



Para habitar as artes, um currículo queer

*To inhabit arts, a queer
curriculum*

Marina Marcondes Machado¹

¹ Marina Marcondes Machado é docente na Licenciatura em Teatro da UFMG. Foi atriz e artista educadora na Casa do Ventoforte, trabalhou dezesseis anos na EMIA-SP e escreveu seis livros e inúmeros artigos unindo fenomenologia, teatro e infâncias. É ativista no campo das infâncias plurais. E-mail para contato: agachamento@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4389-066X>.

Resumo |

O artigo dialoga com a obra de Guacira Lopes Louro e pretende ampliar a noção de abordagem espiral/autorial no ensino de arte tal como proposta por Marina Marcondes Machado. Com foco em um currículo *queer* (Louro, 2022b) e em nome de infâncias e juventudes plurais nas salas de artes, o artigo aproxima a abordagem espiral/autorial (Machado, 2023) ao termo queer em sua polifonia, na direção do estranhamento, espanto e desconforto. Na perspectiva apontada, aspectos técnicos e impessoais das normativas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) no campo do ensino da arte serão borrados, de modo a instaurar um campo fértil para criação, expressividade, autoconhecimento e crítica – habitação de corporalidades suficientemente excêntricas, de maneira artístico-existencial.

Palavras-chave: Ensino de arte; Infância; Juventude; Pedagogia queer; Abordagem Espiral/autorial.

Abstract |

The article dialogues with the work of Guacira Lopes Louro and aims to broaden the notion of the spiral/authorial approach in art teaching as proposed by Marina Marcondes Machado. With a focus on a queer curriculum (Louro, 2022b) and in the name of plural childhoods and youths in art classrooms, the article brings the spiral/authorial approach (Machado, 2023) closer to the term queer in its polyphony, in the direction of strangeness, astonishment and discomfort. From this perspective, technical and impersonal aspects of the regulations of the Common National Curriculum Base (BRASIL, 2018) in the field of art teaching will be blurred, in order to establish a fertile field

for creation, expressiveness, self-knowledge and criticism - inhabiting sufficiently eccentric corporealities, in an artistic-existential way.

Keywords: Art teaching; childhood; Youth; Queer pedagogy; Spiral/Authorial approach.

1 INTRODUÇÃO

A tarefa da arte é sugerir alternativas para o presente. Nesse sentido, toda arte é antiambiente. Ela vibra com ritmos estranhos, agitando, percutindo, subindo, deprimindo, desequilibrando, atirando-nos em novos modos de perceber, pensar e fazer. A arte é sempre destacada da realidade, não em tempo ou espaço, mas conceitualmente. Seus ritos e rituais são as ligações entre aquilo que ainda não nasceu, entre forma e possibilidade, entre realização e sonho. A arte é inimiga do presente; ela sempre quer mudá-lo por meio da introdução de outros tempos. A arte altera o mundo percebido por apresentar novos ritmos, esquecidos, ignorados, invisíveis, impossíveis.

Murray Schafer

Nosso mote argumentativo reside na pergunta: o que pode um currículo *queer* no ensino das artes para crianças e jovens? Para rabiscar a resposta, desejamos aproximações entre o ensino das artes, a performatividade como ação político-expressiva – inclusive no texto acadêmico – e o campo da pedagogia *queer*.

Para adentrar o campo da pedagogia *queer* vamos contextualizar, brevemente, o caminho de Guacira Lopes Louro como importante referência no Brasil para pensar um currículo

aberto, transgressor e questionador de neutralidades suspeitas – algo já perceptível em seu livro editado em 1997, intitulado *Gênero, sexualidade e educação / Uma perspectiva pós-estruturalista*, com o contorno de uma pedagogia feminista. O livro foi pioneiro no Brasil nas temáticas de gênero e sexualidade na educação, na chave filosófica e ativista, e propõe uma prática educativa não sexista, alertando para as (inevitáveis) relações de poder entre as pessoas e instituições. O convite que Guacira nos faz é o abandono, por parte da professora e do professor, "de uma posição iluminada e iluminadora" (Louro, 2023, p.125) – o que "não significa, no entanto, o abandono de uma posição política – muito pelo contrário" (idem). Haveria a necessidade de um afinamento da sensibilidade para observar e questionar:

[...] Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas (Louro, 2023, p.125).

Outro momento que desejamos visitar no pensamento de Louro reside na noção de pedagogias da sexualidade; a autora organizou em 1999 a coletânea intitulada *O corpo educado / Pedagogias da sexualidade*, para a qual convidou cinco importantes pensadoras e pensadores que transpõem as (supostas) fronteiras entre intelectualidade e sexualidade, e imaginam e propõem outros modos de viver o currículo, trazendo para perto da educação o erotismo, a construção das corporalidades diversas e as práticas cotidianas de convívio e cultura sexual.

Daremos ênfase ao capítulo "Curiosidade, sexualidade e currículo", escrito por Deborah Britzman. Nele, a autora parte de uma série de perguntas aparentemente cotidianas para

conversar sobre ser professora e professor, e os significados da discussão acerca da sexualidade. O campo da sexualidade na escola, infelizmente, estaria emoldurado por respostas certas e erradas, e pelas formas com que as aulas, debates ou rodas de conversa são organizadas em torno de "conhecimentos de fatos" (Britzman, 2022, p.108). A autora vai nos conduzir para o campo do domínio imaginário, do erotismo na educação, e conversa com Freud – em próprias suas palavras: "A sexualidade, argumenta Freud, começa no início da vida e é, portanto, indistinguível de qualquer outra experiência, porque o corpo é tudo" (Britzman, 2022, p.122). Essa afirmação é de grande interesse para nós, para pensarmos a seguir sobre o aprendizado de arte/fazer artístico com crianças e jovens e suas corporalidades. No mesmo ensaio, Britzman cita a frase de Foucault, pensador que nomeou de "o limbo feliz de uma não identidade" o momento de vida da "liberdade de ser sem um sexo definitivo" (Britzman, 2022, p.121). As possibilidades do fazer artístico na escola poderiam retomar aquele estado, em um contexto seguro e no qual "o que está em jogo é a fantasia, o Eros e a vicissitude da vida" (Britzman, 2022, p.121).

Em seguida, Britzman pergunta à sua leitora e ao seu leitor: "Será que a pedagogia pode começar com essas surpresas?" (Britzman, 2022, p.117).

