

**Professor estranho na escola:
desconstrução de estereótipos *queer* nas aulas de arte –
começando pela família**

Gustavo Tereza^{id}

(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)

Annelise Nani da Fonseca^{id}

(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)

RESUMO — Professor estranho na escola: desconstrução de estereótipos *queer* nas aulas de arte – começando pela família — O presente artigo é uma proposta didática para pensar os afetos gerados nas vivências de um professor *queer* em sala de aula no segundo ano do Ensino Fundamental. A proposta didática e o plano de aula foram feitos a partir da Abordagem Triangular (Barbosa, 2014) e PROVOQUE (Baliscei, 2019). O plano de aula lida com as visualidades e estereótipos ligados ao modelo de família tradicional e suas incongruências com a realidade. A pesquisa conclui que a presença do Professor Estranho em sala de aula é capaz de gerar afetos potentes para a criação de uma didática/poética que promova a discussão de sexualidade e gênero com naturalidade nas Artes Visuais.

PALAVRAS-CHAVE

Diversidade. Gênero. Estereótipos. Arte/Educação. Família.

ABSTRACT — The strange teacher at school: deconstructing queer stereotypes in Art Classes – starting with the family — This article is a didactic proposal to think about the affections generated in the experiences of a queer teacher in the classroom in the second year of Elementary School. The didactic proposal and the lesson plan were made based on the Triangular Approach (Barbosa, 2014) and PROVOQUE (Baliscei, 2019). The lesson plan deals with the visualities and stereotypes linked to the traditional family model and its inconsistencies with reality. The research concludes that the presence of the Weird Teacher in the classroom is capable of generating powerful affections for the creation of a didactic/poetic that promotes the discussion of sexuality and gender naturally in the Visual Arts.

KEYWORDS

Diversity. Gender. Stereotypes. Art/Education. Family.

RESUMEN — El maestro extraño en la escuela: desconstruyendo los estereotipos *queer* en las clases de artes – empezando por la familia — Este artículo es una propuesta didáctica para pensar los afectos generados en las vivencias de una docente *queer* en el aula de segundo año de Educación Primaria. La propuesta didáctica y el plan de clase fueron elaborados con base en el Enfoque Triangular (Barbosa, 2014) y PROVOQUE (Baliscei, 2019). El plan de clase aborda las visualidades y estereotipos vinculados al modelo de familia tradicional y sus inconsistencias con la realidad. La investigación concluye que la presencia del Profesor Estranho en el aula es capaz de generar emociones poderosas para la creación de un enfoque didáctico/poético que promueva la discusión de la sexualidad y el género de forma natural en las Artes Visuales.

PALABRAS CLAVE

Diversidad. Género. Estereotipos. Educación Artística. Familia.

Introdução

*Eis que entro em sala de aula
E, entre muitos olhares e cochichos, um aluno
exclama para mim:
– Você é menino ou menina?
Outro então arrisca:
– Eu sei que você não é menina!
(Relato de minha primeira experiência em sala
de aula).*

A situação desenhada representa a minha primeira experiência como professor em sala de aula antes mesmo de iniciar o estágio supervisionado obrigatório da Licenciatura em Artes Visuais¹. A situação aconteceu no segundo ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII de Juiz de Fora, durante as atividades do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID), e seu início foi marcado por inúmeras indagações, estranhamentos, risadas e deboche devido à minha aparência e expressão de gênero². No relato, o primeiro aluno não foi capaz de afirmar a minha identidade de gênero a partir da minha expressão; enquanto o segundo identificou alguns marcadores masculinos, mas não foi capaz de me reconhecer como homem, apenas como “não-mulher”. Como esse foi o meu primeiro contato com o ambiente escolar na posição de educador - e eu não estava familiarizado ao contato com crianças, o que seria marcado por uma adaptação gradual e entendimento da minha postura em sala de aula – essa experiência se tornou estranhamento mútuo e frustração.

Para o melhor entendimento aos docentes que nunca viveram situação parecida, é necessário fazer uma construção visual. No momento, me entendo como uma pessoa não-binária³, sou um corpo XY, gay, branco, a minha expressão de gênero é vista como andrógina⁴ devido a não fazer distinção entre vestimentas e artefatos considerados femininos ou masculinos. Isso significa que utilizo saias, maquiagem, roupas de “modelo feminino”, xale, brincos, bolsa (vistos pela sociedade heterocisnormativa como artefatos femininos); e, também, roupas masculinas de corte reto, que priorizam o conforto, além de, por vezes, barba e bigode. Meus cabelos são castanhos e bastante compridos, se comparado à

maioria dos homens, de forma que mesmo homens masculinos de cabelo comprido costumam manter o comprimento na altura da clavícula, enquanto os meus chegam ao abdome. Na rua, recebo diariamente olhares, comentários e xingamentos comumente direcionados a membros da comunidade LGBTQIAPN+ (gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, *queer*, interssexo, assexuais, pansexuais, gênero não binário e mais), mesmo quando ando sozinho. Isso significa que não preciso demonstrar minha sexualidade para ser identificado.

Continuando o exercício de construção visual, é possível imaginar um professor com essas características lecionando para crianças do Ensino Fundamental? Quais discussões sua presença provocaria aos alunos e à direção? Como os pais/mães/responsáveis conservadores agiriam ao saber da aparência do professor? É nítido que a presença deste “professor estranho” não passaria em branco e ele, provavelmente, enfrentaria problemas com alunos, pais/mães/responsáveis, outros professores, coordenação e demais membros da comunidade escolar.

