

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

Trabalho de Conclusão de Curso

ENSINO DE ARTES VISUAIS E OBRAS CONTROVERSAS

Carine Krummenauer

Porto Alegre
Dezembro de 2021

CARINE KRUMMENAUER

ENSINO DE ARTES VISUAIS E OBRAS CONTROVERSAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Artes Visuais pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Prof.a Dra. Andrea Hofstaetter

Banca examinadora:

Prof.a Dra. Aline Nunes da Rosa

Prof.a Dra. Luciana Gruppelli Loponte

Porto Alegre

Dezembro de 2021

RESUMO

O presente trabalho discute sobre as possibilidades e as dificuldades da utilização, pelo professor de artes visuais, de obras que possam ser consideradas controversas. A pesquisa se iniciou pela busca bibliográfica de conceitos e debates teóricos sobre o assunto. Em seguida, foi realizada pesquisa qualitativa sobre a visão de professores de artes visuais da rede pública e privada, através de formulário eletrônico, com perguntas direcionadas à compreensão das diferentes questões envolvidas no uso de obras controversas em sala de aula no contexto brasileiro atual. A partir das respostas dos participantes e do estudo do referencial teórico, busco tecer uma reflexão sobre os diferentes aspectos envolvidos na decisão sobre a abordagem de obras e temáticas potencialmente controversas, considerando diferentes contextos escolares, assim como sobre o papel do professor, sua autonomia e responsabilidade.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Obras controversas. Ofensa. Censura. Arte contemporânea.

ABSTRACT

This research discusses the possibilities and difficulties of the use, by the visual arts teacher, of works that can be considered controversial. The research began with a bibliographic search for concepts and theoretical debates on the subject. Then, qualitative research was carried out on the view of visual arts teachers from public and private schools, using an electronic form, with questions aimed at understanding the different issues involved in the use of controversial works in the classroom in the current Brazilian context. Based on the collaborators' responses and the study of the theoretical framework, I seek to reflect on the different aspects involved in the decision to approach potentially controversial works and themes, considering different school contexts, as well as on the role of the teacher, their autonomy and responsibility.

Keywords: Visual arts education. Controversial works. Offense. Censorship. Contemporary art.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Manifestantes contra (à esquerda) e a favor (à direita) do cancelamento da exposição Queermuseu.....	9
Figura 2 — <i>Diva</i> (2020), de Juliana Notari, na Usina de Arte em Pernambuco.....	10
Figura 3 — Fotograma de <i>Desenhando com terços</i> (2000-2003), de Márcia X	16
Figura 4 — Chris Ofili, <i>The Holy Virgin Mary</i> (1996)	20
Figura 5 — A frase “Liberte os urubu” (sic) pichada por Djan Ivson na instalação <i>Bandeira Branca</i> no dia da abertura da 29ª Bienal de São Paulo.....	26
Figura 6 — Bia Leite, <i>Travesti da lambada e deusa das águas</i> (2013)	28
Figura 7 — Bia Leite, <i>Adriano bafônica e Luiz França She-rá</i> (2013)	28
Figura 8 — Francisco de Goya y Lucientes, <i>Grande hazaña! con muertos!</i> (1810-1815).....	34
Figura 9 — Jake & Dinos Chapman, <i>Great Deeds Against The Dead</i> (1994).....	34
Figura 10 — Robert Mapplethorpe, <i>Joe, N.Y.C</i> (1978).....	35
Figura 11 — Paula Rego. Sem título. Tríptico (1998).....	65
Figura 12 — Gil Vicente. <i>Inimigos</i> (2005–2010)	67
Figura 13 — Raquel Nava, <i>Paleta</i> (2018).....	69
Figura 14 — Evandro Prado. <i>Habemus Cocam e Em casa de capitalista, Coca-Cola é Santa</i> (2005-2010).	71
Figura 15 — Alair Gomes. <i>Fotografias</i> (1967-1977).	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
PARTE 1 - CONTROVÉRSIAS, OFENSAS E TRANSGRESSÕES	8
1.1 Controvérsias	8
1.2 A Ofensa	12
1.3 Imagens ofensivas	14
1.4 Obras de arte transgressivas.....	20
1.5 Imagens transgressivas e ofensivas	23
PARTE 2 - INTERPRETAÇÕES E DISPUTAS SOBRE ARTE.....	25
2.1 O papel da interpretação	25
2.2 Disputas políticas e sociais	35
PARTE 3 – DISCUSSÕES SOBRE O USO DE OBRAS CONTROVERSAS EM AULA	40
PARTE 4 - O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE	
Carta Convite	85
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	86
Questionário: Avaliação da opinião de professores de arte a respeito de obras de arte apropriadas e inapropriadas para a escola.....	88

INTRODUÇÃO

O principal interesse da investigação deste trabalho de conclusão de curso foi a possibilidade de abordagem de obras potencialmente controversas em situações de aprendizagem escolares, considerando as motivações e as dificuldades implicadas nesta decisão.

Dezenas de incidentes de tensão entre o mundo da arte e outros segmentos da sociedade têm ocorrido no Brasil nos últimos anos. Nestas discussões públicas, não raro há, inclusive, manifestações pela proibição de exibição das obras. Parto do pressuposto de que questões acerca da interpretação de obras e fatores políticos e sociais que porventura se manifestam ou influem nos confrontos com os museus e galerias de arte atravessam também, de alguma maneira, as escolas.

Na primeira parte do texto, intitulada *Controvérsias, ofensas e transgressões*, procuro indicar alguns dos elementos que caracterizam ou que tornam circunstancialmente obras de arte “controversas”, “ofensivas” ou “transgressivas”, a partir do estudo sobre a noção de ofensa de Joel Feinberg e da visão de autores como W. T. Mitchell e Anthony Julius, entre outros.

Na parte 2, intitulada *Interpretações e disputas sobre arte* abordo brevemente dois aspectos distintos que podem se relacionar às motivações de controvérsias públicas sobre arte: questões acerca da interpretação de obras e a possível influência de disputas políticas e sociais. Procuro recolher, também, alguns dos argumentos recorrentemente empregados na avaliação de obras controversas. Trago para essa discussão Pierre Bourdieu e Nathalie Heinich (para tratar da interpretação e recepção de obras de arte), Kieran Cashell e Anthony Julius (a respeito de argumentos em defesa e contrariamente à exibição de obras consideradas transgressivas) e Steven J. Tepper e Steven Dubin (sobre as chamadas guerras culturais), entre outros.

Na terceira parte, *Discussões sobre o uso de obras controversas em aula*, busco o que dizem algumas pesquisas acadêmicas sobre o uso de obras controversas em sala de aula, pelo professor de artes visuais.

Na quarta parte, *O que dizem os professores de artes visuais*, trago as opiniões de quinze professores de arte a respeito das dificuldades, possibilidades, preocupações e precauções em abordar temas e obras controversas em sala de aula, obtidas através da aplicação de um questionário de pesquisa qualitativa, no

meio digital (por meio de formulário do *Google Forms*) e de forma anônima. O questionário *Avaliação da opinião de professores de arte a respeito de obras de arte apropriadas e inapropriadas para a escola* encontra-se em apêndice. As respostas dos professores permitem observar diferentes posicionamentos, práticas, percepções e propostas que podem ajudar a elucidar alguns dos muitos fatores que o uso de obras de arte podem envolver no contexto escolar. Observa-se que, entre as preocupações mais recorrentes na apresentação de obras, figuram a abordagem de pautas morais e tabus em relação ao corpo e à sexualidade. Se por um lado se verificam preocupações com determinadas temáticas, por outro são mencionados caminhos pedagógicos e propostas de usos de obras que podem enriquecer as aulas de arte.

PARTE 1 - CONTROVÉRSIAS, OFENSAS E TRANSGRESSÕES

Embora não seja minha pretensão neste texto conceituar de forma assertiva (o que talvez nem seja possível) as obras que potencialmente causam reações negativas, para chamar assim as reações de desagrado - como incômodo, tristeza, desconforto¹, trato aqui de três abordagens recorrentes, que utilizam os termos “ofensivas” (MEYER; KORTE; KRUSE, 2018; MITCHELL, 2005; VERRIPS, 2008;), “transgressivas” (CASHELL, 2009; CHATEAU, 2016; JULIUS, 2003;) e “controversas” (JEFFERS; PARTH, 1996; LANKFORD; PANKRATZ, 1992; ZEMBYLAS, 2004). Procurarei indicar alguns dos elementos que caracterizam circunstancialmente obras de arte como controversas, ofensivas ou transgressivas a partir da visão dos autores citados.

1.1 Controvérsias

Incidentes com grande repercussão pública de tensão entre o mundo da arte e outros segmentos da sociedade, em função da exposição de determinadas obras, sempre ocorreram. Mesmo assim, talvez sua frequência tenha aumentado no Brasil nos últimos anos².

Provavelmente o caso recente mais noticiado tenha sido o da exposição *Queermuseu: cartografias da diferença na arte brasileira*, que ocorria no Santander Cultural, em Porto Alegre, em setembro de 2017. Depois de uma série de protestos na internet (nos quais foram, inclusive, utilizados robôs para a postagem de “tweets”³), com o incentivo de grupos políticos (como o MBL - Movimento Brasil Livre) e de grupos religiosos⁴, e após inúmeras ameaças de cancelamento de

1 Me apropriro dos termos “positivo” e “negativo” empregados por Jojada Verrips (2008), segundo o qual as pessoas reagem de três maneiras às imagens: de forma neutra, positiva ou negativa. “Isso é, permanecem indiferentes às imagens, gostam delas ou não gostam delas”.

2 É o que sugerem, por exemplo, diversos ensaios presentes no livro *Arte Censura Liberdade: reflexões à luz do presente* (DUARTE, Luisa (org.)).

3 A Fundação Getúlio Vargas divulgou os resultados de uma pesquisa que analisou 778.000 tweets favoráveis e desfavoráveis à exposição *Queermuseu*. O gráfico feito pela FGV mostra que o uso de robôs em favor da exposição foi pequeno em relação ao total de apoiadores, enquanto o uso de robôs contra a exposição *representou* aproximadamente metade das interações desfavoráveis. Disponível em: <http://dapp.fgv.br/pesquisa-da-fgv-dapp-identifica-uso-de-robos-em-13-debate-nas-redes-por-boicote-exposicao-queermuseu/>.

4 Vídeo do MBL sobre a exposição: <https://www.facebook.com/watch/?v=680258218764991>. Nota da arquidiocese de Porto Alegre disponível em: <https://cnbbsul3.org.br/archidiocese-de-porto-alegre-publicou-nota-sobre-exposicao-no-santander-cultural/>.

contas, a exposição foi encerrada cerca de um mês antes do previsto, por decisão do banco. A exposição recebeu críticas como um todo, embora algumas das 263 obras presentes tenham se destacado nas mensagens e vídeos compartilhados, entre elas: *Cruzando Jesus Cristo com Deusa Shiva* (1996), de Fernando Baril; *Travesti da Lambada e Deusa das Águas* (2013) de Bia Leite; e *Cenas de interior II* (1994), de Adriana Varejão, acusadas, respectivamente, de ofensa à religião, apologia à pedofilia e à zoofilia⁵. Após o encerramento, a pressão nas redes sociais pela reabertura não foi menor. Manifestantes contra e a favor protestaram em frente ao espaço cultural (figura 1)⁶. Seguiram-se ações na justiça.

Figura 1 — Manifestantes contra (à esquerda) e a favor (à direita) do cancelamento da exposição Queermuseu.



Fotografias de Jonas Campos; RBS TV.

Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-rande-do-sul/noticia/protesto-em-frente-ao-santander-cultural-termina-com-briga-entre-manifestantes-confronto-com-a-bm-e-dois-presos.ghtml>. Acesso em: 10 mai. 2021.

O Santander Cultural não reverteu sua decisão⁷, mas conseguiu-se que no ano seguinte a exposição *Queermuseu* chegasse ao Rio de Janeiro, na Escola de

5 FOSTER, Gustavo. “*Queermuseu*”: quais são e o que representam as obras que causaram o fechamento da exposição. Gaúcha ZH, Porto Alegre, 11 set. 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/artes/noticia/2017/09/queermuseu-quais-sao-e-o-que-representam-as-obras-que-causaram-o-fechamento-da-exposicao-9894305.html>.

6 Vale dizer, antes das reações conservadoras, a curadoria já havia sido criticada publicamente por pessoas do próprio meio artístico e integrantes de movimentos *LGBTQIA*, por ser uma exposição composta majoritariamente por artistas homens, pela suposta falta de outros recortes além da sexualidade e pela ausência de “queer” na exposição (esta última observação feita em artigo pela crítica Daniela Name).

7 Em visita à exposição um dia depois de seu fechamento, os promotores do Ministério Público do RS afirmaram que as acusações não se verificavam. Em janeiro de 2018, o Santander Cultural firmou compromisso junto ao Ministério Público Federal de realizar duas novas exposições sobre temas de

Artes Visuais do Parque Lage, após uma campanha de financiamento coletivo que arrecadou mais de 1 milhão de reais⁸.

Mais recentemente, no final de 2020, a intervenção *Diva*, da artista Juliana Notari (obra com forma de vulva, com 33 metros de altura, 16m de largura e 6m de profundidade, recoberta por concreto armado e resina, instalada na *Usina de Arte*, em Água Preta, Pernambuco), em sua divulgação nas redes sociais, recebeu mais de cem mil interações (somando-se os comentários, curtidas e compartilhamentos no Facebook e Instagram apenas da publicação do dia 30 de dezembro de 2020), das quais boa parte foram de desaprovação, inclusive vindas de pessoas de outros países.

Figura 2 — *Diva* (2020), de Juliana Notari, na Usina de Arte em Pernambuco.



Fonte: Instagram da artista (@juliana_notari).

Essas críticas cobriam um espectro amplo. A obra foi falsamente acusada de receber dinheiro público. Também foi chamada de obscena, racista (em função da divisão de trabalho entre a artista branca e os operários negros que realizaram a escavação), transfóbica (por supostamente excluir a comunidade trans ao genitalizar o gênero) e antiecológica (devido ao possível impacto ambiental gerado pela

diferença e diversidade, em função da apuração pelo MP de prejuízos à liberdade de expressão com o encerramento antecipado da mostra.

⁸ Para a arrecadação de um valor tão alto, cooperaram fatores como um leilão de obras doadas por artistas contemporâneos, com as vendas revertidas para a causa, e um show de Caetano Veloso, na EAV Parque Lage, cuja renda dos ingressos também foi destinada à campanha.

escavação da montanha). Neste caso, diferentemente da *Queermuseu*, a instituição se manifestou em defesa da obra⁹.

Podemos chamar casos como estes de controvérsias? O que significa ser “controverso”? Conforme o documento *The practical advocate communicating about arts controversies* (NASAA, 2017), “diferenças de interpretação não constituem, por si mesmas, uma controvérsia. Uma controvérsia ocorre quando reações intensas convergem em objeções defendidas fortemente e expressas coletivamente”¹⁰. Tal definição é bastante semelhante à apresentada pelo programa *Living with controversy* (EWC, 2015)¹¹, segundo a qual “temas controversos” podem ser definidos como “os temas que despertam emoções intensas e dividem comunidades e a sociedade”¹². Este segundo documento acrescenta ainda que, normalmente, as questões controversas “geram explicações e soluções conflitantes com base em crenças ou valores alternativos e/ou interesses concorrentes. [...] Essas questões são com frequência altamente complexas e incapazes de ser resolvidas simplesmente recorrendo-se a provas”. Além disso, “para muitos comentaristas a característica definidora de uma questão controversa é a sua ‘sensibilidade política’”¹³. Nesta definição, portanto, uma questão é controversa se não pode ser resolvida apenas por meio de evidências ou dados, pois envolve juízos de valor.

Assim, por exemplo, a discussão sobre vacinas serem seguras e eficazes na proteção contra a Covid-19 pode ser uma controvérsia se considerarmos que bastam como critérios a expressão pública, coletiva e forte de visões distintas sobre

9 Diva é resultado de residência artística na Usina de Arte, em Pernambuco, e de um convênio desse parque artístico-botânico com o Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (Mamam), no Recife.

10 “Differences of interpretation do not, by themselves, constitute a controversy. A controversy occurs when intense reactions converge into strongly held and collectively voiced objections”. A NASAA, National Assembly of State Arts Agencies, é a associação nacional das 56 agências de artes estatais dos Estados Unidos. Documento disponível em: https://nasaa-arts.org/wp-content/uploads/2017/10/Pract_Advocate_Arts_Controversy.pdf.

11 O European Wergeland Centre (EWC) é um centro de recursos em educação “para a compreensão intercultural, direitos humanos e cidadania democrática”. O document referido, *Living with controversy – Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights*, pode ser encontrado em: <https://theewc.org/resources/living-with-controversy-teaching-controversial-issues-through-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-edc-hre/>.

12 No original, “controversial issues’ may be defined as: ‘Issues which arouse strong feelings and divide communities and society” (EWC, 2015, p.13).

13 “Typically, controversial issues are described as disputes or problems which are topical, arouse strong emotions, generate conflicting explanations and solutions based on alternative beliefs or values and/or competing interests, and which, as a result, have a tendency to divide society. Such issues are often highly complex and incapable of being settled simply by appeal to evidence. However, it is the potential of controversial issues to arouse strong emotions, both inside and outside the classroom, which is often regarded as the greatest obstacle to teaching. For many commentators the defining characteristic of a controversial issue is its ‘political sensitivity” (EWC, 2015, p.13).

o assunto. Mas no sentido mais estrito (proposto pela EWC) não é uma controvérsia, pois há uma resposta científica para a indagação, independente de opiniões pessoais. Por outro lado, por exemplo, se uma obra específica deve ser considerada arte ou não, ou se a exibição de uma obra deve ser proibida para menores, podem ser questões controversas em qualquer dos sentidos dados para a palavra “controvérsia”, ao menos em um primeiro julgamento (que pode se complicar frente a casos concretos).

1.2 A ofensa

A ideia de que imagens¹⁴ podem ofender aos espectadores tem sido recorrente no contexto de controvérsias e de análises jurídicas sobre obras de arte.

Antes de entrarmos na questão mais específica das obras de arte ofensivas, pode ser útil olharmos para a ofensa, em geral. Isto é, para aquilo que constitui a ofensa, seja a ofensa causada por uma imagem, seja por uma conduta, um ato, uma fala etc.

A noção de ofensa foi investigada pelo teórico do direito Joel Feinberg em *Offense to Others* (1985)¹⁵. Para o autor, a ofensa, em sentido geral, abrange uma variedade de estados mentais desagradáveis, como constrangimento, vergonha, aborrecimento, nojo, vergonha, humilhação, raiva etc. Em sentido estrito, a ofensa ocorre quando este estado mental desagradável é atribuído a uma conduta de outra pessoa que viola um direito, causando necessariamente também ressentimento (FEINBERG, 1985, p.2). Nessa concepção, portanto, “ofender” significa causar ao outro um estado mental desagradável.

14 O que se entende, aqui, por imagem? Geralmente chamamos de imagem o meio pelo qual coisas podem ser vistas, como o desenho, a fotografia, a escultura (como também a imagem imaterial contida neste meio material, seguindo a conceituação de Hans Belting). Dessa forma, por exemplo, um prédio não é uma imagem, mas uma representação deste prédio na forma de pintura ou na tela do computador, é. Neste texto abordo a questão da imagem ofensiva principalmente pelo viés da teoria de W.T. Mitchell. Mas vale um breve esclarecimento: as considerações sobre as ofensas por imagens, em geral, podem ser utilizadas para outros objetos artísticos, que não necessariamente são imagens. Seria o caso da performance, da instalação ou de outras manifestações.

15 Neste livro, Joel Feinberg argumentou que a ofensa, como uma conduta pública incômoda, em alguns casos, justificaria proibições ou punições. Mais precisamente: como Feinberg explicou, em 1859, no ensaio *Sobre a Liberdade* John Stuart Mill havia colocado como condição necessária para a interferência estatal nas ações individuais o “princípio do dano” (*harm principle*). Conforme este princípio, somente ações que causam danos, ou seja, que prejudicam direitos de outra pessoa, podem ser limitadas. Feinberg propôs interpretações e qualificações para um segundo princípio, menos consensual para a visão política liberal, o “princípio da ofensa” (*offense principle*), que acrescenta as ofensas aos motivos para sanções (FEINBERG, 1985).

Feinberg também propôs distinções entre os modos de ofensa, quanto à forma e ao grau de seriedade com que a ofensa é percebida pelo ofendido, de “meros incômodos ofensivos” a “ofensas profundas”. Em sua visão, existem casos, embora possam ser raros, em que a experiência ofensiva deriva inteiramente dos sentidos, e não de qualquer objeto reconhecido. Por exemplo, de um odor ou um ruído desagradável. Um modo distinto de ofensa, as ofensas às sensibilidades (chamadas por ele de sensibilidades de nível inferior), são mediadas em algum grau por conhecimentos sobre a fonte da ofensa. Ou seja, nesse caso, a resposta emocional muda conforme a compreensão sobre o objeto se altera. O nojo, que é uma ofensa à sensibilidade, por exemplo, ocorre quando o espectador testemunha objetos que o fazem sentir repulsa não apenas por causa de um cheiro ou textura, mas também por causa do reconhecimento deles como sendo de um certo tipo (como fezes ou vômito, por exemplo). Já no terceiro modo de ofensa, as “ofensas às sensibilidades de nível superior”, as ideias, a religião, o patriotismo e a moralidade da pessoa ofendida são fundamentais na percepção da ofensividade. Assim, por exemplo, a visão de um jovem empurrando uma senhora idosa em sua pressa de ocupar o único assento restante no ônibus gera (para a maioria de nós) um incômodo que se origina na violação de um princípio moral que prescreve a conduta adequada (a recomendação de ceder o lugar, o respeito aos idosos etc.). A ofensa à sensibilidade moral pode se referir, por exemplo, aos princípios em relação aos animais (desde hábitos alimentares ao trato dos animais). Mas as pessoas também podem ficar chocadas e mesmo “moralmente” ofendidas por causa de seus próprios preconceitos intolerantes¹⁶. Nas ofensas profundas (geralmente ofensas às sensibilidades de nível superior), em particular, as ações de outra pessoa ofendem por serem consideradas, de antemão, erradas. Assim, uma pessoa pode ficar ofendida com a própria ideia de que determinada coisa aconteça, mesmo que de forma privada. Por exemplo, ao tomar conhecimento da destruição da bandeira nacional, de “profanações” de símbolos religiosos, da violação de cadáveres ou de abortos (FEINBERG, 1985, p.50-59).

16 Feinberg exemplifica: um casal inter-racial caminhando de mãos dadas pelas ruas de uma cidade interiorana pode causar choque, até vergonha e repulsa, talvez para a maioria dos pedestres brancos que os observam (FEINBERG, 1985, p.25-27). Esse exemplo também serve para demonstrar que algo não é menos inocente ou mais condenável apenas por causar ofensa a um grande número de pessoas.