Retomando os livros de Louro, visitaremos um debate importante e significativo sobre as corporalidades pensadas/vividas no modo queer. Destacamos mais um livro seu, *Um corpo estranho / Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*, no qual a leitora e o leitor são convidados à possibilidade de "queering a educação" (2022b, p.65), expressão-síntese icônica para a proposta de Louro, que areja a casa, abre portas e janelas para a entrada de um novo paradigma, no qual encontramos "a erotização tomada num sentido pleno e alargado, como uma energia e uma força motriz que impulsiona nossos atos cotidianos e nossa relação com os outros" (idem). A curiosidade e o desejo de saber, em sintonia com o "conceito foucaultiano de *episteme*, compreendido como campo epistemológico no interior do qual determinadas coisas podem ser concebidas

ou podem ser ditas e outras não" (Louro, 2022b, p.64), são constituintes de uma outra maneira tanto de pensar o currículo, quanto de ensinar e aprender.

Vale a pena ainda, neste momento introdutório, visitarmos um ensaio de Judith Butler de 1998, traduzido para o português duas décadas depois para um Caderno de Leituras da Edição Chão da Feira, intitulado "Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista". Ali há algo muito precioso para compreender o que Butler vê e destaca na performatividade – do corpo e do texto – de modo que possamos fazer relações com o campo das artes a seguir. Cito inicialmente sua noção de identidade de gênero: "(...) é uma realização performativa compelida por sanções sociais e tabus. É precisamente no caráter performativo da identidade de gênero que reside a possibilidade de questionar sua condição reificada" (Butler, 2018, p.3).

Butler vai trabalhar a partir das noções fenomenológicas de corpo e sua materialidade, e escreve:

Consideremos o modo como o gênero, por exemplo, é um *estilo corporal*, um "ato", por assim dizer, ao mesmo tempo intencional e performativo, de tal forma que performativo possa significar tanto "dramático" quanto "não referencial" (Butler, 2018, p.5, *grifos da autora*).

Butler afirma que "o corpo se torna seu gênero por uma série de atos renovados, revisados e consolidados no tempo" (Butler, 2018, p.7). Para ela ser mulher implicará "uma situação de opressão" e se "a sua distinção de gênero" não se der do modo adequado, o indivíduo será "regularmente punido" (Butler, 2018, p.6).

Vamos, a partir de agora, buscar *queerizar* o ensino de arte, bebendo da fonte de décadas de pesquisa de Louro bem como trazendo para a roda de conversa a necessidade de borrar as normativas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) no campo do conhecimento artístico, por meio da noção que nomeei de "abordagem espiral/ autoral" (Machado, 2023). Para tal, pensaremos a partir do método fenomenológico:

colocando entre parênteses a racionalidade da pedagogia das competências, trazendo à cena o binômio arte-vida e a potência da performatividade (Butler, 2018) – gesto e palavra imprescindíveis nos dizeres e fazeres expressivos, transformacionais e excêntricos. Ao agir assim, vamos buscar uma discursividade brincante e talvez displicente, ou melhor dizendo indisciplinar, para elencar incompetências e inabilidades – semeadura de um terreno fertilizado para um currículo *queer* no campo das artes.

2 CONVERSAS ENTRE GUACIRA E MARINA: ARTE, EDUCAÇÃO, ESTRANHAMENTOS E ANTIESTRUTURAS

Na literatura, no cinema, na arte, na música, a preocupação não está em como estabilizar o conhecimento, mas em como explorar suas fissuras, suas insuficiências, suas traições e mesmo suas necessárias ilusões.
Deborah Britzman

Escrevi dois artigos que se complementam, discutindo o que nomeio de "abordagem espiral" – são eles: "Fazer surgir antiestruturas: Abordagem espiral para pensar um currículo em artes" (Machado, 2012) e "Espiralidades: Arte, vida e presença na pequena infância" (Machado, 2022). Nos dois trabalhos discuti a noção sociológica de antiestrutura, termo proposto por Victor Turner (1974) ao analisar processos rituais. Compreendemos que a antiestrutura é também uma noção sintonizada ao que Louro concebe para o "estranhamento *queer*": surge no convívio social; é dissonante, algo antes desconhecido; talvez, por isso mesmo, inicialmente aversivo, de difícil aceitação e considerado excêntrico. Em um outro momento, segundo

Turner, o mesmo acontecimento, fenômeno ou modo de ser e estar no mundo é socialmente elaborado, e será assimilado por um grupo ou sociedade. Na teoria de Turner, a antiestrutura se atualiza como estrutura, trazendo-nos "uma nova cultura" – outros fenômenos surgirão como novas antiestruturas, no fluxo de um movimento sócio-político-cultural interessante e vivo.

A construção de um modo de ensinar arte que nomeei de abordagem espiral/autoral (Machado, 2023) evoca a noção de antiestrutura como pensada por Victor Turner, no que diz respeito à performance, os rituais e sua potência transformadora. Segundo o antropólogo e estudioso da performance John Dawsey, as antiestruturas carregam "escândalos lógicos" (2005, p.166). Citando Turner em tradução livre de Dawsey, os gêneros liminóides (palavra inventada por Turner, que é similar a "liminar"), que

Constituem para os seus agentes e audiências uma atividade optativa – a ausência de obrigações ou constrangimentos advindos de normas externas lhes confere uma qualidade prazerosa que favorece sua absorção nas consciências individuais. Dessa forma, o prazer transforma-se em assunto sério no contexto de mudanças inovadoras (Turner apud Dawsey, 2005, p.167).

Entretecemos a noção de antiestrutura aos fios do caminho trilhado por Louro. Três décadas atrás sua obra era inusitada e questionadora das diferenças, de maneira pioneira; hoje existem núcleos de pesquisa de Estudos Queer em múltiplas Universidades ao redor do mundo, e é perceptível, nos textos atuais da autora, a não necessidade explicativa ou escrupulosa para criticar as "pedagogias institucionalizadas" – modo de dizer de seu livro de 1997, atualizado nos anos seguintes por meio da interlocução com as feministas e com os teóricos de ponta das temáticas do estranhamento. Disse Louro (2022b, p.95): "tudo começou com alguns ativistas e intelectuais ligados às chamadas sexualidades "diferentes" que se mostravam descontentes com o disciplinamento e a normatização que

pareciam vir de todos os lados”. A autora afirma que eles e elas “resolviam proclamar sua indisciplina, sua disposição antinormalizadora” (Louro, 2022b, p.95).

Tomaremos as normas curriculares brasileiras, no campo das Artes, como a estrutura vigente; presas no campo maior designado “Linguagens”, trazem em seu bojo incontáveis competências e habilidades, a serem desenvolvidas e ensinadas na Escola por artistas educadoras e educadores, que, em seus cotidianos, são levados a assumir, não sem muitas dúvidas e dificuldades, aqueles princípios como guias de seus planejamentos e projetos de ensino. O momento histórico no qual a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) foi criada – debatida e editada entre 2015 e 2018 – parece ter levado os pensadores da BNCC brasileira a uma discursividade técnica, que nos faz acreditar na concepção de corpos sem desejo, evitando levantar polêmicas ou abraçar ideários políticos ou estéticos, adotando como estratégia central converter aprendizagem em competências, aproximando-se assim de um modo empresarial de propor a educação – priorizar habilidades e competências, avaliações como fio condutor e livros didáticos padronizados.