Nas experiências vividas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi possível ter um vislumbre do que enfrentarei no futuro como um “professor estranho” (termo de autoria própria para referenciar um professor “*queer*”)⁵. O relato de como foi a construção do meu relacionamento com as crianças do segundo ano do Fundamental está em artigo feito como relato de experiência ao lado de duas colegas⁶. Diante de tudo que foi produzido e pensado acerca dos inúmeros afetos vividos, este trabalho existe para não permitir que os relatos terminem sem uma conclusão e para fazer uma contribuição para a área. Pensando nisso, a proposta didática em artes visuais a seguir foi construída como uma resposta à reação dos alunos, como uma forma de contribuir para normalização de situações e pessoas que subvertem as normas de gênero e sexualidade⁷. Essa problemática também foi tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual os embriões da Didática e Poéticas do Professor Estranho

puderam se desenvolver, amadurecer e se tornar possíveis, como será apresentado posteriormente neste artigo.

O objetivo da proposta, então, é buscar uma forma de ser esse professor estranho sem negar os estranhamentos que provoca e sim, pelo contrário, utilizá-los como força motriz para um projeto pedagógico que aborda gênero e sexualidades através das artes. Também é de igual importância elaborar abordagens que incluam, respeitem e legitimem pautas raciais, sociais e os povos originários. Para tanto, a Abordagem Triangular (Barbosa, 2014) compõe a substância das situações didáticas. Sua composição é articulada por meio de três ações da arte/educação – leitura, contextualização e o fazer – que mobilizam as Propostas Didáticas do Professor Estranho. Na construção das aulas, a abordagem de Ana Mae Barbosa é acionada aliada à A/r/tografia (Irwin, 2013), à abordagem PROVOQUE (Baliscei, 2019) – Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos – e aos estudos da Cultura Visual. A abordagem PROVOQUE, composta por cinco etapas (Flertando, Percebendo, Estranhando, Dialogando e Compartilhando), tem em seu cerne fundamentar a elaboração de exercícios de investigação visual crítica e inventiva (Baliscei, 2019), contribuindo para a problematização e desconstrução de estereótipos. Essas abordagens se unem à A/r/tografia ao se basearem nas experiências do professor que pensa e pesquisa em seu trabalho artístico/didático formas de atuação para a transformação de si e da comunidade.

Nesse sentido, o plano de aula “Começando Pela Família” foi pensado para lidar com aquilo que é mais próximo das crianças: suas famílias. Começa pelos estranhamentos despertados a partir da observação da representação de “famílias tradicionais” na história das artes visuais e na cultura visual. Em seguida, visa comparar as configurações de família dos estudantes às múltiplas possibilidades de composição, como famílias mono parentais, homo parentais, hétero parentais, transcitradas, extensas, adotadas, sem filhos etc. Busca promover uma valorização de suas próprias famílias e a naturalização das que rompem as normas

heterocisnormativas, por meio da leitura de obras de arte. Dessa forma, é possível vincular as experiências individuais dos estudantes com suas famílias para desenvolver empatia com pessoas e famílias “dissidentes” e senso crítico ao se deparar com o modelo idealizado de família tradicional nuclear heterocisnormativa. Traça-se uma linha temática que atravessa e costura as vivências dos estudantes, a história não linear das artes, das famílias e suas representações na cultura visual.

É importante destacar, também, que o plano de aula “Começando Pela Família”, como o próprio nome diz, é apenas um começo, um primeiro passo para abordar vivências LGBTQIAPN+ para crianças. Dessa forma, este começo abre um leque de possibilidades de adensar e trabalhar mais temas transversais que atravessem gênero e sexualidade além da família, como: funções sociais, brinquedos, cor, roupas, esportes, dança, música etc., para então trabalhar a subversão de gênero como linguagem artística, como por exemplo as Drag Queens e suas vastas possibilidades poéticas (ativismos, comédia, entretenimento, música, *lipsync*, estética etc.).

O que pode o estranho na escola?

É importante pensar na relevância da presença de professores estranhos (*queer*) em sala de aula e as suas potencialidades. O que podem os estranhos na escola? Partindo do entendimento que esses professores fazem parte de um extrato oprimido da sociedade, é possível acionar Paulo Freire (2005) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. Segundo ele:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (Freire, 2005, p. 15).

O professor oprimido, ao entender as opressões que sofre diante da sociedade, pode agir sobre ela para trabalhar em uma pedagogia libertadora, a qual proporciona um espaço para os estudantes perceberem essas opressões e caminhar juntos para a emancipação. As propostas do professor estranho são pensadas dessa forma: parte do entendimento que todos estão imersos em convenções de gênero e sexualidade, em uma heterocisnormatividade, para ir provocando e incentivando os alunos a estranharem a normalidade e perceberem que existem outras formas de ser e estar no mundo.

No artigo de Berenice Bento (2011) “Na escola se aprende que a diferença faz diferença” a autora demonstra que a escola é um lugar de terror que garante a definição de seres abjetos e poluentes (gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transtêneros e todos que fogem às normas de gênero) e a manutenção da heterocisnormatividade. Diante dos relatos explicitados no artigo, onde diversos estudantes LGBTQIAPN+ relatam as violências sofridas sendo a razão de sua “evasão escolar”, poucos foram os professores que agiram em defesa desses alunos, seja porque os veem como aberrações, porque “não perceberam” ou não tiveram coragem de intervir.

Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (Bento, 2011, p. 555).