Como podemos observar, as ofensas definidas por Feinberg como ofensas “às sensibilidades de nível superior” decorrem de atritos com valores que, embora estejam muitas vezes enraizados na identidade da pessoa ofendida, são gerados pela cultura e pela sociedade, e não universais. Ou seja, a ofensa depende de valores e de definições compartilhadas por comunidades. Como exemplo disto, também Lorenz Langer afirmou que “apenas em uma sociedade que tem uma tradição de desempenhar certas funções corporais em privado, e de limitar severamente a exposição pública ou a discussão de tais assuntos, o monólogo de um comediante¹⁷ sobre essas funções corporais será considerado ofensivo”, restando “uma minoria receptiva e não ofendida” (LANGER, 2014, p.297). Mas o aspecto pessoal da ofensa também merece ser lembrado. A ofensa depende também de suscetibilidades individuais (LANGER, 2014; TEPPER, 2012). O que causa ofensa extrema a algumas pessoas muitas vezes causa pouca ou nenhuma ofensa a outras, mesmo dentro do que seria, aparentemente, um mesmo grupo social. Dito de outra forma, todos parecemos ter diferentes limites de tolerância com relação a diversos assuntos¹⁸. Contudo, apesar da ofensa poder ser algo bastante particular, como observou Tepper, é mais provável que uma ofensa chegue ao ponto de se tornar uma reclamação pública se o ofendido considerar que há apoio para sua opinião entre vizinhos ou colegas.

1.3 Imagens ofensivas

Nas controvérsias sobre imagens, uma das formas mais comuns de ofensa (isto é, uma das alegações mais comuns), é a de ofensa religiosa¹⁹ - e seus sinônimos no uso corrente: blasfêmia, sacrilégio, profanação etc.²⁰.

17 Langer fez referência a um texto do comediante norte-americano George Carlin, considerado “indecente” (mas não obsceno, o que seria pior) pela Suprema Corte dos Estados Unidos, na década de 1970, por trazer palavrões.

18 Feinberg também enfatiza esse fato convidando o leitor a se imaginar como passageiro de um ônibus em uma série de trinta e uma histórias, no subcapítulo “*A ride on the bus*”. A cada cenário potencialmente ofensivo criado por outros passageiros, o leitor pode tentar determinar sua reação e observar qual deles representa a situação mais perturbadora, para si.

19 Verrips, no artigo *A Brief Anatomy of Offensive Imagery* (2008), por exemplo, defendeu que acusações de ofensas surgem mais frequentemente em conexão com três temas: sexualidade, sagrado e morte.

20 Segundo Langer (2014, p.325-326), o termo blasfêmia, em sua origem grega, denotava danos à reputação de alguém. Hoje é utilizado de maneira vaga, geralmente para se referir a qualquer tipo de insulto religioso ou comportamento considerado ofensivo às religiões ou a seus seguidores. A “profanação” não equivale a um ataque à religião; em vez disso, denota “indiferença ou mau uso da

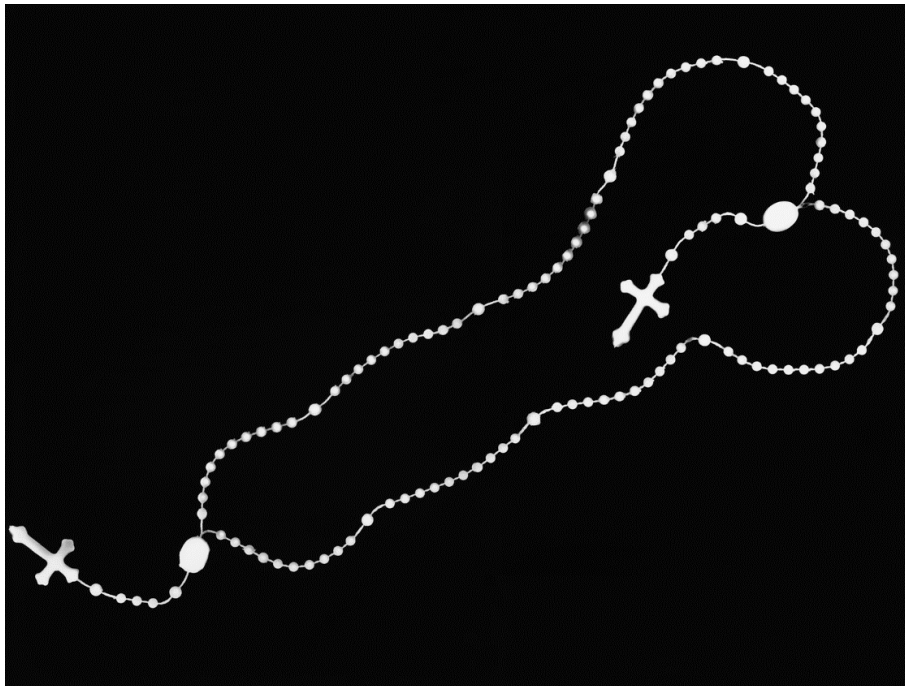
Vale lembrar, um caso de ofensa religiosa bastante noticiado foi o que resultou no atentado jihadista às instalações da revista *Charlie Hebdo*, em Paris, em janeiro de 2015, no qual morreram 12 pessoas. O ataque desencadeou um movimento internacional de apoio à revista, inclusive no Brasil. Há quem tenha considerado que o jornal cometeu um erro ao publicar charges que podem ser interpretadas como ofensivas por muçulmanos. Para fundamentalistas islâmicos, a representação de Maomé, por si só, já é considerada uma ofensa, e uma charge, como as que foram publicadas, torna-se ainda mais grave pela natureza satírica da representação. Na imprensa dos países ocidentais, contudo, a opinião majoritária foi, em sentido geral, em favor da liberdade de expressão. Antes do atentado na França, centenas de pessoas morreram ou se feriram em protestos relacionados às charges do profeta Maomé, desde a publicação pela primeira vez pelo jornal dinamarquês *Jyllands-Posten* em 2005. Fato menos sabido, nem todas as respostas dos ofendidos foram violentas. Segundo Langer, estados muçulmanos apelaram contra as charges dentro das estruturas jurídicas e instituições internacionais, pedindo regulações em proteção ao sentimento religioso. Organizações muçulmanas fizeram solicitações ao Tribunal Europeu de Direitos Humanos e ao Comitê de Direitos Humanos da ONU, invocando a violação de seus direitos humanos. Vários processos criminais também foram apresentados perante tribunais nacionais, baseando-se em disposições legais de países da União Europeia que proíbem a blasfêmia e discriminação racial ou por motivos religiosos. Esses processos judiciais, no entanto, resultaram em nada, pelo menos no nível internacional e nas jurisdições ocidentais (LANGER, 2014, p 4-7).

No Brasil, também não é difícil lembrar supostas ofensas a imagens católicas. Quando um fotograma da performance/instalação *Desenhando com Terços* (2000-2003), de Márcia X, participava da exposição *Erótica - Os Sentidos da Arte*, no Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro, em 2006, entre outras manifestações contrárias à obra, o grupo *Opus Christi* entrou na Justiça para pedir a proibição de sua exibição no país, considerando, conforme a petição enviada ao Ministério Público, que a mostra estava "afrontando, maculando, denegrindo a

terminologia religiosa por ignorância". O termo "sacrilégio" também é imprecisamente usado em qualquer contexto no qual comandos religiosos são infringidos ou sentimentos religiosos feridos, embora o termo latino *sacrilegium* refira-se especificamente à remoção ilícita de um objeto de um local sagrado. No Judaísmo, tanto o sacrilégio quanto a profanação são abrangidos pelo termo *khalal*, que geralmente descreve a contaminação de lugares, nomes ou pessoas santificadas.

consciência da coletividade católica" ao expor "objetos de piedade e devoção da religiosidade católica".²¹ *Desenhando com Terços* por fim foi retirada da exposição por decisão da direção do Banco do Brasil. Para mencionar um segundo caso, no ano de 2017, a peça *O Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu*, na qual a atriz transgênera Renata Carvalho interpreta uma Jesus travesti, foi alvo de ações na justiça que pediam a proibição de sua exibição, em diversas cidades do país. Na ação movida em Jundiaí (SP), por exemplo, segundo o que foi publicado na imprensa, o argumento utilizado foi de que a peça afetava a dignidade cristã, "expondo ao ridículo símbolos sagrados como a cruz e a religiosidade que ela representa"²².

Figura 3 — Fotograma de *Desenhando com terços*, de Márcia X.



Disponível no site da artista, <http://marciax.art.br/mxText.asp?sMenu=4&sText=47>.

São muitas, na verdade, as maneiras pelas quais uma imagem pode ser considerada ofensiva (sobretudo considerando todas as reações negativas que podem ser associadas à palavra ofensa, conforme Feinberg). William Thomas Mitchell, que dedicou um capítulo de seu livro *What Do Pictures Want? The Lives*

21 *Opus Christi critica exposição "pornográfica" e obra "blasfema"*. Folha de S. Paulo, 20 de abril de 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2004200602.htm>.

22 *Justiça de SP derruba liminar que proibiu peça com Jesus Cristo transexual*. UOL, 20 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/entretenimento/2018/02/20/justica-de-sp-derruba-liminar-que-proibiu-peca-com-jesus-cristo-transexual.htm>.

and *Loves of Images* (2005) à natureza das “imagens ofensivas”, pontuou algumas destas maneiras²³. Segundo o autor:

Imagens ofensivas não ofendem todos da mesma maneira. Algumas ofendem o espectador, outras o objeto representado. Algumas ofendem porque depreciam algo valioso ou profanam algo sagrado; outras porque glorificam algo odioso. Algumas imagens violam tabus ou padrões de decência, enquanto algumas são politicamente ofensivas, insultos à honra nacional ou lembretes indesejáveis de um passado desprezível. Algumas ofendem por causa da forma de representação, como uma caricatura. Além disso, as imagens podem ser consideradas "culpadas por associação" com os tipos errados de pessoas, valores ou materiais"²⁴ (MITCHELL, 2005, p.131).

Mitchell cita vários exemplos de imagens e obras de arte que compreende como ofensivas. Retomamos aqui apenas algumas delas:

- A suástica, que após uma longa trajetória como símbolo religioso, foi apropriada pelo nazismo de Hitler, e depois passou a ser reconhecida no ocidente como um símbolo maligno.
- *Flag* (1955), de Jasper Johns; A pintura feita com a técnica da encáustica, durante a Guerra Fria, foi considerada uma “degradação” da bandeira norte-americana²⁵. Segundo Mitchell, hoje é considerada uma das “obras-primas” da pintura moderna.
- *The Tilted Arc* (1981), de Richard Serra; A enorme escultura (podemos chamar a obra também instalação, *site-specific* etc.), que havia sido selecionada em um concurso público, foi considerada obstrutiva do espaço público, especialmente para os trabalhadores e moradores dos prédios no entorno da praça onde foi instalada, na cidade de Nova York. A escultura foi repetidamente depredada e, finalmente, removida em 1989.

23 Este texto, dada a quantidade de citações por outros autores, provavelmente é a principal referência que podemos encontrar do cruzamento dos dois assuntos – ofensas e imagens.

24 “Offending images do not all offend in the same way. Some offend the beholder, others the object represented. Some offend because they degrade something valuable or desecrate something sacred, others because they glorify something hateful and despised. Some of them violate moral taboos and standards of decency, while some are politically offensive, insults to national honor or unwelcome reminders of an ignoble past. Some offend because of the manner of representation, so that a caricature or stereotype offends not because of who but how it represents. Like persons, images can be found ‘guilty by association’ with the wrong kinds of people, values, or materials”.

25 Para entender a ofensa à bandeira, é preciso considerar que, como em muitos outros países, existe um extenso “Código” Federal dos Estados Unidos sobre a forma adequada de exibir e de se relacionar com a bandeira. Há diretrizes como: “não hastear a bandeira à noite sem luz”, “nenhuma outra bandeira deve ser hasteada acima dela”, “a bandeira representa um país vivo e é considerada uma coisa viva” e “a bandeira, quando não mais utilizável, deve ser destruída de forma digna, de preferência queimando” (PLATE, 2006).

- A fotografia *Man in Polyester Suit* (1980), de Robert Mapplethorpe; Segundo Mitchell, chocou os espectadores conservadores, que o acharam “obsceno” e “pornográfico”. A obra também foi vista como um reforço ofensivo de um estereótipo racista sobre os homens negros.
- *Myra* (1995), de Marcus Harvey, retrato de três metros de altura da inglesa Myra Hindley, uma assassina em série de crianças, formado por pequenas mãos impressas. A obra foi considerada, segundo Mitchell, como a mais ofensiva na exposição *Sensation*, em sua edição na Royal Academy of Arts, em Londres, em 1997. Quando exibida no Museu do Brooklyn (na mesma *Sensation*), em Nova Iorque em 1999, atraiu relativamente pouca atenção.
- *The Holy Virgin Mary* (1996), do artista Chris Ofili, exibida também na exposição *Sensation*, se tornou o principal alvo dos protestos de visitantes e da igreja católica em Nova Iorque. O prefeito da cidade de Nova Iorque, à época, chegou a ameaçar o corte da verba destinada ao museu. Na pintura, Maria é representada como uma mulher negra com uma túnica azul, e um de seus seios foi moldado com esterco de elefante. Além disso, a figura está cercada por colagens de genitálias femininas recortadas de revistas pornográficas.

Mitchell, a partir de casos como estes, observou que a ofensividade de uma imagem depende da interação com o público, que pode se dividir em suas opiniões, condenar e reabilitar a imagem. Em outras palavras, imagens são apenas circunstancialmente ofensivas: isto vale para a suástica, imagem cuja mudança de significado e ofensividade atual advém sobretudo de um contexto histórico, e vale para as obras que, de uma exposição para outra, em pouco tempo, mas, em locais distintos, deixam de causar choque, como *Myra*. Foi o que ocorreu, também, por exemplo, no Brasil, com a série de desenhos *Inimigos*, de Gil Vicente, que passou por várias cidades (Porto Alegre, Natal, Recife e Campina Grande) sem despertar atenção e mesmo com aceitação, antes de se tornar um grande alvo de críticas na 29.^a Bienal de São Paulo, em 2010²⁶.

26 A controvérsia sobre *Inimigos* se iniciou, marcadamente, com o pedido de retirada dos desenhos, feito em ofício à curadoria da Bienal e em nota pública, pela seção paulista da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), antes mesmo da abertura da exposição. Diante da decisão da Fundação Bienal de SP de manter as obras de Gil Vicente, a OAB-SP oficiou ainda ao Ministério Público Estadual duas vezes sobre a necessidade de avaliar as obras. Na visão da Ordem, a série de desenhos poderia fazer apologia ao crime (isto é, pela lógica do argumento, representar artisticamente um crime equivaleria a recomendar sua execução) e cometer injúria (contra o presidente da República). No site da OAB, é possível ter acesso ao resumo do debate “Limites à liberdade de expressão na Democracia”, ocorrido em outubro de 2010, todo dedicado a debater o caso de “Inimigos”.

A percepção da ofensa por imagens de Mitchell, como podemos notar, é condizente com a teoria de Feinberg sobre a ofensa. Para Feinberg, uma conduta ou situação ofensiva depende da atribuição de ofensa pelo observador, que mantém valores do qual o sentimento de ofensa depende. Da mesma forma, uma imagem não é ofensiva por si mesma, segundo Mitchell. Em busca de compreender a relação entre as imagens e os espectadores que as consideram ofensivas, Mitchell também sugeriu possíveis explicações. A começar por nossa relação, como sociedade, com as imagens. E nisso, as ofensas por imagens começam a se diferenciar de outras formas de ofensas, adquirindo especificidades. Para o autor, mantemos uma tendência, de origens muito antigas, de dotar determinadas imagens com uma forma de vida, diferente de objetos comuns. “Longe de serem debilitadas na era moderna, as imagens são um dos últimos bastiões do pensamento mágico”²⁷(MITCHELL, 2005, p.128). Este seria um motivo relacionado, por exemplo, ao efeito de perturbação experimentado por pessoas religiosas diante de representações que modificam ou confrontam aquilo em que acreditam ou consideram sagrado. Também diante da “deturpação” da imagem da bandeira nacional.

Um outro aspecto apontado por Mitchell também envolve a forma como usualmente interpretamos as imagens: a possível confusão da imagem com um ato de fala. Uma imagem, escreve Mitchell, “é como um falante capaz de um número infinito de declarações”²⁸. Nesse ponto o autor também propõe haver em ação um mecanismo de projeção psicológica em relação às imagens ofensivas. Para ele, pode-se comparar a situação com a de um ventríloquo e seu boneco: “Uma imagem não é um texto a ser lido, mas um boneco de ventríloquo no qual projetamos nossa própria voz. Quando nos ofendemos com o que uma imagem ‘diz’, somos como o ventríloquo insultado por seu próprio boneco”²⁹ (p.140).

A confusão entre imagens e declarações também seria uma das razões pelas quais as pessoas podem se ofender com imagens que nunca viram. Segundo Mitchell, por exemplo, muitos dos que consideraram a *Virgem Maria* do artista Chris

27 “Far from being defanged in the modern era, images are one of the last bastions of magical thinking and therefore one of the most difficult things to regulate with laws and rationally constructed policies”.

28 “A picture is less like a statement or speech act, then, than like a speaker capable of an infinite number of utterances”.

29 “An image is not a text to be read but a ventriloquist’s dummy into which we project our own voice. When we are offended by what an image ‘says’, we are like the ventriloquist insulted by his own dummy”.

Ofili ofensiva nunca viram a pintura. Foi o suficiente que estas pessoas ouvissem sobre a obra, principalmente sobre o uso de esterco de elefante como material de pintura, para concluir que a imagem deve ter transmitido uma mensagem desrespeitosa. De maneira semelhante, na controvérsia em torno da exposição *Queermuseu*, ficou evidente, até mesmo por causa do seu encerramento precoce, que a maior parte dos críticos não viram diretamente as obras. Acessaram, quando não apenas o relato verbal, versões fragmentárias na internet, baseando-se, portanto, na interpretação de outras pessoas.

Figura 4 — Chris Ofili, *The Holy Virgin Mary* (1996).
Acrílico, óleo, resina poliéster, papel, glitter, alfinetes de mapa e esterco de elefante sobre tela.
Dimensões: 243,8x182,8 cm.



Fonte: MOMA. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/283373>.

1.4 Obras de arte transgressivas

Em muitos aspectos da questão da ofensa, podemos pensar em imagens em geral, incluindo tanto obras de arte quanto, por exemplo, as imagens das mídias de massa (que igualmente podem fazer parte de uma aula de arte). O livro de Anthony

Julius, *Transgressions: The Offenses of Art* (2003)³⁰, aborda o problema da imagem ofensiva especificamente de dentro das artes visuais, não do ponto de vista mais geral, como fez Mitchell. Seu foco é a obra transgressiva.

A transgressão, é claro, não é a mesma coisa que a ofensa (afinal, imagens podem ser transgressivas sem serem ofensivas). Conforme Julius, o verbo “transgredir” tem em sua origem um sentido teológico, de pecado (Adão e Eva “transgrediram” quando comeram o fruto proibido). Com a entrada da palavra na língua inglesa no século XVI, a transgressão passou a descrever a desobediência à lei, e depois qualquer quebra de regras ou desvio de comportamento, incluindo a violação de princípios, convenções, devoções ou tabus. Paralelamente a essa expansão, adquiriu (embora depois tenha perdido) um sentido de ofensa, de insulto ou provocação a algo ou alguém. Também, mais tarde, passou a ser usada para se referir à ultrapassagem, ao apagamento ou desordenamento de limites físicos ou conceituais. Subverter hierarquias, por exemplo, pode ser transgressivo nesse último sentido. Todos estes quatro significados essenciais carregam frequentemente uma carga negativa (2003, p.16-19). No mundo da arte, porém, como observa Julius, descrever uma obra de arte como “transgressiva” é oferecer-lhe um elogio (2003, p.19). Significa que não se trata de uma obra acomodada a regras e segura.

Para o autor, a noção do artista como transgressor é a que sucede a ideologia romântica do artista como gênio. Nesse contexto, embora sempre tenha havido obras de arte transgressivas, e ainda que a transgressão possa ser um aspecto puramente acidental para muitas obras de arte, Julius considera o transgressivo como sendo uma estética específica, que promoveu a realização de obras de arte de certo tipo desde meados do século XIX até o presente.

Julius classifica a arte transgressiva em três categorias, formadas por características dominantes das obras de arte (que podem ser transgressivas de mais de uma maneira). Em um primeiro grupo, obras que transgridem as regras da própria arte, isto é, que desafiam as noções estabelecidas sobre como a arte deve ser. Com estas obras, o público é levado a se perguntar: “este trabalho pode ser considerado como arte?” Como exemplo, temos as intervenções de Marcel Duchamp, que questionaram noções e critérios de julgamento sobre as obras como a originalidade

30 No idioma inglês, “*offense*” (“*offence*”, no inglês britânico) também pode se referir à violação de leis ou a prática de crimes. Julius, no entanto, provavelmente quis utilizar a palavra no sentido de afronta, como sugere o título do livro em espanhol: *Transgresiones. El arte como provocación*. Esta é a aceção mais comum quando se trata da análise de imagens.

do artista, a singularidade e beleza da obra etc. Um segundo grupo consistiria em uma arte engajada, de resistência política. Para o autor, no entanto, a estética transgressora foi incapaz de promover sua própria versão da arte política. O terceiro grupo seriam aquelas obras que transgridem tabus. Neste caso, não é o cânone da arte o desafiado, mas o espectador. Esta categoria de obras é a que mais se relaciona com a ideia de ofensividade da imagem de Mitchell, ao atacar crenças e sentimentos de parte dos espectadores.

Para Julius, tabus são valores tácitos ou pouco articulados, e que não podem ser explicados por princípios morais. Tabus não são apenas proibições, mas também formas de lealdade, por exemplo a deferência aos idosos, os escrúpulos em relação aos mortos, o sentimento de pertencimento a uma nação. Também estão ligados a um certo senso de distinção de categorias de pessoas, coisas e qualidades, e a importância de não os confundir. “Eles se referem ao respeito pelos limites, portanto, e ao pânico que podemos sentir quando são transgredidos ou confusos”³¹.

É interessante a distinção feita entre tabus e regras morais. A moralidade é compreendida por Julius como um conjunto de regras de conduta universalizáveis. Por exemplo, para o autor, a série de fotografias *The Morgue* (1992), de Andres Serrano, gera um desconforto nos espectadores que depende de uma consciência moral (por causa da possibilidade de as pessoas fotografadas terem sido assassinadas, a sensação de violação da privacidade dos corpos), mas também do tabu da morte, estando, portanto, relacionada com medo e instinto.

Outro exemplo: a instalação do artista chinês Huang Yong Ping, *Le Théâtre du monde*, planejada para a exposição *Hors limites*, no Centre Pompidou em 1994, consistia em um terrário no qual vários insetos poderiam circular livremente. Muitos objetaram, sob o ponto de vista moral, que a instalação seria cruel com aquelas espécies que seriam colocadas em risco por terem que compartilhar um ambiente com seus predadores naturais. Também se sustentou que era comparável a uma luta de galos, jogando animais uns contra os outros para a gratificação humana. E em termos legais, os opositores defenderam que a obra violava seções do código

³¹“They are about respect for boundaries, then, and the panic we can experience when they are transgressed or muddled” (JULIUS, 2003, p.134).

penal relativas ao tratamento de animais (JULIUS, p. 140-145)³². Para o autor, esta obra, como outras obras transgressivas, atua em um ponto em que se complicam nossas pretensões de racionalidade, pois as objeções feitas a ela não se explicam completamente por razões legais ou morais, sendo influenciadas por outros sentimentos, como de reverência ou repulsa.

1.5 Imagens transgressivas e ofensivas

Como procurei mostrar, uma possível definição de obra “ofensiva” talvez seja dizer que são ofensivas aquelas obras diante das quais, eventualmente, o espectador se sente ofendido. Nessa perspectiva, podemos pensar, a ofensividade da imagem é relativa, em parte, por causa da relatividade da própria ofensa (porque cada pessoa se ofende com coisas diferentes), mas também, em parte, por causa da abertura semântica das imagens (que permite que o espectador projete nela a “declaração ofensiva”). A noção de obra “transgressiva”, por outro lado, coloca um peso muito maior nas características objetivas da obra de arte, sobretudo na temática (que aborda o tabu).