Como falar da arte, ensinar a arte, praticar a arte, abrir as portas e as janelas das artes sem, com isso, fazer escolhas políticas e estéticas?

Teria sido a racionalidade das habilidades e competências, no campo das artes, com seus objetivos comportamentais e conhecimento instrumental, usada como filtro ou proteção a ataques, cancelamentos e proibições de livros, filmes, peças e outros objetos da cultura? Ou, ainda, como um modo de educar gestos e movimentos dos estudantes por meio de hábitos saudáveis, higiênicos, adequados e dignos? Essa é a direção apontada no pensamento de Louro (2000) quando discute o “disciplinamento dos corpos” em artigo intitulado “Corpo, escola e identidade”.

Nos artigos já citados e em meu livro *Para as crianças de agora* (2023), convido a leitora e o leitor a não intelectualizar a experiência do ensino e do aprendizado de arte, propondo

hibridismos entre as artes e colocando entre parênteses a definição de arte como linguagem, sugerindo a minha interlocutora e interlocutor o paradigma da arte como um lugar:

(...) moro na aula de artes. Elas estão ali para serem habitadas, ocupadas, transformadas por mim. Sinto que sou eu mesmo. Posso gritar, posso ficar parado e não fazer, observar, espreitar. Sou avaliado positivamente quando faço diferente. E estranho as professoras que não me dizem o que é pra fazer. Aos poucos, amo isso (Machado, 2023, p.55).

Partindo do contraponto da arte concebida como um espaço para habitar, propus a substituição das palavras dança, teatro, artes visuais e música pelo que nomeei de âmbitos artístico-existenciais, a saber: corporalidade; teatralidade; espacialidade e musicalidade. Afirmo que os termos ficam melhor em seus plurais, e alia a eles algumas noções do psicanalista D.W.Winnicott (2019); destacamos aqui o conceito de espaço potencial:

(...) O espaço potencial não é meramente um lugar geográfico, é sobretudo um lugar psíquico: acontece inicialmente entre o bebê e sua mãe (ou adulto cuidador). Nesse lugar (conceitual e teórico – nos termos de Winnicott: *área do consolo, playground*), acontecem as brincadeiras imaginativas e trocas carregadas de sentido – trocas que, na adultícia, poderão desdobrar-se como arte, poesia e literatura, filosofia, religiosidade (...) (Machado, 2023, p.206).

Richard Schechner aproximou o espaço potencial concebido por Winnicott a Victor Turner e seu pensamento sobre performance e antropologia:

Winnicott localizava as origens da criatividade e da ilusão no jogar². Ele afirmava que a experiência satisfatória de jogar é um sentimento que nunca abandona uma pessoa ao longo da vida. Também acreditava que a experiência de satisfação enraizada na ilusão e no jogar é inerente à arte, à religião e a toda cultura. Logo, Winnicott teorizava que espaço e as experiências de transição primeiramente explorados entre mãe e filho são a base da vasta superestrutura de cultura. A posição de Winnicott era similar tanto à teoria de Turner sobre liminaridade quanto à filosofia indiana de maya-lila (...) (Schechner, 2012, p. 107).

É próprio da noção de antiestrutura, na sociologia de Victor Turner (1974), sua transformação, ao longo do tempo, em estruturas sociais – segundo Dawsey (2005, p.165) “entendidas sob o signo da antropologia social britânica, como conjuntos de relações sociais empiricamente observáveis”. Em situações de tensão, “Elementos não resolvidos da vida social se manifestam. Irrompem substratos mais fundos do universo social e simbólico. As relações sociais iluminam-se a partir de fontes de luz subterrâneas” (Dawsey, 2005, p.165). Em seguida afirma Dawsey: “experiências que irrompem em tempos e espaços liminares podem ser fundantes. (...) Estruturas decompõem-se – às vezes com efeitos lúdicos.”

No caminho propositivo, como seria o convite que faço para compor, criar, decompôr performatividades em espiral e de maneira autoral, encontramos a expressão “corporalidades fluidas” como possibilidade para a noção de corpo-criança, questionamento de tradições desenvolvimentistas baseadas no corpo mensurável e na sexualidade humana resumida e presumida a partir da dimensão orgânica/biológica. Como

2. Apontamos aqui que discordamos da escolha feita pelo tradutor ao traduzir “to play” como “jogar”. Pensamos que, analogamente à escolha dos tradutores para o português brasileiro para a obra do psicanalista Winnicott, melhor escolha seria o uso do verbo “brincar”. Essa opção do uso da palavra “brincar” ampliaria a interpretação dos dizeres de Schechner na aproximação entre jogo e brincadeira. Nosso ponto de vista é de que, na cultura brasileira, “jogar” tem conotação especialmente associada ao esporte bem como aos jogos de regras, em detrimento do brincar imaginativo.

situou Britzman (2022, p.123), de modo crítico à complexa noção freudiana nomeada de disposição perversa polimorfa³ nas infâncias: "minha definição de perversidade é simplesmente 'prazer sem utilidade'".

Que fantástico será abrir um mapa para os territórios das artes no qual as corporalidades das crianças e dos jovens poderá ser diferente, *queer*, não usual!

Evocamos Louro e sua discursividade sobre tornar *queer* o currículo:

[...] "Em inglês, o termo *queer*", como observa Tamsin Spargo (2017, p.13), "pode ter função de substantivo, adjetivo ou verbo, mas em todos os casos se define em oposição ao 'normal' ou à normalização". A palavra tem, no contexto anglo-saxão, mais de um significado: constitui-se na expressão pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais e transsexuais (equivalente a "bicha", "sapatão" ou "viado") e corresponde, em português, a estranho, esquisito, ridículo, excêntrico, etc. Se a transformarmos num verbo, "estranhar", chegaremos a algo como "estranhar" o currículo (Louro, 2022b, p.59).

Assumir a "arte como um lugar", colocando entre parênteses a definição de "arte como linguagem" (Machado, 2012, 2020, 2023), é esquisito e antiestrutural, uma vez que está enraizada desde os primórdios da organização curricular do campo de conhecimento a definição de teatro, música, artes visuais e dança como "linguagens artísticas".

Louro (2022b, p.59) afirma que é preciso "um movimento de desconfiar do currículo (tal como ele se apresenta), tratá-lo de um modo não usual: seria um movimento no sentido de desconcertar ou transtornar o currículo". Desconcerto para o qual penso ter contribuído:

3. A chamada disposição perversa polimorfa seria, para Freud, o modo de experiência da sexualidade na tenra infância, na qual o lugar das zonas erógenas, e o prazer proporcionado por elas, não corresponderia à genitalidade adulta nem à sexualidade reprodutiva e heteronormativa.