Os professores estranhos passaram por sofrimentos semelhantes em suas épocas de escola, estão familiarizados com os heteroterrorismos cometidos aos alunos LGBTQIAPN+. “Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica” (Bento, 2011, p. 552). Cultivar uma pedagogia que humanize essas existências e permita que sobrevivam à escola, é uma responsabilidade que todos os professores, pedagogos, e demais membros da comunidade escolar deveriam assumir. Como professor estranho, o

seu corpo também será uma referência visual de que o espaço escolar deve ser ocupado por alunos e trabalhadores LGBTQIAPN+ para ser resistência contra a normatividade de gênero e sexualidade. Além disso, o professor estranho deve estar aberto a compartilhar suas experiências como *queer*, não se acovardar se escondendo sob um disfarce heterocisnormativo. “Professores que esperam alunos a compartilhar narrativas confessionais, mas que não estão, eles mesmos, abertos para compartilhar estão usando seu poder de uma maneira que pode ser coercitiva” (Hooks, 2013, p.21). É mais do que mera representatividade, mas alguém que entende suas dores e zelará pela sua segurança no ambiente escolar.

Na perspectiva da sala de aula, a didática do arte/educador oprimido, professor estranho, passa a ser entendida como poética conforme propõem Julio Groppa Aquino, Sandra Mara Corazza e Máximo Daniel Lamela Adó (2018), sendo a docência entendida como um ato tradutório e poético. Essa tradução, segundo os autores, ultrapassa os limites de um pretenso conteúdo duro e imaculado a ser passado à revelia de um saber universal. Pelo contrário, ela “transcria” o momento didático ao incorporar as vivências e referências dos professores e estudantes, criando “leituras impossíveis” (relacionando campos de saberes ditos inconciliáveis). Dessa forma, a própria presença do professor estranho (corpo dissidente) em sala de aula se configura em um processo performático criativo capaz de se transformar em um recurso didático e causar reverberações na turma, na escola e na comunidade. Isso, atrelado a uma curadoria de obras e produções visuais que abordam gênero e sexualidades, potencializa essas discussões e as conectam ao campo das artes. Assim, aumenta-se a exposição dos estudantes à diversidade, contribuindo para desmistificar as estranhezas ensinadas pela sociedade normativa. Afinal, o desenvolvimento infantil é influenciado pelas experiências sociais e culturais vivenciadas pelas crianças (Vygotsky, 1984).

PROVOQUE e estranhe a norma

O vínculo do PROVOQUE com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que é estruturada a partir de atividades de ler, fazer e contextualizar, é abordado neste trabalho, como uma metodologia de apoio que alicerça a forma de sistematizar tanto a seleção de obras como a leitura, que passa a priorizar a desconstrução de estereótipos e problematização de preconceitos. A abordagem didática PROVOQUE foi desenvolvida por João Paulo Baliscei e consiste em uma proposta formada por cinco etapas organizadas para fundamentar a elaboração de exercícios de investigação visual, crítica e inventiva (Baliscei, 2018). A proposta fornece importantes ferramentas de construção didática para exercitar o olhar e a mente para identificar e problematizar estereótipos na cultura visual e nas obras de arte. Sendo assim, é natural que uma proposta que busque a desconstrução de estereótipos fosse elencada para compor a espinha dorsal das Propostas Didáticas do Professor Estranho.

A primeira etapa, “Flertando”, consiste em fazer uma aproximação dos alunos ao objeto de estudo. Geralmente, são selecionados produtos de mídia que tenham certa proximidade com os alunos ou que podem ser facilmente acessados por eles como, por exemplo: assistir a um filme, episódio de desenho, novela, ouvir uma música, ver embalagens de produtos, peças publicitárias etc. O autor sugere:

Quanto à primeira ação analítica - composição do corpus de análise - sugerimos a escolha de imagens que: a) excitam o debate e a exposição de opiniões; b) provoquem incômodos, desequilíbrios e estranhamentos; c) integrem a cultura da mídia, sendo populares e acessíveis aos indivíduos; d) (re) produzam estereótipos; e) ou, ainda, que promovam questionamentos e desestabilizações das representações convencionais contidas nos estereótipos (Baliscei, 2019, p. 91).

Na segunda etapa, “Percebendo”, o professor faz a apresentação visual e verbal das imagens escolhidas chamando a atenção para representações específicas (Baliscei, 2018). Isso significa que algumas dicas são dadas para que o olhar dos estudantes possa perceber o que será problematizado nas fases seguintes. Dentre as estratégias de ação, é possível notar uma série de imagens

que se relacionam entre si e reproduzem os mesmos estereótipos ou pode ser feito um exercício de observação da imagem destacando seus aspectos formais, históricos e narrativos etc. que reproduzem estereótipos.

Na terceira etapa, “Estranhando”, o professor lança perguntas capazes de problematizar os estereótipos presentes nas imagens. A intenção é não evidenciar ou descrever, mas estranhar o que é tido como “natural” e “única possibilidade” na sociedade. “Por meio dessa suspeita é possível verificar que determinados sujeitos, corpos, gêneros, sexualidades, raças, etnias e profissões são valorizadas e evidenciadas, enquanto outros são desqualificados em estereótipos ou até mesmo invisibilizados” (Baliscei, 2019, p. 94).

Na quarta etapa, “Dialogando”, se começa a sistematizar os questionamentos levantados sobre as imagens. Nesta fase, a intenção é identificar fundamentações científicas ou imagéticas para a representação dos estereótipos. A imagem problematizada pode ser relacionada com: notícias, documentários, artigos, teses, livros etc. para encontrar produções que permitam identificar as relações de poder presentes na representação. Outra possibilidade, é relacionar a imagem problematizada a outras imagens que desconstroem/quebram os estereótipos e representem outras formas de ser vistas como “fora da normalidade”. Ou seja, é uma postura de pesquisa sobre a construção da imagem mobilizada para desvelar as problemáticas e deflagrar argumentos fundamentados teoricamente.