É claro, relacionar casos de ofensa ou controvérsias à temática das obras pode ser um tanto simplista. Ora, se pensarmos em trabalhos como os de Piero Manzoni (*Merda d’artista*, 1961), Kiki Smith (*Tale*, 1992), ou de Gilbert and George (*The Naked Shit Pictures*, série de 1994), é de se esperar que o público, em alguma medida, sintasse confrontado por tais obras. Essa resistência pode ser caracterizada como derivada de um ‘tabu’, na perspectiva de Julius, pois são obras que trazem as fezes do reino do proibido para arte. Mitchell também ponderou que certas coisas podem ser consideradas intrinsecamente ofensivas, como “excrementos, lixo, órgãos genitais, cadáveres, monstros e semelhantes” (MITCHELL, 2005, p.125). Mas vale lembrar que a reação à representação de um objeto pode ser muito distinta da reação ao próprio objeto. Por exemplo, vejamos *Complex Pile* (2007), gigantesco excremento em material inflável, do artista Paul McCarthy. A instalação artística é capaz de causar nojo em algum espectador? Se *Complex Pile* for considerado incômodo, provavelmente será por razões distintas do objeto referenciado (as fezes).

³² Por fim, no lugar dos próprios insetos, foi exposta uma nota explicando a concepção do artista, junto com vários documentos que a discussão havia gerado.

Além disso, trazer intencionalmente elementos provocativos aumenta a probabilidade de uma obra gerar reações negativas e controvérsias, mas esta não é uma característica suficiente. Por exemplo, em uma entrevista, a curadora Daniela Name³³ conta que esperava uma grande discussão por causa do conteúdo de violência de uma obra: *Ajuste de contas*, da artista Teresa Margolles. A instalação era composta por vitrines contendo joias feitas em ouro, enfeitadas com estilhaços de vidro e balas retirados dos corpos de vítimas do narcotráfico no México. Na avaliação de Name, *Ajuste de contas* passou despercebida na *Trienal Frestas*, em 2017.

Frente a algumas situações controversas, podemos especular o envolvimento de outros interesses, para além da ofensa sentida sinceramente por parte do público (motivada ou não por propriedades objetivas das obras). Para Tepper (2011), a própria variação de uma cidade para outra na resposta do público a exposições idênticas permite concluir que o conteúdo “inflamatório” (ou transgressivo, se usarmos o termo de Julius) de uma obra de arte não é a causa principal do conflito. Por exemplo, voltando ao caso da exposição *Queermuseu*: a mostra havia sido encerrada em Porto Alegre devido à grande oposição pública. Um ano depois, em sua versão recebida no Rio de Janeiro, segundo a pesquisadora Sara Raquel de Andrade Silva, a reação dos visitantes informados da polêmica anterior foi de surpresa, manifestada em frases como: “O que tem demais nessa exposição?”; “Não entendo o porquê dessa exposição ter feito tanto barulho”. A escritora e artista Laura Erber, em texto publicado na Folha de São Paulo, também comentou sobre a reabertura: “A censura fez o público ter a crença ilusória de que tudo o que é censurado é transgressor. Não é o caso da exposição”³⁴. Como argumentarei mais adiante, para compreender situações como esta provavelmente devemos observar também os fatores sociais que influem nos conflitos sobre obras.

33 Entrevista a Diego de Moraes. Em *Políticas Culturais em Revista*, Salvador, v. 11, n. 1, p. 168-196, jan./jun. 2018.

34 SILVA, Sara Raquel de Andrade. *Reação, mobilização e produção de sentidos na arte: um olhar sobre a trajetória da exposição Queermuseu*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal Fluminense, 2019.

PARTE 2 – INTERPRETAÇÕES E DISPUTAS SOBRE ARTE

2.1 O papel da interpretação

Para alguns estudiosos do assunto, as reações de oposição manifestadas em controvérsias em torno de obras de arte nos últimos anos, ao menos em parte, decorreram de desinformação ou do desconhecimento de recursos apropriados para interpretar o conteúdo das obras. Por exemplo, para o pesquisador e curador Moacir dos Anjos, “os ataques” a exposições de arte são sintomáticos “de uma incapacidade de promover, através do exame cruzado entre o que se enxerga e o que se pensa, o conhecimento que qualquer imagem contém em potência” (2018, p.23). Dos Anjos também comentou a respeito de críticas produzidas por leituras de obras que assimilam o representado ao seu equivalente real:

[...] quiseram implicitamente suprimir toda diferença entre arte e vida, ou entre representação de algo e esse algo representado. É perturbador perceber que em um mundo cada vez mais mediado por imagens, estas percam progressivamente seu poder de afirmação como invenção de narrativas, sendo entendidas não como mediações entre o sujeito e o que ele vive, mas como espécies de absurdas extensões do real (DOS ANJOS, 2018, p.23-24).

Podemos observar que essas assimilações, ou essas confusões entre algo e sua representação, muitas vezes aparecem sob a forma da indiferenciação entre o que é explícito e o que vagamente faz referência, ou entre o que defende algo e o que apenas alude aos fatos. Talvez, tais confusões se tornassem ainda mais problemáticas nos casos em que o representado, se fosse real, atentasse à lei, como, por exemplo, quando cenas de assassinato são tomadas como incentivos ao assassinato, interpretação aventada, por exemplo, no caso da série *Inimigos*, de Gil Vicente.

Daniela Name também destacou o papel da literalidade na compreensão das obras. Para a crítica de arte, isto teria ocorrido, por exemplo, no caso de críticas à obra *Cenas de Interior II* (1994), de Adriana Varejão, quando esta esteve exposta na *Queermuseu* (2017). Na visão de Name, “há uma dificuldade geral para o entendimento da representação e da metáfora ficcional”, e que não é restrita às artes visuais, mas também comum na música (NAME, 2018, p.127).

Se, como dito, essa é uma possibilidade para alguns autores, não há, porém, como afirmarmos em que medida a falta de conhecimento sobre a arte influencia em casos de controvérsias, ou com que frequência os motivos para os julgamentos condenatórios são outros.

A obra de Nuno Ramos, *Bandeira Branca*, que gerou controvérsia na 29ª Bienal de São Paulo, em 2010, é um outro exemplo de caso em que se atribuiu à desinformação a causa da indignação do público. Antes da abertura da Bienal, grupos de defensores dos animais já haviam lançado abaixo-assinado contra a presença da obra na exposição, e no dia da abertura manifestantes de ONGs de proteção aos animais se posicionaram diante da instalação segurando cartazes com dizeres que pediam a libertação dos urubus que participavam da instalação. A obra chegou a receber uma pichação que pedia o mesmo.

Figura 5 — A frase “Liberte os urubu” (sic) pichada por Djan Ivson na instalação *Bandeira Branca* no dia da abertura da 29ª Bienal de São Paulo.



Fotografia de Filipe Araújo; Agência Estado.

Disponível em <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2010/09/obra-polemica-com-urubus-dentro-da-bienal-e-alvo-de-pichacao.html>.

Segundo o artista afirmou em uma entrevista ao site G1³⁵, "antes de a obra estreiar já havia uma quantidade de informação maluca na internet, fazendo confusões e sugerindo que eu ia matar os animais de inanição, como fez um outro artista latino-americano recentemente." O artista lamentou, ainda, o fato de que “espalharam informações erradas sobre como os urubus estão sendo tratados”.

35 Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2010/09/obra-de-arte-que-mantem-urubus-em-cativeiro-na-bienal-irrita-internautas.html>.

Nesse episódio, a desinformação, se esta era a causa de indignação, consistia supostamente no desconhecimento do público de que os urubus empregados na obra estavam sendo bem tratados (por veterinários, inclusive) e sempre foram cuidados em cativeiro (ou seja, não foram capturados para a inserção na obra), mas também circulou, segundo o artista, a falsa informação de que os animais seriam mortos.

No episódio da exposição *Queermuseu*, em 2017, argumentos de ordem moral foram os mais empregados em oposição às obras. Além de alegações de que havia na exposição incentivo à zoofilia (caso da obra de Varejão), desrespeito à religião e pornografia, temos como exemplo a obra *Travesti da Lambada e Deusa das Águas* (2013) da artista Bia Leite, acusada de fazer apologia à pedofilia ao “erotizar crianças”³⁶. As pinturas de Bia Leite da série *Criança Viada*, incluindo *Travesti da Lambada e Deusa das Águas*, foram criadas a partir de fotografias enviadas para o site *Criança Viada*³⁷ pelos próprios fotografados (já adultos), nas quais eram crianças e apresentavam “traços não heteronormativos”. Conforme a artista explicou após a obra se tornar um dos focos da controvérsia:

A intenção é celebrar esses traços, que durante toda a infância foram motivo de xingamentos e violência. [...] Nas telas expostas, todas as crianças sorriem e o texto enaltece e empodera essas crianças desviantes – finalmente! - chamando-as de deusas ou nomes de super-heroínas. [...] Nós, LGBTs, já fomos crianças. Esse assunto incomoda porque nunca viramos LGBTs, nós sempre fomos³⁸.

Com relação à *Travesti da Lambada e Deusa das Águas*, tenho a impressão de que parte do público apenas viu um problema na referência à sexualidade, sem dúvida presente nesta obra, por não se tratar da heteronormativa. Mas talvez parte dos que repetiram a interpretação da obra como “apologia à pedofilia”, e que se mobilizaram pelo encerramento da exposição utilizando esse argumento, realmente não tenha sido capaz de perceber que não se tratava disso (ou que uma coisa não leva à outra).

36 Como afirmado na postagem de página do grupo MBL: <https://www.facebook.com/mblivre/posts/685384581585688/>. O texto desta postagem, especificamente, atribui a dois procuradores do Ministério Público a constatação de apologia à pedofilia na exposição, o que diverge da posição oficial do órgão.

37 A página www.criancaviada.tumblr.com foi criada por Iran Giusti em 2013 e desativada em 2014.

38 Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2017/09/12/nos-lgbt-ja-fomos-criancas-esse-assunto-incomoda-diz-artista-acusada-de-pedofilia.htm>.

Figura 6 — (à direita) Bia Leite, *Travesti da lambada e deusa das águas* (2013).
 Figura 7— (à esquerda) Bia Leite, *Adriano bafônica e Luiz França She-rá* (2013).



Acrílica, óleo e spray sobre tela. 100x100cm cada.

Reproduções disponíveis no site da artista: <https://cargocollective.com/bialeite/born-to-ahazar>.

Se considerarmos o colocado por Umberto Eco (em *Obra aberta*, livro de 1962) qualquer obra é “aberta” a inúmeras interpretações, que dependem do ponto de vista do observador. Mas isso não significa que não existam, como Eco também reconheceu, limites para a interpretação, e com isso, interpretações ilegítimas.

Pierre Bourdieu foi um dos autores a argumentar que o conhecimento prévio sobre a arte influencia na forma como obras específicas são interpretadas e recebidas³⁹. O sociólogo também defendeu que a obra de arte pode fornecer significações diferentes a depender da interpretação que lhe é aplicada. De maneira distinta da ideia de obra aberta (de Eco), porém, Bourdieu se refere a níveis diferentes de significação. Desde as interpretações mais superficiais e parciais – e com maior possibilidade de equívocos -, até as superiores, cada vez mais armadas com conhecimento⁴⁰. Além disso, para ele, a capacidade de compreender as obras de arte não pode ser adquirida, exclusivamente, por “preceitos ou prescrições”. A construção dessa competência requer o contato prolongado com a arte (BOURDIEU, 2007, p.105).

39 No livro *O amor pela arte*, publicado em 1966, Bourdieu evidenciou o aprendizado do próprio gosto para a arte, demonstrando a grande influência do grau de instrução, da posição socioeconômica e da origem familiar nos hábitos culturais.

40 O conhecimento abrange a identificação de nomes (dos pintores célebres a categorias mais amplas, como “os impressionistas” ou “o Renascimento”), contextos históricos, conceitos técnicos etc. (BOURDIEU, 2007, p.80-81).

Conforme observou Bourdieu, aqueles que não visitam assiduamente exposições de arte, ou que não receberam da escola ou da família os necessários “instrumentos de apropriação simbólica” (p.91), em seu exercício de interpretação, muitas vezes utilizam valores e critérios de julgamento extrínsecos à arte, “precisamente as categorias e valores que organizam sua percepção cotidiana e orientam seus juízos práticos” (p.82).

Nas respostas de questionários aplicados por Bourdieu e sua equipe entre 1964 e 1965, publicadas em 1966 em *O amor pela arte*, os visitantes de museus europeus com menor repertório de conhecimentos sobre a arte demonstraram que avaliavam e justificavam sua apreciação das obras, com muita frequência, não por questões estéticas, mas pela antiguidade da obra e por valores morais como a aparente dificuldade de execução ou a quantidade de trabalho empregada (2007, p.82). Outro dado obtido pela mesma pesquisa, 55% dos visitantes “oriundos das classes populares” não sabiam citar o nome de nenhum artista, e os restantes quase sempre relatavam ter preferência por artistas consagrados e geralmente conhecidos através de reproduções nos livros de história, enquanto apenas os visitantes “das classes mais cultas” citavam artistas modernos – artistas que tinham, segundo Bourdieu, menos possibilidades de encontrar lugar no ensino escolar. Com isso, ele observou que as diferenças entre os visitantes mais e menos conhecedores da arte se acentuavam em relação ao conteúdo não clássico e extraescolar⁴¹. Na visão de Bourdieu, essas diferenças no conhecimento sobre arte reproduziam, fundamentalmente, diferenças sociais.

Ao lembrarmos da pesquisa de Bourdieu, cabe questionar, é claro, se o público dos museus e se o ensino de arte escolar são, décadas depois, ainda semelhantes àquele encontrado pelo autor. Devemos ponderar também a distância entre as duas realidades, do Brasil e da Europa. Mas independentemente das prováveis diferenças culturais ou das mudanças nesses dois fatores, porém, outros

41 Conforme Bourdieu: “[...] a influência do privilegio cultural nunca é tão grande a não ser no domínio da cultura ‘livre’, ou seja, a menos escolar: assim, por exemplo, [...] em pintura, as diferenças que tendem a se anular no que diz respeito aos pintores mais consagrados (Renoir, Van Gogh, Cézanne) reaparecem em toda a sua brutalidade desde que se avance em direção a conhecimentos menos diretamente veiculados pelo ensino e, no caso concreto, pelo ensino secundário, quando se trata, por exemplo, de pintores menos célebres, tais como Cranach, Chassériau, Moreaux, ou, ainda mais nitidamente, de pintores modernos, tais como Klee, Mondrian, Dubuffet” (BOURDIEU, 2007, p.109). Considerando a data em que a pesquisa foi realizada por Bourdieu, podemos observar que o conhecimento sobre a arte mais recente, naquele momento, ainda não compreendia a arte contemporânea.

pesquisadores, a exemplo de Daniela Name (2018), Bernardo Bosqueira (2018), e Clarissa Diniz (2018)⁴², consideram que há, ainda, no Brasil, uma distância muito grande entre o mundo da arte e a vida cotidiana da grande maioria das pessoas, o que contribui para assegurar a manutenção daquilo que se constitui um privilégio social relacionado aos saberes da arte. Podemos observar que, de fato, muitas controvérsias sobre exposições parecem dividir especialmente, de um lado, pessoas que fazem parte do meio da arte (ou seja, os agentes diretamente envolvidos com a produção, a exibição, a comercialização ou o ensino de arte) e, de outro, pessoas alheias ao meio.

Após Bourdieu verificar a utilização, pelo público de museus, de critérios relativos ao cotidiano para justificar a visão positiva sobre certas obras (em geral obras anteriores à arte moderna), outra socióloga de origem francesa, Nathalie Heinich, a partir dos anos 1980, estudou como esses critérios são aplicados, pelo contrário, nas rejeições à arte contemporânea⁴³. Heinich coletou e classificou os tipos de rejeição manifestadas de forma espontânea especialmente nos livros de visitas de exposições e nos eventos de protestos diante de obras públicas.

Para Heinich, tanto argumentos em defesa quanto argumentos críticos a obras de arte podem ser atribuídos a diferentes “registros de valores”. Segundo a socióloga, de maneira semelhante ao defendido por Bourdieu, os leigos em arte, frente a obras que não possuem as características canônicas de uma obra de arte (como não é raro na arte contemporânea) tendem a se referenciar pelos valores do mundo vivido, em outras palavras, do “mundo ordinário”. Mas, na perspectiva da autora, o público não-especializado em arte pode entender o que o artista desejou expressar, compreender suas intenções, e, ainda assim, haver grande diferença de julgamento sobre uma determinada obra, em comparação com o julgamento do público especializado. Assim, em casos de controvérsias, não se trataria apenas da ocorrência de mal-entendidos quanto ao que é visto, mas também de discordâncias com relação às bases interpretativas utilizadas.

Conforme Heinich, diferentes públicos tendem a aplicar, nos seus julgamentos sobre obras, diferentes “registros de valores”. Alguns dos registros de valores mais

42 Em artigos reunidos no livro: DUARTE, Luisa (org.). *Arte, Censura, Liberdade – reflexões à luz do presente*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2018.

43 O texto da autora referido aqui é a versão em artigo do livro *L'art contemporain exposé aux rejets* (1997), publicada em 2011 na revista Observatório Itaú Cultural (n. 12), com o título *A arte contemporânea exposta às rejeições: contribuição à sociologia dos valores*.

próximos do mundo artístico, para a autora, são os registros estético (por exemplo, a exigência de beleza, mas também expresso de forma subjetiva em comentários como: “isto não me toca” ou “é chato”), hermenêutico (relacionado à exigência de sentido, e a críticas como: “não quer dizer nada” ou “é vazio”), reputacional (argumentos que questionam o excesso, ou, então, a falta de reputação do artista), a autenticidade (argumentos que, por exemplo, questionam as motivações do artista ou que desqualificam o objeto como arte, sendo também relacionado a críticas como as que acusam o artista de falta de criatividade ou de repetir fórmulas). Registros de valores mais próximos do mundo ordinário e requisitados com frequência são, entre outros, o registro econômico (como a crítica ao custo de execução da obra, remetendo também a um registro cívico quando se trata de dinheiro público), registro jurídico (que questiona a legalidade da obra), e, o mais empregado em argumentos de oposição às obras, o registro ético (que abarca argumentos morais, religiosos, protestos contra injustiças ou maus tratos etc.). Um dos lugares-comuns mais significativos nas rejeições da arte contemporânea, pertencente ao registro ético, por exemplo, conforme Heinich, é o apelo ao trabalho, ao “talento”, e à competência técnica, subjacente a frases como “qualquer um poderia fazer isso”.

É importante observar que, para a autora, mesmo que muitos argumentos em rejeição a obras não sejam relacionados às questões específicas da arte (e que, como vemos acontecer no Brasil, sejam predominantemente de ordem moral), não são, necessariamente, desprovidos de sentido ou sem pertinência: apelam para outros pontos de vista. Na visão da autora, além disso, apesar de “detratores” e “defensores” da arte contemporânea parecerem, talvez, dois lados bem demarcados, não haveria apenas uma rejeição da arte contemporânea, mas estratos, “pessoas que aceitam isto, mas rejeitam aquilo” (HEINICH, 2011, p.89).

A respeito dos valores apropriados para a avaliação de uma obra de arte, especialmente no caso de obras que transgridem tabus ou a moral, uma perspectiva interessante de ser considerada é a de Kieran Cashell. No livro *Aftershock – the ethics of contemporary transgressive art* (2009), Cashell argumenta que certas obras são deliberadamente feitas para causar reações como choque ou repulsa e provocar uma resposta reflexiva do público. Para o autor, são obras que sabotam a tradição da atitude estética de desinteresse⁴⁴, e para as quais a análise ética, justamente, é o

44 Segundo Cashell, o modo “desinteressado” de contemplação das obras de arte tem seu fundamento na estética Kantiana (século XVIII), e está relacionado à ideia de beleza. Nas palavras

método mais eficaz e revelador de interpretação. Na visão de Cashell, que aborda principalmente obras de artistas europeus em seu livro, este seria o caso, por exemplo, das performances da série *The Reincarnation of Saint Orlan*. Desde 1990, a artista Orlan fez diversas cirurgias de reconstrução facial para se apropriar de características fisionômicas de figuras da história da arte. As cirurgias foram filmadas e transmitidas ao vivo para espectadores na Europa e América do Norte. Segundo Cashell, Orlan tenta demonstrar, com seu trabalho, “a absurda futilidade de se esforçar para alcançar o ilusório ideal de beleza” (CASHELL, 2009, p.9). Outro exemplo é a (já citada) pintura Myra, de Marcus Harvey. Para o autor, esta obra pode ser considerada como imoral e perturbadora, mas também, por isso mesmo, como um convite à solidariedade humana com aqueles que foram afetados pelos crimes cometidos por Myra Hindley. Na visão do autor (da qual podemos, é claro, discordar) a primeira reação a obras como essa, geralmente negativa, e expressa em frases do tipo “o artista não devia ter feito isso” é muitas vezes substituída depois por um “abalo ético”, o que encaminha o espectador para uma espécie de aceitação positiva: “isso é difícil, pode realmente parecer errado ou imoral, mas o artista estava certo em última análise ao envolver este assunto difícil e controverso” (p.12).

Obras moralmente chocantes, na perspectiva de Cashell, muitas vezes se valem justamente do recurso do choque para tornarem-se eticamente significativas para o espectador. Nessa perspectiva, não fariam tanto sentido os argumentos que atenuam o caráter chocante ou negam o aspecto imoral de um trabalho. Pelo contrário, diante de argumentos morais das pessoas ofendidas, o artista tendo, de saída, a intenção de transgredir a moral ou de abordar discussões difíceis, poderia considerar que atingiu seu objetivo.

Uma outra posição bastante divergente desta é a de Anthony Julius. No livro *Transgressions: the offences of art* (2002) Julius crítica o que aponta como sendo uma noção convencional no campo da arte: a ideia de que transgredir tabus é algo sempre libertador (tanto para o artista quanto para o público) e positivo, indiferentemente às variedades do transgressivo, e de que as objeções a obras

do autor: “Disinterestedness [...] has become generally understood in the philosophy of art as a specific modality of perception that, in ‘disengaging’ our normal responses, imaginatively removing practical concerns and emotional reactions and, crucially, suppressing any moral responses, becomes sensitised to what makes an object qualify as art. This is the assumption that the distinctively aesthetic value of the art object only discloses itself to a particular kind of perception that is not our ‘normal’ attitude to ordinary objects” (2009, p.5).

transgressivas são sempre equivocadas e opressivas. O autor considera, pelo contrário, que quebrar tabus costuma apenas ferir nossas sensibilidades, causando-nos angústia sem expandir a nossa imaginação. E sendo assim, a censura aos artistas que fazem tais obras seria uma resposta legítima do público incomodado⁴⁵.