(...) a mudança reside especialmente em uma inversão: abrir mão do adultocentrismo, para focar nas crianças mesmas. Suas corporalidades já ali estão. Suas espacialidades, musicalidades e teatralidades: capacidades humanas que podem ser tocadas pelo adulto, fomentadas, regadas... (...) o adulto rega, a criança floresce (Machado, 2023, p.55).

Mudarão tempos, espaços, corpos, contornos, criações, interações – tudo, enfim, poderá ser deslocado para outra possibilidade curricular: aberta, porosa ao estranho, ao inusitado, àquilo que não estava planejado pelo adulto condutor... Possibilidade recheada de dúvidas e de outras estéticas, repletas de água e de fogo, de terra e de ar... e de enchentes, incêndios, desmoronamentos e tufões também.

Como mudarão? Por meio, inicialmente, de um delicado trabalho hermenêutico: elaboração de uma outra discursividade sobre princípios da artisticidade. É novamente a metodologia fenomenológica que nos permitirá colocar entre parênteses a objetividade e a racionalidade encontrada na Base Nacional Comum Curricular, em seu quadrilátero aprendizagem-competência-qualificação profissional-empregabilidade (Carvalho, Silva e Delboni, 2017) construída em uma progressão curricular em certo grau evolutiva, e em outro grau técnica e impessoal, para esboçar outra maneira de dizer o ensino de arte.

Ao *queerizar* o currículo em artes pretendemos que as corporalidades, em suas criações em diferentes âmbitos artístico-existenciais, subvertam aquela ordem, na produção de atos constitutivos de outros mundos possíveis.

Nossa proposta adere a palavras antônimas às já encontradas, elaboradas e desdobradas no citado documento curricular brasileiro, como estratégia discursiva e problematizadora, e quiçá brincante. Seremos breves por saber que uma Outra Base não poderia ser pensada isoladamente, nem seria passível de nascer simplesmente por meio de um pensamento condensado em um artigo em revista acadêmica. Vejam as listas ou inventários que criamos a seguir.

2.1 Lista de sete inabilidades intrínsecas às artes hoje

Ser inábil em satisfazer-se com cor de rosas e azuis

Ser inábil em dramaturgias fixas desejosas de ensaios, quadrinhos e passinhos, pinturas de apenas duas posições

Ser inábil em aceitar a carteira ou assento escolar como receptáculo do corpo

Ser inábil em técnicas disciplinares que modelem corporalidades para "agradar a mãe"

Ser inábil na racionalidade que organiza fileiras, julga, pede contenção na coxa e manda esperar para beber água e fazer xixi

Ser inábil no jogo de poder entre pares

Ser inábil nas finalizações.

2.2 Lista de sete incompetências a serem desenvolvidas, em todas as idades

Ser incompetente em práticas racistas

Ser incompetente em totalitarismos

Ser incompetente em habitar corporalidades impostas pelo adulto educador

Ser incompetente em sexismos

Ser incompetente em etarismos

Ser incompetente em estéticas realistas no sentido estrito (sem jogo nem imaginação)

Ser incompetente em competições de todo tipo, especialmente naquelas que fazem troça da manualidade frágil e efêmera.

2.3 Sete subjetivos das inabilidades e incompetências

Ao dizer "Cor, flor, fruta ou fantasia", lembrar de brinquedos e brincadeiras antes das telas, de modo a "fazer releitura" de outros modos possíveis de viver a infância e a juventude

Ao cantar "Atirei o pau no gato", transpor-se para a situação

de dona Chica, compreendendo metáforas e imaginações (aliás, o gato não morreu)

Ao dançar quadrilha permitir-se encontrar a cobra, molhar-se na chuva, congelar a situação de balancê, fazer par de meninas com meninas, meninos com meninos, e pedir a São João, São Pedro e Santo Antonio (os santos juninos) que a caixa de lápis de cor seja muito mais do que lápis azul, rosa e cor da pele bege ou rosinha

Ao fazer teatro escapar do palco para encontrar novos códigos que não a apresentação para agradar os adultos

Ao fazer arte visual fechar os olhos para viver o corpo total (e morrer um pouco – depois ressuscitar, sem medo dos temas sensíveis na criação artística)

Gravar suas cenas apenas na memória

Fotografar com máquinas de caixa de sapato

Ser/corporeificar a árvore do conhecimento em artes, e rir, rir muito, pois rir é o melhor remédio.

2.4 Sete fugas do padrão avaliativo no ensino das artes

Dar um abraço como espetáculo de fim de ano

Dividir frutas e doces (mesmo sendo de cera, plástico, argila ou madeira)

Cantar um acalanto desafinado

Amar papéis em branco

Tocar a flauta mágica (invisível a olho nu)

Ser, por um tempo longo, um naco de argila feliz

Fingir ser um naco de argila infeliz (ficcionalizando a talvez trágica história do barro do chão da comunidade, da urbanidade, do planeta).

As inabilidades e incompetências seriam um (novo) chão – uma antiestrutura – para práticas de habitação dos âmbitos artístico-existenciais: corporalidade, musicalidade, espacialidade e teatralidade. Fechamos com Britzman que afirmou (2022, p.140): "o problema torna-se, então, o de formular questões que possam desestabilizar a docilidade da educação".

3 COMO MORAR NAS ARTES

Passamos agora a um exercício, em gesto e palavra, de mergulho na perspectiva artístico-existencial (Machado, 2023). Ao assumirmos a arte como um lugar, deixando entre parênteses a noção de arte como linguagem, lugares de habitação irão proporcionar novas aberturas e outras possibilidades de morada – e de reorganização linguajeira.

Onde moram as artes e seu conhecimento, experiência e usufruto?

Não seria confortável, nem justo com as crianças e os jovens, que tivessem que ocupar uma base curricular organizada por adultos, em códigos numéricos e pela lógica da pedagogia da competência, em circunstâncias que não são de sua escolha.

No caminho *queer*, estranhamentos e lógicas didático-curriculares dissidentes são bem-vindas.

3.1 Sobre habitar corporalidades

[...] Na concepção de muitos, o corpo é "dado" ao nascer; ele é um legado que carrega "naturalmente" certas características, que traz determinada forma, que possui algumas "marcas" distintivas. Para outros, no entanto, é impossível separar as duas dimensões. Nessa perspectiva, o corpo não é "dado", mas sim produzido – cultural e discursivamente – e, nesse processo, ele adquire "marcas" da cultura, tornando-se distinto. As formas de intervir nos corpos – ou de reconhecer a intervenção – irão variar conforme a perspectiva assumida. Ilusório deixar de acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com eles.