Na quinta e última etapa, “Compartilhando”, promove-se a socialização e o compartilhamento das pesquisas, reflexões e percepções, sendo que isso pode ocorrer por meio de uma conversa, produção artística, oficina, cartazes etc. Assim, a formação de conhecimento será coletiva e poderá revelar outras nuances das imagens, se relacionar com vivências dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

Tecer narrativas e expandir repertórios

A sistematização do plano de aula a seguir se desenvolve por meio da construção de uma narrativa, a partir de uma temática que atravessa as histórias não-lineares das artes e da cultura visual. Essa narrativa tem um plano de ação baseado em uma curadoria não roteirizada, pois exige a participação ativa dos estudantes nas leituras das imagens. Dessa forma, este mesmo plano de aula se reconfigurará em aulas diferentes conforme as intervenções e referenciais dos estudantes.

Sendo assim, a temática selecionada para iniciar uma discussão sobre gênero e sexualidade foi pensada para partir daquilo que poderia ser mais próximo dos alunos do segundo ano do Fundamental: suas famílias. Afinal, é a primeira instituição social. Cabe salientar que este é um tema chave, pois, ao conversar sobre suas diversas configurações, estaremos pensando em suas relações de poder, afetos, pressões sociais, papéis de gênero, memória etc.

No processo de mediação, quem vê é tão importante para a análise quanto o onde se vê e o contexto da produção (Alencar, 2024). Nesse sentido, é possível, utilizar das vivências dos alunos em suas próprias famílias para acessar com eles outras representações visuais de famílias e ampliar seu repertório. Para isso, é necessário expor os estudantes a obras que representem diferentes configurações de família (incluindo as que rompem os padrões heterocisnormativos) e perguntar a elas o que estão vendo, se as suas famílias são parecidas com as representadas, como o seu núcleo familiar é composto, dentre várias outras indagações que possam surgir dos comentários.

Assim, estaremos acessando a obra, lendo as imagens, promovendo a construção do pensamento estético a partir da imagem, mas focando no contexto de quem vê. Isso vai levar a criança a outros contextos, ao exercício da imaginação, à construção de memórias (Alencar, 2024, p. 156).

Isso já acontece naturalmente no olhar das crianças e configura parte das ações de Contextualização e Leitura presentes na Abordagem Triangular

(Barbosa, 2014), ambas acontecendo simultaneamente. O plano de aula “Começando pela família” se alimenta da abordagem criada por Ana Mae Barbosa e a transforma em um jogo dialético entre ler, contextualizar e produzir. Ora se lê contextualizando, ora contextualiza produzindo, ora produz lendo. A quebra da roda (ou do triângulo) já foi incentivada e agora faz parte de seu cerne, visto que a própria autora desaprova a utilização da Abordagem Triangular como uma metodologia a ser reproduzida indiscriminadamente:

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do zigue-zague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer quanto para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos /CONTEXTO\FAZER\CONTEXTO\VER ou VER\CONTEXTUALIZAR\FAZER\CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER\CONTEXTUALIZAR\VER\CONTEXTUALIZAR (Barbosa, 2014, p. 33).

A Abordagem Triangular (Barbosa, 2014) é aqui utilizada junto à Abordagem PROVOQUE (Baliscei, 2019) para elaborar uma curadoria de diferentes obras de arte, elementos da cultura visual, de mídia e da cultura popular, produções audiovisuais e as vivências, repertórios e produções dos estudantes. O “zigue-zague” se retroalimenta ao retomar as obras que já foram lidas e contextualizadas para “olhá-las de novo” na medida em que as discussões avançam, compondo um constante quadro comparativo de imagens. Nesse sentido, é importante também ler e contextualizar em conjunto as próprias produções dos alunos para que eles possam pensar sobre o que fizeram, porque o fizeram e de que forma se relaciona às demais obras.

Plano de aula – Começando pela família

Objetivos:

- Compreender e normalizar as diferentes configurações de família. Evidenciar os exemplos de papéis de gênero “desviantes” à norma, como: mães/pais solo, casais homoafetivos, famílias por afinidade, avós/tios/padrinhos/tutores etc.;

- Discutir e estranhar os papéis de gênero normalizados pelo modelo de família tradicional perpetuado pela sociedade;
- Estimular os alunos a pensarem e a valorizarem a configuração de sua própria família a partir da produção artística;
- Reconhecer diferentes formas de representação de famílias em diferentes contextos nas artes e na cultura.

Desenvolvimento:

A introdução do tema começa com uma conversa com os estudantes sobre o que é uma família em suas perspectivas, o que define uma (se é o sangue, amor, conveniência etc.), quais os possíveis integrantes. Em seguida, é feita a apresentação de imagens que representam “famílias tradicionais” na arte (Figuras 1, 2 e 3). O que as imagens representam? Que famílias são essas? Deixe que os alunos discorram sobre o que estão vendo. Note que as três imagens representam famílias nucleares – com pai, mãe e filhos – que é o modelo de “família tradicional” perpetuado como ideal no imaginário das pessoas pela cultura ocidental hegemônica. São famílias unidas pelo sangue, as pessoas representadas são brancas e utilizam roupas que distinguem o gênero conforme suas épocas e localidades (com mulheres usando vestidos e homens usando calças).

Figura 1, 2 e 3 – Família Tradicional nas Artes





Fontes: BOTERO, Fernando. **Uma Família**. 1989. óleo sobre tela. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/SQHd_uZf4mMvng?hl=pt-br; COMBETTE, Joseph Marcellin. **Retrato de uma família**. 1800-01. Óleo sobre tela. Disponível em: <https://www.meisterdrucke.ie/fine-art-prints/Joseph-Marcellin-Combette/63463/Portrait-of-a-Family.html>; MANET, Edouard. **Família Monet em seu jardim em Argenteuil**. 1874. óleo sobre tela. Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/%C3%89douard-Manet/382096/A-fam%C3%ADlia-Monet-em-seu-jardim-em-Argenteuil,-1874.html>.