Para Julius, a noção da transgressão artística como algo positivo adere recorrentemente a cinco argumentos. Esses argumentos, podemos supor, podem ser oferecidos de antemão, quando da apresentação de determinadas obras, ou quando já iniciada uma controvérsia. Uma primeira defesa muito requisitada, segundo Julius, é o argumento do direito constitucional à liberdade de expressão⁴⁶. A segunda forma de defesa é o “álibi estético”, ou seja, relaciona-se à ideia de que a arte é o meio privilegiado pelo qual se pode dizer aquilo que não pode ser dito de outras formas. Na defesa “canônica”, a obra em discussão é inserida em um contexto histórico. Julius usa o exemplo da escultura dos irmãos Jake e Dino Chapman, *Great Deeds Against the Dead* (1994), de corpos desmembrados em uma árvore. Tal obra transformou a gravura de Goya (de 1810-1815) em uma obra tridimensional de tamanho real. Para achar esta escultura ofensiva, o argumento canônico afirma, é preciso também considerar o trabalho de Goya ofensivo. Ou seja, tal defesa pretende validar artisticamente uma obra contemporânea ao vinculá-la à história da arte.

A “defesa formal” é baseada nos elementos e princípios formais como linha, forma, luz, cor e composição. Neste argumento, estas são vistas como as principais qualidades a se avaliar em uma obra, em detrimento do assunto ou do conteúdo. Essa defesa foi utilizada, segundo Julius, por exemplo, pela curadora Janet Kardon ao comentar sobre as imagens de cenas sadomasoquistas de Robert Mapplethorpe em sua exposição.

A última é a defesa “do estranhamento” ou “da alienação”. Tal argumentação supõe ser função da arte problematizar questões e levar os espectadores a compreenderem alguma “verdade” sobre o mundo. O desconforto psicológico diante de certas obras, portanto, serve para criar um ambiente propício à reflexão. Nesse

45 Ele faz, porém (sem aprofundar neste livro) uma distinção entre os oponentes de uma obra de arte e seus críticos. Os primeiros apenas se esforçam para suprimir a obra, já os segundos se envolvem com a obra, “enfrentando seus desafios interpretativos”.

46 No caso dos Estados Unidos, por exemplo, este direito é assegurado na Primeira Emenda (Amendment I) da Constituição. Na Constituição Federal Brasileira (1988), a liberdade de expressão é garantida principalmente nos incisos IV e IX do artigo 5º.

ponto, o espectador pode considerar a obra de arte como esclarecedora, justificando o método utilizado. Esta, aliás, não parece ser a defesa empregada por Cashell?

Figura 8 —Francisco de Goya y Lucientes, *Grande hazaña! con muertos!* (1810-1815).



Aquarela, Aguaforte, ponta seca sobre papel trançado, 15,6 x 20,8cm.

Fonte: Museu do Prado. Disponível em <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/grande-hazaa-con-muertos/e6c4cf89-f69c-4a8d-925c-d23ed6d0f28e>.

Figura 9 — Jake & Dinos Chapman, *Great Deeds Against The Dead* (1994).



Dimensões: 277cmx244cmx152,5 cm.

Fonte: Site dos artistas.

Disponível em <https://jakeanddinoschapman.com/works/great-deeds-against-the-dead-2/>.

Figura 10 — Robert Mapplethorpe, *Joe, N.Y.C* (1978).



Impressão em gelatina de prata. Dimensões: 19.5x19.5 cm.

Fonte: Getty Museum. Disponível em <https://www.getty.edu/art/collection/objects/254555/robert-mapplethorpe-joe-nyc-american-1978/>.

2.2 Disputas políticas e sociais

Um outro conjunto de estudos sobre as motivações de controvérsias públicas em torno de obras de arte aponta para fatores políticos e sociais. Segundo esta perspectiva, podemos ver o museu como um local para a manifestação de disputas que abarcam desde reações à mudança social até a defesa de valores ou de visões políticas.

Para Steven Tepper, em *Not Here, Not Now, Not That! Protest over Art and Culture in America* (2012), as controvérsias públicas sobre arte refletem, sobretudo, as negociações de mudanças sociais. Isto é, são fundamentalmente lutas para definir, defender e moldar a vida da comunidade.

Nas palavras do autor:

As obras de arte costumam servir como para-raios, trazendo à tona e dando voz à tensão subjacente causada pela mudança social. Quando as comunidades experimentam um influxo de novas populações, novas instituições, novos tipos de famílias, novos padrões de lazer e novas tecnologias, os membros da comunidade

lutam por símbolos como arte e cultura como uma forma de se afirmar⁴⁷.

Após analisar dezenas de conflitos sobre obras de arte ocorridos em diversas cidades dos Estados Unidos, Tepper propôs como causa principal dos conflitos a mudança social. Mas ele cita também explicações sugeridas por outros autores. Segundo Tepper, James Davison Hunter, ao publicar *Culture Wars* (1991) foi um dos primeiros sociólogos a chamar a atenção para as “guerras culturais” contemporâneas. Para este autor, as controvérsias sobre obras de artes visuais, como filmes, livros etc., são parte de “guerras culturais” mais amplas. O conceito de guerra cultural, como colocado por Hunter, descreve o embate entre duas visões de mundo antagônicas: uma conservadora e outra progressista.

Steven Dubin, no livro *Displays of power: controversy in the american museum from the Enola Gay to Sensation* (1999) trata as reações públicas às exposições de arte principalmente como demonstrações de poder, ofensivas (exigindo mudanças sociais) ou reativas (tentando conter marés de mudança). Para Dubin, a eclosão dos conflitos sobre a arte ocorre sobretudo quando o poder está mudando, algo, portanto, similar ao que Tepper propõe mais tarde.

Para Dubin, que também se refere a “guerras culturais” os museus, sejam de arte ou sejam de história, são os alvos principais. Mas um outro exemplo de foco de disputa mencionado pelo autor são os monumentos públicos. De fato, nos últimos anos podemos observar que monumentos e esculturas em referência a personagens históricas têm sido depredadas, derrubadas ou removidas graças a apelos populares em diversos países do mundo, incluindo o Brasil⁴⁸.

Dubin também considera que o público ficou mais ciente de que em certos casos está indiretamente financiando exposições artísticas através dos impostos. Conforme o autor, no contexto dos Estados Unidos, no final dos anos 1980 e início

47 “Artworks often serve as lightning rods, bringing forward and giving voice to underlying tension caused by social change. When communities experience an influx of new populations, new institutions, new types of families, new patterns of leisure, and new technologies, community members fight over symbols such as art and culture as a way to assert themselves. When everything feels “up for grabs,” people grab onto symbols as a way to make sense of change and affirm their identity and place in the world.” (TEPPER, 2012, p.3).

48 Desde o ano de 2020, por exemplo, foram derrubadas a estátua do político inglês (e escravista) Edward Colston, em Bristol (Inglaterra), e nos EUA foi derrubada a estátua de Jefferson Davis (presidente dos Estados Confederados durante a Guerra da Secessão), em Richmond. O monumento a Cristóvão Colombo, em Boston, foi decapitado. A estátua ao rei belga Leopoldo II, em Bruxelas (Bélgica), foi queimada e coberta de tinta. No Brasil, recentemente foi incendiada a estátua do bandeirante Borba Gato, em São Paulo.

dos anos 1990 houve uma extensa cobertura na mídia de debates no Congresso sobre o financiamento federal das artes através do *National Endowment for the Arts* (criado em 1965). A ala conservadora se opunha ao financiamento federal das artes.

Ora, o argumento de que os cidadãos podem decidir e questionar o que é exibido em instituições culturais devido ao financiamento público é levantado com frequência, hoje, no Brasil. No nosso país, na maioria das vezes, as críticas se referem à aplicação da Lei Rouanet, a Lei Federal de Incentivo à Cultura n. 8.313/199, que funciona pelo mecanismo de incentivo fiscal. Este foi um dos principais pontos abordados pelo grupo Movimento Brasil Livre (MBL) em relação à exposição *Queermuseu*⁴⁹. A questão do financiamento público foi novamente colocada, por exemplo, nas críticas à instalação *Diva*, da artista Juliana Notari, realizada em terreno da Usina da Arte, em Pernambuco. A partir de um artigo de opinião publicado pelo Jornal da Cidade Online, circulou a informação falsa de que a obra recebeu dinheiro público para sua execução através do Sebrae.⁵⁰ Como esclareceu Notari, a obra teve financiamento apenas da Usina da Arte, que é uma instituição privada⁵¹.

Ao pensarmos a noção de guerra cultural no contexto do Brasil, vale lembrar que, embora as controvérsias em torno de obras de arte, incluindo especialmente tentativas de censura (entendida aqui como a proibição de exibição), pareçam ter se acentuado sobretudo no ano de 2017, a censura à arte não é um fenômeno recente.

Segundo nos conta Carlos Fico (2019), no Brasil existiram dois tipos de censura: a censura de “diversões públicas” (de caráter moral), e a censura política.

49 Paula Cassol, coordenadora estadual do MBL no RS, declarou em entrevista ao jornal ZH: “Colocamos a nossa posição nas redes sociais. Não compactuamos com esse tipo de postura e discordamos que dinheiro público esteja envolvido na divulgação de pedofilia ou outras ‘filias’. Não acredito que (*a mostra*) seja um tipo de arte. Para começar, não entendo que isso seja arte, muito menos que uma criança tenha acesso a esse tipo de coisa”. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/artes/noticia/2017/09/nao-entendo-que-isso-seja-arte-diz-coordenadora-do-mbl-rs-sobre-a-exposicao-queermuseu-9893226.html>.

50 Segundo matéria do jornal *O Povo* (online), disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/checagemopovo/2021/01/05/e-falso-que-a-escultura--diva--foi-feita-com-dinheiro-publico-e-patrocínio-do-sebrae.html>.

51 Independentemente do artigo, algumas críticas à obra manifestadas nas redes sociais também enfocavam esse aspecto. Por exemplo, uma pessoa comentou na postagem do Facebook da artista: “Tem hospitais na região? E água para a população? Quem financiou essa obra poderia empregar o dinheiro em algo mais necessário.” Para citar mais um exemplo, outra pessoa comentou: “Quanto será que gastou isso? Era mais interessante pegar esse dinheiro e investir em algo que de fato venha trazer importância para essas ditas questões. Chegamos numa fase que ninguém quer saber se tem uma ppk esculpida no meio das rochas mas todos querem ter arroz e feijão no prato, isso é uma reflexão maior e com grande impacto na vida das pessoas.” Disponível em: <https://www.facebook.com/juliana.notari/posts/10219401789651753>.

Desde os anos 1940, existia a censura de diversões públicas, que cuidava de coibir “atentados à moral e aos costumes” no teatro, na música, no cinema e, após os anos 1950, na TV. Era amplamente conhecida do público, pois os certificados de liberação eram exibidos nas bilheterias de teatros e cinemas ou antes dos programas de televisão. A classe teatral era familiarizada com a figura do censor, funcionário que tinha cadeira cativa nos teatros para conferir a “moralidade” das encenações. Essa censura moral era feita por um órgão público, a Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP). Muitas pessoas chegavam a escrever para a DCDP, denunciando “excessos” e pedindo censura - o que indica que a censura moral era apoiada por setores da sociedade. (FICO, 2019, p. 82).

Conforme o historiador, a censura moral se consolidou no período da ditadura varguista, mas cresceu muito durante a ditadura militar. Esta censura controlava a exibição de nudez, o uso de palavrões, a abordagem de temas chocantes e assim por diante. Na ditadura militar ela foi “politizada”, abarcando também as críticas ao regime. Já a censura propriamente política atingiu sobretudo a imprensa e, diferentemente da censura moral, era feita de forma sigilosa, sendo negada pelos militares tanto quanto possível (*idem*).

O cientista político André Singer (2012) sugere que dos anos 1960 até o final dos anos 1980, a despeito da censura pelos militares, tivemos no Brasil um período de expansão e mesmo de hegemonia cultural (não política, é claro) de esquerda⁵². Já no início dos anos 1990, no Brasil, diversos campos, entre eles o da cultura, passaram a ser influenciados pelo ingresso de uma onda ideológica neoliberal e por uma crescente propagação do neoconservadorismo. Esta última pode ser relacionada, para Singer, com o crescimento das igrejas pentecostais e neopentecostais, inclusive com frentes de atuação destas na política (SINGER, 2012).

Um outro marco histórico relevante, provavelmente, é o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016. A partir disso, tornou-se cada vez mais evidente que vivemos no Brasil um processo de intensa polaridade política. O ano de 2017, como já mencionado, foi marcado por tentativas de censura a exposições e obras de arte (a exemplo da *Queermuseu* e da performance *La Bête*, entre outros). Nas eleições de 2018, o crescimento expressivo do Partido Social Liberal (PSL), de apenas um deputado para a segunda maior bancada da Câmara, com 54 eleitos, é demonstrativo da ascensão das pautas conservadoras na política.

52 Nesse aspecto Singer retoma ideia de artigo do crítico literário Roberto Schwarz.

As ideias e propostas neoconservadoras também podem ser vistas inseridas na área educacional. Lembremos, por exemplo, o movimento *Escola Sem Partido* (ESP), iniciado em 2004 (quando foi lançado seu site) e que gerou desde então dezenas de projetos de lei municipais, estaduais e federais (alguns dos quais foram aprovados). Também o combate à “ideologia de gênero” (expressão utilizada por grupos conservadores), com seus reflexos nos referenciais curriculares, primeiro no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e depois em outros documentos⁵³ ou, por exemplo, no cancelamento do material de formação “Escola Sem Homofobia”, que acabou conhecido, em 2018, como “Kit Gay”⁵⁴.

53A pesquisadora Juliana Veloso apurou em sua dissertação de mestrado em Educação (UFRGS, 2019), que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em sua versão aprovada em 2018, teve suprimidas as menções à questão de gênero presentes nas versões anteriores do documento, além de aparentemente limitar a discussão sobre sexualidade ao âmbito da ciência. No âmbito municipal, por exemplo, também foram retiradas tais menções do Plano Municipal de Educação (PME) de Porto Alegre aprovado em 2015.

54 Cinco ONGs prepararam o conteúdo deste material de formação como parte do programa federal *Brasil sem Homofobia*. Contudo, em 2011, antes da avaliação do material pelo Ministério da Educação (Fernando Haddad era o Ministro, à época), para que fosse finalmente distribuído para escolas, o projeto foi suspenso pela presidência da República por pressão pública e de parlamentares. Mesmo assim, passaram a circular na internet falsas reproduções do conteúdo do material, com imagens de obras voltadas para o público adulto, além de acusações de que estimulava o “homossexualismo e a promiscuidade”. Em 2018, o então candidato à presidência Jair Bolsonaro, em entrevista ao *Jornal Nacional*, da Rede Globo, chegou a mostrar o livro *Aparelho sexual e Cia*, afirmando incorretamente que fazia parte do “Kit Gay”, e que estava disponível nas bibliotecas das escolas públicas do Brasil.

PARTE 3 - DISCUSSÕES SOBRE O USO DE OBRAS CONTROVERSAS EM AULA

Neste capítulo, busco apontar posições encontradas em trabalhos acadêmicos em relação à possibilidade de uso de obras de arte controversas em aula. Temas como moralidade, censura, concepções de ensino, estrutura dos currículos escolares, responsabilidade do professor, como veremos, são alguns dos pontos considerados em relação a esta complexa questão.

Belidson Dias é um dos principais autores a defender a inclusão no ensino de arte de discussões sobre sexualidade, e, em particular, das sexualidades não normativas na perspectiva da teoria queer. Em sua tese de doutorado (2006) e publicações de artigos posteriores, bem como no livro originado na tese, *O i/mundo da educação da cultura visual* (2011), Dias propõe a utilização de imagens da cultura visual, como as do cinema, para abordar tais questões nas escolas.

Vale notar: embora a pesquisa de Belidson não trate de obras controversas em geral, a sexualidade, seu foco de estudo, é uma das temáticas identificadas como recorrentemente controversas em obras de arte.

O autor identificou como uma das dificuldades para a discussão desta temática em sala de aula a questão da moralidade:

Quando a referência é “moralidade”, pode-se afirmar com certeza que, atualmente, no começo do século XXI, muitos arte/educadores ainda criam, aplicam e vivem currículos de arte/educação fundamentados em procedimentos e práticas que retrocedem ao século XIX e, além disso, aderem-se a visões anacrônicas do que é moralmente aceito na arte e na arte/educação. No sistema educacional formal do Ensino Básico ao Superior, há uma insuficiência de discussões formais sobre sexo, gênero, identidade de gênero e sexual e sexualidade, excetuando quando esses temas são monopolizados pelos discursos morais, religiosos e médicos do currículo. Isto é absolutamente chocante, dada a ênfase à sexualidade, imagens de gênero e a auto exploração nas representações visuais contemporâneas existentes no cotidiano. (DIAS, 2006, p. 115-116).

Outro empecilho apontado é a censura, que, para o autor, “tem uma história longa na arte/educação” e “exclui as representações de gêneros que incomodam as regras da normalidade, assim como aquelas que mostram preferências sexuais diferentes”⁵⁵ (DIAS, 2006, p.120).

55 Atualmente o termo ‘orientação sexual’ é considerado mais apropriado do que ‘preferência sexual’.

Com relação à censura, o autor também critica a noção popular de “que os estudantes estão sempre em necessidade de proteção porque formam uma audiência vulnerável” (2006, p.120).

Este conceito, limitado, de estudantes como jovens dependentes, passivos e vulneráveis aos efeitos prejudiciais da cultura visual não reconhece o poder da interação entre espectadores e os objetos que estão sendo vistos; e não admite o poder do imaginário de nossas vidas diárias em influenciar as noções de identidade, da consciência das questões sociais e do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Reconheço que mais pesquisas são necessárias para desconstruir estas práticas dominantes na arte/educação, pois arte/educadores raramente fazem estas perguntas, ao se depararem com obras de arte consideradas “controversas”. A maioria evita trazê-las para a sala de aula e, assim, manda a arte para fora da escola e, possivelmente, das experiências iniciais de muitos estudantes. E é exatamente devido a estas constantes “supressões” que arte/educadores usam frequentemente uma escala limitada de artistas extraídos somente de algumas localidades, períodos históricos, nacionalidades e empregam raramente outras artes, artistas e localidades epistemológicas possíveis (2006, p.120-121).

Dias, como podemos observar, recusa a divisão das imagens entre aquelas que são apropriadas para serem trabalhadas com os alunos e aquelas que devem ser censuradas com base na noção de que os estudantes são uma audiência vulnerável.

Entre outros questionamentos, o autor coloca: “Como os arte/educadores podem ambicionar ter o poder sobre o que outros seres humanos devem ver ou não? É o papel dos arte/educadores promover esta repressão?” (DIAS, 2006, p.120).

Essa posição pode ser aproximada à de Andrea Senra Coutinho. Em sua tese, que abordou a adoção da produção artística de mulheres no ensino de arte, a autora critica o que identifica como uma visão paternalista da criança/discente:

A norma escolar, muitas vezes ainda impregnada pela construção moderna e teorias tradicionais sobre a infância, tem controlado e disciplinado as crianças. Destituindo-as de seus papéis sociais, cabe ao adulto/docente - se assumir o papel colonizador-, a determinação, a decisão e o controle daquilo que pode ou não pode ser dado às crianças, aquilo que é certo ou errado ensinar, aquilo que é adequado ou não a elas. Essa atitude pode ser justificada pelas diferenças geracionais evidentes e pelo sentido de cuidado que não se pode abolir definitivamente junto as gerações mais novas (Sarmiento, 2005). Mas, na maioria das vezes, encobre o interesse

adultocêntrico, redutor e subestimador da capacidade da criança, advindo de uma negatividade constituinte do que se pensa ser a infância, a criança, o alunado. (COUTINHO, 2009, p.117)

A pesquisa de Coutinho incluiu uma série de encontros de formação e por fim um debate com professores de arte a respeito de como introduzir as artistas Rosana Paulino, Paula Rego e Beth Moysés nos planejamentos de aulas, bem como sobre os problemas que poderiam surgir nessa inserção⁵⁶. Um dos aspectos apontados pela autora acerca do debate foram as tentativas dos professores de “didatizar” e de subordinar as obras ao padrão do que é considerado “aceitável” em escolas:

As tentativas de encaixar as artistas em datas, temas transversais, em projetos que dependam do envolvimento de toda escola (senão correm o risco de não se efetivarem), estudos formalistas, determinando restrições de quais obras, para que público, todos esses aspectos são dispositivos de controle e subordinação da arte, são formas de moldar a arte dentro de um padrão “aceitável” em escolas. (COUTINHO, 2009, p.202)

A autora também questiona:

Será que a arte e o ensino não podem gerar polêmicas? Será que todo conteúdo tratado na escola precisa ser convencionalmente controlado e convenientemente disciplinado, com pena de ser categorizado em submissões, facilidades, acomodações, rotinas, homogeneidades, centralizações? (COUTINHO, 2009, p.203).

Tanto Dias quanto Coutinho fazem referência ainda a um outro aspecto do ensino de arte tradicional que distancia o ensino de uma busca pela compreensão crítica das representações visuais (e por extensão, de temáticas controversas), as suas noções predominantemente formalistas.

Isto é, o formalismo pode ser visto como um dos ‘organizadores’ hegemônicos da estrutura curricular, como também o foi (e talvez continue sendo) a estruturação linear da história da arte que privilegia uma visão eurocêntrica e norte-americana da arte.

Dias explica a questão do formalismo da seguinte maneira:

Historicamente, os currículos de arte foram implementados na educação fundamentados nos valores da elite cultural, com um

⁵⁶ A análise de Coutinho do debate realizado com os professores de arte foi uma referência para a elaboração do questionário utilizado nesta pesquisa.

grande débito aos princípios do desenho/design. Assim, o formalismo, que está incrustado nos princípios do design e um forte constituinte do Modernismo, transformou-se numa das posições preferidas do campo (BARBOSA, 1991; 2001; DUNCUM, 1990; EFLAND, 1990; HOBBS, 1993). O Modernismo assumiu o conceito de um objeto de arte independente e da existência objetiva de valores estéticos inerentes às propriedades formais do objeto da arte. Portanto, enfatizava que os objetos da arte poderiam existir sozinhos e, assim sendo, os valores e as experiências estéticas seriam verificáveis (2006, p.104-105).

Em sua pesquisa de mestrado em educação, Taís Ritter Dias (2017) investigou a relação entre estudos de gênero e o ensino de artes visuais em escolas. A autora também lista alguns desafios para o ensino de arte aliar-se às questões de gênero. Entre outros desafios para a abordagem das questões de gênero no ensino de arte, a autora indicou: o recrudescimento de valores morais e de práticas de censura em relação a gênero e sexualidade, em movimentações políticas recentes; a consolidação, no espaço escolar, do entendimento da arte como produção apenas manual e decorativa; as fronteiras disciplinares reforçadas, dentre outras coisas, pelo uso recorrente de abordagens formalistas (aqui também citando Belidson Dias); as lutas políticas, teóricas e epistemológicas decorrentes da instabilidade da disciplina no currículo escolar.

Acerca da instabilidade da disciplina, a autora afirma ser uma constante em sua história. Dias cita a Medida Provisória 746, de 2016, que estabelecia a reforma do Ensino Médio, alterando a LDB (Lei 9.394/1996). Em sua primeira versão, a MP 746 propôs a retirada da disciplina arte desta etapa do currículo, o que não ocorreu devido a reivindicação de entidades representativas⁵⁷. A frágil afirmação da disciplina seria, na visão da autora, um possível motivo para os professores deixarem de lado questões polêmicas.

Pois, se o ensino de arte carece de argumentos para a sua afirmação no cenário educacional por que aliar-se-ia a uma temática tão 'polêmica' e atualmente perseguida como têm sido as questões de gênero? O desejo de afirmação da área não seria um motivo a mais para que se deixe de lado um tema de recepção tão incerta nesses tempos? (DIAS, 2017, p.111).

