICAS-DAS-DISSIDENCIAS-SEXUAIS-E-DE-GE>. Acesso em: 27 de Dezembro de 2023

COSTA, Fábio J. R. “Você parece uma menininha!”. **Revista Apotheke**, v. 7, n. 3, p. 13-35, dez. 2021.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrivência: sentidos em construção. In: DUARTE,-Constância Lima, NUNES, Isabella Rosado (Org.). **Escrivências: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. (p. 57-73).

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. cap. 13, p. 253-264.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes (Org). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. 4. ed. [S. l.]: Autêntica, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. [S. l.]: Autêntica, 2018.

MATTAR, Sumaya. O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação, In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º, 2017, Campinas. **Anais do 26º Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.3277-3291.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. [S. l.]: Autêntica, 2017.

MÜNCHOW, Cleiton Zóia. Teoria Queer, Kuir, Sucia Inmunda Delabasura. **Revista Alegrar**, n.28, ago-dez, 2021.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogia das travestilidades**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PRECIADO, Paul B. **Dyphoria Mundi: O som do mundo desmoronando**. 1 ed. [S.l.]: Zahar, 2023.

PRECIADO, Paul B. “Eu sou o monstro que vos fala”. **Cadernos PET Filosofia**, Curitiba, v.22, n.1, 2021 (2022), pp. 278-331. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/petfilo.v22i1.88248>. Acesso em: 16 de Julho de 2024.

Preciado, Paul B. Quem defende a criança queer?. **Jangada: Crítica | Literatura | Artes**, n. 1(1), 2018. (p. 96 - 99). Disponível em: <https://doi.org/10.35921/jangada.v0i1.17>. Acesso em : 16 de Julho de 2024.

SANTANA, Tayrine, ZAPPAROLI, Alecsandra. **CONCEIÇÃO EVARISTO - “A escrivência serve também para as pessoas pensarem”**. São Paulo: Itaú Social. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Uma coisa “estranha” no currículo: a teoria queer. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3 . ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

# Referências Artístico Vi- suais

AMOR à Vida. Direção: Wolf Maya; Mauro Mendonça Filho. Produção de: TV Globo. Brasil: TV Globo, 2013 - 2013.

BOTTICELLI, Sandro. **O Nascimento de Vênus**. 1486. Pintura. Disponível em: <https://art-sandculture.google.com/asset/the-birth-of-venus-sandro-botticelli/MQEeq50LABEBV-g?hl=en>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASILEIRO, Castiel Vitorino. **Comigo-ninguém-pode**. 2018. Fotografia. Disponível em: <https://cargocollective.com/castielvitorinobrasileiro/comigo-ninguem-pode>. Acesso em: 30 jun. 2024.

COULEÉ, Shea. **Shea Couleé Drag**. [S. l.], 2012 -. Disponível em: <https://www.instagram.com/sheacoulee/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FINA Estampa. Direção: Wolf Maya. Produção de: TV Globo. Brasil: TV Globo, 2011 - 2012.

LALANGE. Intérpretes: Liniker e Milton Nascimento. Compositora: Liniker. In: INDIGO Borboleta Anil de Liniker. [S.l.]: Liniker, 2021. Apple Music: 49 minutos. Acesso em: 30 out. 2024.

LINS, Fefa. **Seios Fartos**. 2021. Pintura. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/fe-fa-lins/#:~:text=Indicado%20ao%20Pr%C3%AAmio%20PIPA%202022.&text=Tendo%20como%20ponto%20de%20partida,localizados%20fora%20das%20normas%20hegem%C3%B4nicas>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MAPPLETHORPE, Robert. **Arnold Schwarzenegger**. 1976. Fotografia. Disponível em: <https://www.artsy.net/artwork/robert-mapplethorpe-arnold-schwarzenegger-2>. Acesso em: 30 jun. 2024.

OS Backyardigans. Direção: Dave Palmer, Mike Shiell. Produção: Nickelodeon. Estados Unidos, Canadá: Nickelodeon, 2004 - 2013. 4 temporadas.

PAIVA, Beatriz. **Sapatonas**. 2020. Arte digital. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CICd8T9Baew/>. Acesso em: 30 out. 2024.

PARIS is Burning. Direção e Produção de: Jennie Livibgston. Estados Unidos: Miramax Films, 1991. DVD (78 minutos).

PROFANA, Ventura. **A Primeira Missa no Brasil**. 2017. Colagem digital. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/ventura-profana/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

POSE. Criação de: Ryan Murphy; Brad Falchuk; Steven Canals. Produção de: FX 20th Television. Estados Unidos: FX 20th Television, 2018 - 2021. 3 temporadas.

RIGUAD, Hyacinthe. **Retrato de Louis XIV em trajes de sagração**. 1701. Pintura. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Retrato\\_de\\_Lu%C3%ADs\\_XIV#:~:text=Retrato%20de%20Lu%C3%ADs%20XIV%20ou,neto%2C%20Filipe%20V%20de%20Espanha](https://pt.wikipedia.org/wiki/Retrato_de_Lu%C3%ADs_XIV#:~:text=Retrato%20de%20Lu%C3%ADs%20XIV%20ou,neto%2C%20Filipe%20V%20de%20Espanha). Acesso em: 30 jun. 2024.

RUPAUL's Drag Race [Seriado]. Direção : Nick Murray. Produção de: World Of Wonder. Estados Unidos: World Of Wonder, 2009. 16 Temporadas.

STEVEN Universo. Direção de: Elle Michalka; Nick DeMayo; Ian Jones-Quartey. Produção de: Cartoon Network. Estados Unidos: Cartoon Network, 2013 - 2019. 5 temporadas.

TODO dia [por] Pablllo Vittar e Rico Dalasam. [S.l.: s.n], 2018. 1 vídeo (2:13 minutos). Publicado pelo canal Músicas Players. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bv-006chk154>>. Acesso em: 30 out. 2024.

URIAS. **Capa do Single "Diaba"**. 2019. Arte Digital. Disponível em: <https://www.deezer.com/br/album/459547755>. Acesso em: 30 out. 2024.

UÝRA; SANKOFA, Keila. **Lama**: Série Elementar. 2017. Fotografia. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/uyra/>. Acesso em: 30 out. 2024.

VÊNUS de Willendorf. Áustria: 28000-24000 AC. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2022/02/28/ciencia-e-espaco/origem-de-uma-das-mais-antigas-estatuas-feitas-pelo-homem-e-descoberta/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

WARHOL, Andy. **Marilyns**. 1964. Serigrafia. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/andy-warhol-shot-marilyns/nwFrdWwYprkbqw>. Acesso em: 30 jun. 2024.

ZORRA Total. Direção: Maurício Sherman; Maurício Farais. Produção de: TV Globo. Brasil: TV Globo, 1999 - 2015.