Em seguida, é apresentado outro grupo de imagens que representam fotografias de famílias (Figuras 4 e 5). Quais são as semelhanças e diferenças dessas fotos com as apresentadas anteriormente? O número de integrantes, a cor das pessoas, quem está fotografando, o tempo, roupas etc.? Perceba que são fotos de família de tempos diferentes e como este fato altera sua configuração. Na Figura 4, está representada uma família tradicional extensa: o pai e a mãe estão sentados enquanto os filhos e seus respectivos cônjuges estão em pé posando para a foto com expressões sérias. É possível notar que a cor da foto e as roupas utilizadas indicam que é uma foto antiga, além disso, as roupas e cabelos demarcam fortemente os gêneros masculinos e femininos. Na Figura 5, também está representada uma família tradicional em certo nível, mas se trata de uma família nuclear composta por pessoas negras. Os marcadores de gênero nas roupas e cabelos estão mais suaves, a foto é colorida e as pessoas estão posando para ela com sorrisos, se trata de uma *selfie* em grupo (foto tirada por alguém de si mesma junto a outras pessoas), o que demonstra ser uma foto contemporânea.

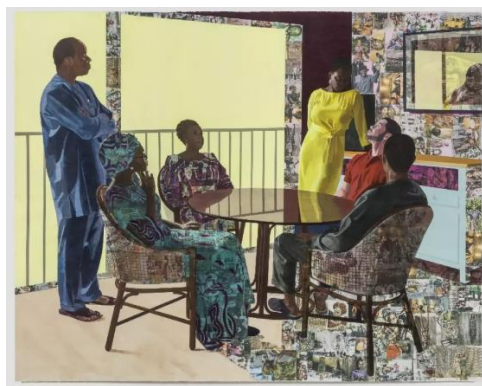
Figura 4 e 5 – Foto de Família: Antiga e Atual



Fontes: <https://www.tribunadeituverava.com.br/wp-content/uploads/2021/03/foto-antiga-familia.jpg>;
<https://s3.wasabisys.com/instax/74/instax/2022/03/fotografia-de-familia-1648578272-2048x1368.jpeg>.

Pergunte aos estudantes com quem moram (pais/mães, avós, tios/tias etc.), como são suas famílias (se tem irmãos, animais de estimação) e se elas se parecem com as representadas nas imagens. Então, apresente o grupo de imagens “Njideka Akunyili Crosby” (Figuras 6 e 7), obras da artista nigeriana, e deixe que os alunos as analisem. Quais as diferenças entre elas e as obras/fotos exibidas anteriormente? E as semelhanças? Note que as obras representam famílias negras cercadas por fotografias e colagens que evidenciam sua história, origens e participação na história. Sabe-se que a autora é nigeriana, mas mora nos Estados Unidos e é casada com um estadunidense branco. Nas camadas de sua história é possível perceber uma negociação entre origem, identidade, ancestralidade e imigração, mas principalmente a valorização de sua trajetória. Como os alunos lidam com essas nuances? Talvez não seja necessário aprofundar teoricamente nos aspectos sociais, históricos e culturais, mas perceber que é a primeira vez na aula que é exibida uma pintura de uma família negra. Ainda que seja uma família nuclear e heteronormativa, imagens como essa são recentes na historiografia da arte.

Figuras 6 e 7 – Njideka Akunyili Crosby



Fontes: CROSBY, Njideka Akunyili. **Permanence, prosperando**. 2018. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/crosby-remain-thriving-t15718> ; CROSBY, Njideka Akunyili. **Eu ainda encaro você**. 2015. Acrílico, carvão, lápis de cor, colagem, óleo e transferências sobre papel. Disponível em: <https://www.thecollector.com/njideka-akunyili-crosby-10-works-of-art/>.

Outra obra que evidencia a valorização de famílias negras é a obra mural “Se conhecem, se apoiam, se organizam” de Camila Soato, 2021 (Figura 8). A partir da observação da obra é possível perceber que existem releituras de obras conhecidas da história da arte, como a “A redenção de Cam” de Modesto Brocos, 1895, à esquerda e “Abaporu” de Tarsila do Amaral, 1928, à direita. Ainda que haja a probabilidade de os estudantes do segundo ano do fundamental não possuírem repertório para tecer essas comparações entre as obras, eles podem perceber a celebração de famílias negras e encontrar semelhanças dentro de suas próprias famílias. Perceba que ainda há apenas a representação de famílias nucleares e heteronormativas.

Figura 8 – Se Conhecem, Se Apoiam, Se Organizam



Fonte: SOATO, Camila. **Se conhecem, se apoiam, se organizam**. 2021. Disponível em: <https://artcontexto.com.br/portfolio/n19-artigo-gabriela-andrade-rodrigues/>.

Então, para avançar na leitura, exiba o grupo de imagens “possibilidades de família nas artes” (Figuras 9, 10 e 11) e deixe que façam comparações com as famílias apresentadas anteriormente. O que estão vendo? Quais as diferenças? Temos exemplos em salas de aula de famílias que não seguem o modelo tradicional? Os alunos poderão explicitar a quantidade de filhos, se são pais/mães solo, se é uma família homo parental etc. Ao observar essas fotos, é possível começar a traçar famílias que rompem o modelo de família tradicional, sendo uma família mono parental representada em *Morro Vermelho* (Figura 6), uma família extensa e multirracial em *Hora do Almoço* (Figura 7) e uma família homo parental em *Família gay na Parada* (Figura 8).