57 Como Dias explica, "O ensino de arte voltou a ser considerado obrigatório nessa etapa da educação básica, mas sofreu uma mudança em relação ao texto que consta na LDB. Se antes o ensino de arte era obrigatório 'nos diversos níveis da educação básica', com a alteração da MP instituiu-se que: —O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (DIAS, 2017, p.100).

Buscando ampliar a pesquisa para fontes em língua inglesa, encontramos estudos que tocam a questão do uso de obras de arte controversas de maneira mais abrangente, não focadas em temáticas pontuais como gênero e sexualidade.

Louis Lankford e David Pankratz, no artigo *Justifying Controversial Art in Arts Education* (1992) relatam que as (à época, relativamente recentes) controvérsias sobre as obras de Robert Mapplethorpe, Andres Serrano, David Wojnarowicz, Karen Finley, Holly Hughes e outros levantaram a discussão sobre tais obras poderem ser consideradas arte. Para os autores, contudo, demonstrar que tais obras são indiscutivelmente "arte" não implica uma obrigação educacional de abordá-las nas aulas de arte. Por outro lado, ensinar sobre arte envolve ajudar os alunos a compreender a natureza da arte em sua totalidade, o que implica em não ignorar suas possíveis controvérsias.

Segundo os autores,

Isso não significa que os educadores devem introduzir nas salas de aula todos os trabalhos de arte ou eventos polêmicos em que possam colocar as mãos, mas significa fazer escolhas - com base no conhecimento de aptidões de desenvolvimento e também na sensibilidade em relação aos padrões da comunidade e contextos de ensino - que ocasionalmente desafiem as noções dos alunos sobre arte. Também significa equipar os alunos com capacidades de pensamento crítico que lhes permitirão analisar, interpretar e julgar as obras de arte e questões por si próprios. E significa fornecer fóruns para a troca de ideias e opiniões contrastantes. Alunos e professores devem ser livres para criticar, bem como para elogiar a arte em um ambiente que promova o diálogo atencioso e reflexivo⁵⁸. (LANKFORD, PANKRATZ, 1992, P.24).

Lankford e Pankratz também concluem que existem pelo menos três pontos que podem ser incorporados a uma justificativa para a inclusão de obras de arte controversas na educação, embora nenhum destes pontos seja suficientemente forte sozinho: primeiro, obras controversas, como arte, são também expressões legítimas do mundo da arte; segundo, a oportunidade que tais trabalhos muitas vezes

⁵⁸ "This does not mean that educators must introduce into classrooms every controversial art work or event they can lay their hands on, but it does mean making choices-based upon knowledge of developmental aptitudes and sensitivity toward community standards and teaching contexts-that occasionally challenge students' notions about art. It also means equipping students with critical thinking capacities that will enable them to analyze, interpret, and judge art works and issues for themselves. And it means providing forums for the exchange of contrasting ideas and opinions. Students and teachers should be free to criticize as well as to praise art in an environment that promotes thoughtful and reflective dialogue".

oferecem para ampliar a “base imaginativa” da moralidade⁵⁹; terceiro, problemas decorrentes de tais trabalhos devem ser examinados criticamente, e a educação fornece um contexto apropriado para este exame.

No artigo *Relating Controversial Contemporary Art and School Art: A Problem-Position* (1996), Carol Jeffers e Pat Parth fazem uma distinção essencial entre a arte contemporânea (*contemporary art*) e arte escolar (*school art*), como mundos paralelos em termos de experiência. A arte escolar (produzida por crianças sob orientação de um/a professor/a em ambiente escolar), não teria necessariamente as características que costumam povoar o mundo da arte contemporânea, que frequentemente contém elementos conceituais, herméticos e controversos.

As autoras descrevem os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada por Parth com estudantes e professores que visitaram exposições de obras contemporâneas envolvendo temas controversos. Segundo as observações e relatos dos envolvidos na pesquisa, os estudantes, embora eventualmente constrangidos por algumas imagens, souberam de maneira geral perceber elementos conceituais das obras, relatando a experiência como significativa. Em relação ao tema da censura, as opiniões dos professores ficaram divididas entre dar aos estudantes liberdade de decidir os conteúdos adequados e intervir na decisão do que seria mostrado, buscando evitar conteúdos sensíveis ou ofensivos. Quanto ao preenchimento da lacuna entre os dois mundos ‘paralelos’ da arte contemporânea e da arte escolar, as opiniões dos professores e estudantes oscilaram entre a não-percepção de ambos como mundos distintos e a proposição de soluções como aumentar a frequência de visitas a museus e exposições, surgindo ainda uma sugestão de que artistas e estudantes se envolvessem em projetos conjuntos.

A partir dos questionamentos e análises das respostas, as autoras colocam ainda a questão do preparo dos professores para lidar com questões como a censura e a relação entre o mundo da arte contemporânea e da arte escolar:

Conforme revelado nessa posição-problema, tais questões parecem derivar de áreas inter-relacionadas que envolvem a preparação e o

59 Na perspectiva dos autores, a imaginação oferece às pessoas a oportunidade de ir além de seu “egocentrismo, cultura, lugar e época”. A moralidade exige a capacidade de empatia. E a arte, por sua vez, tem a capacidade de desenvolver a imaginação.

desenvolvimento profissional de professores de artes, a estrutura do currículo artístico e a função da educação artística⁶⁰ (1996, p.32).

Jeffers e Parth consideram que a busca por estabelecer uma relação entre estes dois campos distintos se dá pela percepção de que ambos “dividem uma luta histórica por identidade, relevância para e legitimidade na sociedade⁶¹” (1996, p.32), e que, portanto, a questão estaria na maneira como ambos podem se colocar de forma relevante na sociedade.

Rachel Marie Smith, em sua dissertação de mestrado intitulada *Public school art teachers' perspectives on controversy and censorship: a descriptive analysis* (2004), entrevistou cinco professores de arte a respeito do uso de obras controversas e da ocorrência de censura. Segundo a autora, conteúdo sexual, violência e drogas ilegais foram tópicos apontados pelos cinco professores como potencialmente controversos em suas escolas. Um deles afirmou ainda censurar conteúdos considerando razões culturais e outro reconheceu ocultar a biografia de alguns artistas.

Smith também elencou quatro categorias de censura contidas nas decisões dos professores sobre os conteúdos das aulas de arte. Essas categorias foram: censura direta, censura indireta, autocensura e censura para proteger emocionalmente os alunos. Na definição da autora, a censura direta seria aquela exercida por alguém que tem uma relação direta com o dia a dia da escola. Poderia ser a censura exercida pelo professor em relação ao trabalho de um aluno ou a censura exercida pela direção da escola sobre a escolha do professor. A censura indireta seria aquela exercida por alguém não envolvido no dia a dia escolar e que não teve acesso direto ao conteúdo censurado e seu contexto. A autocensura seria a que ocorre quando alguém censura uma obra de arte por medo das consequências caso não o faça. Já a censura para proteger emocionalmente os alunos consistiria na exclusão de conteúdos por causa do grau de maturidade dos alunos, podendo também envolver noções como a de que alunos são um público vulnerável. Em suas conclusões, a autora afirmou não ter identificado, em suas

60 “As revealed in this problem-position, such questions seem to derive from the interrelated areas involving art teacher preparation and professional development, art curriculum design, and the functions of art education”.

61 “their shared historical struggle for identity, relevance to, and legitimacy in society”.

entrevistas, a ocorrência frequente de censura indireta, já a autocensura foi apontada como a forma de censura mais recorrente.

Lee Emery, no artigo *Censorship in Contemporary Art Education* (2006) analisou os resultados de entrevistas feitas com quinze professores de arte do Ensino Médio, da Austrália e da Inglaterra, a respeito da seleção e da censura de artistas e de obras.

Para Emery, os professores de arte são cientes de que alunos em diferentes níveis de maturidade e de diferentes origens culturais e religiosas serão ofendidos por coisas diferentes, o que torna a seleção de obras ainda mais difícil.

ao tentar ser 'politicamente correto' em relação a todas as questões (incluindo idade, religião, classe, gênero, cultura etc.), o professor de arte fica sem nenhuma orientação clara quanto à forma de prosseguir. Alguém, ao que parece, ficará ofendido, não importa o que seja selecionado para estudar no currículo de arte. [...] Se os professores de arte incluírem obras controversas em suas aulas, correm o risco de incomodar pais, a direção e a comunidade escolar. No entanto, se os professores de arte evitarem deliberadamente obras de arte controversas, os planos pedagógicos falham em refletir os problemas da vida real que são a essência de muito da arte contemporânea hoje. Encontrar uma resolução satisfatória entre esses dois aspectos envolve sensibilidade crítica⁶². (EMERY, 2006, p.35)

Conforme Emery relata, a maioria dos quinze professores respondeu com surpresa quando questionados diretamente se costumavam censurar obras de arte. A maioria dos professores disse, inicialmente, que nunca censurou. Entre outros pontos, alguns dos professores sugeriram que a seleção de artistas para estudo individual cabia aos próprios alunos. Na avaliação de Emery, contudo, investigando mais a fundo, a maioria dos professores entrevistados neste estudo usava alguma forma de censura.

Miranda Winn, na pesquisa de mestrado em artes *Beyond provocation: How viewers make sense of transgressive taboo art* (2012), observou o processo

⁶² trying to be 'politically correct' in relation to every issue (including age, religion, class, gender, culture etc.) the art teacher is left without any clear guidelines as to the way to proceed. Someone, it seems, is bound to be offended, no matter what is selected for study in the art curriculum. 'Disgusting' art presents the art teacher with complex ethical and aesthetic concerns. If art teachers include contentious works for study they run the risk of upsetting parents, principals and the community. However, if art teachers deliberately avoid controversial art works, teaching programmes fail to reflect the real-life issues that are the substance of much contemporary art today. Finding a satisfactory resolution between these two aspects involves critical sensitivity.

interpretativo de vinte pessoas a fim de perceber padrões à medida que participavam (ou que resistiam a participar) da exploração de possíveis significados de três obras consideradas transgressivas (para utilizar o termo escolhido pela autora). Os participantes da pesquisa não eram pessoas especializadas na área de arte, e foram guiados por questões elaboradas por Winn na avaliação de obras que não conheciam previamente.

A partir das respostas dos voluntários e de outros estudos, a pesquisadora elaborou algumas recomendações para a apresentação de obras transgressivas. As recomendações incluem a escolha, pelo professor, de obras “com potencial pedagógico” (algo que a autora reconhece ser difícil de definir, mas que acaba por apontar como sendo obras que propiciem reflexões morais), e com fortes intenções e conceitos subjacentes (ou seja, conforme a intenção do artista, não sejam obras meramente chocantes). Winn também recomenda que o professor ajude os alunos a desenvolver a autoconsciência acerca das questões que os incomodam e das dinâmicas envolvidas na própria resposta emocional, incluindo valores pessoais e culturais. Esta se articula a outras recomendações: a de que os professores preparem seus alunos para o impacto emocional que a obra pode provocar (no que pesa a maturidade dos alunos), e de que sejam colocadas expectativas claras, juntamente com a possibilidade de o aluno optar, previamente, por participar ou não da apreciação das obras. A autora também sugere apresentar uma espécie de história da arte transgressiva, isto é, apresentar exemplos de obras consideradas transgressivas que possam situar e orientar a interpretação dos alunos.

No artigo *Turning Polemics into Pedagogy: Teaching About Pedagogy in Art Education* (2018), Sebastien Fitch defende que o tema da censura seja incluído nos currículos universitários de formação de professores de arte, visando contribuir para o debate sobre as questões éticas, morais e psicológicas envolvidas na produção de arte contemporânea. Fitch relata sua experiência ao ministrar um curso sobre arte e censura como tópico especial numa universidade, abordando temas como o papel de governos sobre a censura, a liberdade de criação e a responsabilidade de artistas e professores em relação ao conteúdo e das obras e suas mensagens. O autor chama atenção ao fato de que a maioria dos estudos acadêmicos sobre arte e censura em língua inglesa das últimas décadas tende a abordar principalmente a atuação de agentes como organizações políticas e grupos comunitários, em contextos alheios à sala de aula.

O autor propõe, assim, em seu artigo, um debate em relação à censura praticada em sala de aula, focando na responsabilidade do professor. Esta seria a “autocensura” praticada pelo professor. Fitch argumenta que, embora seja difícil apontar com precisão quais temas ou imagens possam chocar os diferentes estudantes, “como principal figura de autoridade em sala de aula, cabe ao professor decidir qual é a intenção aparente e, a partir daí, se o trabalho deve ser censurado”⁶³ (2018, p.246). Como podemos notar, a visão de Fitch diverge bastante da de Dias e de Coutinho nesse aspecto.

O autor contrapõe seu argumento à ideia postulada durante os debates do curso de que cabe ao professor incentivar a liberdade de expressão dos estudantes. Ele destaca que enquanto a maioria dos artistas faz uso desta liberdade para fins benignos, alguns artistas criam obras nocivas ou polêmicas precisamente por acharem que assim suas obras ganharão apelo junto ao público.

De acordo com Kindler (2008), o problema com tais táticas é que não importa qual seja a intenção do artista, raramente há prova de que eles conseguem algo além de chocar um público e trazer-lhes fama (ou infâmia), embora reconhecidamente esse possa ser precisamente o objetivo que o artista tinha em mente. Mais especificamente, tais trabalhos podem ser particularmente problemáticos para o campo da educação artística se os alunos optarem por usá-los como exemplos para suas próprias explorações artísticas⁶⁴ (2018, p.247).

A preocupação principal de Fitch parece ser sobretudo em relação ao bem-estar psicológico dos alunos. Mas a inclusão de obras controversas, na visão de Fitch, também é problemática na medida que estas podem servir como exemplos que validariam a criação, pelos alunos, de obras igualmente controversas. Fitch aponta o risco da abertura da “Caixa de Pandora da liberdade de expressão”⁶⁵ (2018, p.248), o que implicaria, em sua visão, numa responsabilidade ainda maior aos professores. Nesse sentido, o autor também se refere à censura, exercida pelo professor, ao trabalho feito pelos alunos.

63 “as the principal figure of authority in the classroom, it nonetheless falls on the teacher to decide what the apparent intent is, and from there, whether the work should be censored”.

64 “According to Kindler (2008), the problem with such tactics is that no matter what the artist’s intention might be, there is rarely proof that they succeed in anything other than shocking an audience and bringing them fame (or infamy), though admittedly this may well be precisely the goal the artist had in mind. More to the point, such works can be particularly problematic for the field of art education if students choose to use them as exemplars for their own artistic explorations”.

65 “the Pandora’s Box that is artistic freedom of expression”.

é claro que, quando os elementos disruptivos do fazer artístico colidem com a sala de aula de arte, a responsabilidade que os professores têm para com seus alunos dita que eles não devem se esquivar de assumir o papel de censores (2018, p.248)⁶⁶.

Ele observa que não se trata, no entanto, de impedir o acesso dos estudantes a determinados conteúdos artísticos (o que se torna impossível no atual mundo superconectado). A censura, o autor argumenta, é justamente parte do papel dos professores: trata-se de propor um recorte de conteúdos que ajudam os alunos a navegar nas complexidades morais, éticas e psicológicas da arte contemporânea (2018, p.248).

Como podemos observar a partir dos diferentes aspectos e posicionamentos encontrados nas fontes pesquisadas, a questão do que pode ou não ser visto ou trabalhado em sala de aula é uma questão complexa por sua própria natureza, uma vez que qualquer posição que se determine estará sujeita a atravessamentos de fatores de ordem tão diversa quanto valores, contexto histórico, avaliação subjetiva, estrutura dos currículos escolares, a própria formação dos professores, além de questões políticas, que por si só tendem a incluir nesta caldeira uma dose extra de polêmica uma vez que os posicionamentos em relação a pautas de costumes têm se radicalizado de maneira acentuada no Brasil nos últimos anos. Tendo em vista a complexidade da questão e a variedade de argumentos e posições, não buscamos trazer aqui uma análise que secciona as diferentes visões em grupos separados, mas procurar a complementaridade em termos de discussão. Diferentes ênfases, além de diferentes visões, podem trazer também diferentes aspectos a serem considerados, o que se faz necessário do ponto de vista da percepção de questões complexas, envolvendo não apenas o ensino da arte, mas a formação de sujeitos e consequentemente da sociedade de maneira ampla.

⁶⁶ “it is clear that when the disruptive elements of art making collide with the art classroom, the responsibility teachers have towards their students dictates that they should not shy away from taking on the role of censor”.

PARTE 4 - O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Neste capítulo, trago falas de professores de arte a respeito das dificuldades e possibilidades que eles encontram em abordar temas e obras controversas em sala de aula. Tais falas foram obtidas através da aplicação de questionário de pesquisa qualitativa com o título “Avaliação da opinião de professores de arte a respeito de obras de arte apropriadas e inapropriadas para a escola”.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade (CEP/CONEP) emitiu parecer de aprovação do presente projeto de pesquisa (número 4.670.163), contendo o questionário, em 26 de abril de 2021.

O questionário foi produzido em formulário eletrônico disponibilizado gratuitamente pelo Google (*Google Forms*). O link para o questionário, juntamente com a Carta Convite e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi encaminhado por e-mail a docentes atuantes na disciplina Arte em escolas públicas ou particulares de diversas regiões do Brasil. Com exceção das perguntas sobre experiência e atuação profissional, que possuíam alternativas a serem assinaladas, os participantes puderam escrever livremente.

Considerando que com frequência são professores habilitados em licenciaturas distintas que ensinam arte nas escolas⁶⁷, estabeleci a preferência em alcançar graduados em Artes Visuais, supondo que, de maneira geral, estes professores teriam mais condições de formular e expressar posições baseadas em estudos e conhecimentos da área do que docentes não habilitados na área. Tal preferência de público não significa, contudo, que buscasse por respostas específicas ou que houvesse respostas consideradas de antemão como corretas ou incorretas. Além disso, estipulei o requisito de que os docentes tivessem experiência no ensino em escolas (sem o estabelecimento de tempo mínimo de atuação).

Quinze professores responderam ao questionário anonimamente. Não foi questionado o gênero dos participantes. Identifico os professores, no texto, por sobrenomes fictícios, que fazem referência a artistas visuais bastante conhecidas:

67 Dos docentes que atuam na disciplina Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, 37,4% possuem licenciatura na área de Artes. No Ensino Médio, 51,2% dos docentes de Artes possuem licenciatura na área de Artes. Os dados são do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2020, publicado pela ONG Todos pela Educação em parceria com a Editora Moderna, com base no Censo Escolar de 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/anuario-2020-todos-pela-educacao-e-editora-moderna-lancam-publicacao-com-dados-fundamentais-para-monitorar-o-ensino-brasileiro/>.

Gentileschi, Anguissola, Cassatt, Albuquerque, Malfatti, Amaral, Kahlo, Clark, Ono, Pape, Kusama, Dumas, Ohtake, Catunda, Paulino⁶⁸. A escolha dos sobrenomes não indica nenhuma relação entre participantes e artistas.

Quanto à experiência profissional, dois professores responderam que atuam há menos de cinco anos em escolas (Catunda e Paulino). Cinco professores informaram ter experiência de cinco anos até dez anos (Gentileschi, Anguissola, Kahlo, Ono, Pape), e quatro professores, de onze até vinte anos (Cassatt, Malfatti, Clark e Dumas). Quatro informaram lecionar há mais de vinte anos (Albuquerque, Amaral, Kusama e Ohtake).

Seis professores responderam que atuam ou já atuaram na Educação Infantil, doze professores no Ensino Fundamental, doze no Ensino Médio, e quatro no Ensino Superior. Ou seja, a maioria atua ou já atuou em mais de um nível de ensino.

Com relação às redes de ensino em que lecionam, dez professores informaram que trabalham na rede pública, federal, estadual ou municipal (Anguissola, Cassatt, Amaral, Kahlo, Clark, Pape, Kusama, Dumas, Ohtake, Paulino), e oito informaram que trabalham na rede privada (Gentileschi, Cassatt, Albuquerque, Malfatti, Ono, Ohtake, Catunda, Paulino). Alguns dos professores, como pode ser notado, atuam em mais de uma rede ao mesmo tempo.

O capítulo, a partir daqui, está organizado em uma sequência que segue a ordem das perguntas do questionário.

1 - Na sua opinião, há obras de arte de conteúdo inapropriado para o ambiente escolar? Se sim, por quais motivos?

Quatro professores responderam a esta pergunta sucintamente, afirmando que “não” (Gentileschi, Clark e Dumas e Ohtake). Ou seja, na opinião desses participantes, nenhuma obra é inapropriada por seu conteúdo para o ambiente escolar.

Dois participantes responderam que “não” (Amaral e Kahlo) argumentando, de maneira similar nas duas respostas, ser papel do professor mediar o contato dos estudantes com as obras, “discutir” e contextualizar as obras dentro da temática e da proposta da aula.

68 Em homenagem a Artemisia Gentileschi, Sofonisba Anguissola, Mary Cassatt, Georgina de Albuquerque, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Frida Kahlo, Lygia Clark, Yoko Ono, Lygia Pape, Yayoi Kusama, Marlene Dumas, Tomie Ohtake, Leda Catunda e Rosana Paulino.

A maioria dos participantes não foi taxativa em sua resposta e elencou aspectos que ponderam quando da escolha das obras a serem utilizadas. Três professores responderam que consideram necessário avaliar “o público” da aula. (Anguissola, Malfatti, Pape). Três respostas citaram, mais especificamente, a necessidade de avaliar a “faixa etária” ou a “maturidade” dos estudantes para lidar com determinado conteúdo (Catunda, Pape, Paulino). Próxima à ideia de mediação, a “abordagem” do professor foi apontada também por Cassatt: “Sim e não. A questão na verdade não é o conteúdo da obra, mas sim a abordagem dada e a relação com o tema da aula/ habilidades/ competências a serem tratadas.” Podemos compreender, destas respostas, que ao invés de considerar determinados conteúdos como adequados ou inadequados por si mesmos, a obra ser apropriada ou não dependeria da receptividade e adequação aos estudantes, em cenários concretos, ao conteúdo da obra.

Pape trouxe que, em sua visão, são bem-vindas as situações em que as obras provocam os alunos a discutirem: “Só o fato de a imagem gerar conversas, já se está trabalhando! É a arte gerando uma discussão importante para a vida!”. Na mesma resposta, este/a professor/a levantou outra questão importante a ser considerada: o fato de que não há como o professor prever ou controlar totalmente as discussões que cada obra traz em potencial. Esta imprevisibilidade é, de certa forma, inerente ao trabalho com pessoas, que trazem suas próprias referências para a análise da obra, e que não são necessariamente as mesmas que o professor conhece ou esperaria. Como relatou o/a professor/a:

[...] Outras imagens, que podem ser super inofensivas e ‘escolarizáveis’ como os Parangolés de Oiticica, trazem mensagens como ‘incorporo a revolta’. Em uma turma de adolescentes dos anos finais, vários alunos relataram experiências de incorporação, de estar em um terreiro. Falou-se sobre intolerância religiosa e sobre violência policial. Um menino, que era crente, relatou já ter ido ao terreiro, mesmo, segundo ele, sendo ‘de Jesus’. Ou seja: ainda que para ele pareça ter uma contradição aí, ele mesmo está inserido numa realidade sincrética na qual diferentes religiões convivem, o que atesta para a importância dessas discussões em sala de aula.