Guacira Lopes Louro

Em sintonia com Louro, nos posicionaremos.

O corpo, compreendido fenomenologicamente como "corporalidade" será o cerne de um currículo *queer*. Premissa mais importante para espiralar o currículo em artes: todo corpo dança, todo corpo faz música, todo corpo é "espaço corpo próprio" (Merleau-Ponty, 1999) e habita a espacialidade do mundo, todo corpo faz teatro, desde os primórdios do brincar, e do brincar de faz de conta, e, talvez, até mesmo desde antes da barriga da mãe.

Na perspectiva assumida, o corpo que tenho, o corpo que sinto e o corpo construído culturalmente constituem o ser-no-mundo. Estar no mundo com pertencimento e em busca de autenticidade não é algo da disciplina da dança e sua tradição de treinamento e primor:

Um corpo mais livre para exercer o gesto espontâneo⁴ é um corpo menos domado, menos dominado pela perspectiva adulta, pelo desejo do professor da técnica, pelo "bom comportamento" revelado seja na cópia da coreografia, seja na capacidade de ficar parado na coxia esperando sua vez de entrar... (Machado, 2023, p.52).

Adolescentes e crianças serão convidadas a habitar seus corpos, misturando realidades e ficções; no encontro de entrelugares, mostrarão dados biográficos e invenção. Nessa maneira de "fazer aula de corpo", as aparências corporais serão refletidas, espelhadas diante das atribuições das identidades

4. De modo a prevenir a interpretação de que estaríamos defendendo o que muitos nomeiam, pejorativamente, de "espontaneísmo" no fazer artístico das crianças e dos jovens, demarcamos considerar, com o uso das expressões "autenticidade" e "espontaneidade", aquilo que o psicanalista Winnicott define por "gesto espontâneo" nas ações das crianças observadas por ele – incluindo os bebês – em suas relações com os objetos cotidianos (como em sua recorrente proposta de observar o que o bebê faria com a espátula do exame clínico de garganta, assim como a relação da criança ao interagir com o psicanalista no que ele denominou o "jogo do rabisco"). Para Winnicott o gesto espontâneo nos dá pistas do verdadeiro *self* e reafirma a crença humana e infantil na ilusão de que as coisas do mundo estão ali dispostas para nós, coisas que existiriam "desde que abrimos os olhos". Essa ilusão é definidora das relações mãe-bebê, cuidador-criança, e será, mais tarde, segundo Winnicott, fundante nas artes, na filosofia, na religiosidade, bem como é intrínseca ao prazer e à significatividade de toda ação humana acontecida no espaço potencial.

e das diferenças, e o jogo de poder poderá ser vivido com distanciamento: mote criativo para pequenas cenas ou atos performativos. Disputas, classificações, ordenamentos ou hierarquias podem ser experienciados, refletidos e talvez transformados: por meio dos conflitos teatrais, em maneiras de disposição no espaço, de dilatação ou encurtamento dos tempos do relógio e da criação.

O corpo em jogo. Mesmo com as crianças mais novas! "Era uma vez um pintinho que sumiu do galinheiro e foi ser criado pelos elefantes na Índia". E quando se tornou galo... o que será que aconteceu? Teria o pintinho se elefantizado?

Se como discute Britzman (2022, p.137) "as identidades são feitas e não recebidas", "o trabalho do currículo consistiria em incitar identificações e críticas, e não em fechá-las". Em seguida, a autora afirma que "a sexualidade é movimento"; "os corpos viajam". Fica cristalina a potência do fazer artístico como proposta de habitar o corpo próprio – e da recusa em considerar a dança e o teatro como componentes curriculares a serem dominados pedagogicamente pela técnica do adulto.

3.2 Sobre habitar musicalidades

Os ritmos da vida são bastante complexos. Considerem, por exemplo, a grande alegria dos casamentos campestres, a curva dos encontros entre amantes, os ritmos de quem dorme, do nadador ou do corredor a longa distância. E, com relação à natureza, vamos relembrar os ritmos das ondas, das marés, do redemoinho de areia na praia, ou do vento em harpas eólicas. Vamos medir a duração do derretimento da neve, o decrescer da lua; vamos, de novo, nos familiarizar com o contraponto entre pássaros, sapos e insetos. Vamos conhecer essas coisas, e quando o

*rádio moderno começar a entrar em colapso,
estaremos prontos para mudar o ritmo do
mundo ocidental.*

Murray Schafer

Nossa epígrafe encontra-se em um livro de Murray Shafer intitulado *Vozes da tirania / Templos de silêncio*, lançado no Canadá na década de 1990 e traduzido no Brasil apenas em 2019. Shafer, músico e compositor canadense de vanguarda, pensou e praticou as paisagens sonoras⁵ de maneira fenomenológica, criativa e propositiva, para que sua leitora e seu leitor imaginassem outras perspectivas para a música, seja como arte, como usufruto, seja como parte também do campo da educação musical (além e aquém do canto coral, da "musiquinha com gesto", da prática individual ou coletiva do instrumento musical). No Brasil, é importantíssimo que o adulto desfamiliarize o canto da Dona Aranha e de Um Pintinho Amarelinho, para surpreender as crianças com novas sonoridades para escuta, canto e usufruto, e silêncio – silêncio significativo, não como solidão ou abandono, embora a solidão e o abandono possam ser conteúdos para fazer arte.

A artista professora pesquisadora e o artista professor pesquisador que pretendem aproximar-se de uma pedagogia *queer* ganharão muito ao ler os escritos de Shafer. Está lá, no livro citado, um dizer sobre sua proposta em um programa de rádio: "Você está ouvindo a vida" (Shafer, 2019, p.172). Seria necessário, então, gravar o som dos pintinhos e o som das aranhas tecendo suas teias...: "A transmissão de qualquer ritual

5. Murray Shafer (1933-2021) foi um pesquisador incansável das paisagens sonoras, e define-as em seu livro *Vozes da Tirania* do seguinte modo: "A paisagem sonora, como então a defini, era para ser definida como o ambiente acústico total, em que se incluíam todos os ruídos, músicas, sons naturais, humanos e tecnológicos. Eu queria estudar todos os fenômenos acústicos e sua evolução através da história, de modo a determinar se haveria algum modelo particular ou recorrente que pudessem tornar possível a determinação dos princípios do design da paisagem sonora" (2019: 126-27, grifo nosso).

entre animais, humanos, pássaros ou insetos." (Schafer, 2019, p.173).

É premente o cuidado com outros ritmos, com a lentidão, com partituras garatujadas a partir das quais invento meus sons e percuto em meu corpo.

Visite agora o campo da educação musical na BNCC e lá, perceba o zumbido de um pernilongo... Procure os tambores, o som da chuva, o choro do nenê... Encontrou?