Figura 9, 10 e 11 – Possibilidades de Família nas Artes



Fontes: SEGALL, Lasar. **Morro Vermelho**. 1926. Óleo sobre tela 115,00 cm x 95,00 cm. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/82948-morro-vermelho>; SILVA, Maria Auxiliadora da. **Hora do Almoço**. 1974. Óleo sobre tela. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/exposed-works/BsX5DEX5eUoBvDhQnspg-BonlwZ7jglh3kKXoFgjR.png>; PEREZ, Raphael. **Família gay na Parada**. 1965-. Acrílico sobre tela. Disponível em: <https://ezatamentchy.com.br/ingenuo-genio/>.

Então, apresente as diferentes possibilidades de família a partir da imagem “10 tipos de família” (Figura 12). Retomando as imagens anteriores, quais possibilidades de família estão representadas nas Figuras 1 a 11? E nas Figuras 13 a 19? Reforce a existência e legitimidade de todas as possibilidades familiares. É importante destacar que as Figuras 13, 14, 18 e 19 representam famílias homo parentais com filhos (sendo a terceira a família da personagem *Willow* do desenho *A Casa Coruja* e a quarta, a família do personagem *Jeff* do desenho *Clarêncio: o otimista*), a Figura 15 representa uma família mono parental (mãe solteira), a Figura 16 representa uma família de mulheres fotografada por Catherine Opie

(provavelmente não compartilham o sangue), a Figura 17 representa uma família de um homem trans grávido com a sua esposa.

Figura 12 – 10 Tipos de família



Fonte: <https://br.psicologia-online.com/tipos-de-familia-modelos-e-caracteristicas-556.html>.

Figura 13, 14 e 15 – Famílias homo parentais e Família mono parental



Fontes: <https://assets.jus.com.br/system/file/93/3f908d4d82ea37f614e277af74a5ae22.jpg>;
<https://i.pinimg.com/736x/c5/77/f3/c577f3345499748a64206dd9b77145fa.jpg>;
https://spaceks.net/sites/terrativapinhal.com.br/images/notimage/user_1942847512.jpg.

Figura 16 e 17 – Famílias Dissidentes



Fontes: OPIE, Catherine. **Flipper, Tanya, Chloe & Harriet**. 1995. Disponível em: <https://whitney.org/collection/works/12855>; <https://oglobo.globo.com/saude/noticia/2022/05/estou-gravido-nao-sou-um-homem-barrigudo-diz-trans-sobre-sua-gestacao-de-9-meses.ghml>.

Figura 18 e 19 – Família da Willow (A Casa Coruja) e Família do Jeff (Clarence: o otimista)



Fonte: <https://uploads.spiritfiction.com/historias/capitulos/202101/willuz-e-o-verao-de-romance-21435426-090120211426.jpg>; <https://br.jetss.com/wp-content/uploads/2024/05/image-3-23.png>.

O conjunto de imagens composto pelas Figuras 13, 14 e 15, é utilizado para ilustrar aos estudantes, em fotografias, a existência de famílias que rompem a lógica heteronormativa e de uma família nuclear composta exclusivamente por uma mãe e um pai. A partir dessas imagens é possível discutir os papéis sociais de cada membro da família. Quem trabalha, limpa a casa, cuida da(s) criança(s), etc.? A Figura 16, pode servir para desconstruir ainda mais a ideia de família ao representar uma família composta por mulheres sem filhos. Quais papéis sociais cada uma ocupa na família? São pessoas que compartilham laços sanguíneos? É possível obter alguma informação a partir da observação das imagens? A Figura 17 rompe os papéis sociais em um nível diferente ao apresentar uma família de

um homem trans grávido. A partir da imagem é possível tratar da existência de pessoas trans e como os papéis de gênero não são inerentes às pessoas, mas são ensinados. Finalmente, as Figuras 18 e 19 são representações de famílias que rompem as normas heretocisnormativas em desenhos animados direcionados para o público infanto-juvenil, e, portanto, acessíveis aos estudantes.

Após as discussões, exiba o trecho do filme *Encanto* (2021), em que a personagem Mirabel apresenta a sua família para as crianças da vila e para os espectadores por meio da canção “Família Madrigal” (Figura 20). Que tipo de família Mirabel tem? Mais alguém na sala tem uma família numerosa? A exibição deste trecho servirá para aproximar os estudantes dos objetivos da atividade proposta posteriormente. A família representada é extensa e de origem latina, o que é bastante relacionável à realidade de muitas famílias brasileiras.

Figura 20 – Família Madrigal – *Encanto* (2021)



Fonte: *Encanto* (2021). Frames selecionados pelo autor. Vídeo disponível em: https://youtu.be/ZvDhqntlbY4?si=0-u7UV7LT3o2_M1P.

Atividade sugerida - Retrato de família:

Neste momento da aula, após a apresentação, leitura e contextualização das obras, é interessante a proposição de uma prática artística. A atividade sugerida consiste na representação de suas próprias famílias. Como os alunos representarão sua família em uma produção artística? Por meio de um retrato,

árvore genealógica, esquema etc.? Converse com os estudantes como fariam. Os alunos deverão fazer o desenho de suas famílias contendo seus integrantes. Poderão utilizar lápis de cor, giz de cera, caneta hidrocor em uma folha de papel A4 180 g/m².