Pape acrescenta: “É necessário criar um espaço de acolhimento e escuta [...]” ressaltando, mais adiante em sua resposta, a necessidade de o professor conhecer as próprias limitações: “Se a gente tem preconceito com determinados temas e não

consegue abordar, é importante respeitar nossas limitações e respeitar, também, nosso público”.

Esta pergunta foi feita, também, com a intenção de que os professores apontassem, sem influência de sugestões, quais conteúdos eles consideram como potencialmente inapropriados (se é que consideram algum). De fato, quatro respostas expressaram preocupação com nudez (Anguissola, Malfatti, Ono e Kusama), três, com conteúdo erótico ou sexual, (Ono, Kusama e Catunda), três respostas mencionaram conteúdo de violência (Albuquerque, Pape, Catunda), e uma, já citada, abordou a religião (Pape).

Com relação às citações do conteúdo de violência, chama atenção uma das respostas. Podemos, creio, considerar o conteúdo violento, em muitos casos, como desnecessariamente chocante e incômodo, ou considerar que os benefícios de trazer determinada obra para a sala de aula não justificam ou não compensam a exposição desagradável à violência. A resposta de Albuquerque, contudo, trouxe apenas a frase: “Incentivo à violência”. Frente a esta resposta, poderíamos colocar outros questionamentos: O que este/a professor/a compreende como “incentivo” à violência? A representação da violência, na obra, por si só, já pode ser considerada como um incentivo para o espectador? Ou o incentivo estaria, talvez, em uma “glamourização” da violência, pela obra? Esta resposta remete ao que foi argumentado em relação à série *Inimigos*, de Gil Vicente, por algumas das pessoas que pediram sua exclusão da 29ª Bienal de São Paulo (2010), ou seja: que a representação dos assassinatos, nos desenhos, funcionava como incentivo para o ato real.

Outras respostas, embora não citem nenhum conteúdo específico, dão a entender que o professor considera vários conteúdos como potencialmente inapropriados. Por exemplo, a resposta de Paulino: “Sim! Principalmente falando da contemporaneidade”.

Uma preocupação com a interpretação e a reação dos responsáveis pelos alunos aparece espontaneamente na resposta de Malfatti: “[...] Estamos vivendo em um período no qual as famílias questionam coisas muito malucas em relação a tudo, vivenciei situações sobre os conteúdos inseridos em livros didáticos que utilizo e utilizei, em que fui acusada por responsáveis de instigar a sexualidade nos alunos por conta das obras que estavam sendo apresentadas.”

Kusama considera que “existem tabus culturais que a escola, tal como se institui, não tem tempo, vínculos e políticas apropriadas para discutir”. Ou seja, quase como contraponto às respostas anteriores que apontaram ser papel do professor mediar a recepção às obras, este/a professor/a aponta para as dificuldades em discutir-se tabus na realidade da escola.

Chama atenção também uma segunda parte da resposta de Kusama: “há conteúdos sexuais que nem sempre são apropriados para crianças, incitando sexualização precoce, culturalmente estimulada, desnecessária e, por vezes, pedofilizadora”. Podemos contrapor tal resposta à de Malfatti. Aquela/e, apesar de reconhecer o tema da nudez como potencialmente controverso, considera infundadas as acusações de “instigar a sexualidade dos alunos” ao apresentar certas obras. Já Kusama parece concordar com a validade do argumento de que obras de arte podem incitar “sexualização precoce”, por vezes “pedofilizadora”. A questão de a sexualidade infantil levar à “pedofilização” remete também aos argumentos empregados no caso da controvérsia em torno das obras de Bia Leite, na exposição *Queermuseu*(2017). Esta é, portanto, ao que parece, uma noção comum.

2 - Na escolha de obras de arte a serem utilizadas em aula, você leva em conta a possibilidade de serem ofensivas, perturbadoras ou incômodas para alguém? Houve alguma ocasião em que você desejou incluir determinada obra de arte em uma aula, mas não o fez, por que achou que poderia ter uma repercussão negativa?

Com esta pergunta, em primeiro lugar, eu busquei identificar se o potencial controverso de certas obras era uma questão presente no planejamento dos professores, e, especialmente com a segunda parte dela, buscava investigar a ocorrência do que Rachel Marie Smith identificou em sua pesquisa como a “autocensura” feita pelos professores de arte. Na definição de Smith, “a autocensura ocorre quando alguém censura por causa do medo de represálias de outras pessoas, caso não o faça” (2014, p.1).

Por exemplo, Gentileschi respondeu “não” à primeira pergunta, que era sobre sua opinião pessoal. Porém, perguntada se deixou de incluir alguma obra para evitar uma repercussão negativa, isto é, considerando situações práticas, respondeu que “sim”.

Apenas dois professores responderam sucintamente que “não” a esta segunda pergunta (Amaral e Clark), indicando, aparentemente, que esta não é para eles uma questão relevante no momento da preparação das aulas. A maioria dos participantes, contudo, reconheceu levar em conta a possibilidade de as obras serem ofensivas, perturbadoras ou incômodas, mas se dividiu quanto a evitar ou não utilizar tais obras em aula temendo uma repercussão negativa.

Para Ohtake, “é preciso avaliar a possibilidade de que o conteúdo de uma obra possa ser ofensivo, incomodar ou perturbar alguém. Essa questão deve ser endereçada e colocada abertamente. É preciso falar sobre isso”. Esta resposta aponta para uma possibilidade: a tematização da própria controvérsia, ou seja, a discussão dos possíveis motivos para a controvérsia, com os estudantes. Outros/as dois participantes também se manifestaram nesse sentido. Anguissola respondeu:

Não, acredito que as obras são justamente para gerar reflexões, se são perturbadoras para alguns, precisamos entender o porquê. Nunca aconteceu de eu deixar de escolher uma obra porque achei o conteúdo ofensivo ou perturbador, aliás são brechas para um rico diálogo.

Cassatt assinala inclusive privilegiar a escolha de obras que podem gerar discussões:

Sim. Na verdade, muitas vezes a repercussão e a reação em relação a obra pode ser um agente para iniciar uma reflexão e uma discussão para tratar das habilidades/competências a serem tratadas na aula. Muitas vezes escolho os trabalhos justamente por que vai incomodar e com isso fazer com que boa parte dos estudantes não fiquem inertes ou alheios às obras.

Por outro lado, Pape trouxe o exemplo de uma situação desagradável ocasionada por uma discussão em aula que tocava em casos recentes de controvérsia:

Em 2017 eu discuti com uma turma de primeiro ano de ensino médio sobre os casos de censura em museus. O tema da exposição Queermuseu era bem recente e também tinha o caso de um artista paranaense que participou de uma exposição no Sesc em que ele estava nu e uma criança tocou o corpo dele. Embora eu não tivesse tocado diretamente no assunto as reações dos meus alunos me lembraram as perguntas sensacionalistas disseminadas nos comentários das notícias sobre os casos: ‘Tu deixaria teu filho tocar no corpo nu de um homem?’ - feitas por pessoas que não viram a exposição e, em muitos casos nem vão a exposições de arte.

Naquele momento eu precisei sair da sala de aula e perdi minha fé na ciência e na humanidade. Sequer me deixaram falar, simples assim. Foi bem desconfortável. Precisei pedir ajuda da coordenação pedagógica, que se sensibilizou com meu caso.

Este depoimento é, de certa forma, demonstrativo de como as controvérsias que envolvem exposições de arte (e que são conhecidas através da mídia) ingressam, também, no ambiente escolar, possivelmente afetando a recepção dos alunos às obras. Também aponta para o fato de que mesmo a tematização de possíveis controvérsias sobre arte, em sala de aula, depende de uma abertura e disposição prévia do grupo de alunos, caso contrário, não se encaminha para uma reflexão diferente dos discursos já propagados na mídia. Além disso, pode requerer uma preparação especial do professor. Como Pape explicou em outra resposta do questionário, ele/a havia levado um vídeo, mas não havia planejado e se preparado para uma conversa mais aprofundada sobre censura, supondo não ser necessário⁶⁹.

Três professores citaram, aqui, a nudez como um tema evitado (ou evitável) por causa da reação dos alunos ou por se tratar de uma escola particular. Dumas afirmou: “Levo em consideração cenas de nudez pelo alvoroço”. Conforme Albuquerque: “Em escolas particulares algumas obras de nu, não consigo apresentar aos alunos”. Da menção à escola particular, subentende-se que haveria, na visão de Albuquerque, um maior controle do conteúdo das aulas, exercido pelos pais ou pela direção da escola, em comparação com escolas públicas. Kusama relatou: “Sim. Eu já vi uma aula de quinto ano ser totalmente distorcida e ter todos os objetivos despencados por causa de meio seio aparecendo em uma figura humana numa reprodução”. Podemos observar que a autocensura, ao menos no caso de Kusama, seria motivada ou justificada por uma experiência prévia.

Kahlo relatou já ter repensado a seleção de obras com conteúdo político:

Sim. Quando por exemplo, quis incluir determinadas obras de caráter explicitamente político, isto é, que veiculavam crítica social e política diretas, mas, procurei por outras obras, cuja abordagem dos temas fosse menos direta, mas que, no entanto, pudessem garantir o debate e/ou objetivos de aula almejados.

69 Nas palavras de Pape: “(...) eu pensei que toda essa caça às bruxas poderia parecer tão patética aos olhos dos meus alunos quanto era para os meus. Me enganei feio. Eu estava despreparada para discutir isso com eles. Talvez eu ainda estivesse na minha bolha, acreditando que os alunos de uma escola federal poderiam discutir determinados temas sem dogmatismos”.

Nem sempre o professor de arte tem liberdade para escolher os conteúdos e as referências de obras que utilizará em aula. Não é incomum instituições privadas de ensino determinarem a utilização de materiais didáticos específicos. Nesses casos, ocorrendo uma controvérsia sobre as obras, o professor pode justificar-se, em alguma medida, pela orientação do livro didático, além, é claro, dos referenciais curriculares (de que dispõem também as demais redes). Mesmo assim, Malfatti relata:

Eu trabalho em escolas que possuem material didático para arte (livros ou sistemas de ensino), então sigo um material que já vem pronto, o que, de certo modo, é muito favorável em relação aos questionamentos que possam surgir. Mas, já aconteceu de estar elaborando algum material complementar e mudar imagens e até mesmo temáticas para não causar grandes problemas em sala de aula. Já ocorreu de ter que modificar assuntos ou mesmo ter que relevar temas apresentados em livros por conta de uma possível repercussão negativa junto à comunidade escolar.

Pape levantou a questão da necessidade de autoavaliação, das próprias reações, diante das obras. Afinal, as obras podem não ser incômodas apenas para os outros, para direção, pais e alunos, mas também para o professor de arte. Nas suas palavras:

Sim e não. Eu levo em conta se eu vou conseguir desdobrar aquele tema sem preconceitos. Se elas são incômodas para mim e eu dou conta desse incômodo, eu levo. Mas eu levo se eu tenho capacidade de aproximar o tema da realidade do meu público. Porque é melhor não tocar em determinados temas do que criar aversão a eles ou situações em que ninguém se sinta confortável para falar sobre.

3 - Houve casos em que você incluiu uma obra de arte em uma aula e alguma pessoa considerou esta obra inapropriada? Se sim, que papel esta pessoa desempenhava no ambiente escolar (administrador, professor, pai de estudante, estudante etc.)? Por que essa pessoa considerou a obra inapropriada?

Com esta pergunta o objetivo foi identificar situações concretas de tentativas de censura ao trabalho do professor de arte (e por quem seriam exercidas) ou de outras consequências negativas aos professores ao optarem por utilizar determinadas obras. Em uma hipótese otimista, os professores poderiam estar

exercendo a autocensura por receio de consequências que, na verdade, têm poucas chances de ocorrer. Ao mesmo tempo, na mídia, eventualmente vemos notícias de casos de retaliações a professores⁷⁰.

Cinco professores responderam que “não” ou que “nunca aconteceu” (Anguissola, Albuquerque, Amaral, Clark e Paulino).

Três respostas citaram a equipe diretiva ou a supervisão da escola (de Gentileschi, Catunda e Dumas). Dumas relata: “Já ouviu caso de supervisão achar que grafite era pichação”. Segundo Catunda, que trabalha em uma escola particular,

por vezes o setor pedagógico ou mesmo a diretoria avaliaram a obra com conteúdo possível de leitura negativa por motivos religiosos ou de incentivo à violência. Mas sempre houve muito diálogo e abertura pra levar para a sala de aula materiais de arte.

Não é incomum em escolas particulares a direção da escola requerer a apresentação do plano de aula antes da aplicação com os alunos.

Duas respostas citaram acusações feitas pelos pais dos alunos. Nos dois casos, as acusações foram, aparentemente, acolhidas pela equipe diretiva das escolas. Malfatti contou:

Em uma das escolas os pais de alunos reclamaram sobre um filme que indiquei aos alunos por acharem que tinha uma forte conotação sexual para a idade dos alunos, fui advertida pela coordenação da escola. A obra relatava a vida de uma bailarina, uma vez que o conteúdo tratava do balé clássico. O filme em questão era indicado pelo próprio material didático.

Como relatou Kusama: “eu já fui chamada por um diretor de escola em função de queixas de mães por estar promovendo meditação em aula (e desviando as crianças do catolicismo)”. Kusama mencionou também a atuação censuradora de colegas professores: “Eu já tive colega, professora de arte, me denunciando na direção por uma linha que sugeria uma ‘bunda’ em trabalho de aluno”.

Cassatt incluiu em sua resposta, de maneira ampla, todos os citados (administrador, professor, pai de estudante, estudante):

70 Por exemplo, recentemente, em agosto de 2021, noticiou-se a demissão de um professor temporário da rede municipal de Criciúma (SC), após este professor exibir em aula o clipe do cantor Criolo, da música “Etérea”, que tem temática LGBTQIA+. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/08/prefeito-de-criciuma-diz-nao-tolerar-viadagem-e-demite-professor-gay-que-exibiu-clipe-de-criolo.shtm>.

Sim. (...) todos os listados da pergunta, em geral por questões religiosas ou de limitação ou desconhecimento em torno do tema ou da própria obra e sua relação com o conteúdo proposto e as habilidades e competências.

Na opinião desse/a mesmo/a professor/a,

não se pode apresentar apenas uma obra que seja polêmica, você tem que ter uma base teórica e documental que preserve e defenda qualquer conteúdo, objeto ou obra de arte apresentado ou dado em sala de aula.

Pape trouxe a questão da tentativa de censura exercida entre os próprios estudantes: “algumas vezes as crianças de séries iniciais censuraram as imagens recortadas pelos colegas, mas não acontece nada muito grave.”

Na mesma resposta de Pape, aparece novamente a temática da nudez:

Em algumas situações, teve crianças e até adolescentes que questionassem a nudez de uma estátua grega ou um corpo nu em uma pintura. Eu sempre explico que a nudez na Grécia e na Roma antigas não era um tabu e que nas olimpíadas as pessoas praticavam esportes nuas ou seminuas, como muitos de nossos povos indígenas. Também lembro que a pintura tem uma história e se baseia nessa tradição clássica e que, por isso, o corpo não é feio para a arte.

A nudez é citada, ainda, na resposta de Ono: “O desenho *O Homem Vitruviano* criado por Leonardo da Vinci. Ao apresentar em sala de aula, um aluno achou inapropriado, porque o homem está nu na imagem”.

Além de Ono, dois outros participantes, Ohtake e Kahlo, relataram situações em que os alunos consideraram as obras apresentadas pelo professor como inapropriadas. Estas respostas, porém, chamam a atenção por mostrarem uma perspectiva diversa sobre a interpretação de uma obra como inapropriada. Nessas respostas, não é que a inclusão em aula, da obra, seja considerada como inapropriada. As obras foram criticadas pelos estudantes por causa das noções que reproduziam (ao menos, na interpretação deles). Ohtake relatou que alunas consideraram algumas obras e poéticas incômodas por seu “viés machista”. Kahlo relatou:

Lembro-me de ter incluído a obra ‘Retirantes’, de Candido Portinari, obra amplamente reconhecida e incluída em materiais didáticos, aliás, em uma aula cuja temática girava entorno das desigualdades sociais. O aluno expressou incômodo com a forma como eram representados os migrantes nordestinos (de forma miserável, fantasmagórica, em uma paisagem árida e uma atmosfera fúnebre), sendo ele mesmo um nordestino, assim como muitos outros alunos. Segundo sua visão, a obra perpetuava este estereótipo e vício de representação do nordestino e sua realidade sempre marcando aspectos negativos ao invés de positivos.

Nesses dois relatos, aparentemente, a reação negativa às obras não era infundada, não foi por causa de uma visão preconceituosa ou por ignorância que as obras foram consideradas inapropriadas, pelo contrário, os alunos reagiram criticamente às obras, como é desejável que aconteça.

4 - Em sua experiência docente, existe alguma precaução ou estratégia para garantir receptividade às obras de arte escolhidas, nos casos em que há possibilidade de controvérsia sobre as obras? Se sim, quais seriam essas precauções ou estratégias?

Na resposta a essa pergunta, todos/as os/as participantes citaram ao menos uma estratégia ou precaução.

Gentileschi, Anguissola e Kusama indicaram que estabelecem um recorte de idade para a apresentação de determinadas obras.

Malfatti citou a preocupação com a avaliação de suas escolhas pela escola, antes das aulas:

Eu busco conversar com a coordenação das escolas todo início de ano para pontuar as obras mais polêmicas e os temas que podem causar desconforto junto aos alunos e suas famílias. Desse modo, tentamos criar estratégias para que as reações sejam minimizadas e que todos compreendam que as obras de arte ali apresentadas são, muitas vezes, bastante antigas e, estão expostas em museus pelo mundo não cabendo muitos questionamentos.

A segunda parte de sua resposta é também interessante: deixa implícito que na defesa das obras são utilizados argumentos que se relacionam à história da arte e à legitimação pelo meio artístico (o que remete também, podemos observar, à “defesa canônica” citada por Julius). Qual seria, então, a defesa utilizada em relação a obras de arte produzidas recentemente ou por artistas pouco conhecidos? A

defesa pautada na história da arte parece fragilizada em relação a estas obras. Elas deixariam de ser incluídas?

Uma das respostas, a de Kusama, citou o momento da escolha das obras pelo professor, remetendo ao papel do professor de arte como “curador” de sua aula⁷¹. Além de Kusama, Cassat, Catunda e Paulino também expressaram uma preocupação em escolher obras que se relacionem aos conceitos estudados e ao tema ou ao contexto da aula.

Paulino acrescentou ainda que busca trazer obras “que estejam ligadas aos interesses dos alunos”. Talvez o que Paulino considerou de interesse dos alunos seja algo ligado a temáticas que envolvem ao mesmo tempo questões sociais, identitárias, suas vidas etc. Sem, portanto, ter sido necessariamente essa a colocação de Paulino, podemos observar que o interesse dos alunos, por si só, parece um critério frágil para a escolha de obras pelo professor. Fernando Hernández (2007), por exemplo, defende que o trabalho do professor deve partir de perguntas que tenham a ver com as “inquietudes” dos alunos, referindo-se à escolha de temas que tenham conexão com a vida dos estudantes, isto é, a temas relevantes, não que sejam simplesmente populares entre eles⁷².

Com o maior número de menções (em seis respostas, de Cassat, Albuquerque, Clark, Ono, Pape e Paulino) aparece a preocupação em contextualizar as obras de arte apresentadas. Apenas uma resposta, no entanto, deixa claro a que o/a participante se refere por contextualizar a obra. Cassat fala em “fazer perceber o momento histórico/cultural no qual a obra foi concebida, mostrar o distanciamento e aproximação da obra com o contexto de vida dos estudantes”. Contudo, a apresentação do contexto da obra poderia abranger também, por exemplo, embora não obrigatoriamente, a vida do artista e as intenções declaradas pelo artista.

71 A resposta completa: “Primeiramente, um mapeamento social e cultural da escola e das turmas. Depois, fazer uma curadoria bem estudada e adequada aos temas, à faixa etária e para a realidade na qual o projeto será desenvolvido”.

72 Hernández se refere à cultura visual, enquanto nosso foco, aqui, são especificamente obras de arte. A observação sobre a escolha de temas relevantes pelo professor, porém, permanece válida. Conforme o autor: “Ao se propor ou escolher um tema, ou uma questão de problematização relacionada à cultura visual, é necessário analisar ‘sua relevância e influência na vida dos alunos’. (...) Significa optar por um tema que tenha a ver com suas inquietudes, que represente desafios para eles, que os convide a fazer relações e a desfrutar do prazer de aprender: Não se trata, contudo, de colocar em pauta o que eles ‘gostam’ ou o que lhes ‘interessa’, simplesmente, mas propor algo que os incomode e desafie (...)” (HERNÁNDEZ, 2007, p.82).

Algumas das respostas apontaram a necessidade de preparação do professor para a contextualização das obras apresentadas. Para Catunda, “A preparação do professor em relação à obra e o contexto com a aula é fundamental”. Dumas também relatou: “preocupo em me embasar com os conhecimentos de arte para justificar a apresentação das obras”. A preparação do professor também pode ser relacionada com a tentativa de antecipação das respostas a possíveis questionamentos dos alunos. Cassat fala em “manter-se aberto ao diálogo com todos os documentos e dados em mãos”. Pape aponta a necessidade de “ter segurança sobre os conteúdos que vai mostrar”. Para Kahlo,

É necessário ter uma sensibilidade estética e social, dentro de uma competência didática geral, que inclui, dentre outras coisas, saber como e o que falar, [...]temos de estar preparados com argumentos embasados, valendo-se de vários recursos que temos à disposição (por exemplo, vídeos, imagens, propostas de dinâmicas etc.).

Para Amaral, “no momento do planejamento o professor deve pensar em focar a explicação para determinadas obras, a fim de uma melhor compreensão dos alunos”.

Kusama e Catunda apontaram que consideram importante conhecer o grupo de alunos e sua realidade social. Em duas outras respostas, de Cassatt e de Kahlo, aparece a estratégia de relacionar as obras com o contexto de vida dos alunos, o que também pressupõe, embora isto não seja citado expressamente, o conhecimento sobre o grupo de alunos.

Outras estratégias mencionadas relacionam-se à construção de um diálogo franco com os estudantes. Resumidamente: permitir e incentivar a expressão de dúvidas e da opinião dos alunos (citado por Clark, Cassatt e Pape), fazer a leitura e interpretação das obras (citado por Albuquerque e Catunda), e “endereçar abertamente as questões suscitadas pela obra” (Ohtake).

5 - Qual a sua opinião a respeito do uso de cada uma das séries de obras dos cinco artistas a seguir, em sala de aula? Você considera alguma (ou mais de uma) delas inapropriada? Por quê?

(Considere a possibilidade de visitação, com os alunos, a uma exposição que contenha as obras, ou a disponibilidade de material impresso com a reprodução das obras).

A escolha das obras para esta pergunta do questionário procurou seguir alguns critérios. Em primeiro lugar, foram privilegiados artistas atuantes no Brasil e uma artista de Portugal (considerando a proximidade linguística).