3.3 Sobre habitar espacialidades

Prefiro o termo "fruidor" ao termo contemplador. O fruidor passeia pela obra, entra na obra metamorfoseando-a, é parte da obra, é ativo. O contemplador admira ou não a obra, fica apenas em nível de percepção tornando-se passivo.

Lucimar Bello Pereira Frange

No livro e nos artigos citados converso com a noção de espacialidade, enraizada na fenomenologia de Merleau-Ponty (1990, 1999), para ampliar e transformar aquilo que tradicionalmente pertence ou define "artes visuais"; foi algo pensado, inicialmente, de modo que as artistas educadoras e os artistas educadores transformassem o uso de folhas de papel sulfite para desenhar, pintar ou fazer colagens, nas situações e contextos que demandam o corpo da criança e do jovem sentado em mesas ou carteiras escolares. Seria urgente desmanchar a crença de que "colorir no contorno" (de uma figura reproduzida pelo adulto em xerox de Pepa ou Pokemon – criações de outros adultos) é "atividade de artes".

As artes podem pular para fora das mesinhas e das carteiras, ganhar o chão, a parede e o teto. Os corpos e as imaginações. E especialmente, as relações.

Instalações e *happenings* (acontecimentos, vivências, experiências no tempo presente) precisam ser propostos pela professora artista pesquisadora e pelo professor artista pesquisador até mesmo para as crianças muito pequenas, de modo que a noção de arte se amplie e ganhe a dimensão da vida, do sonho, da natureza e da cidade – para depois, com crianças mais velhas e adolescentes, ganhar também a dimensão do pesadelo, do aterrorizante, do bizarro como uma estética possível, e como forma de conversar sobre todas as coisas do mundo compartilhado. O que inclui a corporalidade *queer* e a leitura própria de si, com o outro, no mundo; evocar ancestralidades e afirmar as brasilidades, diálogo com a arte indígena e reconhecimento da bagagem africana, em seus pesos e levezas.

Lucimar Frange, em sua tese de doutorado, orientada por Ana Mae Barbosa e publicada em livro no ano de 1995, propunha que

Desenhar é construir trajetórias além de construções. Trajetórias são infinidades plásticas desejadas por necessidades plásticas infinitas, que para serem “imaginadas”, têm que ser imaginadas, agitadoras, efêmeras, questionadoras.

Desenhar é atuar em espaços ilimitados, em dimensões infinitamente ampliadas (Frange, 1995, p.111).

Com as palavras de Lucimar Frange fechamos esta seção do texto, estranhando as definições majoritárias sobre as artes visuais, em especial sobre o ato de desenhar.

Em um caminho antiestrutural potente, micropolíticas nas artes não seriam mais definidas por listas de habilidades e competências, mas antes, seriam espacializadas pela imaginação e na materialidade das coisas do mundo.

3.4 Sobre habitar teatralidades

Quando humanos e animais jogam, eles se excedem e se exibem com o intuito de impressionar os outros jogadores, assim como os não-jogadores que estejam observando(...). Na maior parte dos jogos, com o intuito de jogar bem, todos os jogadores devem estar de acordo com a realização do jogo. Os jogadores enviam mensagens metacomunicativas que dizem: "Estamos jogando". Em algumas formas, o jogo pode parecer mais com um ritual e com o teatro. O jogo é geralmente uma sequência ordenada de ações realizadas em lugares específicos por uma duração de tempo conhecida. A maior parte dos jogos é narrativa, com vencedores e perdedores, conflito e com o despertar e demonstração de emoções. (...) Um grupo de teóricos do jogo enxerga o jogo como uma atividade ambivalente que, ao mesmo tempo, sustenta e subverte a estrutura e os arranjos sociais. Como quer que se olhe para eles, o jogo e o jogar são fundamentalmente performativos.

Richard Schechner

O lugar ou âmbito artístico-existencial da teatralidade não é sinônimo de "teatro" como prédio onde acontecem apresentações formais e no qual a formação palco-plateia é essencial, nem tampouco sinônimo de texto dramático,

montagem e apresentação cênica. Falar de morar nas teatralidades é algo arraigado ao brincar imaginativo e às relações adulto-criança, no sentido da fabulação, da contação de histórias, da ficcionalidade e do convívio (Dubatti, 2016).

O gosto pelo brincar e pelas situações cotidianas corriqueiras que carregam teatralidade é o primeiro passo para pensar a performatividade da criança e do jovem, em sua vida mesma. A criança é *performer* (Machado, 2010): não um mini-artista profissional, mas um *performer* de si, com o outro, no mundo. A criança pequena possui grande capacidade para performar o binômio arte-vida, por seu modo de ser polimorfo, onírico e não-representacional (Merleau-Ponty, 1990). A criança maior e o adolescente poderão usufruir daquelas características justamente no fazer artístico que mescla realidades e ficções.

Aos poucos, a professora artista pesquisadora e o professor artista pesquisador desapegariam das propostas fixadas em personagens, elaboradas com base na direção teatral e nos ensinamentos adultos do que é teatro, para compreender que a gestualidade das ações cotidianas, bem como das movimentações desenhadas e executadas pelos próprios estudantes são atos performativos dos mais interessantes. O caminho na direção da performance desmancha (e talvez até desmorona) a tradição das apresentações finais, nas quais o professor de arte investe grande parte do tempo do convívio em sala de aula, desgastando-se com ensaios, falas decoradas, marcações de palco e tudo o mais que envolve imprimir um certo profissionalismo em corpos de não-atores.

Existem outras formas que não a arte do espetáculo para o fazer teatral na educação, com não-atores: habitar o corpo próprio, ser o que se é, e poder ser o que não se é no campo ficcional, práticas instauradas desde o brincar de faz de conta acontecido nos primeiros anos de vida, pela troca entre crianças e adultos cuidadores, crianças e seus irmãos e seus pares, e crianças espectadoras de teatro profissional "ao vivo e a cores". Sair das telas e seus joguinhos ou filminhos, conteúdos descorporeificados e virtualizados nos solitários dispositivos eletrônicos. Criar pequenos atos performativos e

juntar os lugares das artes em hibridismos. A teatralidade está no mundo, nas relações, e no corpo próprio também.

As telas grandes da sala de cinema serão valorizadas, reencontradas, como meios para a compreensão da narratividade de uma história atuada por atores profissionais, dirigida e escrita por adultos... bem como modo de usufruir os desenhos de curta, média e longa metragem, também como arte adulta criada como bem cultural para crianças – mas atenção, é preciso lembrar de que nada no campo artístico e cultural é neutro, e a escolha do que assistir é responsabilidade do adulto pesquisador, no que diz respeito à formação em artes na escola. Veja como Guacira Louro (2012, p.7) se posicionou sobre isso em entrevista: "(...) *queer* também pode ser tomado num sentido mais transgressivo e desconstrutivo, e aí teríamos de pensar filmes mais radicalmente provocativos e desestabilizadores".