Outros encaminhamentos de atividades também podem ser conduzidos pelo professor. A seguir alguns exemplos:

1. Fazer colagens com fotos de família, lembranças e fotografias. Essa atividade evidenciaria os afetos e lembranças vividos pela família, como um Natal especial, um bolo feito pela avó, quando aprendeu a andar de bicicleta etc.
2. Fotografar os membros da família e intervir artisticamente nas fotos com desenhos, mensagens, adesivos. Essa atividade focaria na relação do estudante com determinado membro de sua família, quais atividades fazem juntos, o que conversam, o que os fazem lembrar dessa pessoa etc.

Exiba os trabalhos finalizados no quadro e conduza uma discussão sobre o que cada um produziu, estimulando-os a pensar sobre os diferentes tipos de família dos colegas. Pergunte aos estudantes o que os integrantes da sua família fazem, quem trabalha, quem cuida da casa, quem estuda etc. Essa discussão servirá para identificar as diferentes configurações de família, dando legitimidade a cada uma delas e dando igual importância às famílias que rompem as normas heterocisnormativas. Além disso, será possível identificar se existem papéis sociais de gênero presentes nas famílias dos estudantes e se correspondem às normas sociais. Então faça uma breve introdução sobre o desenho *O Incrível Mundo de Gumball*, pergunte se alguém conhece e como é a família retratada no desenho. Em seguida, reproduza o episódio 33 - Temporada 5 - em que os personagens trocam de papel social e pensam sobre como a vida de todos é difícil (Figura 21).

Figura 21 – O Pior - O Incrível Mundo de Gumball (2017)



Fonte: Frames selecionados pelo autor. Vídeo disponível em:
<https://youtu.be/gtTixNcmQw4?si=9od0rY6lfiH4sa24>.

Discuta com os alunos sobre o vídeo e as funções sociais de cada membro da família. São funções tradicionais? Quais dificuldades cada um vive? Note as nuances de cada papel social representado e as críticas feitas pelo episódio: a mãe trabalha enquanto o pai é incumbido de cuidar das questões da casa, mas a sociedade não permite à maioria das mulheres atingirem cargos elevados ou serem reconhecidas em seu esforço, além da pressão estética por precisarem estar sempre bonitas, entre muitos outros aspectos trabalhados. É importante perceber que, ao tratar dessas questões relacionadas às famílias, estamos lidando com desigualdades de gênero, função de cuidado, legitimação de famílias LGBTQIAPN+, abandono parental, o mundo do trabalho, expressão de gênero (por meio das roupas, cabelos e funções), etc.

Finalmente, retorne aos desenhos e estimule os alunos a pensarem se a função dos seus pais/mães e cuidadores são as mesmas das funções tradicionais. Essa retomada servirá para que os alunos possam olhar para suas próprias famílias com uma visão crítica e começar a pensar sobre as funções executadas por cada um dos membros.

Considerações finais

Ao chegar ao final dessa experiência de criação de uma proposta didática a partir de um relato de experiência, é inevitável pensar em sua aplicabilidade. Ao perceber que as próprias metodologias já consolidadas da arte/educação parecem não se encaixar no modelo de escola tradicional, tendo que se subordinar diante de um sistema capitalista neoliberal que desvaloriza as artes no currículo escolar, qualquer iniciativa de propor uma Pedagogia Libertadora (Freire, 1997) irá parecer alienígena (que é estrangeiro, forasteiro, de outro mundo).

As proposições de Paulo Freire a respeito da leitura e alfabetização contribuem para que a educação brasileira, bem como o ensino de arte e respectivamente a sua pedagogia decolonial, ocorram não somente voltadas para a decodificação de obras e a identificação dos estilos, mas, que sejam comprometidas com a leitura crítica de mundo. Nesse sentido, para que a leitura avance para além da mera decodificação, as didáticas precisam se voltar para a leitura crítica da realidade circundante, ou seja, uma leitura ética/política/estética. Ou seja, os currículos não devem se centrar somente na quantidade de conteúdos, e sua distribuição e serialização, mas, devem estar engajados em como esses conteúdos são mobilizados pelos professores em sala de aula.

Diante do aspecto mais “polêmico” das Propostas Didáticas do Professor Estranho - aproximação das crianças com diversidade, gênero e pautas LGBTQIAPN+ - seus impactos são inevitáveis. É de conhecimento público que uma parcela considerável da sociedade brasileira manifesta um verdadeiro ódio à comunidade LGBTQIAPN+ e horror quando suas pautas atravessam o ambiente escolar, denominando a naturalização e humanização dessas pessoas como doutrinação e “ideologia de gênero”. Como se a simples menção de pessoas que rompem as regras heterocisnormativas transformasse seus filhos em gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros etc. Isso somado à crescente militarização das escolas, faz questionar o que fariam as forças armadas nas escolas. A quem estão

combatendo? Sabe-se que o modelo de escola cívico-militar tem rígidas normas heterocisnormativas de gênero e carregam ideologias abertamente preconceituosas. Diante disso, para que as propostas didáticas desenvolvidas neste projeto possam acontecer, é imprescindível que toda a escola acredite e apoie esse Projeto Político Pedagógico de naturalização e inclusão das diferenças e proteja os professores que ousarem aplicar uma Pedagogia Libertadora (Freire, 1997) em suas aulas.

Enquanto o que diz respeito aos afetos gerados pelo Professor Estranho na escola, devemos, no papel de arte/educadores, refletir sobre a educação que desenvolvemos em sala de aula. Não há mais espaço para uma educação restritiva e presa às amarras heterocisnormativas de gênero. É preciso desafiar as estruturas opressoras que fazem das salas de aula um espaço intolerante. O que se estende também ao contexto de pesquisa sobre essas temáticas educacionais. A discussão de gênero, quando conduzida pela Cultura Visual, permite enfrentar estereótipos, permite problematizar conceitos de belo, compreender performatividade de gênero de modo a não perpetuar preconceitos, a não discriminar alunos e a não vilipendiar sua reputação pessoal. É urgente o comprometimento dos professores e de todos os agentes envolvidos no sistema educacional no combate à discriminação, visto que, com o acesso à informação, com a internet, diante da popularização das discussões de gênero na mídia, os alunos, cada vez mais cedo, expressam sua identidade de gênero e orientação sexual, sendo importante a escola estar preparada para o seu acolhimento. O aspecto do acolhimento de alunos LGBTQIAPN+ é mister, porque a escola deve estar atenta à possibilidade de estudantes serem vítimas de discriminação ou sofrendo violências diversas em suas residências. Nesse sentido, também é papel dos docentes a denúncia dos agressores e o adequado encaminhamento dos menores.

Portanto, a pesquisa conclui que a presença do Professor Estranho em sala de aula é capaz de gerar afetos potentes para a criação de uma didática/poética que promova a discussão de sexualidade e de gênero com naturalidade. Para que isso

possa acontecer de fato a escola deve se *trans-formar*⁸ de um espaço de opressão em um espaço de acolhimento. Uma escola despreparada para o acolhimento de alunos e professores LGBTQIAPN+, não estará preparada para prevenir o *bullying*, não estará preparada para pensar gênero por meio de pesquisas científicas recentes, não estará preparada para discutir arte contemporânea, não estará preparada para construir uma sociedade justa e igualitária, para ofertar um ensino republicano, humano e democrático. Quando a escola não está preparada para as demandas das pessoas LGBTQIAPN+, ela abre caminho para o fundamentalismo, para a negação da ciência, para a discriminação, para a violência e para o eurocentrismo. Este caminho, uma vez aberto, corre o risco de trazer para a escola comportamentos mais extremados, (como os noticiários e a realidade escolar cotidiana já registram), como: a judicialização das relações escolares, as invasões com armas de fogo e os comportamentos suicidas. Um ambiente que não acolhe as diversas pessoas não está apto para acolher processos de ensino e aprendizagem, tal como é de direito de todos os estudantes.

Notas

- ¹ Utilizo da licença poética para usar a primeira pessoa do singular nessa passagem do texto como forma de explicar o contexto disparador das propostas didáticas oriundas de relato de experiência.
- ² “Formas pelas quais uma pessoa comunica seu gênero a outras pessoas por meio de seu comportamento, vestuário, penteado, voz, etc.; a expressão de gênero não é uma indicação de identidade de gênero ou orientação sexual” (CoE Glossary, 2022, p. 2).
- ³ “Termo utilizado para descrever identidades de gênero fora dos gêneros binários, ou seja, que não se identificam exclusivamente como menino/menina ou homem/mulher. Pessoas não binárias podem ter mais de um gênero, podem não se identificar com nenhum gênero ou com ambos.” (CoE Glossary, 2022, p. 3).
- ⁴ “Expressão de gênero que possui tanto elementos femininos como masculinos” (CoE Glossary, p.1, 2022).
- ⁵ “Historicamente, uma palavra informal pejorativa usada para identificar pessoas com SOGIEs [orientação sexual, identidade e expressão de gênero] diversas. Hoje, a palavra *queer* tem sido reivindicada como um símbolo de orgulho e representa todas as pessoas que diferem das normas comuns de gênero e orientação sexual” (CoE Glossary, p.4, 2022).
- ⁶ Uma é uma mulher trans (travesti, trans feminina) e a outra é uma mulher cisgênero de cabelos curtos.
- ⁷ Aspectos endossados pela BNCC.
- ⁸ Neologismo utilizado pela comunidade trans para evidenciar a necessidade de as transformações não excluírem pessoas trans.

Referências

ALENCAR, Valéria Peixoto. Sobre molduras, caldeirões e explosões: contextualizações da Abordagem Triangular e o ensino de artes na Educação Infantil. In: BARBOSA, Ana Mae; LIMA, Sidiney Peterson F. *Artes visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular*. São Paulo: Cortez, p. 147-163, 2024.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. *Por alguma poética na docência: a didática como criação*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/83mPDtP5xnCmMDF4tJch9RH/abstract/?lang=pt>.

BALISCEI, João Paulo. *PROVOQUE - Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos Estudos da Cultura Visual*. Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 283-298, set./out. 2019

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 9a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BENTO, Berenice. *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n.2, p. 549-559, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação "bancária" e educação libertadora*. Introdução à psicologia escolar, v. 3, p. 61-78, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

HOOKS, Bell et al. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IRWIN, Rita. *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica*. In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L. (Org.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Gênero: Glossário de termos. Center of Excellence LGBTQ+ Behavioral Health Equity, 2022. Disponível em: <<https://lgbtquequity.org/wp-content/uploads/2022/05/CoE-Glossary-Portuguese.pdf>> Acesso em: 6 de abr. de 2024

VYGOTSKY, Levy Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Gustavo de Paula Resende (Gustavo Tereza)

Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2024) e Bacharel em Artes e Design pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2022). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Artística.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3532-9941>

E-mail: gdpaula.art@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6867668131622165>

Annelise Nani da Fonseca

Artista visual, professora e pesquisadora, com formações em Artes Visuais, Moda e Psicologia. Professora da UFJF no Departamento de Artes e Design, possui doutorado em Artes pela USP e mestrado em Design pela Anhembi Morumbi. Sua poética articula questões do cotidiano e do feminismo a partir de uma perspectiva decolonial, apropriando-se da escrita tensionada pela manualidade do bordado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3999-4730>

E-mail: anne_nani@hotmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3680077368397791>

*Recebido em 5 de março de 2025
Aceito em 12 de dezembro de 2025*