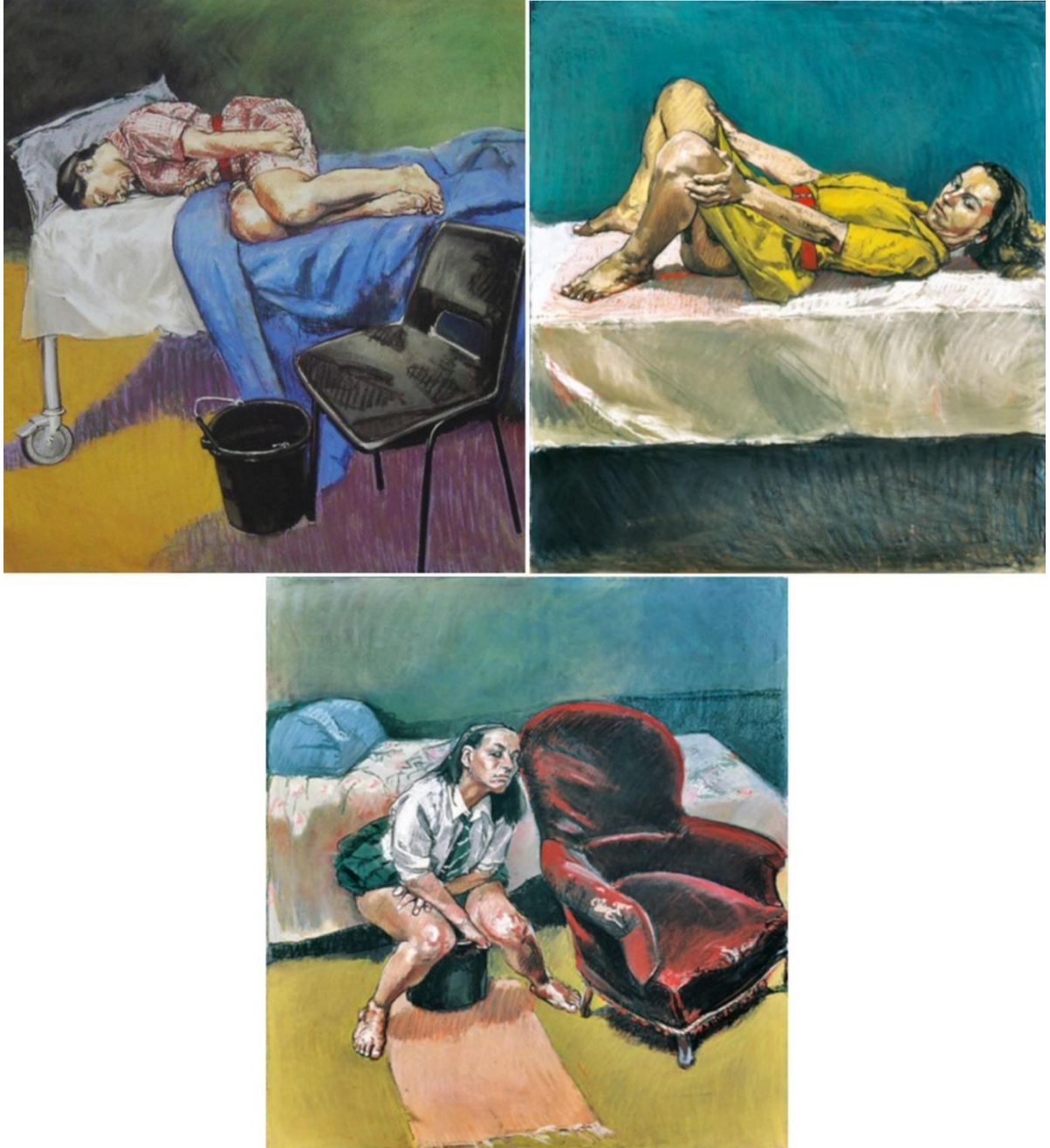
Procurei também por obras que em algum momento tornaram-se alvo de polêmica (noticiada na média) ou que possuem conteúdo bastante semelhante a alguma outra obra que se tornou. No caso da série sem título de Paula Rego, o tema tabu, especialmente para religiosos e outros grupos conservadores, é o aborto. Na série *Inimigos*, de Gil Vicente, há a imagem de políticos, além da representação de violência e (como apontado por seus críticos) o desrespeito a figuras de autoridade. A instalação *Paleta*, de Raquel Nava, ao trazer animais taxidermizados e produtos feitos de carne, toca os direitos dos animais. Os trabalhos de Evandro Padro foram alvo de grupos católicos por misturar seus símbolos ao consumo do refrigerante *Coca cola* (novamente, tocando a religião). Já as fotografias de Alair Gomes (artista presente na *Queermuseu*) foram consideradas potencialmente controversas devido à representação dos corpos masculinos, e ainda que não tão explicitamente nestas obras (como ocorre em outras imagens do artista) ao homoerotismo.

Além disso, procurei por obras que, apesar de conterem algum elemento potencialmente controverso, a meu ver, não fossem chocantes ou incômodas (sem d vida, uma análise bastante subjetiva) a ponto de nenhum participante considerar sua utilização em aula.

As respostas dos professores a esta pergunta foram tabeladas a seguir:

5.1- Paula Rego. Sem título. Tríptico (1998). Pastel sobre papel, 110x100cm cada.

Figura 11 — Paula Rego. Sem título. Tríptico (1998).



Fonte: Revista IstoÉ. https://istoe.com.br/131120_AS+MAIS+ESCURAS+NOITES/.

Gentileschi	(Não respondeu)
Anguissola	Trabalharia tranquilamente com tais obras. Sempre destaco para meus alunos que o nu na arte não é o erótico, mas sim o nu artístico. Dou exemplo de como um médico olha para o corpo, seu olhar é voltado para as doenças.
Cassatt	(Não respondeu)
Albuquerque	Ok, sem problemas.
Malfatti	O uso seria inapropriado para algumas faixas etárias, mas eu utilizaria tranquilamente no Ensino Médio.
Amaral	Não vejo problema, desde que aconteça um direcionamento sobre o tema exibido na obra.
Kahlo	As obras de Paula Rego lembram em alguma medida as de Lucian Freud, em sua maneira crua e direta de representação da figura humana, despojada de idealizações, marcadas dentro de uma vertente do realismo, mas ao mesmo tempo podem ter camadas simbólicas para além do que a técnica de representação utilizada revela, como as poses, gestos e objetos etc. Seria possível pautar as transformações nos modos de representação da figura humana ao longo da história da arte, ao comparar-se com pinturas de outro artista (por exemplo, Ingres), as escolhas pictóricas, o que esse novo realismo poderia nos dizer etc.
Clark	Não considero inapropriada.
Ono	Nessas pinturas podem ser discutidas várias questões: pincelada, cor, composição das cenas etc.
Pape	Depende. Acho que eu ia procurar ler sobre essas obras antes. E depende do público. Eu geralmente vou antes na exposição e seleciono o foco que eu quero dar. Eu não conheço esses trabalhos da Paula Rego, então eu certamente ia procurar entender o contexto e avaliar se levo a turma ou não.
Kusama	Apropriada para discutir tabus escatológicos, a submissão feminina e a dor de ser mulher a partir do oitavo ano do Ensino Fundamental.
Dumas	Não.
Ohtake	Excelente artista!
Catunda	Aqui vejo a possibilidade de gatilho em relação a assuntos sensíveis, como violência sexual. Reforço a necessidade de preparação do professor para trabalhar isso com a turma.
Paulino	Abordaria tranquilamente acima do 9º ano.

5.2 - Gil Vicente - série *Inimigos* (2005-2010). Desenhos em carvão sobre papel, 200x150cm ou 150x200cm cada.

Figura 12 — Gil Vicente. *Inimigos* (2005-2010).



Fonte: site do artista. Disponível em <http://www.gilvicente.com.br/inimigos.html>.

Gentileschi	(Não respondeu)
Anguissola	Essas eu não usaria. Principalmente, porque meus alunos apresentam quadro de ansiedade e depressão. Não acredito que com meus alunos do ensino médio, essas seriam obras apropriadas. Porém, para os alunos do técnico subsequente que são adultos, sim, eu poderia problematizar tais imagens com ele.
Cassatt	(Não respondeu)
Albuquerque	Inapropriada. Uso de arma de fogo, humilhação, violência, teor político e religioso.
Malfatti	Nas escolas onde trabalho essas obras seriam inadequadas, pois as direções não permitem que tratemos de temas políticos e religiosos com muita ênfase. Porém, penso que instigaria uma boa discussão acerca do título "inimigos".
Amaral	Não vejo problema, desde que aconteça um direcionamento sobre o tema exibido na obra.
Kahlo	Acredito que essa série de Gil Vicente é potente para suscitar uma série de debates sobre como a arte pode servir como provocação para suscitar avaliações críticas sobre a política e a liderança exercida por figuras públicas em geral. No entanto, no contexto atual, diferentemente de quando as obras foram feitas, seria necessário reavaliar como realizar a mediação dessas obras. Mais difícil, mas perfeitamente possível (quem sabe não se poderiam esperar reflexões até mais elaboradas).
Clark	Não considero inapropriada.
Ono	Nesses desenhos, é possível trabalhar com os alunos: luz e sombra, contraste etc. Além de questões políticas e históricas podemos pensar na construção de um trabalho interdisciplinar.
Pape	Me incomoda muito a imagem em que ele pega uma faca pra cortar o Lula. Essas imagens mudaram de contexto pra mim depois da queda da Dilma, da prisão do Lula. São válidas para provocar a discussão sobre o enfrentamento ao poder, mas atualmente podem se perder em discussões vazias se não houver uma boa condução do assunto. Depende da turma.
Kusama	Apropriada para tratar das relações entre arte, política, indústria bélica e classes sociais no Ensino Médio.
Dumas	Sim acho meio forte, muita violência.
Ohtake	Obra muito interessante, já mostrada em uma Bienal de São Paulo.
Catunda	Assim como o conjunto anterior, existe a possibilidade de gatilho, nesse caso de violência.
Paulino	Usaria a partir do 7º ano.

5.3 - Raquel Nava, *Paleta* (2018). Registros fotográficos de instalação.

Figura 13 — Raquel Nava, *Paleta* (2018).



Fonte: site da artista. Disponível em <http://www.raquelnava.net/Paleta>.

Gentileschi	(Não respondeu)
Anguissola	Sim, com certeza. Tais imagens puxam várias problemáticas: proteção dos animais, produtos industrializados, consumo.
Cassatt	(Não respondeu)

Albuquerque	Imagens podem ser consideradas agressivas pelos alunos, pensaria na hipótese de substituição.
Malfatti	Eu não utilizaria.
Amaral	Não vejo problema, desde que aconteça um direcionamento sobre o tema exibido na obra.
Kahlo	Uma instalação como essa pressupõe algum nível de familiaridade ou contextualização da arte contemporânea em geral, o que é possível ser feito em uma mediação. Muitas vezes valendo-se de artifícios como humor e estranhamento por meio da combinação de elementos, o que se pode ressaltar, é, além das escolhas formais que marcam a elaboração da obra, como estes elementos combinados podem nos dizer algo a respeito da indústria de alimentos processados e seus impactos em nossa saúde, para ficar somente em um exemplo.
Clark	Não considero inapropriada.
Ono	A obra pode servir como base para trabalhar as cores, além de trazer a reflexão sobre o consumo de carne, o desmatamento devido a criação de bovinos etc. Sou professora de Artes Visuais em uma escola particular em Tramandaí. Em umas das minhas primeiras aulas os alunos me perguntaram se eu era vegana, então eu perguntei o porquê e um deles respondeu: - vegana não entra (como dizendo que, por eu ser vegana, não poderia dar aula para eles). Então, os questioneei: vocês sabem o que é ser vegana? Eles responderam: - É alguém que não pode comer carne. A partir da resposta do aluno, falei que não era por não poder comer e sim uma escolha e ela tinha um fundamento. Perguntei a eles qual uma das principais causas do desmatamento nos últimos anos. Então, expliquei aos alunos sobre a criação de bovinos e as suas consequências ao meio ambiente. No final, disse que ser vegano ou vegetariano é uma atitude a favor do meio ambiente. No início da conversa ainda havia burburinho, conversas, conforme fui explicando a turma silenciou e ao final dela, quando pensei que todos voltariam a conversar e pegar seus celulares os alunos simplesmente mantiveram-se em silêncio e nunca mais tocaram no assunto.
Pape	Não conhecia a obra, mas não vejo problemas muito grandes em discutir esse tipo de assunto.
Kusama	Apropriada para discutir estereótipos de gênero e veganismo a partir do quinto ano do Ensino Fundamental.
Dumas	Não.
Ohtake	Não conheço esta obra, mas não teria problema em apresentar em sala de aula se o assunto for pertinente.

Catunda	São imagens bem explícitas de anatomia animal, mas não creio que sejam inapropriadas.
Paulino	Não vejo restrição.

5.4 - Evandro Prado. Pinturas da série *Habemus Cocam* e objetos que compõem a instalação *Em casa de capitalista, Coca-Cola é Santa* (2005-2010).

Figura 14 — Evandro Prado. *Habemus Cocam* e *Em casa de capitalista, Coca-Cola é Santa* (2005-2010).



Fonte: site do artista. Disponível em <https://www.evandroprado.com.br/>.

Gentileschi	(Não respondeu)
Anguissola	Sim, estas para trabalhar questões de consumo são maravilhosas.
Cassatt	(Não respondeu)
Albuquerque	Ok. As imagens dariam um bom debate, em relação à liberdade política e religiosa. Obra que precisa ser estudada bem, antes de utilizar.
Malfatti	Como afirmei acima, temas religiosos são complicados de serem trabalhados. Porém acredito que essa série pode ser bastante explorada pensando na comercialização da arte e de produtos pós segunda guerra mundial.
Amaral	Não vejo problema, desde que aconteça um direcionamento sobre o tema exibido na obra.
Kahlo	Apesar de poder suscitar polêmica pela representação profana de objetos e figuras de culto, o próprio título da obra já pode ser um ponto de partida para uma reflexão crítica sobre a sociedade de consumo, dentro do capitalismo contemporâneo que marca e pauta nossos comportamentos e hábitos.
Clark	Não considero inapropriada.
Ono	As pinturas e objetos trazem muitas referências religiosas, além de questões políticas. Trabalho bem interessante para ser discutido com alunos do Ensino Médio.
Pape	Acho ótima, não conhecia. Obrigada pela referência. É importante mostrar essas imagens tentando elucidar a visão do artista. Ele não está cometendo uma heresia, mas mostrando como determinados símbolos, dentro da sociedade atual, atingem um status quase sagrado. Acho importante discutir essas relações com os alunos. Principalmente adolescentes.
Kusama	Apropriado para discutir consumismo a partir de analogias passíveis de serem percebidas lá pelo sétimo ano do ensino fundamental, porém, com muito cuidado quanto às crenças da comunidade - em escolas assumidamente laicas, de metrópoles, creio não ser um problema.
Dumas	Não.
Ohtake	Deixar de falar sobre coisas 'perigosas' é que torna estas coisas mais perigosas ainda.
Catunda	Não acho inapropriadas, apesar do tom de deboche. Acredito que a intolerância religiosa é muito mais pontual quando se refere a conteúdo sexual ou violento envolvendo os ícones religiosos.
Paulino	Não vejo restrição.

5.5 - Alair Gomes - fotografias produzidas no Rio de Janeiro entre 1967 e 1977.

Figura 15 —Alair Gomes. Fotografias (1967-1977).



Fonte: Biblioteca Nacional Digital. Disponível em <https://bndigital.bn.gov.br/exposicoes/alair-gomes-muito-prazer/>.

Gentileschi	(Não respondeu)
Anguissola	Sim, sempre os estímulo a olhar o corpo na arte.
Cassatt	Não, mas depende do contexto e dos conteúdos a ser tratados, em geral as obras apresentadas se vinculam às habilidades e questões do final do 9º ano do fundamental e do nível médio e precisam de um contexto curricular para poderem ser apresentadas além de uma contextualização geral com os alunos.
Albuquerque	Ok. Sem problemas.

Malfatti	Utilizaria juntamente com outras fotografias mais recentes que mostrem as pessoas na praia ou com roupas de banho.
Amaral	Não vejo problema, desde que aconteça um direcionamento sobre o tema exibido na obra.
Kahlo	Sem dúvida poderia haver por parte de alunos manifestações de cunho homofóbico, de forma explícita ou não. Para além da apresentação da fotografia enquanto meio técnico e sua utilização para fins artísticos, uma forma de mediar esse conjunto seria compará-lo com fotografias de mulheres e a maneira como, dentro das construções dos papéis de gênero, uma dada representação hipersexualizada é dada como natural, e no outro caso, a mera retratação de corpos masculinos em praias gera desconforto. Por fim, não vejo impeditivos para nenhuma das obras acima ser abordada no contexto de uma aula, ou mediação em uma visita guiada a exposição.
Clark	Não considero inapropriada.
Ono	Ao apresentar essas fotografias em sala de aula podemos trabalhar elementos de cor, ângulos, narrativa de cena etc.
Pape	Acho bem ok. Mas depende o público. Eu mostraria para os adolescentes porque esse tipo de assunto deve ser discutido com eles. Eles precisam saber que há várias formas de expressar os afetos e a sexualidade na arte. Algumas são inofensivas, porque a maldade está no olho de quem vê. A imagem inferior à esquerda não tem nada de mais. Mostra que há amor e afeto e carinho entre homens. Acho importante falar sobre isso até com crianças, claro, desde que tenha contexto.
Kusama	Apropriado em projetos que trabalhem com figura humana, com mais artistas e tratando de todos os ângulos com exercícios e perspectivas, a partir do quinto ano do Ensino Fundamental - para o Ensino Médio pode ser uma referência para uma História da Arte LGBTQIA+.
Dumas	Não.
Ohtake	Esta série do Alair Gomes é simplesmente maravilhosa esteticamente! Também já foi mostrada em Bienal de São Paulo.
Catunda	Não são inapropriadas, podem trazer leituras sobre sexualidade, mas são totalmente apropriadas para trabalho em sala de aula, em qualquer idade.
Paulino	Abordaria a partir do 9º ano.

Considerando todas as obras mostradas no questionário, de maneira geral, a maioria dos professores respondeu que não as considera inapropriadas. Algumas das respostas, contudo, apontaram que utilizariam certas obras apenas a partir de determinadas séries (do sétimo ano, do oitavo ano, do nono ano ou do Ensino Médio).

A série *Inimigos*, de Gil Vicente, foi a que recebeu mais respostas que a consideraram inapropriada. Professores apontaram que não a utilizariam por causa do contexto da escola em que trabalham (Malfatti), por causa do conteúdo de violência (Dumas) e também do teor político e religioso (Albuquerque). Vale destacar que Dumas havia respondido a primeira pergunta do questionário afirmando que não considera nenhuma obra inapropriada por seu conteúdo para o ambiente escolar, mas parece ter repensado sua opinião frente ao exemplo concreto de *Inimigos*. Além disso, dois participantes expressaram a preocupação com o bem-estar psicológico dos alunos, Anguissola e Catunda.

Catunda se manifestou nesse sentido também com relação ao tríptico de Paula Rego, apontando a “possibilidade de gatilho”. Podemos relacionar esta preocupação com o que Rachel Marie Smith identificou em sua dissertação de mestrado (2014) como a censura de obras, exercida pelo próprio professor, para proteger emocionalmente os alunos.

Curiosamente, nenhum dos professores respondeu que não utilizaria as obras de Evandro Prado, apesar de a temática religiosa ser, ao que parece, uma das mais controversas ou mais comumente envolvidas em acusações de ofensa (VERRIPS, 2008). Este potencial controverso não é ignorado: Kusama, por exemplo, considerou apropriadas “para discutir consumismo [...], porém, com muito cuidado quanto às crenças da comunidade - em escolas assumidamente laicas, de metrópoles, creio não ser um problema”. A resposta de Catunda, de certa forma, propõe uma explicação: “Não acho inapropriadas, apesar do tom de deboche. Acredito que a intolerância religiosa é muito mais pontual quando se refere a conteúdo sexual ou violento envolvendo os ícones religiosos”. Quando exibidas em Campo Grande (MS), em 2006, as obras de Evandro Prado geraram reações de vereadores e da

comunidade católica da região, que foram de e-mails de repúdio a uma ação criminal⁷³.

Na maioria de suas respostas, Ono trouxe possibilidades de utilização das obras em abordagens que colocam em destaque os seus elementos formais (cores, ângulos etc.). Sugestões de análises formais aparecem muito pouco nas respostas de outros participantes. Poderia ser por que os outros professores consideram uma abordagem inadequada para estas obras? Ou será por que não consideraram relevante ou necessário apontar essa possibilidade (já que as perguntas enfatizavam o conteúdo das obras)?

Algumas das sugestões de abordagem dos professores se direcionam de forma direta ao tema que eu havia identificado como potencialmente controverso em cada obra. Algumas respostas, por outro lado, trazem ideias de abordagens que não tratam sobre estes temas. Por exemplo, em relação às obras de Paula Rego ou de Alair Gomes, professores sugeriram tematizar a figura humana, juntamente com outros exemplos de obras, e não as questões do aborto e da sexualidade. Por exemplo, Malfatti respondeu sobre as fotografias de Alair Gomes que “utilizaria juntamente com outras fotografias mais recentes que mostrem as pessoas na praia ou com roupas de banho”.

Ono, na sua resposta sobre a instalação *Paleta*, de Raquel Nava, relatou que seus alunos abordaram o tema “veganismo” sem que houvesse a motivação em alguma obra trazida pelo/a professor/a. Esse relato exemplifica o fato de que os temas podem surgir, também, de forma espontânea por parte dos alunos, mesmo que em sua abordagem o professor escamoteie as questões potencialmente controversas das obras.

6 - Nos últimos anos, no Brasil, algumas exposições e obras de arte foram condenadas por determinados grupos por conta de suas pautas ou conteúdo. Você percebe ou percebeu em suas aulas a rejeição ou o questionamento sobre a presença de alguma obra de arte por influência desse tipo de posicionamento?

Seguem as respostas na íntegra:

73 Disponível em: <https://www.canalcontemporaneo.art.br/brasa/archives/000753.html> e em <https://www.canalcontemporaneo.art.br/brasa/archives/000753.html>.

Gentileschi: “Não percebi, mas sempre tenho o cuidado para selecionar, em função da idade do educando”.

Anguissola: “Percebo vários questionamentos, principalmente querendo saber minha opinião”.

Cassatt:

No que tange a temas como sexualidade ou arte e cultura afro-brasileira o único questionamento recebido entre os mais de 1000 alunos que leciono foi de uma família com um posicionamento religioso extremado, porém com o apoio dos registros de aula, do currículo e da fundamentação para estes temas dentro do currículo obrigatório e do planejamento enviado para a escola previamente tais questões forem pormenorizadas e esclarecidas.

Albuquerque: “Sim, conteúdo erótico para menores de idade, pedofilia”.

Malfatti: “Sim! Por conta de nudez, principalmente”.

Amaral: “Não”.

Kahlo: “De forma explícita e diretamente relacionada aos episódios de condenação mencionados não. Mas na medida em que a visão de mundo de muitos alunos é calcada em valores conservadores, sim”.

Ono: “Não”.

Pape:

Como falei, houve uma situação em 2017. E curiosamente não foi uma fotografia que eu levei de uma dessas obras em questão, mas um vídeo ingênuo da banana, que foi proibida... (<https://www.youtube.com/watch?v=WMAdbjsc4u0>) O vídeo é divertidamente sarcástico e eu pensei que toda essa caça às bruxas poderia parecer tão patética aos olhos dos meus alunos quanto era para os meus. Me enganei feio. Eu estava despreparada para discutir isso com eles. Talvez eu ainda estivesse na minha bolha, acreditando que os alunos de uma escola federal poderiam discutir determinados temas sem dogmatismos.

Kusama: “Pelo contrário, no âmbito dos cursos de Artes Visuais foi criada uma disciplina para tratar deste tipo de tema. Nas escolas, não tenho mais conhecimento”.

Dumas: “Questões de religião algumas vezes e de nudez”.