O cinema, bem como o cinema de animação, está hoje fortalecido como mais um âmbito artístico-existencial – mais um lugar para habitarmos ao longo da vida, bem como outro campo profissional possível a ser ofertado às crianças e jovens. Projetos de Licenciaturas em Audiovisual batem com força na porta das Universidades hoje, e mesmo crianças muito pequenas criam suas mídias, com humor, afetividade e interessante capacidade de registro, quando incentivadas e conduzidas a isso.

4 PARA FINALIZAR, IMAGINAMOS ATELIÊS CRIATIVOS E (OUTROS) LIVROS DIDÁTICOS

Mostre-me algo novo; começarei tudo novamente.

John Cage

Para os estudiosos do currículo na chave do pós-estruturalismo, como é o caso de Louro, o currículo se mostrará, sempre, como discurso em disputa. Para Fernando Cássio (2019), a BNCC concretiza uma política de centralização curricular, documento no qual a expressão "direitos de aprendizagem" é apenas eufemismo para se referir a "listas de conteúdos". A centralização curricular, as avaliações censitárias, a uniformização de materiais didáticos e a homogeneização da formação docente são os desdobramentos de uma "ideologia da aprendizagem" padronizada e mensurável. Já para o importante autor da Sociologia do Currículo inglesa, Michael Young (2021), a relação entre poder e conhecimento seria atemporal.

No campo de conhecimento das artes, apropriar-se de outra discursividade, e até mesmo de uma nova ética, é ação política que se iniciaria com alguns "nãos": dizer não para as "apresentações para pais", por exemplo; dizer não para a noção de serventia da área de artes como vitrine ou contexto de propaganda e marketing da Escola (seja ela pública ou privada); dizer não para discursos salvacionistas acerca do fazer artístico.

E as artistas professoras pesquisadoras, junto com os artistas professores pesquisadores, dirão "sim" a que?

Dirão sim aos elos entre brincar e criar; dirão sim à profissão de artista como um caminho possível – lembrando sempre que na escola regular, a arte é um campo de conhecimento sendo estudado, desenvolvido e praticado por crianças e jovens não-artistas, o que é bonito (e muitas vezes difícil) de fazer.

Será importante dizer "sim" ao fato de que todo corpo dança, todo corpo é rico em teatralidade, todo corpo adentra e ocupa espaços de usufruto estético e estesia, além e aquém do resultado em exposições; e todo corpo pertence – mora, habita, ocupa – paisagens sonoras além e aquém de canto coral, prática de instrumento musical ou orquestra infanto-juvenil.

Imaginamos ao longo do texto, em sintonia com o pensamento pioneiro de Louro, uma faísca de currículo brincante, verticalizado em inabilidades e incompetências,

sem focar na distinção de faixas etárias, para *queerizar*: trazer movimento, tração e deslocamentos de pensamento e ação no currículo das artes. Citando novamente Young, "a possibilidade de perturbar e também reproduzir a ordem social é sempre possível" e existiria um "conhecimento poderoso" (2021, p.4): um conhecimento que permite aos estudantes compreenderem o mundo em que vivem nas suas relações mais amplas, que pode contrapor-se ao poder do conhecimento dos poderosos, legitimado, no caso do Brasil e de muitos outros países, pelas políticas curriculares das habilidades e competências. Veja o que o autor disse em entrevista a brasileiros:

As pressões enfrentadas pelos professores surgem da extensão em que o governo interpreta os padrões e a qualidade em termos de aumentar a estipulação de conteúdo específico. Isso resulta nas restrições inevitáveis do horário escolar e em uma ênfase na memorização e no tratamento do conhecimento em termos de "bits de informação" a ser "reproduzidos" nos exames. Vale a pena mencionar duas outras tendências não relacionadas: a tendência ao genérico e a maior ênfase em testar quais líderes levam a um estreitamento do currículo, especialmente para aqueles que acham difícil o aprendizado. A tendência ao genérico é uma resposta ao aumento de novos conhecimentos e ao estreitamento do conteúdo das disciplinas, resultado de regimes internacionais de testes, como a avaliação PISA da OCDE, que deve ser aplicável a uma gama cada vez mais diversificada de países – as ciências individuais são substituídas pela alfabetização científica, a matemática pela numeracia e a literatura pelo letramento. A ênfase nos testes impacta particularmente na fase da educação primária, pois **as escolas tendem a se concentrar em matemática, ciências e inglês, não tendo tempo para se concentrar nas ciências humanas e nas artes**. Algo que vale a pena mencionar, que é consequência não intencional da "virada do conhecimento" nos currículos, refere-se a um ponto anterior sobre como acessar o conhecimento escolar que envolve uma ruptura com a experiência cotidiana dos alunos. Isso reflete uma resposta exagerada às políticas centradas no alu-

no da década anterior. Sua ênfase em mais conteúdo de conhecimento pode minimizar a extensão em que a aquisição de conhecimento envolve o engajamento ativo dos alunos (Young, 2021, p.5-6. *grifo nosso*).

Pensamos ser necessário um certo retorno à centralidade do estudante, no que diz respeito ao fazer artístico e ao fluxo do conhecimento nas artes, de modo a propor algo compatível com a noção de arte como um lugar para habitar.

Para esboçar um ensino de artes enraizado em uma pedagogia *queer*, seria imprescindível que o livro didático no âmbito da arte "causasse estranhamento". Seria algo materializado por um processo aberto, em um existir de fluxo contínuo, sintonizado com os mundos de vida das infâncias e juventudes tal como elas se apresentam no agora. Questionar a indústria brasileira do livro didático parece ser o melhor remate para este artigo.

O livro didático, em um caminho indisciplinar, poderia ser discutido, elaborado, experimentado e construído em ateliês criativos nas Licenciaturas em arte (teatro, música, artes visuais, dança e audiovisual) pelo Brasil afora – nas Universidades, e, concomitantemente, nas Escolas. O estudante poderá, ele mesmo, criar seu livro didático a partir de atos performativos acontecidos durante os anos de estudo, estágio e pesquisa na graduação – contextualizada e situada no convívio com crianças e com adolescentes, nos estágios, extensões, residências artísticas. Assim, o material criado será retrato da poética própria do Licenciando – sem nunca deixar de lado a *poiesis* dada pelas relações eu-mundo-outro e pelas situações político-sociais. Retratos vividos e materializados na metodologia *work-in-progress* / obra em andamento⁶, durante o tempo de suas experiências vividas em escolas, clubes, Ongs,

6. A metodologia *work-in-process* é um modo de trabalhar, criar, fazer arte, no qual não há ênfase ou preocupação com resultados. Nas artes e no ensino de arte para crianças, é sinônimo de prescindir de apresentações finais como meta, necessidade ou justificativa. O trabalho processual remete à arte como algo efêmero, a atos performativos de curtíssima duração, cujo registro seria apenas a memória daqueles que estiveram presentes, bem como remete a obras sem fim, em movimento e transformação constantes: *obra em andamento*.

espaços públicos abertos e fechados, e, especialmente, sempre junto com crianças e jovens. Estar-com. Giro concretizado na inflexão da incompetência para a arte por assim dizer bem-comportada, incompetência que *queerizar* os currículos em artes fomentariam.

Imaginem se, no último ano dos licenciandos, uma das possibilidades de Trabalhos de Conclusão de Curso pudesse ser processo-produto / forma-conteúdo trabalhada coletivamente, em uma artesanaria conjunta com os estudantes de outras Licenciaturas, em práticas híbridas de Ateliês Itinerantes: corporalidades, teatralidades, musicalidades e espacialidades, em convívio; suas propostas chegariam nos lugares das crianças e dos jovens para, ali, proporcionar concretudes artístico-existenciais reveladas em projetos autorais, a serem compartilhados. Bagagem carregada de/feita em entrelugares. Música de silêncios, pinturas no corpo, teatros de papelão e corpos habitados pelo tempo-espaço dilatado da criação.

Esquisito?

As recentes e reprimidas ocupações de escolas por estudantes secundaristas contra a Reforma do Ensino Médio e a então PEC 55 (depois convertida na Emenda Constitucional n. 95/2016), a atuação de estudantes cotistas nas universidades públicas e a multiplicação de coletivos feministas, antirracistas em escolas e universidades públicas e privadas e em comunidades de várias regiões brasileiras demonstram que as agendas de gênero, raça e sexualidade, em articulação com o debate sobre classe social, estão mais do que nunca vivas e se renovando: não somente de forma geracional, mas também na forma de conceber e desenvolver a ação política. Agendas que estão sendo discutidas, apropriadas e reinventadas por novos sujeitos que buscam articular o debate do cotidiano das relações na escola e em outros espaços da sociedade com os desafios do campo das macropolíticas públicas, estabelecendo relações provocativas com a atuação histórica dos movimentos sociais de educação, feministas, negros, LGBTQs, de direitos humanos, entre outros (Carreira, 2019, p.81-82).

Fechamos nosso artigo com um sentimento de esperança, pois sabemos que existe vida fora da BNCC (parafraseando a pergunta feita no título do texto de Fernando Cássio, 2019). Acreditamos em resistência política, artística e criativa, seja aos ataques fundamentalistas na direção do campo das artes, seja quanto à racionalidade das listas de conteúdos criadas por adultos "especialistas", quantitativo a ser ofertado por outros adultos "no chão de fábrica", isto é, em salas de aula e com crianças e jovens pelo Brasil afora. Enquanto houver frestas, brechas, rachaduras, espaços potenciais liminares, haverá outro pensamento-sentimento brotando, como a flor na aridez do deserto. Esse outro pensamento-sentimento é relacional e qualitativo; frágil, incompetente e inábil, mas ávido de fazer arte com tristeza e dor, como foi na pandemia, e com alegria e resiliência, como é nos estados de infância e juventude, que bem sabemos existir na concretude do mundo compartilhado por todos nós.

*A sexualidade é o domínio imaginário; seu
"lugar" é todo lugar.*

Deborah Britzman

*Para uma nova realidade, precisamos de
novas fantasias.*

Paolo Demuru

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 13 dez. 2024.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In **O corpo educado / Pedagogias da sexualidade**. LOURO, Guacira Lopes (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Caderno de Leituras n.78**. Belo Horizonte: Edições Chão de Feira, 2018. Disponível em: https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf. Acesso em 13 dez. 2024.

CAGE, John. **Silêncio**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães, SILVA, Sandra Kretli, DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de "capital humano". **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 481-503 abr./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p481-503>. Acesso em: 14 dez. 2024.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC?. In **Educação é a base? 23 Educadores discutem a BNCC** / Fernando Cássio, Roberto Catelli Jr. São Paulo, Ação Educativa, 2019. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE_WEB-1.pdf. Acesso em 14 dez. 2024.

CARREIRA, Denise. Gênero na BNCC: Dos ataques fundamentalistas à resistência política. In **Educação é a base? 23 Educadores discutem a BNCC** / Fernando Cássio, Roberto Catelli Jr. São Paulo, Ação Educativa, 2019. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE_WEB-1.pdf. Acesso em 14 dez. 2024.

DAWSEY, John. Victor Turner e antropologia da experiência. **Cadernos de campo**, n.13: 163-176. 2005. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50264>.

Acesso em 13 dez. 2024.

DEMURU, Paolo. **Políticas do encanto / extrema direita e fantasias de conspiração**. São Paulo: Elefante, 2024.

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos / Introdução a uma filosofia do teatro**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2016.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **Por que se esconde a violeta?** São Paulo: Annablume, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. In BRÍCIO, Vilma Nonato. Conversações sobre gênero, sexualidade, teoria queer e educação: Entrevista com Guacira Lopes Louro. **Artifícios** Revista do Difere. v.2, n.4, dez. 2012.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado / Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022a.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho / Ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022b.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação / Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**. 25(2): 59-76 jul/dez 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em 13 dez. 2024.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**. PUC-SP. V.8 n.1 Abril 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>. Acesso em 13 dez. 2024.

MACHADO, Marina Marcondes. Espiralidades: arte, vida e presença na pequena infância. **Currículo sem Fronteiras**. v. 20, n.2, p. 348-371, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/machado.html>. Acesso em 13 dez. 2024.

MACHADO, Marina Marcondes. **Para as crianças de agora /**

Uma perspectiva artístico-existencial. São Paulo: Perspectiva, 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Resumo de Cursos / Filosofia e Linguagem.** Campinas: Editora Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHAFER, Murray. **Vozes da tirania / Templos de silêncio.** São Paulo: Editora UNESP, 2019.

SCHECHNER, Richard. Ensaio de Richard Schechner in **Performance e Antropologia de Richard Schechner.** Org. Zeca Ligiéro. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

TURNER, Victor. **O processo ritual / Estrutura e antiestrutura.** Petrópolis, Editora Vozes, 1974.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** São Paulo: UBU, 2019.

YOUNG, Michael. 50 anos do livro **Knowledge and Control: New direction for Sociology of Education** / Entrevista com Michael Young. Marcelo Pinheiro Cigales, Amurabi Pereira de Oliveira, Diego Greinert de Oliveira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e234970, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.234970>. Acesso em 14 dez. 2024.

Submetido em: 11/03/2025

Aceito em: 01/12/2025