Ohtake: “Felizmente nunca tive esse problema em sala de aula”.

Catunda: “Sim, sempre surgiram tais assuntos como vetores de polêmica, opiniões divididas e controvérsias”.

Paulino: “Não”.

Elaborei essa pergunta tendo em vista, especialmente, as reações de grupos conservadores a exposições de arte. Apesar de, propositalmente, não estar explícito, essa pergunta se relacionaria a uma outra (que não foi feita a eles): As controvérsias públicas sobre exposições em museus ressoam, ou se repetem, na sala de aula?

Como visto, as respostas foram bastante divididas, sendo parecido o número de respostas afirmativas e negativas, considerando aqueles cujas respostas foram mais assertivas.

É interessante notar que, entre as respostas afirmativas, as temáticas levantadas dizem respeito sobretudo à nudez e ao conteúdo que pode ser considerado erótico ou pedófilo, tendo também a religião aparecido em uma resposta. Essas respostas reforçaram as temáticas potencialmente controversas que já haviam aparecido nas respostas anteriores ao questionário. Ao mesmo tempo, podem demonstrar, dado o contexto colocado na pergunta (as reações de rejeição a obras e exposições nos últimos anos), que os temas potencialmente controversos tendem a ser, na percepção dos participantes, sobretudo aqueles que se relacionam a pautas morais.

Isso leva a questionar se movimentos conservadores em ascensão no Brasil nos últimos anos têm sido responsáveis por algum grau de medo ou impedimento a professores de apresentar determinados conteúdos e discussões. Em outras palavras, a moralização da arte pode estar influenciando a visão dos alunos sobre a arte antes mesmo da abordagem dos professores. Além disso, a preocupação com a potencial controvérsia em relação a estes conteúdos e pautas pode implicar em censura prévia por parte de professores, inviabilizando o uso de obras que poderiam ser pertinentes e interessantes aos propósitos dos professores com base na antecipação da polêmica de natureza moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas respostas ao questionário aplicado nesta pesquisa, a maioria dos professores de arte sugeriu que estariam abertos a apresentar, em aula, as obras mostradas (de Paula Rego, Gil Vicente, Raquel Nava, Evandro Prado e Alair Gomes). Nem todas as obras eram já conhecidas pelos professores. De maneira geral, podemos considerar que as respostas mostram que os professores são, na maioria, abertos a incorporar novos artistas em suas aulas se considerarem que as obras se relacionam com temáticas importantes ou previstas no conteúdo programático.

Alguns professores sugeriram que seriam diretos em abordar, em suas aulas, as questões potencialmente controversas das obras de arte, enquanto outros demonstraram que evitariam tais questões frontalmente, apresentando as obras por outros de seus aspectos. Isto, é, em algumas respostas os participantes parecem evitar instigar debates sobre conteúdos controversos por si próprios (mesmo sem deixar de apresentar certas obras).

As matrizes curriculares de diferentes redes de ensino definem que os alunos estudem determinados conteúdos, entre eles modalidades específicas da arte contemporânea⁷⁴, mas via de regra é deixado para os professores de arte selecionar os artistas e obras a serem estudados, além, é claro, daqueles constantes nos livros didáticos. Em geral, ao que parece, não é que os professores de arte deliberadamente censurem artistas ou obras específicos, mas eles simplesmente escolhem os artistas que consideram ser mais apropriados ou interessantes para os alunos. Com isso, deixar certas obras de arte de fora das aulas, optando por apresentar outras, seria a forma mais comum de censura em operação, se optarmos por considerar isto censura – ou o que alguns autores chamam autocensura (FITCH, 2018).

Algumas respostas demonstraram a preocupação dos professores com relação aos alunos estarem psicologicamente preparados para lidar com certas questões, indicando que este seria um dos fatores considerado. Por outro lado, os professores também responderam que deixariam de incluir certas obras

74 Por exemplo, a matriz de referência da rede estadual do RS para o ano de 2020 (também válida em 2021) traz como objetos de conhecimento de Artes Visuais para o 9º ano: “Intervenção urbana”, “Tecnologia e arte”, “Instalações” e “A jardinagem como arte”. Para o 1º ano do Ensino Médio, “Happening”, “Performance”, “Arte digital” etc.

principalmente devido à possibilidade de censura externa (da direção da escola, de pais ou dos próprios alunos), como também relataram casos em que isso ocorreu.

A dificuldade colocada pela predominância de abordagens tradicionais nas aulas de arte foi apontada por alguns autores (DIAS, 2006; COUTINHO, 2009; DIAS, 2017). Entretanto, boa parte dos participantes indicaram em suas respostas, ao menos, que buscam planejar aulas baseadas em questões não formais, incluindo questões socialmente críticas.

Como procurei tratar no segundo capítulo, no Brasil de hoje há um crescente conservadorismo e uma ameaça constante de constrangimento a professores, dados os exemplos de exposição de obras na internet em tom de denúncia e propostas como o Movimento Escola sem Partido, o que torna ainda mais complexa a escolha de obras pelo professor e ainda mais necessária a discussão sobre a censura.

Mesmo quando são feitas, pelo professor, apenas escolhas aparentemente seguras, há sempre um risco que é inerente ao trabalho com pessoas. Por exemplo, a proposta original de uma aula pode se ampliar para outras discussões (questões controversas podem ser levantadas espontaneamente, da curiosidade dos alunos), ou podem surgir, diante de obras de arte, interpretações inesperadas, graças aos diversos pontos de vista e experiências de cada estudante.

Podemos considerar, no entanto, que a opção deliberada por utilizar obras de arte potencialmente controversas, seja para tratar do tema controverso de maneira frontal, ou sejam obras que podem indiretamente levar a uma controvérsia, traz ao professor questões pedagógicas específicas, para além de outras tantas já usualmente presentes em seu trabalho de seleção de obras e planejamento de aulas. Apenas para citar algumas delas: possíveis reações de ofensa (por parte de alunos ou de seus responsáveis) devem ser consideradas impeditivas para que certas obras e suas questões intrínsecas sejam abordadas em sala de aula? Até que ponto controvérsias, em aula, são aceitáveis, ou mesmo desejáveis, e quando deveriam ser evitadas? Como proteger emocionalmente os alunos?

A escolha de obras também toca, é claro, questões sobre a liberdade do professor, sobre suas crenças e seus métodos como professor. Não há um critério absoluto, no plano teórico, que dê conta das mais variadas situações concretas. Órgãos de classificação indicativa de faixa etária usam critérios objetivos (por exemplo, considerando cenas de nudez, cenas de assassinato etc.). A utilização de

critérios subjetivos, porém, envolve o desenvolvimento de parâmetros éticos, ligados à formação do sujeito. Sendo um papel do professor contribuir para a formação de sujeitos, ele precisa levar em conta a subjetividade (dele próprio e também a subjetividade dos alunos) ao selecionar obras. Pode envolver, por exemplo, o reconhecimento da necessidade de um preparo adicional e específico para abordar determinadas discussões.

Argumentos para incluir nas aulas (ou para não deixar de incluir) obras controversas são vários. Um dos pontos centrais talvez seja o apontado por Emery (2006): ao deixar de abordar temas controversos, falha-se em “em refletir os problemas da vida real que são a essência de muito da arte contemporânea hoje”. Considerando os casos recentes de controvérsias em torno de exposições e obras de arte, podemos ponderar que, no ambiente escolar, ao menos o docente tem a oportunidade de tentar encorajar a interpretação de obras controversas como convites à reflexão, em vez de ofensas imediatas a crenças ou valores. O professor pode ajudar os alunos a serem capazes de autoavaliar as próprias reações diante de uma imagem, as próprias motivações inconscientes para seus julgamentos (crenças, moralismos), bem como de ter empatia com a posição do outro.

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. O. C. *et al.* *Queermuseu: os perigos da censura e do avanço conservador para a democracia*. Revista Cult, São Paulo, 13 set. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/queermuseu-censura-avanco-conservador-democracia/>. Acesso em novembro de 2020.
- BOTELHO, Isaura. Os públicos da cultura: desafios para as políticas culturais. In: BOTELHO, Isaura (Org.) *Revista Observatório Itaú Cultural*, n. 12 (maio/agosto), – São Paulo: Itaú Cultural, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- CASHELL, Kieran. *Aftershock: The ethics of contemporary transgressive art*. Nova Iorque, EUA: I.B. Tauris, 2009.
- CHATEU, Dominique. O artista de hoje: entre o desencantamento pós-moderno e as retomadas do engajamento. A propósito de uma exposição tunisiana. *Artelogie*, Paris, França, n. 8, janeiro de 2016.
- COUTINHO, Andrea Senra. *Poéticas do Feminino/Feminismo na Arte Contemporânea: Transgressões para o Ensino de Artes Visuais em Escolas*, 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Braga, Portugal, Universidade do Minho, 2009.
- DIAS, Belidson. Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. *Visualidades*, Revista do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da UFG, Goiânia, vol. 4, n. 1 e 2, p.101-132, 2006.
- DIAS, Belidson. *O i/mundo da educação da cultura visual*. Brasília: Editora da Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.
- DIAS, Taís Ritter. *Ensino de arte e feminismos: urdiduras entre relações de poder e resistências*, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- DUARTE, Luisa (org.). *Arte, Censura, Liberdade: Reflexões à luz do presente*. Rio de Janeiro, RJ: Cobogó, 2018.
- DUBIN, Steven C. *Displays of power: controversy in the american museum from the Enola Gay to Sensation*. Nova Iorque, EUA: New York University, 1999.
- EMERY, Lee. Censorship in Contemporary Art Education. In: *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol, Inglaterra: Intellect Books, p. 33-44, 2006.

FICO, Carlos. *História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais*. São Paulo: Contexto, 2019.

FITCH, Sebastien. Turning Polemics into Pedagogy: Teaching about Censorship in Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, v.37, n.2, p.244-252, maio de 2018.

HEINICH, Nathalie. Arte contemporânea exposta a rejeição: Contribuição a uma sociologia dos valores. BOTELHO, Isaura (Org.) *Revista Observatório Itaú Cultural*, n. 12 (maio/agosto), – São Paulo: Itaú Cultural, 2011.

HEINICH, Nathalie. Recepção. In: HEINICH, Nathalie, *Sociologia da arte*. Bauru, SP: Edusc, p. 71-86, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IVANOVA, Veronika. *Poetics of transgression*, 2018. Dissertação (Mestrado em Artes). OCAD University, Toronto, Ontario, Canada, 2018.

JEFFERS, Carol. S.; PARTH, Pat. Relating Controversial Contemporary Art and School Art: A Problem-Position. *Studies in Art Education*, vol.38, n.1, p.21-33, 1996.

JULIUS, Anthony. *Transgressions: The offences of art*. Londres, Inglaterra: Thames and Hudson, 2002.

LANKFORD, E. Louis; PANKRATZ, David. B. Justifying Controversial Art in Arts Education. *Design For Arts in Education*, vol. 93, n.6, p.17–25, 1992.

MITCHELL, William John Thomas. Offending images. In: MITCHELL, W. J. T. *What do Pictures Want?* Chicago: Chicago University Press, p. 125-144, 2005.

RECH, Alessandra; SCHUTZ, Danielle. Episódio Queermuseu: reflexos do despreparo social em torno da arte. *Palíndromo*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC, Florianópolis, 9, n. 19, p. 13-30, set-dez 2017.

SILVA, Sara Raquel de Andrade. *Reação, mobilização e produção de sentidos na arte: um olhar sobre a trajetória da exposição Queermuseu*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2019.

SINGER, André. *Novas expressões do conservadorismo brasileiro*. Entrevista ao jornalista Luis Brasilino, do Le Monde Diplomatique Brasil. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/novas-expressoes-do-conservadorismo-brasileiro/>. Acesso em outubro de 2021.

SMITH, Rachel Marie. *Public school art teachers' perspectives on controversy and censorship: a descriptive analysis*, 2004. Dissertação (Mestrado em Artes). Columbus, EUA: The Ohio State University, 2004.

TEPPER, Steven J. *Not here, not now, not that! Protest over art and culture in America*. Chicago, EUA: University of Chicago Press, 2011.

VERRIPS, Jojada. A Brief Anatomy of Offensive Imagery. Kruse, B. Meyer, & A. Korte (Orgs.), *Taking Offense: Religion, Art, and Visual Culture in Plural Configurations*. Paderborn, Alemanha: Wilhelm Fink, p. 284-316, 2018.

VERRIPS, Jojada. Offending art and the sense of touch. *Material Religion: The Journal of Objects, Art and Belief*. Oxford, Inglaterra: Berg publishers, vol. 4, n.2, p. 204-225, 2008.

WINN, Miranda. *Beyond provocation: How viewers make sense of transgressive taboo art*, 2012. Dissertação (Mestrado em Artes). Vancouver, Canadá: The University Of British Columbia, 2012.

ZEMBYLAS, Tasos. Controversial works of art: some notes on public conflicts. *Journal of Language and Politics*, Amsterdã, Holanda, vol. 3, n.3, p. 385-407, 2004.

APÊNDICE

Carta convite

Prezado(a) professor(a),

Convido a participar da pesquisa “Ensino de Artes Visuais e obras controversas: quando a arte pode ofender”, respondendo ao questionário no link:

<https://forms.gle/aeKVVPb57qNX832M9>

A pesquisa está sendo realizada com profissionais que atuam nas redes pública e privada de ensino na disciplina de Arte, preferencialmente graduados na área de Artes Visuais.

Sou estudante da licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atualmente realizando meu Trabalho de Conclusão de Curso com orientação da Prof.a Dra. Andrea Hofstaetter.

Com base na experiência de professores de Arte e no estudo teórico do assunto pretendo investigar possibilidades e dificuldades de utilização de obras de arte controversas em situações de aprendizagem em ambiente escolar.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido traz mais informações. Por favor, sinta-se à vontade para me contatar caso restem dúvidas ou tenha considerações a fazer.

Desde já, agradeço a contribuição.

Atenciosamente,

Carine Krummenauer

Licencianda em Artes Visuais - UFRGS

Contato: carine.krummenauer@ufrgs.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) professor (a),

O (a) Sr(a). está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Ensino de Artes Visuais e obras controversas: quando a arte pode ofender”.

O propósito deste questionário é verificar a opinião de professores de Arte sobre decisões feitas em relação a quais obras de arte são consideradas apropriadas e quais são consideradas inapropriadas para aulas em ambientes escolares, bem como verificar possíveis estratégias utilizadas pelos professores ao abordar obras potencialmente controversas.

A pesquisa será realizada com profissionais que atuam nas redes pública ou privada de ensino na disciplina de Arte, preferencialmente graduados na área de Artes Visuais. Sua participação consistirá em responder ao questionário “Avaliação da opinião de professores de arte a respeito de obras de arte apropriadas e inapropriadas para a escola”, que contém 9 questões, com duração estimada em, mais ou menos, 30 minutos, por meio de formulário eletrônico.

De acordo com a Res. 466/2012- Cap V, "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". Os riscos desta pesquisa são mínimos, tais como constrangimento ou embaraço. O (a) senhor (a) pode se sentir desconfortável para responder alguma pergunta. Especialmente, as obras de arte reproduzidas na pergunta 5 deste questionário poderão ser consideradas perturbadoras, incômodas ou ofensivas. O (a) senhor (a) tem a liberdade de interromper a pesquisa a qualquer momento, e o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

O (a) sr(a). tem a liberdade de não participar da pesquisa, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo. O (a) senhor (a) não terá qualquer despesa e não há compensação financeira relacionada a sua participação na pesquisa. Eventuais danos decorrentes da pesquisa serão indenizados. A assinatura deste termo não impede que eventuais prejuízos decorrentes da participação nesta pesquisa sejam objeto de reparação judicial.

Tendo em vista riscos de vazamento de dados característicos do meio virtual, não é possível assegurar total sigilo dos dados. Porém, não são solicitadas informações que possam identificar o participante. Por favor, em suas respostas,

não informe nomes de pessoas envolvidas. Como forma de minimizar o risco, uma vez concluída a coleta de dados em meio digital, será feito download e os dados armazenados serão depositados em um dispositivo eletrônico local, apagando-se todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, o (a) sr (a). poderá entrar em contato com a coordenadora responsável pelo estudo, Prof.a Dr.a Andrea Hofstaetter, através do e-mail andrea.hofstaetter@gmail.com, ou com a assistente da pesquisa, Carine Krummenauer, através do e-mail carine.krummenauer@ufrgs.br. O Instituto de Artes da UFRGS possui o telefone (51) 33084320, com horário de atendimento das 8h às 22h. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) também poderá ser consultado caso o (a) sr(a). tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ÉTICA da pesquisa pelo telefone (51) 3308-3738 ou pelo e-mail etica@propesq.ufrgs.br. O horário de atendimento do CEP/UFRGS é das 8h às 12h e das 13h às 17h.

Os benefícios da pesquisa serão indiretos, na medida em que se pretende contribuir com o campo de atuação dos entrevistados. Espera-se que, ao final, a pesquisa traga sugestões de formas em que poderiam ser encorajadas, em sala de aula, interpretações receptivas e produtivas em relação a obras controversas. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados no repositório digital da UFRGS (<https://lume.ufrgs.br/>).

O (a) sr(a). deverá guardar em seus arquivos uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Caso o(a) sr(a). concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário da pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito e li sobre a pesquisa: “Ensino de Artes Visuais e obras controversas: quando a arte pode ofender”. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Questionário: Avaliação da opinião de professores de arte a respeito de obras de arte apropriadas e inapropriadas para a escola.

1 - Na sua opinião, há obras de arte de conteúdo inapropriado para o ambiente escolar? Se sim, por quais motivos?

2 - Na escolha de obras de arte a serem utilizadas em aula, você leva em conta a possibilidade de serem ofensivas, perturbadoras ou incômodas para alguém? Houve alguma ocasião em que você desejou incluir determinada obra de arte em uma aula, mas não o fez, porque achou que poderia ter uma repercussão negativa?

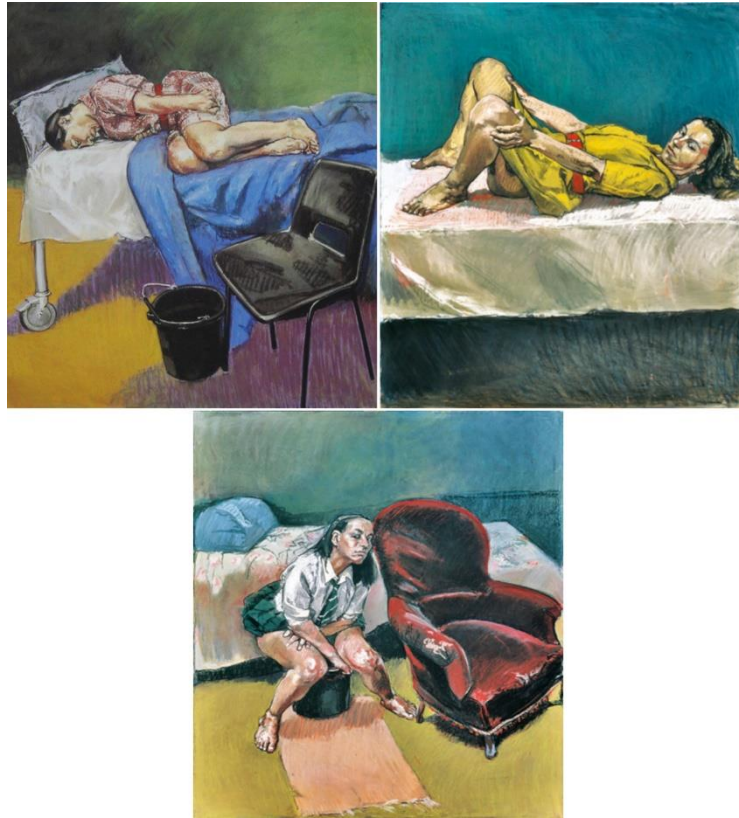
3 - Houve casos em que você incluiu uma obra de arte em uma aula e alguma pessoa considerou esta obra inapropriada? Se sim, que papel esta pessoa desempenhava no ambiente escolar (administrador, professor, pai de estudante, estudante etc.)? Por que essa pessoa considerou a obra inapropriada?

4 - Em sua experiência docente, existe alguma precaução ou estratégia para garantir receptividade às obras de arte escolhidas, nos casos em que há possibilidade de controvérsia sobre as obras? Se sim, quais seriam essas precauções ou estratégias?

5 - Qual a sua opinião a respeito do uso de cada uma das séries de obras dos cinco artistas a seguir, em sala de aula? Você considera alguma (ou mais de uma) delas inapropriada? Por quê?

(Considere a possibilidade de visitação, com os alunos, a uma exposição que contenha as obras, ou a disponibilidade de material impresso com a reprodução das obras).

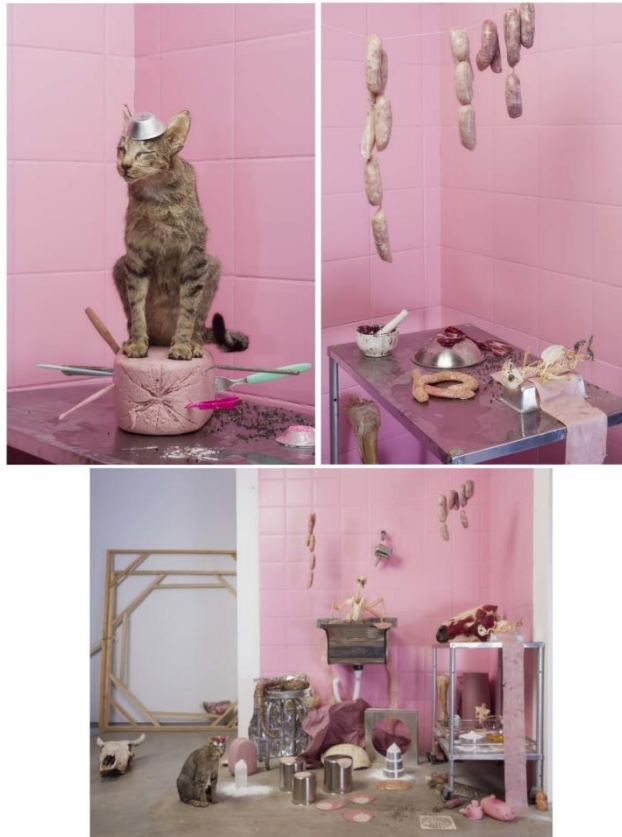
5.1- Paula Rego. Sem título. Tríptico (1998). Pastel sobre papel, 110x100cm cada.



5.2 - Gil Vicente - série *Inimigos* (2005-2010). Desenhos em carvão sobre papel, 200x150cm ou 150x200cm cada.



5.3 - Raquel Nava, *Paleta* (2018). Registros fotográficos de instalação.



5.4 - Evandro Prado. Pinturas da série *Habemus Cocam* e objetos que compõem a instalação *Em casa de capitalista, Coca-Cola é Santa* (2005-2010)



5.5 - Alair Gomes - fotografias produzidas no Rio de Janeiro entre 1967 e 1977.



6 - Nos últimos anos, no Brasil, algumas exposições e obras de arte foram condenadas por determinados grupos por conta de suas pautas ou conteúdos. Você percebe ou percebeu em suas aulas a rejeição ou o questionamento sobre a presença de alguma obra de arte por influência desse tipo de posicionamento?

7 - Rede(s) de ensino em que atua:

- Particular
- Federal
- Estadual
- Municipal

8 - Séries em que atua e já atuou:

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior

9 - Tempo de atuação como professor de Arte: