

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação

Taís Ritter Dias

Ensino de arte e feminismos: urdiduras entre relações de poder e resistências

Orientadora: Luciana Gruppelli Loponte
Linha de pesquisa: Arte, linguagem e currículo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAÍS RITTER DIAS

Ensino de arte e feminismos:
urdiduras entre relações de poder e resistências

Porto Alegre

2017

TAÍS RITTER DIAS

Ensino de arte e feminismos: urdiduras entre relações de poder e resistências

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Gruppelli Loponte
Linha de Pesquisa: Arte, linguagem e currículo

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Dias, Taís Ritter
Ensino de arte e feminismos: urdiduras entre
relações de poder e resistências / Taís Ritter Dias. --
2017.
206 f.

Orientadora: Luciana Gruppelli Loponte.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. ensino de arte. 2. estudos de gênero. 3.
feminismo. 4. relações de poder. 5. práticas de
resistência. I. Loponte, Luciana Gruppelli, orient.
II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAÍS RITTER DIAS

Ensino de arte e feminismos: urdiduras entre relações de poder e resistências

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 21 de julho de 2017.

Prof.^a Dr.^a Luciana Gruppelli Loponte (PPGEDU/UFRGS) - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Dagmar Elisabeth Estermann Meyer (PPGEDU/UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Daniela Pinheiro Machado Kern (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Blanca Cedillo (UFSM)

Agradecimentos

Inevitavelmente, a escrita desse trabalho tornou-me diferente do que eu era. Uma transformação que não é de personalidade ou temperamento, mas do modo como penso a docência em arte e como atuar nela. E, seguramente, essa transformação só foi possível mediante o convívio e as trocas estabelecidas com as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa caminhada e nela deixaram marcas singulares. A cada uma delas sou imensamente grata. Sobretudo,

À Luciana Loponte, cujos textos, os primeiros que li sobre gênero e ensino de arte, instigaram-me a perseguir esse objeto de estudo. Pelos dois anos de intenso aprendizado, e antes mesmo do mestrado, pelas aulas nas disciplinas PEC, que me fizeram ter a convicção de que esse era o caminho que queria seguir. Pelo olhar atencioso e generoso que dedicaste ao meu trabalho. Por compartilhar seu vasto conhecimento, experiências e referências sobre o tema desta pesquisa, imprescindíveis para que ela ganhasse os contornos que tem. Pelos estímulos e incentivos tão importantes a cada momento de orientação. Por vibrar, junto comigo, com a minha pesquisa.

Às professoras Daniela Kern, Dagmar Meyer e Rosa Blanca, que fizeram parte da minha trajetória acadêmica de diferentes formas e em diferentes momentos. Sobretudo, pela leitura crítica e competente que realizaram do meu trabalho. Pelas preciosíssimas contribuições e ponderações na defesa do projeto, que, sem dúvida, ressoam nessa pesquisa.

Ao professor Cristian Mossi e a seus/suas queridos/as alunos/as, com quem tive a oportunidade de realizar o estágio docência, e com quem aprendi muito sobre a docência em arte.

Aos meus colegas, orientandos/as da Lu, e integrantes do Arteversa: Alessandra, Carmen, Carla, Daniel, Deborah, Ethiene, Fabiano, Tathi, Oscar, Vanessa, Karine. Pela parceria, amizade e acolhida. Por poder partilhar com vocês a minha pesquisa e repensá-la a cada significativa contribuição dada. Por aprender sobre os prazeres e as responsabilidades de realizar uma pesquisa. Por me inspirarem [muito!] com as belíssimas pesquisas que realizam.

Em especial, à Ale, com quem pude colecionar lembranças, imagens e sabores dos diferentes “Brasis”, passando por obras de arte contemporâneas, às renascentistas, por paisagens ímpares e deslumbrantes, foram grandes e intensas aventuras. Pela oportunidade de poder me transformar, através de uma relação de amizade ética e terna. Pela escuta sempre disponível,

atenta e carinhosa. Pelos pequenos e grandes gestos de afeto, que fizeram que com o mestrado tivesse um sabor muito especial e inesquecível.

À minha grande amiga, minha professora, minha irmã de coração, Gecy, por todos esses anos de convívio e de muitas aprendizagens. Por ser a pessoa mais generosa e humana que já conheci. Por me incentivar e sempre acreditar no meu potencial. Sem você, não teria chegado até aqui.

À minha mãe, Rosa, às minhas irmãs Marlowa, Tamara, Daiana e, aos meus irmãos Júnior e Vicente, pelo carinho e pela presença. Ao meu pai, que a vida não permitiu acompanhar esse momento, mas que aparece em meus sonhos, para amenizar um pouquinho da saudade.

Ao meu marido, amigo e colega de profissão, Ezequiel. Por todos esses anos de escuta, alegrias e muitos aprendizados. Pela compreensão e motivação, em especial, durante esses dois intensos anos. Pelo suporte incrível e inestimável nos momentos de dificuldade e apreensão. Por ter feito uma leitura atenciosa deste trabalho, contribuindo diretamente com ele. Por ter, junto comigo, aprendido a importância do feminismo, fazendo dessa uma relação horizontal.

Aos professores/as e alunos/as da escola em que trabalho, e por outras onde já passei, com quem tenho aprendido diariamente sobre a docência e sobre mim mesma. Por, na relação com vocês, poder me aventurar num processo contínuo e inelutável de transformação de si.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de realizar esse estudo e pela concessão da bolsa via CAPES. Pela possibilidade de divulgar a pesquisa em diferentes instâncias e participar de eventos formativos com auxílio financeiro.

Foi quando aprendi a pegar o silêncio com as mãos, enfiar no buraco da
agulha e escrever.
Viviane Mosé

Resumo

Esta pesquisa tem como objeto central de investigação a relação entre estudos de gênero e o ensino de artes visuais em escolas. A partir de um mergulho nas teorizações de Michel Foucault, especialmente em suas asserções quanto à dinâmica poder e resistência, bem como nas teorizações feministas de vertente pós-estruturalista (Guacira Louro, Judith Butler, Beatriz Preciado, Margareth Rago, Joan Scott), pergunta-se: como as abordagens feministas em relação às artes visuais podem alimentar práticas de resistência aos discursos hegemônicos envolvendo gênero que incidem sobre o ensino de arte? Para problematizar esta questão, a pesquisa realiza dois movimentos. O primeiro movimento consiste em um processo de contextualização em torno de alguns discursos e representações de gênero cristalizados no âmbito das artes visuais, na recente urdidura política que envolve gênero e educação e no ensino de arte. Neste sentido, lança mão de materialidades diversas: trabalhos artísticos, *memes*, documentários, relatos de cenas escolares, imagens e ditos variados. Estas materialidades dão a ver algumas das urgências na interface gênero e ensino de arte, mas também fazem despontar inúmeras práticas de resistência, enfrentamentos e recusas aos discursos hegemônicos. O segundo movimento, deu-se a partir de um levantamento de artigos que tratam de gênero e ensino de arte nos anais de dois eventos da área de arte e educação, o CONFAEB (Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil) e os Encontros Nacionais da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas). Perante os estudos pinçados de cada um dos eventos, foram feitas interrogações e análises que conjugam as considerações teórico-metodológicas extraídas da dinâmica poder/resistência do pensamento foucaultiano e a paisagem feminista pós-estruturalista, construída no percurso da pesquisa. Com isso, foi possível constatar, de um lado, as potencialidades das práticas descritas pelos/as autores/as, as estratégias diversas que podem ser empregadas na discussão do tema e, por outro lado, algumas armadilhas e riscos oriundos de certas abordagens. Por fim, tendo no horizonte todas as movimentações e análises realizadas na pesquisa, esboçam-se algumas possíveis intervenções feministas para o ensino de arte. Sugere-se que as discussões de gênero, não se limitem à inserção de artistas mulheres, ainda que esta seja uma demanda contínua. Propõe-se que se assumam uma postura de problematização em relação às abordagens e às narrativas criadas em todas as práticas docentes, às questões de gênero trazidas pelos/as próprios/as alunos/as, aos discursos do senso comum que ecoam pela escola. São pequenas e modestas intervenções cotidianas que, comprometidas com as relações de poder em que estão imersas, podem fazer vacilar discursos discriminatórios, racistas, misóginos e excludentes presentes na escola.

Palavras-chave: **ensino de arte; estudos de gênero; feminismo; relações de poder; práticas de resistência.**

Abstract:

This research has, as a central research object, the relationship between gender studies and the teaching of visual arts in schools. From a dip in Michel Foucault's theorizations, especially in his assertions about dynamic power and resistance, as well as in post-structuralist feminist theorizations (Guacira Louro, Judith Butler, Beatriz Preciado, Margareth Rago, Joan Scott), we ask: How feminist approaches, in relation to the visual arts, can foster practices of resistance to the hegemonic discourses that affect the teaching of art? In order to problematize this question, the research makes two movements. The first movement consists of a process of contextualization around some crystallized discourses and representations of the visual arts, the recent political warfare that involves gender and education and the teaching of art. In this sense, it makes use of diverse materialities: artistic works, memes, documentaries, reports of school scenes, images and various sayings. These materialities show some of the urgencies in the interface genre and art teaching, but also bring out innumerable practices of resistance, confrontations and refusals to hegemonic discourses. The second movement occurred from a selection of articles dealing with gender and art education in the annals of two events in the area of art and education, the CONFAEB (National Congress of the Art-Educators Federation of Brazil) and the National Meetings of ANPAP (National Association of Researchers in Arts Plastic). Given the pinched studies of each of the events, interviews and analyzes were carried out combining the theoretical-methodological considerations drawn from the power / resistance dynamics of Foucaultian thought and the post-structuralist feminist landscape, built in the course of research. With this, it was possible to observe, on the one hand, the potentialities of the practices described by the authors, the different strategies that can be used in the discussion of the subject and, on the other hand, some pitfalls and risks arising from certain approaches. Finally, considering all the movements and analyzes carried out in the research, some possible feminist interventions for the teaching of art are outlined. It is suggested that gender discussions should not be limited to the inclusion of female artists, even if this is a continuous demand. It is proposed that a problematizing posture be adopted in relation to the approaches and narratives created in all teaching practices, the gender issues brought by the students themselves, the common-sense discourses that resonate with the school. They are small, modest daily interventions that, compromised by the power relations in which they are immersed, can wipe out discriminatory, racist, misogynist, and exclusionary discourses present in the school.

Keywords: art education; gender studies; feminism; power relations; resistance practices.

Lista de imagens

- Imagem 1: Imagem criada nas aulas de arte, p. 14
- Imagem 2: Imagem criada nas aulas de arte, p. 14
- Imagem 3: Jo Spence, Write or be written off, 1988, fotografia, p. 33
- Imagem 4: Joanne Stamerra, Erase sexism at Moma, 1976, borracha, p. 34
- Imagem 5: Guerrilla Girls, Do women still have to be naked to get into the met.museum?, 1989, cartaz, p. 36
- Imagem 6: Jean Auguste Dominique Ingres, A grande odalisca, 1814, óleo sobre tela, p. 36
- Imagem 7: Guerrilla Girls, Do women still have to be naked to get into the met.museum?, 2005, cartaz, p. 37
- Imagem 8: Guerrilla Girls, Do women still have to be naked to get into the met.museum?, 2012, cartaz, p. 37
- Imagem 9: Güler Ates, Books and she, 2012, fotografia, p. 38
- Imagem 10: Güler Ates, Wing of yellow, 2013, fotografia, p. 38
- Imagem 11: Shirin Neshat, Rebellious silence, 1994, fotografia, p. 40
- Imagem 12: Johannes Vermeer, A rendeira, c. 1665-1668, óleo sobre tela, p. 42
- Imagem 13: Françoise Duparc, Mulher costurando, c. 1726-1728, óleo sobre tela, p. 42
- Imagem 14: Rosana Paulino, Bastidores, 1997, xerox transferido sobre tecido, com bordados, p. 43
- Imagem 15: Rosana Paulino, Assentamento, 2013, instalação em técnica mista, p. 44
- Imagem 16: Rosana Paulino, Assentamento, 2013, instalação em técnica mista, p. 44
- Imagem 17: Anna Bella Geiger, Diário de um artista brasileiro, 1975, fotocollagens, p. 45
- Imagem 18: Guerrilla Girls, The advantages of being a woman artist, 1988, cartaz, p. 46
- Imagem 19: Artemisia Gentileschi, Susana e os velhos, 1610, óleo sobre tela, p. 48
- Imagem 20: Elisabeth-Louise Vigée Lebrun, Autorretrato com chapéu de palha, 1782, óleo sobre tela, p. 48
- Imagem 21: Zanele Muholi, Bester I, Mayotte, 2015, fotografia, p. 50
- Imagem 22: Zanele Muholi, Bester V, Mayotte, 2015, fotografia, p. 50
- Imagem 23: Zanele Muholi, Tumi Nkopane, 2013, fotografia, p. 51
- Imagem 24: Nan Goldin, Misty and Jimmy Paulette in a taxi NYC, 1991, p. fotografia, p. 53
- Imagem 25: Nan Goldin, Roommate with her sister, 1972, fotografia, p. 53
- Imagem 26: Marcha das vadias, 2014, p. 66
- Imagem 27: Vai ter shortinho sim!, 2016, p. 67
- Imagem 28: Desenho para colorir para meninas, p. 70
- Imagem 29: Desenho para colorir para meninos, p. 70
- Imagem 30: Judy Chicago, The dinner party, 1974-1979, instalação em técnica mista, p. 76
- Imagem 31: Exposição Women Artists (1590-1950), 1976, p. 78
- Imagem 32: *Meme* sobre o Enem, 2015, p. 87
- Imagem 33: *Meme* sobre o Enem, 2015, p. 87
- Imagem 34: Votação dos Planos Municipais de Educação, 2015, p. 93
- Imagem 35: Ocupações secundaristas, 2016, p. 99
- Imagem 36: Ocupações secundaristas, 2015, p. 99
- Imagem 37: Cenas do documentário Lute como uma menina!, 2016, p.100

Sumário

1 Uma urdidura entre feminismo, pesquisa e docência.....	13	6 Vozes que irrompem do silêncio: abordagens de gênero no CONFAEB e nos Encontros Nacionais da ANPAP	124
2 Os feminismos nas tramas políticas e acadêmicas	23	6.1 Impasses teórico-metodológicos	127
2.1 Pós-feminismos	28	6.2 Fios condutores	131
2.2 Tramas entre os feminismos e a arte	30	6.3 Abordagens com foco na história da arte e nas poéticas visuais	133
2.2.1 Escrever e apagar: linhas de [in]visibilidade.....	34	6.4 Formação, identidades e histórias de vida docentes	137
2.2.2 A mulher artista em discurso: linhas de obstrução	46	6.5 Experiências com públicos não escolares	142
2.2.3 O gênero imponderável: linhas de desnaturalização.....	50	6.6 Abordagens voltadas ao ensino de arte escolar	145
3 Uma paisagem feminista pós-estruturalista	57	6.6.1 palavras sujas.....	146
3.1 O sujeito generificado.....	59	6.6.2 Multidões femininas: desenhando outras subjetividades.....	158
3.2 Gênero: efeitos de poder e resistência	61	6.6.3 O feminismo em anexo	163
3.2.1 O poder da visão binária.....	69	6.6.4 Interrogar as imagens, desnaturalizar gêneros.....	165
3.2.2 O poder da norma.....	75	6.7 O outro que [me] escapa	173
3.2.3 O poder do discurso biológico	82	6.8 Esboçando intervenções feministas	175
4 Na escola, tem que ser debatido gênero sim!.....	85	7 Entre suturas e arremates, linhas que seguem pulsando	182
4.1 Movimentos de supressão de gênero da escola	86	8.Referências	189
4.2 Ideologia de gênero e Escola Sem Partido: algumas considerações feministas	91	Apêndice 1: Locais e temas dos congressos do Confaeb e dos Encontros da Anpap	201
4.3 Resistências que brotam entre os muros da escola	98	Apêndice 2: Instituição/estados de filiação dos autores	202
5 Intervenções feministas no ensino de artes visuais	103	Apêndice 3: Artigos selecionados dos anais do Confaeb.....	203
5.1 Obstruções	105	Apêndice 4: artigos selecionados dos encontros nacionais da Anpap	205
5.2 Fronteiras.....	110	Apêndice 5: Listagem das palavras-chave	206
5.3 Passagens.....	118		

1 Uma urdidura entre feminismo, pesquisa e docência

Mais uma aula de arte. A última turma para que eu encerre a manhã de trabalho. A exatidão do contexto me escapa, mas algo daquele dia ficaria na minha lembrança. Em meio às atividades, conversas e risos da turma, percebo que duas alunas estão combinando algo, espiando-me, para evitar que eu as ouça. Fico atenta a elas, mas continuo conversando com os/as demais alunos/as. Com a voz hesitante e com alguma vergonha, uma das meninas cria coragem e pergunta: “sora, tu é feminista?”. Eu, então, embora um pouco surpresa com a pergunta, respondo afirmativamente. Alguns segundos se passam e, quando me dou por conta, estou sendo abraçada pela aluna, não a que havia feito a pergunta, mas a colega que estava sentada ao seu lado. A ordem das palavras está embaralhada na minha memória, apenas lembro que, durante o demorado abraço e a conversa que se seguiu a ele, a aluna falava o quanto estava feliz por saber que tinha alguém assim na escola, que as pessoas da escola e da cidade não davam muita atenção para o tema porque achavam que as mulheres não precisavam do feminismo.

Nos três anos em que tenho trabalhado nessa escola¹, entre abraços, pequenos gestos de afeto, pequenos instantes de atenção e escuta ao outro, fui compondo a minha docência. Diante da voz que me escapa e que, com frequência, falha, escutar com afeto tem sido minha linha de fuga, o meu modo de estar na escola. Sim, muito antes de ter se tornado comum para mim entrar em salas de aula, eu sabia que esse seria (e continua sendo) um desafio pessoal. Todavia, a quietude, a voz tímida e instável, que sempre se colocaram como defeitos, agora animam e dão contorno a minha identidade docente. Uma docência aberta e marcada pela escuta. Escutar jovens, escutar o outro, uma atividade tão banal, mas tão difícil e rara no cotidiano escolar.

Mas, o abraço e a escuta daquele dia tinham uma carga de significados que me acompanhariam por algum tempo. A partir daquela pergunta, daquela resposta e daquele abraço, desataram-se conversas, trocas de ideias e afetos entre mim e aquela aluna. Entre uma partilha e outra, somavam-se relatos sobre como ela era, por vezes, constrangida por outros/as

¹ Trata-se de uma escola da rede pública estadual, de Ensino Fundamental e Médio, localizada na zona rural do município de Santo Antônio da Patrulha, a 90km de Porto Alegre. A cidade, cuja população é de aproximadamente 40 mil habitantes, tem sua economia alicerçada em atividades agropecuárias, na fabricação de produtos típicos como a rapadura e a cachaça e no comércio atacadista e varejista. Os CTGs (Centro de Tradições Gaúchas) desempenham um papel preponderante na formação cultural dos alunos dessa escola e de grande parte da população local.

professores/as por não ser uma menina ‘normal’, porque não se vestia como as demais meninas, porque era bonita demais para usar roupas tão ‘masculinas’. Somavam-se relatos de insegurança, de como ela sentia medo de andar na rua sozinha e ser atacada por um homem. “É por isso que a gente precisa do feminismo!”, ela afirmava. E eu pensava, após cada conversa com ela e com outros/as alunos/as, entre outras tantas e distintas cenas em que as questões de gênero invadiam a sala de aula: é por isso que quero seguir estudando sobre o feminismo!

Pensar sobre o feminismo, a partir da escola, a partir das aulas de arte², é uma tarefa que tenho perseguido, ou melhor, as questões de gênero, nas aulas de arte, na escola, perseguem-me. Desde os meus primeiros contatos com a docência, no estágio curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais (UFRGS), em 2013, fui tramando e sendo tramada por uma urdidura entre docência, feminismo e arte. Foi a partir da escuta e da atenção ao que os/as alunos/as traziam, às cenas de gênero que eclodiam em sala de aula, a despeito de todos os planejamentos e cronogramas, que elaborei o meu primeiro itinerário para abordar as questões de gênero com as turmas em que estava estagiando. Por que não começar falando sobre o tema a partir daquelas sonoridades que interrompem os conteúdos programáticos e atordoam com suas transgressões de gênero e sexualidade? Por que não partir daqueles sons e enunciados que pulsavam nas aulas e nos corpos dos alunos e alunas? Optei, então, por realizar um cruzamento entre, de um lado, os estudos de gênero, a arte contemporânea e o cinema e de outro, aquilo que percebia de mais pungente no repertório cultural dos/as alunos/as: o *funk* carioca. Foi um caminho instigante, mas ao mesmo tempo desafiador. Apesar de contar com o apoio e com os *insights* da minha orientadora de TCC³ e da orientadora de estágio, que vivamente estimularam-me a prosseguir com a problemática, lembro-me da aflição e da insegurança que antecederam cada aula. E

² As terminologias que cercam a disciplina Arte, serão abordadas na seção 5.1. Convém demarcar, desde já, entretanto, que ao falar *ensino de arte e aula de arte*, estou referindo-me ao ensino de artes visuais, pois, além deste há o ensino de teatro, música e dança.

³ No TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) do curso de Licenciatura em Artes Visuais (UFRGS-2013), cujo título é *Enredamentos de gênero no ensino da arte: investigando os estereótipos na arte e na cultura visual*, orientado pela professora Dr^a Daniela Kern, analisei, dentre outras coisas, como os/as alunos/as da escola em que foi realizado estágio curricular eram interpelados/as pelos discursos presentes no *funk* carioca na constituição de suas identidades e vivências de gênero. Essa análise teve como objetos de estudo documentários sobre *funk*, que foram produzidos pelos alunos durante a experiência pedagógica. A partir deles, foi possível perceber como os/as alunos/as formulam as suas concepções de gênero, guiados ou reagindo àquelas presentes no *funk*. Uma versão resumida dessa experiência pode ser encontrada no artigo *Documentando o funk: cultura visual, cinema e gênero no ensino de artes visuais* (DIAS, 2015).

se alguém da equipe diretiva, algum pai ou alguma mãe, viesse questionar-me o porquê de eu estar trabalhando com essas questões nas aulas de arte? Como eu justificaria? Em que, ou em quem, amparar-me-ia? Nada disso aconteceu. Ainda que diversos impasses do dia a dia escolar tivessem surgido, concluí o meu estágio estimulada e comovida pela potencialidade dessa discussão junto aos/às jovens. Mas, a insegurança e a aflição diante das questões de gênero fizeram-me perceber a importância de seguir estudando, buscando fundamentações teóricas para que continuasse tendo a coragem necessária para contemplar tais questões em futuras práticas docentes.

Apenas alguns meses separaram o fim do meu estágio e a minha entrada em uma escola pública estadual como professora efetiva, após a nomeação em um concurso público. A realidade da escola em que eu ingressava, no início de 2014, era muito distante daquela de Porto Alegre em que havia realizado o estágio. Essa escola pertence à cidade onde tenho morado desde que nasci. Uma realidade familiar para mim era o que pensava inicialmente. Entretanto, aqui, desde o primeiro dia de aula, entre os sussurros de professores/as e alunos/as, havia uma curiosidade: como é a aula de Arte de uma professora de Arte? Estava diante de uma geração de alunos/as, ou pelo menos a maior parcela dela, que nunca havia tido contato com essa figura “o/a professor/a de arte formado/a em arte”. Desde então, um árduo e contínuo trabalho tem sido empreendido, para, perante desafios de diferentes ordens, afirmar esse espaço, o ensino de arte, como algo que se difira daquele que os/as alunos/as e professores/as cristalizaram em seu imaginário. Um espaço que esteja além da recreação, além do decorativo, além das datas comemorativas, além do manual. Um espaço para as questões de gênero. Questões políticas diversas têm perpassado minhas atividades docentes desde então, e, mesmo quando não tratam inicialmente de questões de gênero, os/as próprios/as alunos/as trazem em seus trabalhos essa temática. As imagens à direita, realizadas por alunas



do Ensino Médio durante as aulas de arte, são algumas das criações que surgem neste contexto⁴.

Nesta escola, a mesma em que uma aluna julgou relevante ter uma “professora feminista”, é onde tenho sentido a urgência e a potência de seguir pensando e pesquisando sobre gênero. Urgência porque, como indica a fala dessa aluna, trata-se de um contexto em que os papéis de gênero são extremamente fixos, ao ponto de uma menina, que não usa roupas ‘tipicamente femininas’, ser questionada por um/a professor/a. Urgência porque, em meio aos diferentes trabalhos que realizo com os/as alunos/as, tenho percebido desigualdades de gênero latentes e o quanto são cotidianas, para a população dessa escola, as cenas de violência doméstica. Potentes porque, a cada nova demanda que os alunos/as impõem, coloco-me a pensar em estratégias e itinerários para abordar as questões de gênero. Potentes porque, percebo que algo dessas práticas afeta a ordem das coisas disso que se chama aula de arte. Porque percebo que outras resistências, tímida ou explicitamente, começam a ser tramadas. E, sobretudo, porque nesse movimento de pensamento e no movimento da vida que se trama, no tecido diário da escola, eu mesma vou me transformando e transformando o meu exercício docente.

Concomitante ao meu trabalho na escola e alguns meses após o fim da graduação e o fim da pesquisa de TCC, iniciei um novo ciclo de estudos, pesquisas e leituras, que culminaria com o meu ingresso no mestrado em Educação no segundo semestre de 2015. Além de um curso de aperfeiçoamento à distância, *Gênero e diversidade na escola: sexualidade, violência, olhares sobre práticas contemporâneas* (UFRGS), entre 2014 e 2015, foram duas disciplinas presenciais como aluna PEC (Programa de Educação Continuada) no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS: *Temáticas contemporâneas em artes e educação*, no primeiro semestre de 2014, e *Arte, verdade e pesquisa*, no primeiro semestre de 2015, ambas com a professora Luciana Loponte, que viria a ser minha futura orientadora. Muito do que diz respeito à presente pesquisa começou a ser gestado nesses momentos formativos: as referências teóricas e artísticas, as perguntas iniciais, as experimentações com arte, gênero, escola e pesquisa. Cada processo formativo era acompanhado de exercícios de escrita⁵.

⁴Arquivo da autora (2016). Os trabalhos foram produzidos mediante projetos que traziam em seu escopo questões de gênero e temas de caráter político, como injustiças e desigualdades sociais, em articulação com trabalhos de artistas contemporâneos/as.

⁵ Um desses exercícios de escrita e experimentação, transformou-se em um artigo apresentado durante a Anped-Sul, em Curitiba-PR, em 2016: *Arte, verdade e gênero: contribuições ético-estéticas para a educação* (DIAS, LOPONTE, 2016).

Escrever: uma necessidade pessoal. Algo que desde os estudos na educação básica suscitavam-me a vontade de criar. A escrita sempre foi, para mim que não tenho na comunicação oral uma virtude, o suporte mais acolhedor para a costura e a composição entre as minhas ideias e as palavras. Porém, como poetiza Viviane Mosé (2006, p. 23-24), escrever pode ser muito mais,

Escrever pode ser arrancar espinho do pé.
 Desfolhar desfiar desfazer os nós.
 Escrever pode ser tentar curar.
 Pode ser bordar ou tecer.
 Pode ser cavar.
 [...] Pode ser alívio, pode ser auxílio.
 Escrever pode ser um mantra.
 Ou pode ser um muro.
 Pode ser um fosso.
 Pode ser vazão.
 Escrever pode ser certo
 Ou não.
 Pode ser engano.
 [...] uma esquina encruzilhada.
 Uma porrada.
 Escrever pode ser um vício.

Arrancar espinhos, tecer, tramar, urdir. Auxílio, vazão, cura. Incertezas, encruzilhadas. Um vício. Eis, sinteticamente, a minha relação com a escrita. Eis a minha ferramenta pessoal de resistência. No trânsito entre a escola e o estudo acadêmico, no deslocamento constante entre uma cidade e outra, nos movimentos incessantes entre leituras e escritas, um desejo permanecia: continuar escrevendo e dando vazão ao tema gênero e ensino de arte. Por estar na escola, nesse contexto em que a abertura à discussão de gênero é menor, onde as verdades sobre feminino e masculino são sólidas demais, redimensiona-se a importância de seguir nesse fluxo de pensamentos, escritas e práticas. Com o mestrado, encontrei um terreno fértil para explorar tudo isso que atravessava minha docência/existência.

Os caminhos escolhidos para a realização desta pesquisa nasceram, justamente, do objeto de estudo que venho perseguindo na docência e que busquei construir ao longo do mestrado, qual seja, **estudos de gênero e ensino de arte**. E esse objeto foi sendo construído, pois, evidentemente, ele não estava claro para mim desde o início. Fruto de dois anos de

encruzilhadas, incertezas, espinhos no pé, alívios e o vício da escrita, o modo como fui operando com esse objeto de estudo condensa os pensamentos que foram sendo esculpidos nesse curso de tempo. Entre as disciplinas do PPGEDU que realizei; entre as bancas de mestrado e de doutorado - dos colegas da linha de pesquisa e de outras linhas do programa - que assisti; entre os encontros de orientação individual e os encontros coletivos com o grupo de pesquisa; entre as discussões, narrativas e produções do ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência da UFRGS⁶; entre as variadas recepções que o meu trabalho teve nos eventos acadêmicos que participei; entre as ponderações e as sugestões dadas pela banca examinadora na defesa do projeto em julho de 2016; entre as partilhas e escutas com a turma em que realizei o meu estágio docência no segundo semestre de 2016; entre o cotidiano da escola e o cenário político dos dois últimos anos; nos movimentos de cada um desses “entres” e na soma de todos eles, as perguntas feitas ao objeto iam sendo revistas e modificadas. De tudo isso que foi exposto, emerge, então, a pergunta que anima e conduz esta pesquisa: **de quais modos as abordagens feministas em relação às artes visuais podem alimentar práticas de resistência aos discursos hegemônicos envolvendo gênero que incidem sobre o ensino de arte em escolas?**

Oriundo dessa pergunta, o objetivo principal é *problematizar estratégias de abordagem das questões de gênero no ensino de artes visuais à luz de uma paisagem feminista pós-estruturalista e especialmente atenta às dinâmicas entre as relações de poder e as práticas de resistência*. Os objetivos específicos são: a) contextualizar algumas imbricações da relação entre os feminismos e a esfera das artes visuais; b) identificar algumas relações de força que se estabelecem na intersecção educação e relações de gênero no recente horizonte político; c) pontuar alguns atravessamentos de gênero no ensino de artes visuais no Brasil; d) problematizar as estratégias de abordagem de gênero adotadas por autores/as, cujos artigos integram os anais de dois eventos acadêmicos brasileiros; e) esboçar algumas possíveis abordagens das questões de gênero tendo em vista os principais discursos e representações que incidem no ensino de arte, bem como as problematizações oriundas da análise dos artigos dos eventos.

⁶Sob coordenação da Prof^a.Dr^a Luciana Loponte, o Arteversa conta com financiamento do CNPQ e reúne-se mensalmente para discutir as relações entre arte e docência. No site <https://www.ufrgs.br/arteverasa/>, é possível conhecer mais ações e pesquisas do grupo.

Todas as escolhas teórico-metodológicas inferidas nos objetivos e na pergunta de pesquisa, penso que serão minuciosamente descritas e contextualizadas ao longo da pesquisa, precisamente, porque uma das minhas preocupações durante a escrita foi descrever os bastidores da pesquisa, os procedimentos e as motivações que a amparam. Em relação à materialidade da pesquisa, contudo, convém assinalar, desde aqui, que há um conjunto de materiais, sobre o qual houve um exercício analítico de maior fôlego. Ele é resultante de um levantamento realizado nos anais de dois eventos que discutem arte e educação no Brasil: o CONFAEB (Confederação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil) e os Encontros Nacionais da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas). É com esse material, que chamarei de material analítico, que busco problematizar as estratégias de abordagens de gênero no ensino de arte, contra que efeitos de poder elas se insurgem e que resistências podem brotar daí. É pensando com esses/as docentes e pesquisadores/as implicados/as com o tema, que me arrisco a sugerir possíveis intervenções feministas para o ensino de arte. Mas, um outro conjunto de materiais foi selecionado para contextualizar e exemplificar os discursos e as representações de gênero que incidem sobre essa disciplina escolar e as resistências que podem ser alimentadas: trabalhos artísticos das artes visuais, imagens e ditos referentes aos movimentos feministas contemporâneos, imagens e ditos de movimentações políticas recentes relacionados à gênero e educação, imagens e ditos que apontam práticas de resistência de alunos/as de escolas públicas, relatos de cenas escolares envolvendo questões de gênero.

Vale constar ainda que os objetivos e a pergunta de pesquisa anunciam o modo como os capítulos foram organizados. Assim, o capítulo subsequente destina-se a desenvolver o primeiro objetivo específico da pesquisa, isto é, a contextualização da relação entre os feminismos e as artes visuais. Para tal contextualização, inicio destacando *Os feminismos nas tramas políticas e acadêmicas*, trazendo algumas ressonâncias dos movimentos feministas, especialmente a partir dos anos 1960, com a emergência da segunda onda feminista. Visando introduzir o debate ao/à leitor/a, no capítulo, discute-se também o conceito gênero, indicando a diversidade de usos que lhe caracterizam. Na seção *Pós-feminismos*, trato dessa perspectiva que se caracteriza por curvar-se sobre os principais dilemas das vertentes feministas anteriores. Em seguida, em *As tramas entre os feminismos e a arte*, a discussão feminista travada nas seções anteriores é articulada ao campo artístico. Lanço, primeiramente, um olhar sobre a ausência de mulheres artistas nas narrativas consagradas da história da arte, disparado pelo artigo de Linda Nochlin, de 1971. Neste sentido, a busca pela mulher artista na história, que se tornou tarefa da perspectiva feminista na arte,

escrutinará os discursos e as concepções de arte que engendraram tal exclusão. A seção *Escrever e apagar: Linhas de [in]visibilidade* busca dar vazão a algumas das estratégias que as artistas ativaram para inscrever-se na arte. Neste sentido, faz aparecer também algumas práticas que as apagaram desse campo. Em *A artista mulher em discurso: linhas de obstrução*, abordo como a artista mulher foi condicionada a determinados gêneros artísticos e pictóricos, ao amadorismo artístico, aos vínculos com artistas homens, aos seus atributos corporais e à sua vida sexual, pelos discursos museais, institucionais, da história e da crítica de arte. *O gênero imponderável: linhas de desnaturalização*, a partir dos trabalhos de algumas artistas aponta para as inventividades de gênero que transgridem o domínio do pensamento binário, isto é, que não se alocam no que se naturalizou como feminino ou masculino.

Na extensão do terceiro capítulo, *Uma paisagem feminista pós-estruturalista*, procuro esmiuçar os conceitos teórico-metodológicos que dão forma ao título da pesquisa, à pergunta e ao objetivo principal: gênero, poder e resistência. Inicialmente, parto do entendimento do *Sujeito generificado*, em que pesa o pressuposto do descentramento do sujeito hegemônico e universal, pondo em causa os processos de construção de gênero. Assim, *Gênero: efeitos de poder e resistência* destina-se a apontar que mediante relações de poder e práticas de resistência, constroem-se sujeitos de gênero. Ademais, amparada nas teorizações de Michel Foucault quanto ao poder e à resistência, nessa seção, o olhar teórico-metodológico que será projetado sobre a materialidade analítica (artigos de anais) é anunciado. Para exemplificar a inventividade das práticas de resistência, um dos conceitos teórico-metodológicos da pesquisa, menciono duas mobilizações recentes: a primeira advinda de movimentos feministas contemporâneos e a segunda desencadeada por ações de alunas de uma escola gaúcha. *O poder da visão binária* discute os efeitos da lógica dualista sobre a constituição das identidades de gênero, trazendo cenas escolares de recusa e reiteração desses princípios. *O poder da norma* trata da normalização do feminino branco, eurocêntrico, heterossexual, classe-média no campo da arte. *O poder do discurso biológico* é discutido como uma das instâncias que permite, por um lado, legitimar e normalizar determinadas vivências de gênero e, de outro, desqualificar e excluir outras.

No quarto capítulo, *Na escola, tem que ser debatido gênero, sim!*, contemplo o segundo objetivo específico, qual seja, abordar o recente cenário político no que concerne às discussões de gênero e à educação. Em meio a constantes batalhas políticas que buscam suprimir essas questões do âmbito escolar, trago, na seção seguinte, alguns *Movimentos de supressão de*

gênero da escola. A emergência de discursos de matizes conservadores oriundos desses movimentos são tensionados em *Ideologia de Gênero e Escola Sem Partido: algumas considerações feministas*, em diálogo com os/as autores/as que referendados nesta pesquisa. E, na sequência, aponto algumas *Resistências que brotam entre os muros da escola*, em que alunos/as de escolas públicas, na contramão desses movimentos, trazem à tona a relevância e a urgência do debate de gênero.

Visando atender ao terceiro objetivo específico, no capítulo *Intervenções feministas no ensino de arte visuais*, problematizo a relação entre estudos de gênero e ensino de artes visuais no contexto brasileiro. Para tal, inicio discorrendo sobre algumas *Obstruções* que afetam o ensino de arte escolar e afastam possíveis práticas feministas: falta de professores/as habilitados/as; a constante ameaça de retirada da disciplina do currículo; a desvalorização da disciplina na grade curricular; o fortalecimento de posturas conservadoras no cenário político atual; a insuficiência da perspectiva de gênero nas instâncias de formação docente em artes visuais. Em decorrência dessas obstruções, há o acirramento das *Fronteiras* da disciplina, mantendo distantes de suas práticas as questões políticas e de gênero. Neste sentido, verifica-se a predominância de concepções de arte impermeáveis às questões de gênero. E, em contraponto a todos os desafios que circundam possíveis intervenções feministas no ensino de arte, há algumas *Passagens*, sinalizadas por autores/as (Ana Mae Barbosa, Ivone Richter, Marián Cao, Luciana Loponte e Belidson Dias) comprometidos em fundamentar, defender e disseminar o tema entre os/as docentes e pesquisadores/as da área.

Com o propósito de problematizar estratégias de abordagem de gênero, quarto objetivo da pesquisa, no capítulo *Vozes que irrompem no silêncio: abordagens de gênero no CONFAEB e nos Encontros Nacionais da ANPAP*, analiso um conjunto de artigos apresentados nesses dois eventos que se configuram como espaços relevantes para a área de arte e educação no Brasil. Neste sentido, busco descrever as escolhas envolvidas nesse processo, os *Impasses teórico-metodológicos* que me permitiram a criação de alguns eixos de análise, e a delimitação das perguntas que foram os *Fios condutores*. A análise está dividida em quatro eixos: *Abordagens com foco na história da arte e nas poéticas visuais; Formação, identidades e histórias de vida docentes; Experiências com públicos não escolares; Abordagens voltadas ao ensino de arte escolar*. Em relação ao último eixo, em vista do foco desta pesquisa, são tecidas considerações mais demoradas. Com o objetivo de destacar as principais tendências dos artigos alocados nesse eixo, foram criadas novas seções: *Palavras sujas; Multidões femininas: desenhando outras subjetividades; O*

feminismo em anexo; Interrogar as imagens, desnaturalizar gêneros. Encerro o capítulo com a *O outro que [me] escapa*, apontando algumas lacunas percebidas nos estudos analisados. E, por fim, com *Esboçando intervenções feministas*, trazendo algumas sugestões e problematizações a partir de tudo o que foi discutido na pesquisa, último objetivo específico proposto. Concluo a pesquisa *Entre suturas e arremates, linhas que seguem pulsando*, relatando alguns desafios, incertezas, surpresas e alívios que me acompanharam ao longo da pesquisa.

2 Os feminismos nas tramas políticas e acadêmicas

Trago, neste capítulo, alguns pontos nodais que marcaram as teorizações feministas e de gênero, permitindo pensar como essas teorizações têm alcançado o presente com os mais variados matizes e repercussões. Não tenho como objetivo, nesse primeiro momento, esgotar a temática, já que, ao longo da pesquisa, os conceitos serão retomados em articulação com diferentes questões teóricas e ênfases metodológicas. Busco, antes, demarcar um ponto de partida para a compreensão do que se desenvolverá ao longo da pesquisa. Começo alinhavando esses pontos, talvez de um modo um tanto convencional, mas que julgo necessário. Faço-o, recuperando algumas linhas históricas entre os movimentos políticos e a inserção acadêmica desenhada pelos feminismos.

Se é verdade que “toda palavra tem a sua história”⁷ (PINTO, 2006, p. 81), quando colocamo-nos a tratar sobre *gênero* e *feminismo*, somos convidados a explicitar a perspectiva que assumimos, precisamente porque, nesse caso, estamos nos reportando a palavras que escorregam para muitas direções isto é, há uma profusão de pontos de vista investida sobre essas duas palavras, que nem sempre convivem harmonicamente. Há, ainda, uma diversidade de abordagens teóricas e metodológicas que lhes conferem os mais distintos contornos, formas e usos. Eis o porquê da adoção do plural, feminismos, pois, ainda que como pesquisadora filie-me a uma perspectiva específica, muitos desses contornos, formas e usos perpassam esta pesquisa. Concordando com Guacira Lopes Louro (2007, p. 205), acredito que essa “diversidade” que marca as abordagens feministas e de gênero, longe de parecer “catastrófica”, pode ser “indicadora da vitalidade e da contemporaneidade dos [seus] campos teóricos e políticos” e que as “disputas” teóricas travadas em torno dessas palavras sugerem “teorias vigorosas, moventes, vivas” em permanente resignificação.

Ainda cabe afirmar que percorrer a história das palavras coloca-se como uma crescente necessidade de “desfazer os fios da memória e mostrar como e por que foram arbitrariamente trançados” (RAGO, 1997, p.15), frente a uma tendência atual

⁷ Utilizo aspa simples (') para tratar de expressões que, no contexto da pesquisa, são colocadas sob rasura, ou seja, para indicar termos que remetem a sentidos muito difundidos no senso comum, mas que, aqui, são contestados. Já a aspa dupla (") é usada para sinalizar as ideias e palavras de outros autores.

(sobre a qual tratarei especialmente no capítulo 4) de apagar, descontextualizar e caricaturar as teorizações feministas e o próprio conceito gênero. Dedico-me, então, a transitar pela história desses dois conceitos, feminismo e gênero, imbricando-os e apontando alguns de seus limites e avanços.

Conquanto seja possível pinçar inúmeras iniciativas feministas ao longo da história⁸, a produção bibliográfica da área tradicionalmente divide o movimento feminista em “primeira e segunda onda”, sobretudo, porque, nesses contextos, houve uma arregimentação política mais consolidada e organizada, produzindo desdobramentos históricos e políticos de forma mais contundente. Em virtude do recorte temático e teórico desta pesquisa, minhas considerações neste capítulo concentram-se nas discussões travadas a partir da segunda onda feminista. Convém resgatar, primeiramente, que o ressurgimento do feminismo nos anos 1960, a segunda onda, esteve umbilicalmente associado à eferescência social e política que marcou aquele período⁹. Essa retomada integrou o “nascimento histórico do que veio a ser conhecido como política de identidade”, ligada aos “novos movimentos sociais” que reivindicavam os direitos dos negros, gays e lésbicas (HALL, 1997).

Se a segunda onda, num primeiro momento, colocava-se na esteira das reivindicações da primeira onda¹⁰, exigindo direitos políticos básicos (como o ingresso no mercado de trabalho e na educação), posteriormente, seguiu-se um adensamento e a ampliação do escopo dos debates. Tratava-se, então, de uma retomada eminentemente teórica, na qual as suas representantes levariam para o universo acadêmico as pautas feministas, empenhando-se na produção de pesquisas mais sistematizadas, a partir de diferentes vínculos teóricos.

⁸ Publicações como as de Michele Perrot (2007) permitem ver que, ao longo da história, mulheres resistiram das mais variadas formas e contra uma extensa gama de discursos e poderes.

⁹ Cito, rapidamente, alguns dos acontecimentos que arquitetaram esse cenário de eferescência: a Guerra no Vietnã que se estendeu de 1955 a 1975; “as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis” (HALL, 1997, p. 44); o “maio de 1968” em Paris “quando estudantes ocuparam a Sorbonne, pondo em xeque a ordem acadêmica estabelecida há séculos” (PINTO, 2010, p.16).

¹⁰ A “primeira onda feminista” reporta ao movimento sufragista que pleiteava, inicialmente, o direito ao voto e, em seguida, abriu espaço para que emergissem outras reivindicações como o direito à educação e ao mercado de trabalho. Esse movimento, que se iniciou na Inglaterra entre a virada do século XIX e as primeiras décadas do século XX, reverberou em vários países com intensidades variadas. Atendia a interesses de diferentes ordens políticas e nele já era possível vislumbrar o pluralismo que viria a caracterizar o movimento feminista contemporâneo (MEYER, 2003; LOURO, 2003). Sobre as movimentações da “primeira onda” no Brasil, Rago (1997) sinaliza, justamente, práticas políticas variadas em três vertentes: liberais, libertárias e anarquistas. Entre elas, a pauta incluía, à semelhança dos movimentos feministas europeus e norte-americano, o direito ao voto, conquistado apenas em 1932, além da busca por melhores condições de trabalho e o ingresso no sistema educacional.

Neste sentido, a trama entre a militância política e a produção acadêmica, evocada no título desse capítulo, conforme Pinto (2010), é um apanágio do movimento feminista, pois “é um movimento que produz sua própria reflexão crítica, sua própria teoria”. Para a autora, tal “coincidência entre militância e teoria é rara” e está conectada, justamente, ao perfil das representantes da segunda onda, qual seja, “mulheres de classe média, educadas, principalmente, nas áreas das Humanidades, da Crítica Literária e da Psicanálise” (Ibidem, p. 15). Essa dupla frente de atuação, a militância e a academia, acabou “provocando um interessante embate e reordenamento de diversas naturezas na história dos movimentos sociais e nas próprias teorias das Ciências Humanas em geral” (Ibidem, p.15).

Nesse período, as intelectuais feministas foram fortemente impactadas pelo pensamento de Simone de Beauvoir, além de outras autoras consideradas fundamentais como Betty Friedan e Kate Millet¹¹. A premissa de Beauvoir “não se nasce mulher: torna-se” antecipava, já em 1949, com a publicação de *O segundo sexo*, a base teórica do feminismo contemporâneo, valendo-se da noção de gênero como uma construção, um fazer, um devir. A tomada política do conceito de gênero implicada na frase supracitada de Beauvoir trazia o intuito de distanciar-se do determinismo biológico que tradicionalmente esteve impregnado no pensamento ocidental. Ainda que as teorizações feministas posteriores a Beauvoir tenham avançado e apontado alguns limites em seu pensamento, sem dúvida, a sua obra contribuiu para a consolidação dos estudos feministas, especialmente, a partir da segunda onda, e marcaram uma virada no pensamento, exatamente, por perturbar as definições familiares e cristalizadas sobre mulher.

Assim, uma das tarefas que se colocava ao feminismo era distanciar-se do determinismo biológico que, tradicionalmente, esteve impregnado nas expressões “diferença sexual” ou “sexo”. As feministas, especialmente as anglo-saxãs dos anos 1970, passaram a empregar *gênero*, colocando-se contra essas posições que determinavam que as desigualdades originavam-se exclusivamente de diferenças biológicas, autoevidentes e imutáveis entre os sexos. Neste sentido, a grande virada instaurada por essas discussões dá-se pelo deslocamento no foco da análise: rejeita-se a primazia do biológico e passa-se às

¹¹ Autoras de duas das obras mais reverberantes na segunda onda. Em 1963, Betty Friedan publica *A mística feminina*. Em 1969, Kate Millet, *Política Sexual*.

análises sociais, culturais e históricas das desigualdades. *Gênero*, a partir dessa nova tomada teórico-política, era encarado como uma “construção social e histórica produzidas sobre as características biológicas” (LOURO, 2003, p. 22).

Uma objeção feita por inúmeras militantes feministas apontaria, todavia, que sob o uso do conceito gênero escondia-se uma pretensão científica, uma tentativa de imprimir um ar objetivo e erudito ao novo objeto de pesquisa, que visava, em última instância, a uma abertura e à legitimação no âmbito acadêmico. Segundo esse ponto vista, tal apelo cientificista implicava o apagamento do sujeito mulher do feminismo, invisibilizado no termo gênero (SCOTT, 1995). Buscava-se, por outro lado, ao utilizar o termo gênero superar o separatismo de algumas abordagens dos estudos das mulheres. Empreendidos por diferentes áreas, esses estudos estavam inclinados ao isolamento das mulheres, não levando em consideração as múltiplas relações sociais e culturais das quais os homens, e tantos outros aspectos, faziam parte. Passa-se, então, de uma “história das mulheres para uma história das relações de gênero” (LOURO, 2003, p.126). A superação desse separatismo, contudo, não se dá automaticamente e veremos, ao longo desta pesquisa, como essa abordagem é frequentemente atualizada, em particular, nas produções acadêmicas que aliam gênero/arte/educação, as quais serão problematizadas no capítulo 6.

Joan Scott (1995) indica algumas limitações decorrentes do uso do conceito de gênero entre as feministas. Aponta três correntes predominantes que passam a usar a “categoria” gênero em suas análises: as teóricas do patriarcado, as feministas marxistas e as abordagens psicanalíticas. Nelas, afirma a autora, o uso do conceito gênero acentua um “antagonismo sexual” (Ibidem, p. 83), a-histórico, irreversível e essencial¹². Certamente, os seus estudos e instrumentos teóricos são diversos, entretanto, não escapam à visão universal e às causas monolíticas para todas as desigualdades, ou seja, respectivamente, entendem que a diferença sexual, a matriz econômica e a repressão sexual, de forma isolada, engendram as mais distintas opressões entre homens e mulheres.

Em linhas gerais, as produções acadêmicas da segunda onda, que se espalhavam por diferentes áreas do saber e sob variadas perspectivas teóricas, visavam criticar as discriminações às quais as mulheres foram historicamente submetidas e a sua

¹² Penso que essas correntes e abordagens de gênero fazem-se muito presentes na atualidade. Ao longo da pesquisa e na problematização da materialidade analítica, trarei exemplos mais concretos dessa perspectiva e as armadilhas que delas derivam quando transcorrem para a educação escolar.

invisibilidade na esfera da vida pública, na ciência, nas artes, nas letras. Os seus estudos indicavam a naturalização da relação entre feminino/doméstico, entre feminino/reprodução e o papel secundário que as mulheres exerciam no mercado de trabalho, no âmbito político, acadêmico, artístico, em virtude desses discursos¹³ fixados.

No Brasil, de acordo com Margareth Rago (1997), as ressonâncias da segunda onda fizeram-se sentir durante os anos 1970, quando as feministas aliaram-se aos movimentos contra a ditadura militar e em prol da redemocratização política. Articuladas a essas demandas e organizando-se em torno do pensamento marxista, as feministas brasileiras denunciavam os sexismos e as opressões praticados no interior dos grupos políticos e traziam a luta entre classes e as condições de trabalho das mulheres como preocupação central. Inversamente ao que acontecia no contexto europeu e norte-americano, a prioridade dada às questões de classe, em detrimento às relações de gênero, foi fruto das peculiaridades da trama política nacional. Conforme lembra Pinto (2010, p. 16), “enquanto na Europa e nos Estados Unidos o cenário era muito propício para o surgimento de movimentos libertários, principalmente aqueles que lutavam por causas identitárias, no Brasil o que tínhamos era um momento de repressão total da luta política legal, obrigando os grupos de esquerda a irem para a clandestinidade e partirem para a guerrilha”.

Em vista da pouca abertura para a discussão identitária, a postura assumida pelas feministas brasileiras, por seu turno, sinalizava “algumas estratégias políticas”, quais sejam, “obter o reconhecimento social de um movimento que colocava a mulher como alvo principal” e, além disso, “conseguir a aliança dos demais setores da esquerda envolvidos na luta pela redemocratização, onde os homens davam as cartas e enunciavam um discurso político bastante característico” (Ibidem, p. 34). Deve-se considerar, ademais, que “o marxismo ainda era considerado o principal instrumento teórico de análise do campo da política revolucionária” (Ibidem, p. 34) naquele contexto.

A aproximação da virada feminista da segunda onda, em consonância com os países onde a discussão estava mais estabelecida, só foi possível durante os anos 1980, após o reconhecimento e a afirmação social do movimento em meio ao

¹³ É preciso pontuar que trabalho com a ideia de que o discurso é um processo de “fixação de sentidos” no qual se tem como pressuposto que “as verdades anteriores aos discursos não existem” e coloca-se “diametralmente na oposição a posturas essencialistas, que pensam em uma realidade pré-dada, que deve ser descoberta através da mediação da teoria” (PINTO, 2006, p. 80). Assim, no discurso, vê-se “articular poder e saber” (FOUCAULT, 2014, p. 109) como uma “série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável” (Ibid., p. 109). O discurso “veicula e produz poder” e também pode “miná-lo” e “barrá-lo” (Ibid., p. 110).

contexto da ditadura. A partir daí, ampliou-se o escopo político, fazendo emergir questões para as quais, antes, era dispensada pouca atenção, como as políticas do corpo e das sexualidades, a maternidade, a família, o direito ao divórcio, entre outras. Além disso, houve um afastamento em relação ao “discurso marxista masculino” (RAGO, 1997, p. 37) e a busca por uma linguagem teórico-política própria.

Nos anos 1990, o combate à violência contra a mulher, sobretudo, à violência doméstica, era prioridade dos movimentos feministas brasileiros, que buscavam intervir junto às políticas públicas para reverter os altos índices desse tipo de crime. Dessas mobilizações resultaram conquistas que viriam a firmar-se na década seguinte, como as Delegacias Especiais da Mulher e a Lei Maria da Penha (Lei n. 11 340, 2006), que tinham como objetivo amparar as vítimas e, no segundo caso, proibir e estabelecer uma punição mais severa (PINTO, 2006).

No âmbito acadêmico internacional, sobretudo, a partir dos anos 1980, sob o impacto das teorizações pós-estruturalistas, um novo arcabouço de conceitos, temas e perspectivas começaram a ser tramados. Trato, brevemente, sobre essas movimentações frequentemente denominadas pós-feministas, na próxima seção.

2.1 Pós-feminismos

Reverberando o pensamento de Michel Foucault, Jacques Derrida e outros/as autores/as vinculados/as ao pensamento pós-estruturalista, inúmeras pesquisadoras (Judith Butler, Margareth Rago, Beatriz Preciado, Guacira Lopes Louro, Dagmar Meyer, Glória Anzaldúa) vêm adensando e redimensionando os primeiros sopros feministas, contribuindo para que esse campo de estudos seja permanentemente revisto, questionado e ressignificado. Neste sentido, torna-se possível falar de práticas “pós-feministas” (RAGO, 2004, p. 1-2) que se caracterizam por uma retomada “metacrítica” das discussões e das ações do movimento, visando refletir sobre os seus entraves, possibilidades e avanços. O pós-feminismo, todavia, não se trata de um “anti-feminismo”, mas um “novo marco conceitual”, um processo de amadurecimento e revisão dos principais dilemas e debates (PRECIADO, 2010, 48).

Implicadas com a “produção transversal das diferenças”, as pós-feministas evitam “a criação de hierarquias entre as políticas de classe, raça, nação, sexualidade ou de gênero” (Ibidem, p. 48). Apontam para as práticas linguísticas e discursivas, para as relações de poder-saber, para os modos de subjetivação imbricados na constituição das desigualdades de gênero. Evidenciam múltiplos e instáveis processos de normalização de gênero, bem como as descontinuidades e as resistências que derivam deles.

Nessa perspectiva, critica-se a homogeneização das diferenças. Questiona-se a visão branca, heterossexual, eurocêntrica e a própria categoria mulher delimitada pelo critério biológico no feminismo clássico. Tais aspectos são problematizados pelos “escritos fronteiriços” e “chicanos” de Glória Anzaldúa – afora as pesquisas de Judith Butler e Beatriz Preciado, inseridas na cultura branca norte-americana e europeia, respectivamente. Anzaldúa chama atenção às “identidades transversais e os espaços híbridos” (Ibidem, p. 60), além de reivindicar a passagem dos sujeitos subalternos, de meros objetos de estudos a produtores de saberes. Contudo, mesmo perspectivas feministas como a de Anzaldúa não escapam à “folclorização exotizante” sendo, frequentemente, relegadas a segmentos de “estudos latino-americanos” nas discussões acadêmicas feministas (Ibidem, p. 60-61).

Percebe-se pela exposição feita até aqui que as abordagens feministas, sejam referentes à segunda onda ou às pós-feministas, operam um fecundo processo de transformação epistemológica no modo como se entende a construção do conhecimento, contribuindo para um “deslocamento do sujeito de enunciação científica” (Ibidem, p. 61). Expresso de outro modo: aqueles sujeitos, até então, ausentes como criadores irão, não apenas, reclamar a sua participação na elaboração do conhecimento, mas “a produção de um saber local, um saber sobre si mesmos, um saber que questiona o saber hegemônico” (Ibidem, p. 61). Como se observará, no campo da arte, indagou-se quem pode ocupar o lugar da criação, quem pode conhecer e ter acesso à arte, quem é autorizado a falar sobre ela, como os diferentes sujeitos são representados ou invisibilizados por ela. Enfim, tomam-se por centrais as produções, os saberes, as experiências, as estratégias de resistência daqueles que antes figuravam apenas nas notas de rodapé (LOURO, 2003).

Essa “ruptura epistemológica” (PRECIADO, 2010, p. 62) introduz na pesquisa acadêmica, a partir da inserção acadêmica da segunda onda, novos temas, novos materiais empíricos e novos procedimentos metodológicos, talvez corriqueiros

para nós hoje, mas absolutamente impensados até então: diários, cartas, autobiografias, depoimentos orais, entrevistas coletivas, dramatizações, diários de grupo, o cotidiano, os desejos, os corpos, a escrita em primeira pessoa. Na interface com a educação, os seus estudos vêm problematizando os atravessamentos de gênero que permeiam o currículo escolar e os seus saberes, os materiais e os livros didáticos, as práticas educativas, a arquitetura escolar, os procedimentos burocráticos, as políticas públicas (LOURO, 2003).

A perspectiva feminista pós-estruturalista que acabo de anunciar será aprofundada na extensão do capítulo 3, onde retomo algumas das questões apontadas por ora, a fim de sinalizar, não somente os conceitos caros a esta pesquisa, mas também o olhar metodológico que deriva da filiação a este campo de estudos. Na seção seguinte, abordo alguns desdobramentos disparados pelas discussões feministas e de gênero no campo das artes visuais.

2.2 Tramas entre os feminismos e a arte

A discussão feminista na arena das artes visuais assumiu diferentes frentes, entre elas, uma demanda primária seria a denúncia em torno da ausência das mulheres artistas nos grandes relatos da história da arte. Justamente, lançado um olhar sobre os processos de invisibilização das mulheres como criadoras no discurso oficial da história das artes visuais, Linda Nochlin interrogava, em 1971, “por que nunca existiram grandes artistas mulheres?”¹⁴. Considerado como o “fundador” (MAYAYO, 2003, CHADWICK, 1990) da crítica feminista na arte¹⁵, o artigo buscava ironizar e expor a prerrogativa da genialidade, claramente, vinculada ao masculino, como constituinte de uma metanarrativa da história da arte.

Nochlin apontava como a figura do artista gênio, dotada de poderes sobre-humanos e de uma “aura mágica”, vinha sendo alimentada pelas narrativas biográficas desde o período renascentista, que se caracterizavam por glorificar os mais prosaicos fatos vividos, como a emanção da divindade e genialidade do artista. Tais biografias convergiam no tom hagiográfico,

¹⁴ O artigo *Why have there been no great women artists?* de Nochlin foi publicado, originalmente, em 1971 pela revista *ArtNews*.

¹⁵ Certamente, não se trata de afirmar que tenha sido a primeira iniciativa, mas devido às condições políticas, históricas, teve um amplo desdobramento.

romântico e pelo papel secundário conferido às implicações das “estruturas sociais e institucionais” nas trajetórias artísticas (NOCHLIN, 1989, p. 156). Assim, exaltava-se a glória individual como tradução de uma genialidade divina, descolada dos processos sociais e culturais mais amplos.

Nessa direção, o entendimento do objeto artístico como fenômeno puramente visual e isolado do mundo, cuja aura é preciso manter imaculada, predominou em muitas perspectivas da história da arte. Patricia Mayayo (2003), historiadora da arte que vem se dedicando a uma abordagem feminista, relata o privilégio dado na formação acadêmica às questões restritamente eruditas – como a origem e a evolução dos estilos e os aspectos formais das obras de arte – alijadas da vida e das questões sociais e culturais. Estaria em jogo, segundo ela, uma prática de manutenção de um discurso hegemônico, revestido de uma suposta neutralidade e de um “distanciamento científico”, com a tentativa de firmar a sua supremacia perante outros modos de analisar as obras de arte e, portanto, “salvaguardar seu *status*” (Ibidem, p. 12).

Fazendo um breve comentário lateral, a título de exemplo, vale lembrar como o pressuposto do descolamento arte/vida e a consagração do gênio (divino, individual, original e herói) impregnou algumas célebres narrativas da história da arte, cuja lógica meritocrata, supostamente objetiva e científica, desconsiderava os mecanismos que excluía certos sujeitos. Uma abordagem emblemática desse raciocínio foi o princípio da “autonomia da arte” defendida, por excelência¹⁶, pelo crítico de arte norte-americano Clemente Greenberg¹⁷.

Importa pensar que, para que axiomas como a “autonomia”, a “autocrítica”, a “autorreferencialidade” fossem possíveis no campo da arte, a partir da lógica defendida por ele, tornou-se imprescindível a recusa de tudo aquilo que era considerado externo à própria arte. Isso teve como consequência o afastamento das artes visuais em relação à literatura (e outras artes), à política, aos acontecimentos sociais e culturais e, por último, à própria vida. Foi, portanto, um esforço de autopurificação que visava tornar rígidas as fronteiras entre as diferentes disciplinas e, ao mesmo tempo, proteger a ‘grande Arte’ das perniciosas contaminações

¹⁶ O que significa que Greenberg não tenha sido o único e nem o primeiro a defender a “autonomia da arte”. A esse respeito, consultar *O que é estética?* (1999) de Marc Jimenez.

¹⁷ Clement Greenberg (1909-1994/EUA) exerceu um grande impacto na história da arte moderna e na sua fundamentação teórica, delineando uma prática, na condição de crítico de arte, que se ancorou no aspecto formal das obras de arte, com ênfase na análise de elementos como cor, plano, formato, entre outros, em detrimento da abordagem do tema ou conteúdo.

com a dimensão mundana da vida. Ademais, tal esforço buscava um afastamento das artes consideradas menores (arte popular, artesanato) e dos artefatos advindos dos meios de comunicação de massa e da publicidade.

A herança greenberguiana¹⁸ instituiu uma espécie de metanarrativa da história da arte, evolucionista e linear, cujo ápice seria a arte moderna. Tal metanarrativa testemunhou, além disso, a supremacia da genialidade reservada exclusivamente ao artista masculino, individual e insensível aos acontecimentos sociais e culturais¹⁹. Neste sentido, é interessante pensar que o artigo de Nochlin, considerado fundador do discurso feminista na arte, surgiu num contexto em que diversos/as artistas, críticos/as, historiadores/as passaram a questionar o pressuposto da autonomia e do formalismo.

A partir dos anos 1960, muitos/as artistas provocaram fissuras nas certezas do pensamento formalista, que apregoava o desligamento da arte em relação às coisas cotidianas. Lemas como “arte pela arte” e “arte em si” passaram a ser rechaçados por muitos dele/as, cujas obras exigem outras chaves de leitura que não se restringem aos códigos visuais de linguagens específicas, precisamente porque, em grande parte, os significados que trazem emergem do contexto social, cultural e político em que se inserem (CAUQUELIN, 2005; ARCHER, 2001)²⁰. Ademais, segundo Michael Archer (2001, p. X), “as questões sobre política e

¹⁸ O impacto de análises formalistas, como as levadas a cabo por Greenberg, será retomado na seção 5.2, onde problematizarei como elas podem dificultar uma abordagem feminista no ensino de arte.

¹⁹ Para Léo Steinberg (1997), crítico de arte que questiona o método formalista, um dos equívocos da visão greenberguiana da história da arte é que não levava em conta o conteúdo presente em uma grande parcela das obras da arte moderna, tampouco reconhecia a investigação formal desenvolvida pela arte do passado. Consequentemente, criou uma moldura discursiva, uma versão única da história da arte, que apagou todas as manifestações artísticas que escapavam ao seu enquadramento. Com efeito, Greenberg foi inflexível às descontinuidades da arte, pois, para ele, “a arte, entre outras coisas, é continuidade, sendo impensável sem ela” (GREENBERG, 1997a, p. 109).

²⁰ Uma ponderação, que será retomada em outros momentos, diz respeito aos reducionismos que podem parecer embutidos nas narrativas mais aceitas e reproduzidas em torno da arte contemporânea e moderna. Com isso, quero sinalizar que estou atenta a possíveis generalizações e às narrativas que tomam como amostras isoladas alguns discursos e obras artísticas referentes a cada um desses marcos. Em outros termos, não gostaria de sugerir, aqui, a existência de uma dicotomia petrificada, onde a arte contemporânea é politizada e a moderna, não; onde uma é atenta à vida e a outra, não; onde uma é transdisciplinar e a outra, autorreferencial. Embora, sejam comumente narradas dessa forma, cabe registrar que existem muitos transbordamentos, escapes e descontinuidades a essas narrativas. Lembremos que, por não se debruçarem sobre elementos formais inerentes a arte pictórica ou escultórica, artistas como Marcel Duchamp, René Magritte, Salvador Dalí, e tantos outros, foram considerados por Greenberg desviantes dos valores modernistas, isto é, houve inúmeros artistas preocupados com questões além da forma durante a arte moderna. Da mesma forma, seria difícil perfazer o número de artistas contemporâneos ou anteriores à arte moderna que se distanciam de questões políticas, culturais e sociais, em favor de investigações centradas nas linguagens artísticas e nas questões formais (vide a crítica de Steinberg referida na nota anterior). Este, sem dúvida, é um debate extenso e complexo e não será aprofundado nesta pesquisa, uma vez que o objeto de estudo aqui não é a arte contemporânea ou as diferenças entre arte contemporânea e arte moderna, nem mesmo o discurso da história e crítica de arte em relação a estas.

identidade, tanto culturais quanto pessoais, viriam a se tornar básicas para boa parte dos anos 70". Um dos marcos nessa interlocução arte/política, conforme o autor, teria sido "o impacto do feminismo" (Ibidem, p. 124), que instalou no âmbito artístico e social uma ampla discussão sobre "as políticas de identidade" que se seguiria.

Sinalizo, aqui, com esse comentário não tão lateral assim, as condições de aparecimento e explosão do discurso feminista na arte que irrompe com o artigo de Nochlin. Essas condições dizem respeito ao movimento feminista no contexto da militância política e da produção acadêmica (o qual apontei nas seções anteriores), mas também remete às próprias movimentações conceituais dentro do campo da arte. Levando em consideração tais aspectos, é possível afirmar que o artigo de Nochlin possibilitou a abertura de um novo campo de investigação na arte, no qual se buscou evidenciar aquilo que constituía e estruturava o discurso que sistematicamente vinha silenciando as produções artísticas das mulheres (MAYAYO, 2003). Não se tratava, tão somente, de lançar um olhar sobre uma parte significativa da produção artística que até então havia sido eclipsada, mas, sobretudo, trazer à tona os mecanismos, os discursos e as relações de poder que permitiram que tal exclusão fosse possível.

Nesse contexto, Nochlin (1989, p.146 [tradução minha]) indicava a necessidade de um "engajamento intelectual feminista" na história da arte, com o objetivo de "romper as limitações culturais e ideológicas" e "revelar seus preconceitos e inadequações não apenas em relação à questão das artistas mulheres, mas também na própria maneira de formular as questões cruciais da disciplina como um todo". O seu artigo disparou, então, uma série de estudos que tinham como objetivo recuperar a história da ausência das mulheres, trazendo à luz trabalhos de artistas desde os tempos mais longínquos²¹.

²¹ Em seu livro *Woman, art and society* (1990), Whitney Chadwick traça um grande panorama da história das artistas mulheres, mostrando a sua existência e criação ao longo da história da arte.

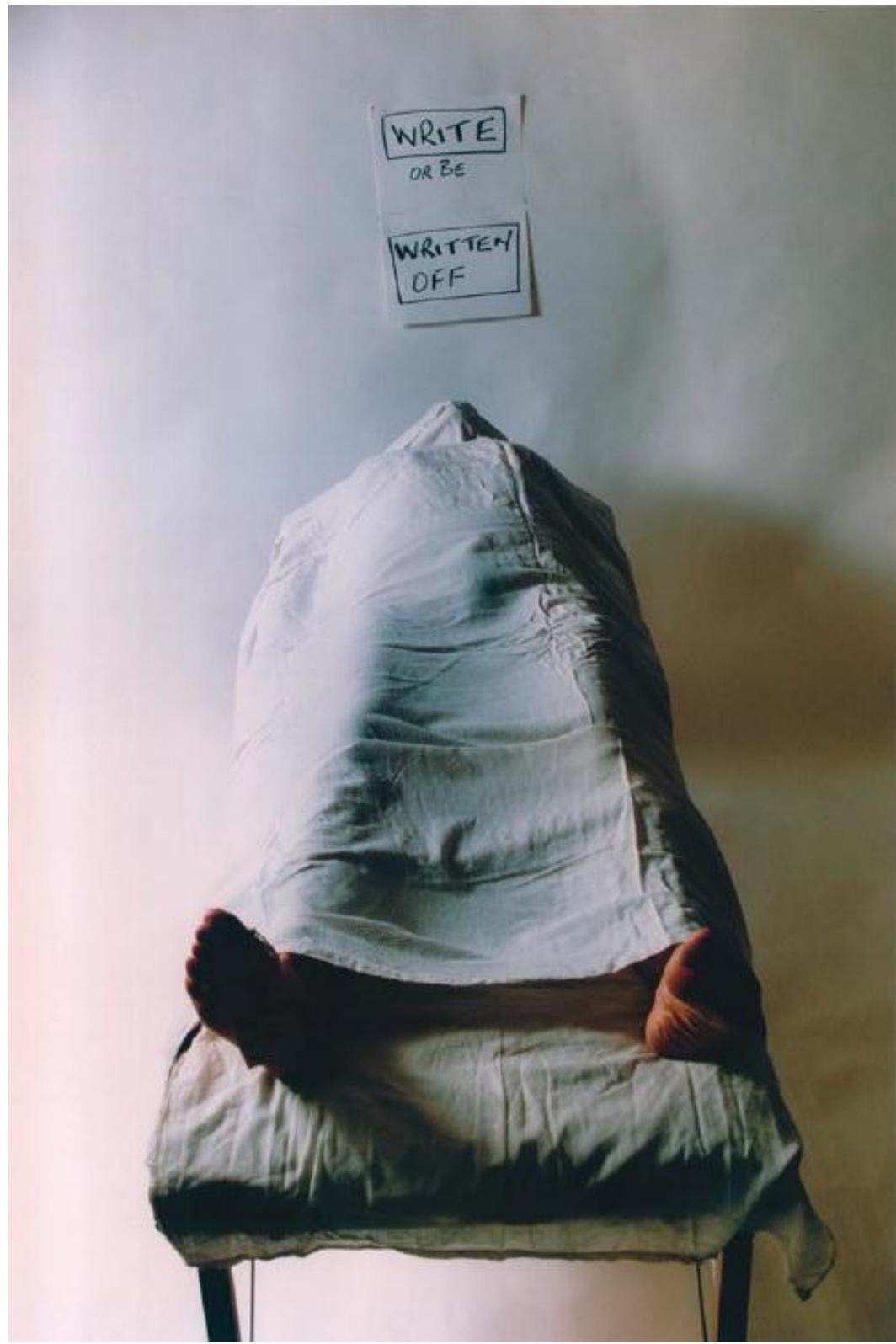
Na seção seguinte, perseguirei certas linhas de invisibilidade da mulher na arte, bem como as formas como a arte tornou-as visíveis em suas representações. Tomo como mote as provocações disparadas por algumas artistas contemporâneas a fim de destacar essas [in]visibilidades.

2.2.1 Escrever e apagar: linhas de [in]visibilidade

Um corpo encoberto, imóvel, irreconhecível. Uma aparição do corpo feminino que se coloca na contramão das representações²² do feminino na história da arte: indisponível à contemplação de sua nudez. Acima do corpo, um aviso, um convite à ação: escreva ou seja apagado. O autorretrato, de 1988 (imagem ao lado), da artista inglesa Jo Spence (1934-1992, Inglaterra) – à semelhança do extenso conjunto de autorretratos fotográficos que constituem sua obra²³ – injeta na arte experiências diversas do feminino a partir do seu próprio corpo. Narrar a si

²² Ao falar de representação, adoto no decorrer do texto a perspectiva pós-estruturalista e, em especial, a partir de Stuart Hall e outros/as autores/as vinculados aos Estudos Culturais. Nessa perspectiva, a representação “é concebida como um sistema de significação”, “estritamente ligado a relações de poder” que “incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem”. Dessa forma, recusam-se “os pressupostos realistas e miméticos associados com sua concepção filosófica clássica”, bem como “quaisquer conotações mentalistas ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica” (SILVA, 2000, p. 90-91).

²³ Jo Spence empregou a linguagem fotográfica ao longo de sua carreira para retratar temas como a vida doméstica e, também, para documentar a transformação do próprio corpo no decorrer do tratamento de um câncer, distanciando-se das imagens idealizadas do corpo feminino na história da arte e nos meios de comunicação.





mesmo, inscrever o seu ponto de vista feminino na história da arte e estranhar a naturalização da condição feminina são ações que permeiam o trabalho da artista. Nele, os discursos midiáticos, institucionais, culturais, que se cruzam e marcam no corpo da mulher os gestos da maternidade, do matrimônio, da domesticidade, são tensionados e desnaturalizados. As suas fotografias não só descortinam a construção da feminilidade, mas dão a ver a dor do corpo apagado, do corpo doente, do corpo obediente aos ideais da feminilidade. Adequar-se ao destino que as grandes narrativas da história reservam-lhe ou criar outras em seu lugar? Escrever, como sugere o trabalho da artista, é uma prática de resistência. É um enfrentamento aos discursos que engessam a própria identidade. Escrever e apagar, também, são, por certo, exercícios de poder. Quem pode escrever? Quem está autorizado a apagar?

Em 1976, como forma de ironizar e criticar a ausência de mulheres artistas em duas grandes retrospectivas²⁴ ocorridas no mesmo ano, Joanne Stammera (1951-EUA) espalhou pelas galerias do MOMA (Museu de Arte Moderna de Nova Iorque) borrachas com o imperativo impresso “apagar o sexismo do MOMA” (imagem acima). A escolha pelo artefato e os dizeres não eram aleatórios. As duas exposições contra as quais a artista insurgia a sua crítica reuniam um grande conjunto de artistas, em sua maioria homens, em torno da linguagem do desenho. Uma das mostras, *Drawing Now*, sediada pelo próprio MOMA, trazia um total de 46 artistas, entre os

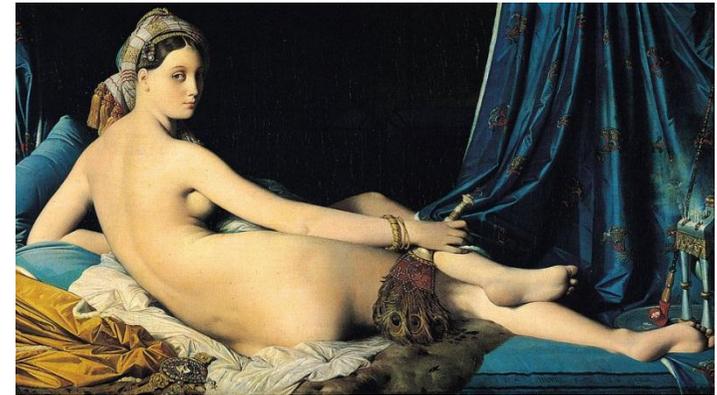
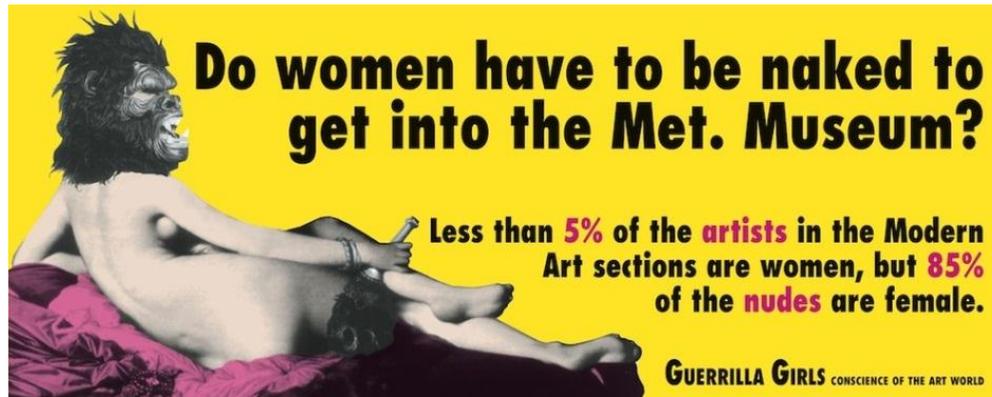
²⁴ As mostras são: *Drawing Now* (Museu de arte Moderna de Nova York - MoMA) e *Twentieth-century American Drawing: Three Avant-Garde Generations* (Museu de Guggenheim), ambas realizadas no ano de 1976.

quais apenas cinco eram mulheres. Além da desigualdade de gênero, a artista apontava que as mostras caracterizavam-se pelo aspecto “geracional”, numa narrativa que destacava a relevância dos artistas conforme a “influência” que exerciam sobre outras gerações (D’SOUZA, 2010). Apagar, numa evocação clara à prática do desenho, inscrevia, paradoxalmente, uma intervenção nos critérios curatoriais²⁵ adotados pelos museus e uma rasura nas grandes e firmes linhas desenhadas pela história da arte.

Escrever, ser apagado, apagar o sexismo. Os títulos e as obras impulsionam várias leituras sobre a necessidade de reescrever a mulher na história da arte. É possível inferir, a partir da provocação das artistas, algumas das estratégias que as mulheres artistas mobilizaram para tornarem-se visíveis: introduzir outras narrativas e representações do corpo feminino, como o fez Spence; efetuar um corte político no discurso curatorial e na história da arte, ação que caracteriza a obra de Stamerra. Certamente, além destas obras, muitos foram os estudos e criações artísticas, que, no contexto da emergência da discussão feminista na arte, para o qual a interrogação de Nochlin contribuiu notavelmente, dedicaram-se a resgatar o que havia sido, até então, negligenciado.

Em que consistia, contudo, essa invisibilidade e esse apagamento diagnosticado pelas artistas, historiadoras e críticas de arte? Um ‘amante da arte’ avesso aos ‘modismos do politicamente correto’ poderia argumentar que uma significativa quantidade de representações de mulheres foi produzida desde os tempos mais remotos, e que tal ‘vitimização’ seria, portanto, im procedente. Outra argumentação poderia identificar que, se os “grandes artistas gênios” puderam superar as dificuldades sociais e culturais, puderam transgredir os valores da arte do seu tempo, ou enfrentar distintas formas de preconceito, “porque não haviam de conseguir as mulheres?”, como ironiza Nochlin (1989, p. 156).

²⁵ Para termos em mente o tipo de discurso que estava em jogo naquele contexto, podemos tomar como exemplo a fala de uma das organizadoras da mostra do MOMA. Conforme uma matéria publicada pelo jornal *The New York Times*, em fevereiro de 1976, a respeito do protesto realizado por Stamerra, a curadora alegou que “era ‘extremamente simpática’ à causa das mulheres”, entretanto, faz uma objeção: “Quando faço uma exposição não posso planejar com base em cotas e não posso considerar o trabalho com base em se ele foi feito por um homem ou uma mulher. Eu só tenho que olhar o trabalho como trabalho” [tradução minha]. Matéria disponível em: http://www.nytimes.com/1976/02/28/archives/women-call-show-at-modern-sexist.html?_r=0. Acesso em: 29/05/2017.

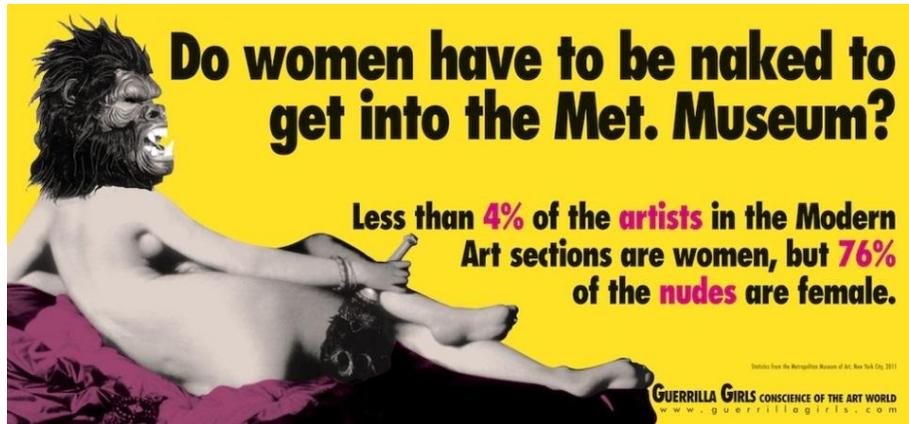
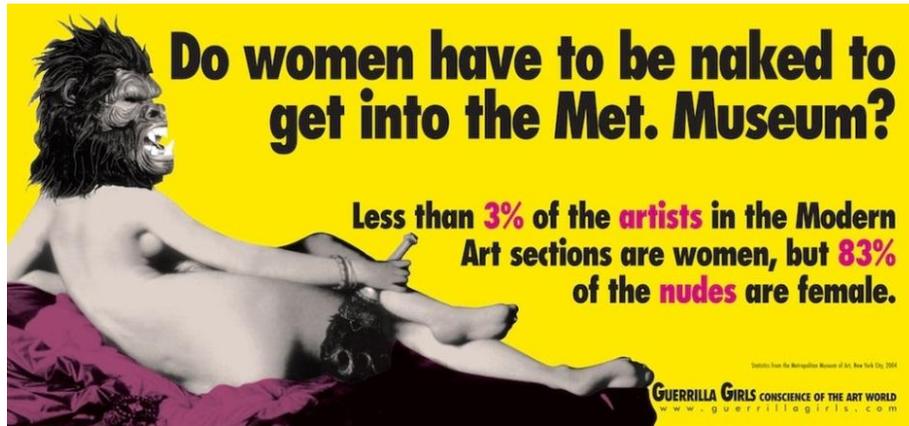


O cartaz criado pelas Guerrilla Girls²⁶ (imagem acima, à esquerda), em 1989, perturba tais argumentações e explora outro aspecto investigado pelas perspectivas feministas: as representações hegemônicas do feminino na arte. No cartaz, pergunta-se: “As mulheres precisam estar nuas para entrar no Metropolitan Museum? Menos de 5% dos artistas nas seções de arte moderna são mulheres, mas 85% dos nus são femininos”. Expressa nesses dizeres está a “hipervisibilidade da mulher como objeto de representação e sua invisibilidade persistente como sujeito criador” (MAYAYO, 2003, p. 21).

Apropriando-se da imagem da famosa pintura *A Grande Odalisca*, de 1814, de Jean Auguste Dominique Ingres, (imagem acima, à direita) o cartaz faz pensar sobre as imagens de mulher que perfizeram o imaginário da arte ocidental: corpos nus, olhares dóceis, gestos de passividade e impotência, mulheres orientais fetichizadas ao gosto do espectador masculino ocidental. Sobre a bela e sedutora face da odalisca, Guerrilla Girls inserem a cabeça de um gorila, provocando uma fenda nesse imaginário e introduzindo, por sua vez, a alusão à rebeldia, à dinamicidade, à inquietude. A começar pelo cartaz de 1989, a prática de levantamento e análise da condição da mulher nos espaços expositivos é recorrente na trajetória do coletivo²⁷. Em 2005 e 2012, (imagens na página seguinte, respectivamente, de cima para baixo) realizaram um novo cruzamento de dados entre o índice de mulheres artistas e os nus femininos nas seções de arte moderna do mesmo museu. As suas estatísticas mais recentes

²⁶ Trata-se de um grupo anônimo e “extremamente heterogêneo de mulheres de várias idades, origens étnicas, orientação sexual”. Em suas performances e aparições públicas, também utilizam máscaras de gorila, a fim de “apropriam-se da imagem do domínio masculino e da virilidade em que King Kong figura como o inimigo encarnado” (GROSENICK, 2003, p. 72).

²⁷ De acordo com Grosenick (2003, p. 72) “a história do Guerrilla Girls começou em 1985, por ocasião de uma exposição de uma exposição Museum of Modern Art [...] Dos 169 participantes apenas 13 eram mulheres. O Guerrilla Girls manifestou-se contra esse desequilíbrio frente ao museu”.



continuam a indicar a participação assimétrica entre os gêneros, que não contou com significativas mudanças desde a criação do primeiro cartaz. Em meio a essa teia de ações e questionamentos, muitas pesquisas artísticas e históricas colocam-se a indagar sobre as feminilidades prescritas e disseminadas pelas imagens artísticas. Entendendo-se que a arte está inserida nos regimes discursivos de uma época, tornava-se imprescindível problematizar os modos pelos quais ela exaltou determinadas condutas e condenou outras e, igualmente, de que formas representou e constituiu determinadas subjetividades. Constata-se a recorrência de representações com um tom claramente depreciativo de um lado (prostitutas, fatais, masculinizadas, pecadoras, irracionais) ou hagiográficas de outro (virgens, maternas, anjos do lar, domésticas, recatadas).

Nota-se pelos trabalhos de Stammera e Guerrilla Girls que uma das estratégias poéticas e políticas acionadas pelas artistas foi chamar atenção aos processos que as apagavam dos espaços de legitimação e dos espaços expositivos (museus e galerias), o que indica uma postura atenta aos discursos instituídos no território da arte, além de uma prática de mapeamento e reescrita da presença da mulher artista. Ademais, nos trabalhos das Guerrilla Girls e de Jo Spence, importava a inscrição de representações do feminino menos condicionadas àquelas que foram cristalizadas. A ironia, a resignificação, a paródia, o ativismo, o estranhamento do que é tido como familiar imiscuem-se na crítica instaurada pelas artistas referidas até aqui. Ainda

assim, convém assinalar que, até aqui, estou tratando de pontos de vista, em alguma medida, privilegiados pela cultura ocidental, qual seja, aqueles que dizem respeito às mulheres brancas, americanas ou europeias²⁸.

Com isso, há que se perguntar: as discriminações e os silenciamentos a serem enfrentados pelas mulheres seriam os mesmos em todas as sociedades, nas distintas culturas, entre as diversas raças e sexualidades? E, nessa direção: as práticas de resistência teriam um molde essencial, uno e redentor a ser replicado, independente das contingências históricas e políticas? Embora a dinâmica poder e resistência venha a ser melhor discutida no capítulo 3, gostaria de sugerir, desde já, a pletera de resistências na elaboração poética de algumas artistas, uma vez que as manobras de silenciamento, as estratégias e as técnicas de poder investidas sobre os corpos e sobre as subjetividades femininas são também diversas e mutantes.

O corpo ocultado pelo véu, nas fotografias da artista turca Güler Ates²⁹ (imagens à direita), pode ser comparado ao gesto de Jo Spence?

²⁸ No caso das Guerrilla Girls, que assumem uma prática de mapeamento da mulher na arte, a ausência de artistas de outras nacionalidades em seus dados, acaba denunciando outras linhas de invisibilidade em relação a figura da mulher artista. No catálogo da exposição *Manobras Radicais*, por exemplo, Paulo Herkenhoff, um dos curadores da mostra, relata que “em 1992, quando trouxe as Guerrilla Girls a Curitiba, no término da conferência que fizeram, disse a elas que reivindicavam o espaço histórico das mulheres, mas excluíam as artistas sul-americanas, pois não haviam citado ao menos uma. Foi aí que Tarsila entrou na História da Arte das Guerrilla Girls” (HERKENHOFF; HOLLANDA, 2006, p. 23).

²⁹ Güler Ates (1977-Turquia) vive e trabalha em Londres. Ates é mestra em gravura (Royal College-Londres, 2008).



Que enfrentamentos são tramados em um contexto inteiramente diverso, mediante o uso de um artefato revestido de uma densa carga de significações³⁰? Ates tem feito residências artísticas em diversos locais do mundo, fotografando o encobrimento do próprio corpo pelo véu, movimentando-se por espaços privados, suntuosos e austeros. Em meio ao silêncio, à vastidão e à sobriedade desses espaços, o intenso colorido do véu gera um ruído e chama atenção à existência da mulher, mas também a esconde. Sob o véu, a aparição do corpo pode assumir a lembrança de um objeto que ornamenta o ambiente, remetendo à objetificação do corpo feminino prevalecente na história da arte. Por outro lado, esse mesmo colorido destoa do ideário da discrição e do recato feminino, certamente, mais rigoroso nos países islâmicos e insinua que mesmo um dispositivo de controle tão ostensivo pode ser transfigurado e ressignificado.

Um corpo encoberto. Véus que irradiam cor e beleza. Uma biblioteca inacessível à mulher. Que espaços teriam as mulheres islâmicas para escrever a história e inscrever-se nela? *Rebellious Silence* (1994), de Shirin Neshat³¹ (imagem na página seguinte), parte da série *Women of Allah* (1993 -1997), tematiza a participação das mulheres durante a Revolução Islâmica Iraniana de 1979. Nota-se que, sobre partes descobertas do corpo feminino, há textos de poetisas iranianas que versam sobre sexualidade e vergonha, prazer e pecado. Escritas que remetem também às vivências e ao papel das mulheres na Revolução. Provoca-se, assim, uma tensão entre o véu que encobre o corpo, com objetivo de manter imaculada a sexualidade feminina, e a escrita que desobedece e resiste a tal encobrimento. Pode-se aludir, no diálogo entre os trabalhos que trago dessas artistas, à condição restrita de acesso ao conhecimento e à educação das mulheres em muitos países islâmicos³². Assim, o ocultamento do feminino pelos véus em Ates metaforiza a sua própria invisibilidade como sujeito do conhecimento oficial, como aquele que pode

³⁰ Um conciso e profundo histórico das diversas significações do véu em diferentes contextos é realizado por Perrot (2007), no subcapítulo *Esconder os cabelos das mulheres: a longa história do véu*.

³¹ Shirin Neshat (1957-Irã) vive e trabalha atualmente em Nova Iorque-EUA.

³² Perrot (2007) aborda a questão. Sob a égide das religiões, entre elas, o islã, mulheres foram impedidas de ter acesso à escrita, à leitura e ao saber: “O saber é contrário à feminilidade. Como é sagrado, o saber é o apanágio de Deus e do Homem, seu representante sobre a terra” (PERROT, 2007, p. 91). Evidentemente, tal impedimento assume muitas nuances conforme as épocas e as sociedades, mas, o caso da jovem paquistanesa Malala Yousafzai, que, em 2009, sofreu um atentado contra a própria vida em decorrência da sua luta pelo direito à educação para as mulheres, reitera a presença desse impedimento na atualidade.



acessar e, sobretudo, como produtor do conhecimento. A escrita erótica trazida por Neshat indica os perigos que o acesso ao conhecimento pode trazer à hegemonia patriarcal e a necessidade de controle desse acesso.

Na esteira dos demais trabalhos da artista³³, *O silêncio rebelde* explora as relações de força que constituem a experiência das mulheres muçulmanas. Por entre as linhas dos discursos religiosos, culturais e políticos, que delimitam e cortam a própria subjetividade, elas produzem a si mesmas. Fazem desenhos improváveis dessas linhas, ora acedendo, ora recusando as prescrições que lhes foram reservadas. Neste sentido, os trabalhos de Neshat e Ates tensionam o próprio binômio submissão/resistência.

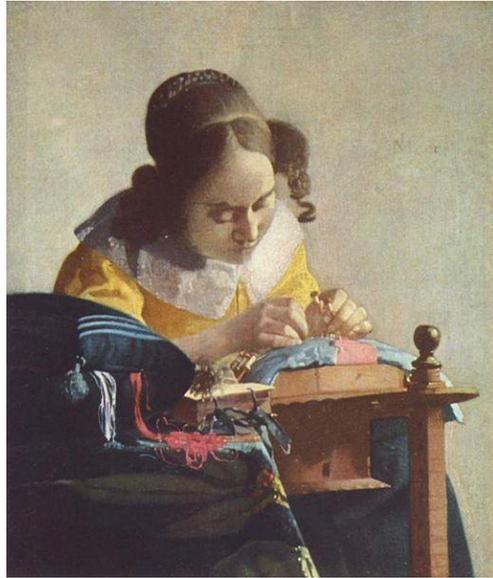
Numa leitura apressada, poderíamos determinar que os seus trabalhos evocam a

³³ Desde os 1990, além de trabalhar com fotografia, a artista vem produzindo filmes e vídeos. *Mulheres sem homens*, de 2009, o primeiro longa-metragem dirigido pela artista, narra a história de mulheres iranianas nos 1950, em pleno golpe de estado, e a conseqüente derrubada do governo democrático. Com isso, observa-se que a preocupação com os papéis exercidos pelas mulheres no contexto iraniano perpassa diversos outros trabalhos de Neshat.

submissão da mulher muçumana, o seu silenciamento cúmplice. Para nós, ocidentais, o véu pode indicar, inequivocamente, a opressão e a obediência da mulher muçumana. Do mesmo modo, a escrita sobre o rosto no trabalho de Neshat, a qual não acessamos o significado inicialmente, pode evocar algo meramente ornamental, endossando o exotismo que atribuímos àquela cultura. Contudo, aquilo que nos oprime não poderia transfigurar-se em manobras de enfrentamento? Quais estratégias e artimanhas de resistência emergem dos contextos onde os espaços de liberdade são ínfimos? Mais do que determinar a submissão ou a transgressão das mulheres muçumanas, são trabalhos que lembram que a resistência encontra o seu suporte no contexto em que se inserem. É a partir dele e a partir das relações de poder que nos enredam, que se criam brechas para instalar outras identidades, outros modos de vida.

Há, ainda, outros pares que irrigam os trabalhos: homem/mulher, público/privado, ocidental/oriental, tradição/modernidade, liberdade/fundamentalismo, visível/invisível. O deslizamento entre o visível e o invisível, aliás, é catalisado singularmente. Remete, de um lado, à incomunicabilidade do feminino nos códigos tradicionais, interdição regulada por tecnologias opressoras e violentas de silenciamento. Em contrapartida, indica a criação de estratégias de resistência que emergem das fissuras do poder: os mínimos espaços que o corpo oferece como suporte para a escrita e o véu que, de forma latente, faz visível o invisível. Expresso de outro modo, transfigura a matéria da opressão em resistência, nos mais ínfimos ou impensados espaços que ela oferece.

É relevante mencionar que Ates e Neshat são muçumanas residentes no ocidente (Inglaterra e Estados Unidos, respectivamente). Esse trânsito físico/cultural permite colocar em suspenso noções cristalizadas sobre mulheres muçumanas e ocidentais. Além disso, esse deslocamento das artistas de seus países de origem faz pensar nas práticas de apagamento exercidas sobre as muçumanas na cultura globalizada ocidental. O nobre ideário “emancipador”, que supostamente ter-se-ia de ensinar-lhes, pode ser analisado como uma ocultação sutil, porém eficiente, dos marcadores orientais. Algumas críticas pós-feministas questionam essa colonização da “experiência heterogênea das mulheres em um contexto de globalização” (PRECIADO, 2010, p.68), que se fundamenta no sentido universal de liberdade ou “emancipação” e na generalização da própria categoria mulher. A título de exemplo dessas práticas de apagamento da cultura oriental, vale recuperar o comentário de Preciado a respeito do caso de uma jovem muçumana que, em 2003, raspou a cabeça após ser proibida de usar o véu por uma



escola francesa. Para a autora, com tal gesto “abre-se uma linha de fratura que desafia ao mesmo tempo a autoridade patriarcal mulçumana e a autoridade republicana colonial” (Ibidem, p. 69). Ao que me parece, há também uma “linha de fratura” nos trabalhos das artistas, pois, conjugam uma dura crítica ao papel reservado às mulheres nas sociedades muçulmanas e a afirmação da singularidade dessas mulheres no contexto ocidental.

Como tenho procurado demarcar, as práticas artísticas³⁴ de mulheres ao longo da história sinalizam para a “multiplicidade de pontos de resistência” (FOUCAULT, 2014, p.104). Resistências, por vezes, sutis, silenciosas e homeopáticas, que fazem pensar sobre os “saberes estratégicos de sobrevivência”, sobre as “tecnologias do corpo, da sedução, da dissimulação” (HERKENHOFF, HOLLANDA, 2006 p.17), como dobras inventadas por elas nas linhas de força do poder. Entre as múltiplas práticas de resistência, cito ainda aquelas que buscaram ressignificar fazeres e artefatos historicamente associados à mulher. Associação que, a um só tempo, é empregada para desqualificar esses fazeres, mas também as próprias mulheres.

A costura, por exemplo, aparece na história da arte e nos discursos mais cotidianos como indissociável da feminilidade. É entendida como o fazer que, exemplarmente, retém os mais graciosos gestos da doçura, da domesticidade e do encanto feminino. Esse entendimento encontra abrigo em diversas representações criadas por artistas homens, como se observa nas pinturas de Johannes Vermeer, *A Rendeira* (c. 1665-1668) (parte superior, à esquerda), e de Françoise Duparc, *Mulher costurando* (c. 1726-1728) (parte inferior esquerda). Popularmente, ligada aos afazeres domésticos e praticada por mulheres, todavia, a costura e o bordado passam a integrar a poética de diversos/as

³⁴ Ao usar a expressão práticas artísticas, em diversas passagens da pesquisa, busco assinalar mais do que objetos artísticos em si. Especialmente, aqui, onde examino o trabalho de algumas mulheres artistas, essas práticas envolvem, muito mais que uma fotografia, um cartaz e assim por diante, mas todo um conjunto de ações e estratégias de intervenção e atuação em um dado contexto.



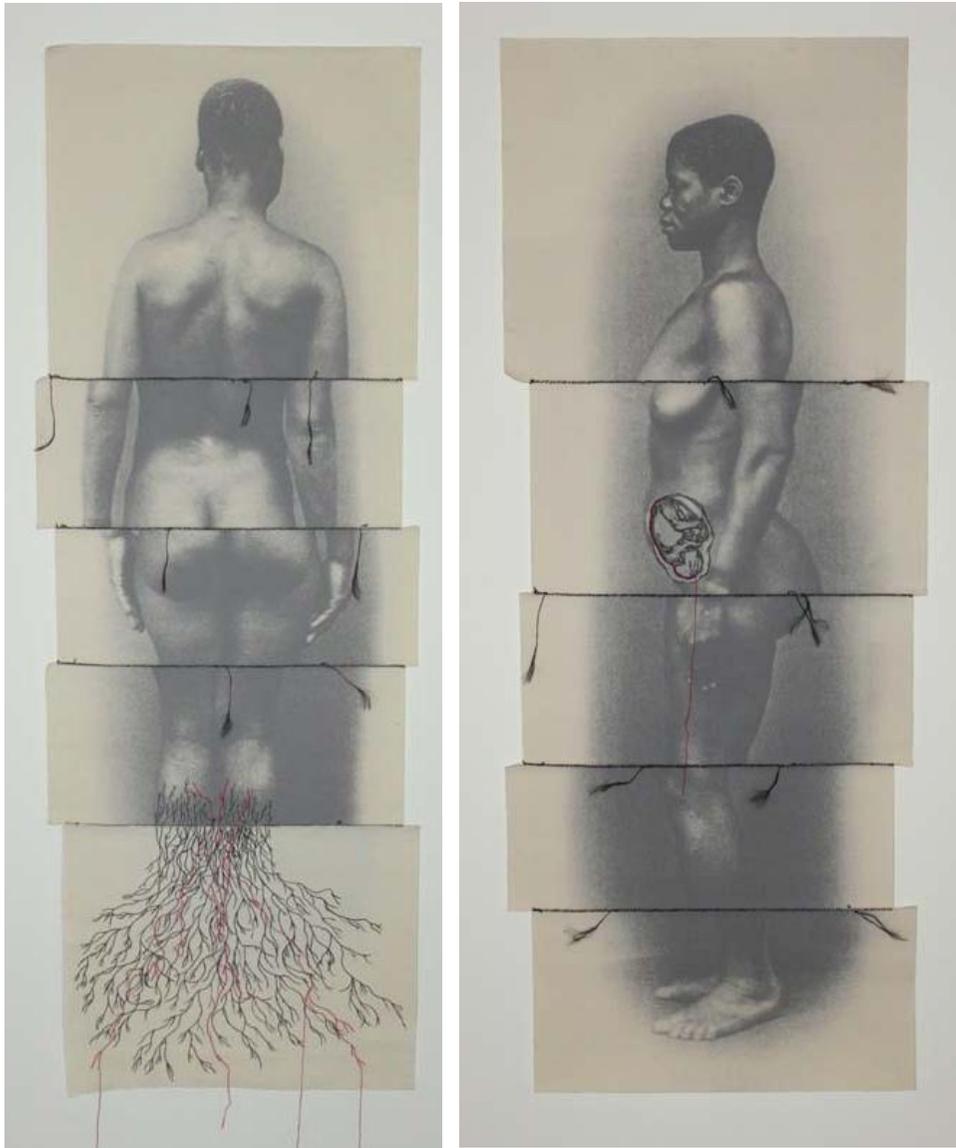
artistas³⁵ na arte contemporânea, entre eles/as, a brasileira Rosana Paulino (São Paulo-1967), cujo trabalho será discutido adiante. Ao examinar alguns trabalhos dessa artista, busco trazer à tona uma outra camada de invisibilidade das mulheres na história da arte e para além dela: a intersecção gênero e raça.

A agressividade da costura de Paulino contrapor-se-á a todos ideais de feminilidade ditados e reiterados cotidianamente pelas diferentes instâncias sociais e culturais. Na série *Bastidores* (1997) (imagens ao lado), vê-se a transgressão da delicadeza que supostamente seria inerente à costura e ao feminino. O que se observa nesses trabalhos, ao contrário, é a apropriação da costura como elemento que traz à lembrança a violência, o silenciamento, a dor, e isso, expressa-se, precisamente, na maneira como a costura está conformada no espaço da obra. É uma costura que produz suturas. Pequenos e repetidos traços, que, sobrepostos em diversas camadas de linhas, formam uma mordança ou venda sobre as faces de mulheres negras, reportando aos constrangimentos e à brutalidade impingidos a elas no decorrer de suas histórias.

(A)bordar a condição de marginalização social das mulheres negras, o sofrimento imposto aos seus corpos, seja por instrumentos de tortura em um passado escravocrata, seja pelas tentativas de adequação aos padrões de beleza, é uma preocupação que tece uma perturbadora trama política entre a vida e a obra da artista. Isso é insinuado, dentre outras coisas, pelo fato que as imagens transferidas para os bastidores foram extraídas do arquivo familiar da artista. Mulheres negras nos bastidores da história, ora confinadas ao ambiente doméstico, ora submetidas à escravidão.

Em um trabalho mais recente, a instalação *Assentamento* de 2013 (imagens na página seguinte), Paulino dá a ver outro discurso que historicamente subjugou e constrangeu as mulheres

³⁵ Entre outros/as: Eva Hesse, Leonilson, Élide Tessler, Arthur Bispo do Rosário, Edith Derdick, Rosana Palazyan, Lia Menna Barreto, Beth Moysés.



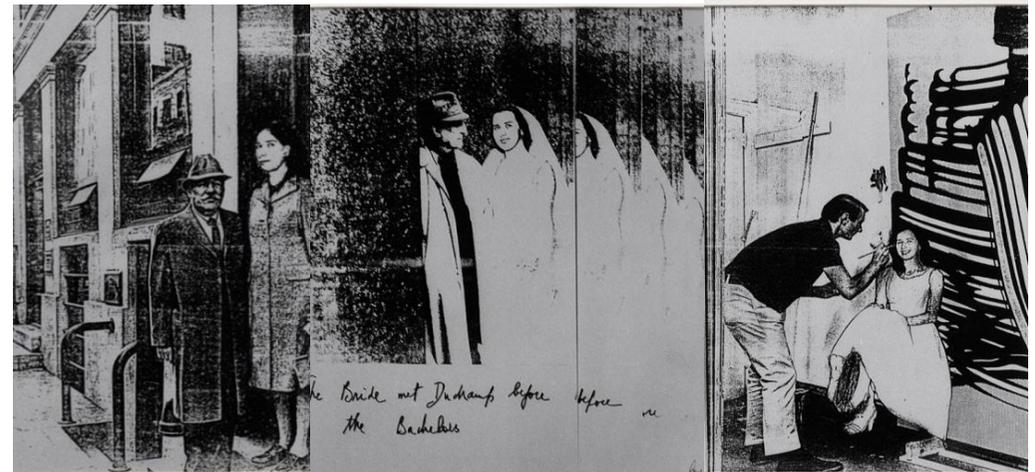
negras: aquele que se articula aos saberes científicos. Os retratos de mulheres negras nuas transferidas para os tecidos foram capturados durante uma expedição científica, denominada *Expedição de Thayer*, vinda ao Brasil, entre 1865 e 1866, comandada pelo cientista suíço Louis Agassiz. A expedição tinha como fim comprovar a tese de superioridade dos brancos em relação aos negros. Além disso, defendia-se a segregação entre negros e brancos, sob a justificativa científica de que a miscigenação provocaria a degradação humana. Buscando corroborar essas hipóteses, fotografias de negros escravizados, considerados “tipos raciais puros”, foram retiradas em diferentes cidades das regiões nordeste e sudeste do país. Tais fotografias, que visavam apontar a inferioridade racial dos negros, seguiam o padrão perfil, frente e costas, o que as dotaria de uma suposta objetividade científica.

Nesse trabalho, novamente a sutura impregna a ação da costura, recompondo corpos fragmentados, arrancados de seu território, fixados em uma realidade estrangeira. A descontinuidade das imagens deixa viva a lembrança das cicatrizes profundas que ainda persistem sobre as populações negras no Brasil, da humanidade que lhes foi destituída e, por outro lado, da resistência deles que se reconstruíram, enraizaram-se e assentaram as suas vidas e culturas em um contexto distinto do seu. Na equação de tramas, imagens e discursos alinhavados é uma obra que permite suspeitar das verdades autenticadas pela ciência, fazendo emergir as relações de poder que balizam visões de mundo racistas, misóginas e excludentes.

Na tentativa de resgatar determinados discursos e práticas que se abatem sobre as mulheres artistas, procurei sugerir a potencialidade das manobras de enfrentamento criadas por elas. As linhas de [in]visibilidade que amarram essa seção, além disso, são regidas pela tentativa de sugerir as múltiplas intersecções e camadas identitárias que atravessam o que vem se chamando de “mulher artista”: nacionalidade, raça, religião, etnia. Ainda assim, elas são apenas algumas das linhas de força que formam uma densa e complexa tessitura de relações de poder e resistência entre gênero e arte. Na seção seguinte, busco puxar mais alguns fios dessa trama.

2.2.2 A mulher artista em discurso: linhas de obstrução

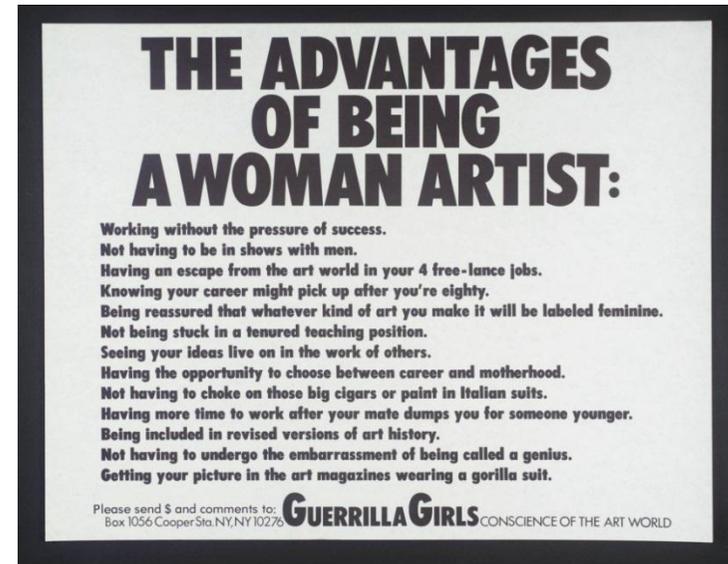
Outro aspecto levantado pelas abordagens feministas na arte foram os diferentes modos pelos quais se deu a recepção crítica das artistas pela historiografia. Na série de fotocolagens *Diário de um artista brasileiro* de 1975 (imagens à direita), de Anna Bella Geiger³⁶ (1933 - Brasil, RJ), a artista cola a sua própria imagem ao lado de artistas homens, brancos, americanos/europeus consagrados (Henri Matisse, Marcel Duchamp, Roy Lichtenstein). Além de evidenciar a condição



³⁶ Anna Bella Geiger recorre a diversas linguagens, entre elas, fotomontagem, fotogravura, xerox, vídeo e Super-8, pintura, objeto, gravura. Muitas de suas obras tematizam questões políticas, assumindo frequentemente um tom paródico, com ênfase na crítica às representações hegemônicas da “brasilidade” e de sujeitos historicamente considerados periféricos.

subalterna do artista brasileiro de modo geral, o trabalho evoca o papel secundário da artista mulher em específico. Em consonância com o que apontavam as historiadoras e críticas de arte, Geiger parodia as raras aparições das artistas no discurso oficial: como esposas, amantes ou modelos dos artistas famosos. Guerrilla Girls, no cartaz de 1988, (imagem abaixo), ironizam outras peculiaridades da trajetória das artistas e suas “vantagens”:

Trabalhar sem a pressão do sucesso; não ter de participar de exposições com homens; poder fugir do mundo da arte em seus quatro trabalhos *free-lance*; saber que a sua carreira pode deslanchar depois que você fizer oitenta anos; ter a garantia que qualquer tipo de arte que você fizer será rotulada como feminina; não ficar presa à estabilidade do posto como professora; ver suas ideias se perpetuarem no trabalho dos outros; ter a oportunidade de escolher entre carreira e maternidade; não ter de se engasgar com aqueles charutos imensos ou pintar usando ternos italianos; ter mais tempo para pintar quando seu marido a troca por uma mais nova; ser incluída em versões revisadas da história da arte; não ter de passar pelo constrangimento de ser chamada de gênio; ter sua foto publicada nas revistas de arte fantasiada de gorila.



Acrescento à lista delas, em conformidade com algumas investigações (MAYAYO, 2003; SIMIONI, 2007; NOCHLIN, 1989) que serão apontadas adiante, outros privilégios que as artistas puderam usufruir com exclusividade: poder escolher entre pintar naturezas-mortas ou retratos; não ter o dispêndio de ter que pintar paisagens, pinturas históricas, nus artísticos e trabalhos de grande formato; ser prestigiada pela sua beleza ou ser julgada pela sua vida amorosa; não se estressar com as cobranças da arte profissional, já que se é apenas uma amadora.

Como tem sido referido até aqui, uma das estratégias fulcrais das perspectivas feministas na arte seria examinar os diferentes fatores institucionais e sociais que configuraram o acesso assimétrico de homens e mulheres à arte, “o que significa esquadrihar tanto aquelas instituições dedicadas à formação dos artistas, como àquelas dedicadas à consagração de sua atividade, tais como a crítica de arte, a imprensa, o mercado e, finalmente, os espaços expositivos e os museus” (SIMIONI, 2011, p. 376). Um desses fatores residia, exatamente, nas restrições à formação das mulheres nas academias de arte, sobretudo, porque lhes era vedado o contato com o nu artístico. Tal restrição trazia como implicação a

impossibilidade de criar pinturas históricas – gênero pictórico consagrado e que exigia um conhecimento pormenorizado do desenho anatômico (MAYAYO, 2003).

A supremacia da pintura histórica com base em uma “hierarquia dos gêneros” artísticos e, entre eles, dos gêneros pictóricos, como atesta Ana Paula Simioni (2010), perdurou por séculos. No topo dessa hierarquia, estariam aquelas artes que se estruturam a partir do desenho (considerado o estandarte mor da arte cerebral): pintura, escultura, arquitetura. Daí desponta também a associação de alguns gêneros ao fazer manual, isto é, para o qual se acreditava não haver o uso do intelecto: entre eles, a costura, da qual tratei na seção anterior. Longe do seio das academias e imersas no universo doméstico, as artistas mulheres realizavam pinturas decorativas, aquarelas, natureza-morta, tapeçaria, bordado, costura³⁷. Assim, reiterava-se a domesticidade e a feminização de fazeres como a costura e o bordado, por exemplo, o que também implicaria a sua crescente desvalorização e consequente exclusão perante as artes legitimadas pelo campo artístico. Às mulheres restava, portanto, somente as artes aplicadas e os gêneros pictóricos considerados inferiores.

Os estudos de cunho feminista revelam também que, entre o final do século XIX e início do XX, os processos de exclusão eram engendrados pelo crivo institucional em suas atividades de documentação, de seleção e preservação da memória. As práticas institucionais, por sua vez, não são isentas, antes, são atravessadas por uma densa teia de relações de um dado contexto. Neste sentido, restringir as artistas mulheres à categoria “amadoras” nos salões e nos processos de documentação institucional, como indicam as pesquisas de Simioni (2007), reproduzia um discurso estratégico que visava definir a produção delas como não-profissional, um *hobby* ao qual se dedicavam nos intervalos entre cuidados do lar e dos filhos. Assim deslegitimadas, não poderiam ser colocadas ao lado dos artistas profissionais, que se dedicavam exclusivamente a tal atividade. Percebe-se, com isso, que o tratamento dado ao “amadorismo” das artistas mulheres naquele período repercutiria na maior parte da bibliografia posterior, resistindo e encontrando vestígios até o pensamento atual (SIMIONI, 2007).

³⁷ No capítulo seguinte, trarei um exemplo de como essa generificação de algumas modalidades artísticas atualiza-se na realidade escolar.

Outra tarefa que se colocou foi a recuperação e a problematização da recepção das artistas pela crítica e história da arte. Chamo atenção a dois casos emblemáticos, por indicarem algumas recorrências no discurso sobre as artistas. Um deles refere-se à ênfase dada à vida amorosa e sexual da artista renascentista Artemisia Gentileschi³⁸ (1593-1652, Itália), em virtude do desvio no modo como representava as mulheres. As “mulheres fortes” das narrativas mitológicas e bíblicas em suas pinturas – como na pintura *Susana e os velhos* de 1610, (imagem à direita, parte superior) – destoavam das figuras passivas, resignadas e disponíveis, representadas com frequência na história da arte e nas versões de outros artistas para as mesmas narrativas. A desconformidade das figuras femininas de Gentileschi, identificadas como “masculinas” e “monstruosas”, geraram uma infinidade de especulações sobre a sua “promiscuidade sexual”, além da busca por reverberações da sua experiência como vítima de violência sexual em suas pinturas (MAYAYO, 2003).

Já Elisabeth-Louise Vigée-Lebrun³⁹ (1744-1818, França) foi prestigiada não só pelo seu talento como retratista da aristocracia francesa, mas, sobretudo, pela sua “juventude”, “beleza” e “encanto pessoal”. Ao incidir na “beleza” da artista em seus autorretratos (imagem à direita, parte inferior), a crítica de arte tomava os atributos físicos como critérios de julgamento que antecediam a arte, transformando a autorrepresentação da artista em “objeto de consumo erótico” (MAYAYO, 2003, p. 36).



³⁸ Artemisia Gentileschi retratou em muitas de suas pinturas figuras bíblicas femininas como Betsabeia, Esther, Susana e Judite, temas recorrentes no período barroco. Tais temas, na pintura da artista, receberam “um tratamento pouco convencional”, com destaque para “as composições de grande escala” (considerado incomum entre as artistas mulheres), além de focar na experiência e no protagonismo das mulheres, distanciando-se das representações hegemônicas na história da arte. Segundo consta nas biografias, “na primavera de 1611, a artista foi violentada por Agostino Tassi, um pintor o qual seu pai havia contratado para dar-lhe aulas de perspectiva” (MAYAYO, 2003, p. 32).

³⁹ Elisabeth-Louise Vigée-Lebrun era reconhecida como retratista dos membros da corte francesa, a artista foi uma das poucas mulheres aceitas pela Academia Real de Paris no século XVIII. Assim como outras artistas mulheres, as suas primeiras aprendizagens artísticas foram introduzidas pelo pai Louis Vigée, que também era pintor.

A mulher artista em discurso: um campo de investigações profícuo e politicamente relevante que faz desmoronar os argumentos em torno da inaptidão feminina para a criação artística. Entretanto, de que mulher se está falando afinal? Como delimitar os sujeitos que se enquadram na categoria mulher? “Pelo sexo biológico”, muitos responderiam, sem hesitar. Os pós-feminismos, como iniciei a sugerir em seções anteriores, questionarão esse critério de delimitação aparentemente natural e irrevogável. Essas questões serão tematizadas de forma mais demorada no capítulo 3.2.3. Por ora, importa que se tenha em conta as provocações e as resistências que algumas artistas colocam a essas verdades que incidem sobre os gêneros. São trabalhos que apontam para criações imponderáveis que emergem da dureza da divisão binária masculino/feminino e heterossexual/homossexual.

2.2.3 O gênero imponderável: linhas de desnaturalização

Pode parecer redundante, e até ingênuo, afirmar que a vida humana é imponderável. Contudo, como procurei expor até aqui, a miríade de discursos e representações sobre o feminino – e, por extensão, sobre o masculino – agem no sentido de petrificar, delimitar e tornar previsíveis as formas como mulheres e homens conduzem a si mesmos. Por mais que eles/elas encontrem-se fixados/as e cristalizados/as nesses discursos e representações sempre haverá uma possível resistência e recusa desses ideais. O que busco anunciar aqui é algo, por vezes, invisibilizado nas definições de artistas mulheres e invisibilizado, igualmente, nas representações das feminilidades e masculinidades na história da arte. Trata-se do olhar sobre aqueles/as e do olhar daqueles/as que transbordam a polarização masculino/feminino e heterossexualidade/homossexualidade: gays, lésbicas, travestis, *drag queens*, apenas para citar alguns. No trabalho de uma artista como Zanele Muholi (África do Sul-1972), sobre o qual trato primeiramente, vê-se esses marcadores identitários somarem-se com questões raciais e de nacionalidade.

Na série *Hail, the Dark Lioness* (2015) (imagens na página seguinte), Muholi coloca-se em cena, criando autorretratos que desafiam os padrões de beleza ocidental, os ícones de feminilidade, bem como os estigmas de exotismo que pesam sobre as mulheres negras africanas. Nessas fotografias, Muholi reforça a cor da sua pele, deixando-a mais escura, fazendo com que o espectador não se desvie da questão racial que busca tensionar. Mais do que isso, faz menção a técnicas de exclusão dos negros,



como a *blackface*, em que atores/atrizes brancos/as usavam maquiagem para interpretarem personagens negros nos primórdios do cinema *hollywoodiano*, o que incluía também pintar a própria boca de branco para torná-la maior. E, ainda neste sentido, desfere uma provocação aos variados processos de branqueamento dos/as negros/os em diversas sociedades.

Em algumas imagens da série, Muholi apropria-se de objetos cotidianos, em referência a fatos autobiográficos e familiares. Nas imagens acima (*Bester I* à esquerda e *Bester V* à direita, ambas de 2015), reportando-se às vivências da mãe, “uma trabalhadora doméstica em um ambiente branco⁴⁰”, a artista lança mão de artefatos historicamente confinados ao ambiente doméstico (prendedores de roupa e utensílios de limpeza) e, conseqüentemente, ao feminino, fazendo-os extensões do

⁴⁰ Conforme entrevista concedida pela artista, disponível no site: <https://mg.co.za/article/2015-11-20-zanele-muholi-the-dark-lioness>. Acesso em: 01/06/2017.

seu corpo. Para além do caráter ornamental, o uso desses artefatos explora experiências e fazeres de tal modo entranhados ao feminino, que se imiscuem ao corpo das mulheres. E, evidentemente, sabe-se que a atribuição dos serviços domésticos a elas, no escalonamento social desigual, afeta de maneira mais direta as mulheres negras, para quem esse tipo de trabalho, com frequência, aparece como um destino natural. Há a abertura para pensar ainda sobre os exercícios de poder sutis que as representações da beleza feminina branca e ocidental projetam sobre o corpo das mulheres negras. Mulheres que são compelidas a rejeitarem os seus cabelos, a escondê-los, a adequá-los a um padrão que expulsa as multiplicidades de cores e formas que um corpo pode apresentar.

Já na série *Faces & Phases*, a sua poética concentra-se na experiência do outro. Trata-se de um grande conjunto de retratos em preto e branco (imagem à direita), capturados entre 2006-2014, em que traz à tona experiências de mulheres e homens LGBTI⁴¹ sul-africanos. Acompanhados de relatos de violência e discriminações experimentadas pelos retratados, são trabalhos que se inserem na linha do ativismo visual, buscando dar visibilidade aos gêneros e às sexualidades não-hegemônicas e chamando atenção à realidade violenta a que estão submetidos. Mais do que dar visibilidade, a ação poética da artista põe em evidência a dimensão inventiva que se agita às margens do que se convencionou considerar como gêneros naturais (masculino/feminino) atribuídos conforme o sexo biológico. São fotografias que fazem desfilar incontáveis apropriações e paródias da suposta natureza masculina e feminina, transformando-a em outra coisa. São experiências de gênero e sexualidade



⁴¹ Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, intersexos.

transgressoras, animadas por corpos negros, de uma localidade periférica, cujas populações pouco têm espaço na história da arte ocidental. É extensa e variada, portanto, a gama de resistências acionadas por esses/essas que ganham escuta e lugar nas fotografias, mas também pela própria artista, como mulher negra, sul-africana, lésbica. A atenção e a escuta do outro e, sobretudo, daqueles que escapam ao crivo binário que configura o pensamento ocidental, são gestos que caracterizam também o trabalho de Nan Goldin (Washington-EUA, 1953).

Inúmeras e potentes inflexões de gênero e sexualidade permeiam as fotografias da artista. Registrando o cotidiano de comunidades e sujeitos historicamente periféricos (*gays*, *drag queens*, travestis, prostitutas), os seus trabalhos ensejam uma constelação de vidas e experiências não-hegemônicas. A artista captura momentos de intimidade, entre esses que considerava a sua “família estendida”, constituindo uma espécie de diário visual do seu círculo afetivo. Nas intimidades plasmadas em suas fotografias, há, pode-se sugerir, uma atitude poética que consiste em trazer à tona o caráter político daquilo que atravessa o universo particular das existências, pondo em primeiro plano a máxima do movimento feminista que alegava que “o pessoal é político⁴²”. Instantâneos de violência doméstica, de relações sexuais, de situações diversas do dia a dia de *drag queens*, homossexuais, estão entre as muitas cenas do domínio privado que invadem o território da arte e forçam novos olhares sobre aqueles que, com frequência, recusamo-nos a ver. Não só são vidas invisibilizadas que figuram aí, mas, são vidas deslegitimadas e, no limite, destituídas de sua humanidade.

Misty and Jimmy Paulette in a taxi NYC (1991) (imagem na página seguinte, à direita) e *Roommate with her sister* (1972) (imagem na página seguinte, à esquerda), assim como uma grande parte do trabalho da artista, retratam experiências de gênero que efetuam rasuras e manchas sobre a linha reta e estreita da divisão binária masculino/feminino e heterossexual/homossexual. Nessas fotografias, nem as feminilidades nem as masculinidades consagradas repousam. Antes, as fotografias revelam outras e imponderáveis formas de habitar o gênero e o próprio corpo. Na primeira imagem, não há qualquer busca por algum traço de ‘naturalidade’. São modos e gestos que adquirem o tom paródico, sob o uso de perucas, pesada

⁴² O slogan, criado por Carol Hanish, no final da década de 60, surge no contexto da militância dos movimentos feministas da segunda onda. Também apropriado e discutido pelos estudos feministas no âmbito acadêmico, torna-se uma das mais fecundas contribuições epistemológicas para a arena política e acadêmica, implodindo o dualismo público/privado.

maquiagem e demais adereços. Já o aparente uso comedido de maquiagem e adereços na segunda imagem pode insinuar uma aproximação maior do feminino 'natural', mas a flagrante ausência de seios, logo, tira-nos dessa direção. Isso tudo abre para outras experiências de gênero, outros modo de existir, que não se enquadram em catalogações prévias do pensamento binário, mas, ao invés disso, instalam a dúvida nele. São experiências que fazem da dúvida e da ambiguidade o insumo da sua resistência.



Aqui, um ponto de encontro pode ser traçado entre as fotografias de Goldin e Muholi, no que concerne às potencialidades do não-hegemônico que elas fecundam. O modo como os sujeitos fotografados performam o ‘feminino verdadeiro’, no caso das fotografias de Goldin, e as masculinidades em Muholi, provoca nosso impulso a inquirir uma definição por trás da fantasia. Afinal, quem são eles? Homens ou mulheres? Heterossexuais ou homossexuais? As possíveis respostas a essas questões nos apaziguariam e, assim, dariam um sentido inteligível a essa desordem. Contudo, aqui, é a própria indefinição, a ambivalência, a fluidez, os muitos trânsitos criados entre esses polos que provocam estranhamento e incômodo. Na perspectiva que assumo aqui, pouco importa se são homens imitando mulheres ou mulheres parodiando a masculinidade, mas, importa que essas imagens indicam gênero como criação, como uma performance artificial, repetível e imitável, mas que, historicamente, é contada como verdadeira.

Trata-se ainda de afirmar que a desordem provocada pela performance não se restringe ao nível da confusão linguística: como me dirijo a esse sujeito? É ele ou ela? Feminino ou masculino? Os relatos e os retratos de violência e discriminação que pungem nos trabalhos das artistas apontam para o fato que “habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero” (PRECIADO, 2011, p. 24), aqueles que não cabem nas palavras e nas oposições binárias. Seja no plano jurídico, na prática médica, no espaço político, no discurso religioso, nas práticas escolares, são muitas as estratégias que visam instalar a desconformidade, a anormalidade e a abjetalidade desses sujeitos.

Neste sentido, é possível argumentar que tais performances não são apenas reproduções desviantes da norma masculino/feminino, mas são uma reinvenção de si, pois envolvem “a criação de prazer e a invenção de estratégias de sobrevivência” (PRECIADO, 2010, p. 54). São corpos que se tornam “espaço de criação” (PRECIADO, 2011, p. 14), que não só desafiam as verdades sobre o ‘natural’ do gênero, do corpo e da sexualidade, como traçam a possibilidade de ficcionar, roteirizar outras vidas.

Muitas questões teóricas anunciadas nessa seção (binarismo, norma) e outras referidas nas seções precedentes (poder e resistência, discurso biológico) serão retomadas ao longo do capítulo seguinte, buscando configurar alguns aspectos metodológicos que norteiam a pesquisa. Essas questões de ordem teórica e metodológica serão articuladas com outros exemplos da arte, mas também com exemplos da educação e dos movimentos feministas contemporâneos. Penso que esse olhar teórico-

metodológico que busco expor demoradamente a seguir esteve presente na extensão do presente capítulo, na escolha das abordagens, dos autores e dos conceitos. Todavia, o objetivo, aqui, foi situar o/a leitor/a não familiarizado com a discussão de gênero e feminista e dessa no cruzamento com a arte, tendo em vista o quão esse debate é ausente para os/as professores/as de arte, o que será atestado em capítulos posteriores. Isso explica, em parte, o porquê da referência a algumas artistas que, entre as pesquisas de vertentes feministas, são supracitadas. No contexto do ensino de arte, no qual esta pesquisa insere-se e, arrisco-me a afirmar, nas histórias da arte que não partem de um enfoque feminista, essas mesmas artistas são completamente desconhecidas e ignoradas⁴³. Em suma, mesmo essas referências artísticas básicas ainda carecem de reconhecimento e visibilidade quando se distanciam das fronteiras das discussões feministas, por isso, a relevância de trazê-las aqui.

⁴³ Além de isso ser reiterado no conjunto de artigos analisados no capítulo 6, falo desse desconhecimento a partir do que tenho notado também em eventos da área de arte e educação, por onde tenho apresentado minha pesquisa. A discussão de gênero, o feminismo e o trabalho dessas artistas, que abordo nestes eventos, são recebidos como uma completa novidade, algo sobre o qual não tinha se pensado até então.

3 Uma paisagem feminista pós-estruturalista

Todos os meus livros [...] são, se você quiser, caixinhas de ferramenta. Se as pessoas querem abri-los, se servir dessa frase, daquela ideia, de uma análise como de uma fenda ou uma torquês, para provocar um curto-circuito, desacreditar os sistemas de poder, eventualmente até os mesmos que inspiraram meus livros...pois tanto melhor. (FOUCAULT apud ERIBON, 1990, p. 220).

Inspirada pela célebre ideia de Foucault, neste capítulo, desenvolverei, com mais profundidade, alguns conceitos que compõem a caixa de ferramentas desta pesquisa. São conceitos que, a um só tempo, constituem o seu aparato teórico e as suas ferramentas metodológicas, visto que, ao implicar-se com uma perspectiva pós-estruturalista, parto do pressuposto da inseparabilidade entre teoria e metodologia (MEYER, 2012; FISCHER, 2002). O que se impõe com essa inseparabilidade é que os parceiros teóricos escolhidos definem não apenas os conceitos com os quais se opera a materialidade da pesquisa, mas a forma como ela é interrogada e como é feita essa operação. Tendo em vista essa simbiose, proponho, como fio teórico-metodológico condutor desta investigação, uma equação entre uma certa *paisagem feminista pós-estruturalista* e os conceitos *poder e resistência*. Nas próximas seções, empenho-me, precisamente, em situar esses conceitos em relação aos autores que os referendam. O meu esforço está em desenhar, compor essa paisagem, enlaçando conceitos, extraindo deles certos procedimentos e cuidados a serem tomados. O desenho e a composição depositados nas seções que se avizinham, prenunciam como esses conceitos, guiar-me-ão nas análises ulteriores.

Antes, porém, gostaria de justificar brevemente o porquê dessas escolhas e como elas pareceram-me potentes no processo da pesquisa. Durante a primeira etapa do mestrado, que culminou com a defesa do projeto, uma série de deslocamentos e aproximações teóricas fez-se necessário. O objeto de estudo desta pesquisa é, por certo, polissêmico e híbrido, situado no entrecruzamento arte/feminismo/educação, o que me exigiu um investimento em ramificações de diferentes áreas: história da arte, educação, ensino de arte, gênero e educação, gênero e ensino de arte, gênero e história da arte. No trânsito entre os distintos

domínios do saber, vi-me atada a uma miríade de conceitos e possibilidades metodológicas: bricolagem, análise discursiva, performatividade, pedagogias culturais, apenas para citar algumas. Tantos conceitos e perspectivas acerca de como proceder a pesquisa abriam inúmeros caminhos, sendo que cada um, por sua vez, demandaria uma imersão em um incontável número de leituras. Como uma espécie de efeito dominó, a cada porta teórica em que se bate, muitas outras abrem-se, cada qual acompanhada de outras porções de conceitos e autores. Assim, pareceu-me ser iminente a escolha de alguns conceitos-guia.

Pode-se pensar que os aportes teórico-metodológicos são as ferramentas com as quais se atravessa o terreno inóspito e desconhecido da pesquisa. Sem elas, talvez se ficasse de tal modo inebriado com a vastidão de direções possíveis que se acabaria paralisado, embotado com o risco de aventurar-se por tantos caminhos ao mesmo tempo, perdendo a intensidade que promete uma escolha mais pontual. Como será possível observar, o material escolhido para a análise – artigos publicados nos anais do Confaeb e dos Encontros Nacionais da Anpap – traz uma profusão de conceitos e temas. Na ausência de um olhar metodológico mais direcionado, portanto, correria o risco de apenas deslizar por incontáveis problemáticas e descrições, com pouca profundidade.

As ferramentas teórico-metodológicas guiaram-me de modo que não fosse arrebatada pela sensação de impotência diante do caos conceitual que se impôs à medida que fui mergulhando nesse processo. Elas fizeram com que pudesse filtrar algumas rotas e nelas demorar-me mais. As ferramentas, contudo, não escaparam impunemente às vicissitudes e ao imponderável dos terrenos percorridos durante a pesquisa. Foi preciso ajustá-las, sofisticá-las para que potencializassem as forças do que dizem a materialidade selecionada, uma vez que buscava “uma atitude de entrega [...] a modos de pensamento que aceitem o inesperado” (FISCHER, 2012, p. 100).

Perante as vicissitudes, as ferramentas que escolhi foram apresentando-se como potências e, ao mesmo tempo, como urgências políticas. Com os acontecimentos dos últimos dois anos concomitantes à execução deste trabalho (os quais serão bastante referidos no capítulo 4), não pude deixar de ficar impactada, por um lado, com os exercícios de poder e, por outro, com os afrontamentos a ele. As artimanhas e as estratégias usadas de um lado e de outro, repercutiram no andamento da pesquisa, na medida em que trouxeram novas questões a serem exploradas, entre elas, a disseminação de uma ojeriza à discussão de gênero na educação. Pareceu-me imprescindível levar em conta as novas arenas políticas, pois, elas afetam diretamente as

possibilidades de falar sobre gênero na escola e, no caso desta pesquisa, no ensino de arte. Que conceitos e teorizações dariam conta de “desacreditar os sistemas de poder” vigentes? Quais poderiam “provocar um curto-circuito” na torrente de enunciados e imagens que, cada vez mais, tendem a distanciar a problemática de gênero do ensino de arte? Foram algumas das perguntas que pautaram as escolhas que se seguem.

3.1 O sujeito generificado

Feminino ou masculino? Uma indagação que percorre nossas vidas, dos procedimentos burocráticos, em que se marca F ou M, aos argumentos que dão forma aos nossos mais ínfimos gestos. Como chegamos a responder a uma tal pergunta? Ou, como os outros a respondem por nós? O motivo que leva a apontar o gênero de uma pessoa parece autoevidente. Ele faz-se traduzido no corpo. Impossível furtar-se da factualidade da matéria. Tudo ali ajusta-se a uma coerente narrativa sobre o ser mulher e o ser homem, que nos antecede e nos enreda. E, nessa narrativa, as cenas e os cenários desempenhados e ocupados por homens e mulheres já se encontram de tal modo fixados que não vislumbramos a possibilidade de transgredi-los. Deslindar e interrogar essas concepções fundacionais de sujeito e de gênero parece ser, exatamente, o corolário primeiro estabelecido pelas autoras com as quais dialogo aqui. É no sentido de destituir o ser e evidenciar o fazer que as suas problematizações empenham-se numa inspiração lançada por Beauvoir (1980), assim como tratei no capítulo 2.

O sujeito generificado que tomo, aqui, não é “uma entidade que preexiste ao mundo social” (VEIGA-NETO, 2014, p. 107), como entendem as concepções modernas de sujeito⁴⁴. Apesar das mais nobres intenções que as rondam, não se está tratando de qualquer sujeito. Toma-se como parâmetro o sujeito hegemônico e reiteradamente enunciado como natural e universal: homem, heterossexual, branco, europeu, colonialista, burguês, cristão, ilustrado (VEIGA-NETO, 2004). Ele é o centro da cultura e da sociedade, em torno do qual gira todo o conhecimento, todo o devir histórico é, sobretudo, centrado em si mesmo,

⁴⁴ O período moderno, nesse caso, refere-se ao período que se inicia entre os séculos XVII e XVIII, marcado pela emergência do racionalismo, cientificismo e valores iluministas, qual seja, a crença no uso da razão e do conhecimento científico como fundantes de todo o progresso social.

autocontrolado e preso a uma identidade interior adjetivada como coerente, íntegra, sólida. Tenho em mente, aqui, em contraponto, o sujeito descentrado, deslocado da origem da decifração social, cuja interioridade psicológica ou a configuração biológica não explica a totalidade da experiência humana.

Quando expôs os fatores que levaram ao descentramento do sujeito, Stuart Hall (1997) considerou como determinante o “impacto do feminismo” no curso da década de 1960, haja vista que, argumentava ele, o feminismo provocou a diluição do binômio público/privado, a partir do entendimento que o pessoal é político; trouxe para o plano político aspectos antes naturalizados da cultura, como a vida doméstica, a família; buscou entender os processos de formação de “sujeitos generificados” e da constituição de “identidades sexuais e de gênero” (HALL, 1997, p.44).

Questionar o sujeito moderno, centrado, soberano, como têm feito os estudos feministas, significa desafiar insistentemente as respostas meramente biológicas ou aquelas que afirmam que ‘sempre foi assim’. É preciso interrogar incansavelmente o sujeito hegemônico, a sua universalidade, a sua naturalidade. Há que dissecá-lo para constatar todas as camadas de poder que foram depositadas nele. Descentralizá-lo, para que saiam de suas sombras aqueles que foram subjugados (negros, mulheres, estrangeiros, colonizados, homossexuais) e para que emergam dele mesmo as divergências, as descontinuidades, as instabilidades, que cindem a sua sonhada coerência. Adentrar os lares, espiar as cenas domésticas para ver os discursos que as invadem e os destinos que arquitetam para homens e mulheres; retirar da arte o seu manto de isenção e perseguir os modos como narrou homens e mulheres; olhar as escolas, para interrogá-las como investem diferentemente sobre os corpos e mentes segundo os sexos; em suma, trazer à tona “cena[s] de subjetivação” (SALIH, 2015, p. 22) e processos de constituição de gênero, ao invés de tomá-lo como algo dado, propriedade natural dos sujeitos.

Tal tarefa é assumida pelas autoras feministas com as quais trabalho nesta pesquisa. Inscrevendo-se num solo teórico pós-estruturalista, em suas diferentes abordagens e aproximações, dedicam-se a escrutinar a construção de gênero. Intentando localizar o leitor nesse solo, retomarei brevemente, nas seções subsequentes, algumas premissas que dão contornos à paisagem feminista que venho anunciando e, que, como se verá, permitirão um determinado tipo de olhar sobre os artigos que serão analisados no capítulo 6. Já me antecipando e tomando o frescor das ideias que trago por ora, ver-se-á que há algumas abordagens que empregam uma definição de mulher que está firmemente atrelada ao ser, a uma essência interior e imutável.

3. 2 Gênero: efeitos de poder e resistência

Gênero, feminino, feminilidade, mulher são termos caros a esta pesquisa. Como comecei a sugerir anteriormente, não se explicam por uma essência pré-existente e imutável, tampouco por uma definição apenas biológica. São conceitos que abrigam as múltiplas posições de sujeito que ocupamos no trânsito de uma vida. Acolhem inúmeros discursos que nos chamam a determinadas posições, recusam outros. Posições e discursos. Eles compõem-nos e compomo-nos com eles, em formas transitórias, antagônicas, incoerentes, descontínuas. Gênero, um conceito que lida com a provisoriedade das posições e dos discursos que nos enredam, movendo-se num constante fazer[se] e desfazer[se]. Entendo-o, dentre outras coisas, como efeito do poder e como prática de resistência. Com o objetivo de melhor situar tal formulação de gênero e os termos que lhe são correlatos, inicio destacando a dinâmica *poder e resistência* e alguns de seus efeitos na constituição das subjetividades de gênero.

Talvez, a noção de poder seja um dos conceitos nodais às diferentes perspectivas feministas e às variadas teorizações sobre gênero. Pode-se afirmar que seja um dos conceitos fundantes do entendimento sobre como funcionam as relações de gênero nas inúmeras vertentes teóricas. Operando com ele, tem sido possível apontar os silenciamentos, as diversas formas de exclusão da mulher, seja na arte ou em outras áreas do conhecimento. Em relação aos artigos analisados no capítulo 6, por exemplo, observou-se uma infinidade de noções e usos em torno desse conceito, cada qual dando margem a abordagens distintas e sustentando estratégias diferenciadas de enfrentamento das desigualdades diagnosticadas em um dado contexto. Observaremos perspectivas que assumirão o compromisso com o “empoderamento” feminino, aquelas que buscarão a justiça e a transformação da sociedade, as que questionarão as normas, entre outras. Dito isso, é evidente que ao falar de poder não se está tratando de um conceito monolítico, mas, ao contrário, indica-se que ele provém das mais distintas e, por vezes, irreconciliáveis matrizes teóricas. Daí decorre a necessidade de especificar os conceitos *poder e resistência*, os seus funcionamentos, as suas técnicas e os seus efeitos, a partir dos autores com os quais trabalho. Neste sentido, convém dizer que as discussões sobre poder e resistência que permeiam o presente trabalho alinham-se às pesquisas de Michel Foucault.

Poder e resistência, apreendidos do pensamento foucaultiano, não podem ser pinçados de uma única obra do autor, pois, ao tomá-los de modo isolado, perde-se o pano de fundo das discussões mais amplas desenvolvidas por ele e as suas consequentes transformações. Bampi (2002), por exemplo, ao rastreá-los nos estudos de Foucault, observa os deslocamentos teóricos e as diferentes nuances que eles assumem na extensão de seu projeto filosófico. Não é intenção desta pesquisa, contudo, dar conta dessas sutis modulações, mas, a fim de constituir um desenho mais preciso dos conceitos metodológicos, destacarei como eles caracterizam-se em alguns de seus “ditos e escritos”, demarcando, assim, algumas escoras, alguns aspectos que serão levados em consideração.

Ainda que, com diferentes matizes no transcorrer do seu trabalho, pode-se afirmar que a concepção de poder instaurada pelo autor deslocou e indagou as noções mais usuais e difundidas em torno desse conceito. Em *História da sexualidade: a vontade de saber*, por exemplo – no qual apresenta uma “analítica do poder”, ao invés de uma teoria do poder – Foucault afirmará que é preciso liberar-se da representação “jurídico-discursiva” (FOUCAULT, 2014, p. 90). Essa representação é a face mais conhecida do poder: aparece na forma da interdição, da repressão, da negação; o grande poder monárquico, estatal, jurídico, localizado nas mãos de alguns poucos para constranger tantos outros.

Se, nas concepções mais convencionais, o poder irradia dos mais sólidos escalões institucionais em direção ao mais singelo dos indivíduos, na teorização de Foucault, por sua vez, “o poder vem de baixo” (Ibidem, p. 102). Quando os movimentos feministas, a título de exemplo, chamaram atenção para o fato que o “pessoal é político”, eles buscaram demarcar o quanto as dimensões até então intocadas pelas pesquisas acadêmicas, por serem consideradas da esfera particular (a sexualidade, o corpo, a família, as relações amorosas), são tão prenes de exercícios e efeitos de poder, quanto aquelas que se inscrevem no plano jurídico e nos regimes de governo – vide as inúmeras fendas políticas que se abrem nos registros das intimidades nos trabalhos de Nan Goldin. Do poder, ninguém está ou estará imune: nem o casal de namorados/as, nem os pais com os seus/suas filhos/as, nem o/a professor/a com os/as seus/suas alunos/as, nem as relações mais fraternas entre amigos/as. A partir de Foucault, entende-se que o poder é ubíquo, uma complexa e instável teia, que atua em toda parte.

Esse modo de conceber o poder, pôs sob rasura as adoráveis fábulas de libertação e redenção que desde os confins da história alimentaram os sonhos humanos. Por defender essa onipresença do poder e minar essas fábulas, o filósofo foi

severamente criticado, uma vez que asseverava que o sujeito nunca estaria livre das relações de poder. Uma leitura mais atenta, inclusive às próprias movimentações do pensamento do autor diante de tais críticas, mostra que as estratégias e as práticas de afrontamento ao poder foram de fulcral importância nas suas análises. A começar pela desconstrução da antinomia entre poder e liberdade, evidenciada em uma de suas afirmações supracitadas: “lá onde há poder há resistência” (Ibidem, p. 104). Foucault, tanto acreditou na liberdade e na resistência, que, para ele, essas são condições *sine qua non* de instauração das relações de poder:

[...] a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua pré-condição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência)[...]. (FOUCAULT apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p 244-245).

Em razão do que foi exposto, a analítica foucaultiana perturba o “antagonismo’ essencial” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 244-245) entre opressores e oprimidos, dominadores e dominados e, no contexto desta pesquisa, entre homens e mulheres. Com isso, distancio-me das concepções de gênero que incitam, implícita ou explicitamente, a transferência de poder: “retiremos o poder dos homens e entreguemos às mulheres”. Isto, precisamente, porque acato a ideia de Foucault, para quem o poder não se trata de uma questão de posse ou expropriação. Interessa pensar, de modo a já conectar com as análises vindouras, o quanto essa noção de poder – que permeia certas concepções de gênero também presentes no material que tomei como amostra analítica – pode conduzir uma polarização aparentemente irreversível entre homens e mulheres. Essa polarização também já era alertada por Scott (1995), vide o capítulo 2. Colocando-os como adversários em pé de guerra pelo poder, tal concepção pode, ainda que não seja o seu objetivo, petrificar posições e identidades femininas e masculinas. Pode evocar a ideia – diga-se de passagem, bastante difundida no senso comum – que o principal objetivo do feminismo é tirar o poder do homem, pois, só assim as mulheres podem ser livres. Mulheres contra os homens, dito de maneira sumária.

Além de incitar eles contra elas, tal antagonismo pode produzir um dualismo entre as próprias mulheres. Ao sabor dessa concepção, elas serão taxadas como “vítimas passivas” ou “audazes lutadoras”, grandes heroínas ou cúmplices do patriarcado

(MAYAYO, 2003, p. 56). Mayayo, ao perceber esse tipo de valoração em torno da trajetória de artistas mulheres, considera que, numa outra direção, é preciso ter em mente as “condições históricas concretas” para além da vontade dos indivíduos como ato fundador da história (Ibidem, p. 56). Em outras palavras, a mulher não se submete ao poder ou enfrenta-o por ser alienada ou consciente. Nem sempre, isso explica-se porque ela quis, desejou deliberadamente tal e qual situação. A mulher é convidada a exercer e eleger determinadas posições, por razões que a precedem e que, por vezes, não lhe são evidentes. Quem desejaria ser escravo?⁴⁵, é a provocação de Foucault. Pergunto eu: que mulher desejaria estar submetida a uma posição secundária, ter a liberdade surrupiada, os gestos constrangidos, o corpo violentado, a voz aquietada? Certamente, se fosse uma mera questão de escolha, facilmente negaríamos todos esses óbices. Pensando com Foucault, portanto, não somos submissas ou empoderadas, mas atravessadas concomitantemente pelo poder e pela resistência.

Atenta a essa possível polarização, não buscarei em futuras análises apontar “quem tem o poder” ou “quem é privado de poder” (FOUCAULT, 2014, p. 108), tampouco quem são as mulheres conscientes, empoderadas, ou aquelas que são supostamente coniventes com o poder. Não tenho por pretensão, ainda, empoderar professoras e alunas, pois: “Como é possível ‘dar poder’ a alguém?” (LOPONTE, 2005b, p. 253). Partir do princípio de transação de poder seria entendê-lo “como se [...] fosse simplesmente algo exterior a cada um de nós” (Ibidem, p. 253). Neste sentido, juntamente com as ferramentas foucaultianas, não traço como tarefa erradicar o poder das salas de aula, pois, é preciso admitir que nunca se escapará inteiramente dele. O que se coloca, portanto, “não é simplesmente negar o poder, mas aprender que, na sua mobilidade reticular, há possibilidades de resistências, de jogos de poder com o mínimo de dominação possível” (Ibidem, p. 253).

Foucault desafiará também as formas pelas quais tradicionalmente acreditava-se que o poder funciona. O poder, segundo ele, não só elimina, nega, retira. Ele produz: subjetividades, modos de vida, gestos, mais ou menos obedientes, mas, nunca livres dele. E essa produtividade faz-se possível porque o poder não é violento, não intervém diretamente sobre os corpos. O poder se exerce sobre a ação dos sujeitos, moldando os seus gestos, modulando o seu “campo de possibilidade” de conduta.

⁴⁵ No contexto original, Foucault afirma que “O problema central do poder não é o da ‘servidão voluntária’ (como poderíamos desejar ser escravos): no centro da relação de poder. “provocando-a’ incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade” (FOUCAULT apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 244).

Empenha-se em “conduzir condutas” e “ordenar a probabilidade”⁴⁶ (FOUCAULT apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 243-244). Organiza-se a partir de “procedimentos de poder que funcionam, não pelo direito, mas pela *técnica*, não pela lei, mas pela *normalização*, não pelo castigo mas pelo *controle*” (FOUCAULT, 2014, p.98 [grifos meus]). Aqui, eximo-me de esboçar exemplos, pois, penso que, nas próximas seções e capítulos, eles serão abundantes. Veremos tanto uma profusão de técnicas sutis que circulam, para além do enunciado da lei, quanto aquelas que beiram a censura e a interdição.

Outra peça da analítica foucaultiana, importante para a presente pesquisa, é a asserção da objetividade do poder. Compreende-se que as relações de poder são “intencionais e não subjetivas”, uma vez que “não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos” (Ibidem, p. 103). Entretanto, “não quer dizer que resulte da escolha ou da decisão de um sujeito, individualmente⁴⁷” (Ibidem, p. 103). Assim, é possível distanciar-se do pano de fundo moralizante subjacente a algumas teorias do poder, que tendem a sublinhar o aviltamento praticado por aqueles que exercem o poder, através de uma culpabilização do indivíduo. Aliás, deve-se acrescentar que Foucault insistiu nesse ponto, alegando que o poder nem sempre é negativo ou nefasto e que não se trata, portanto, de ir à caça de um bode expiatório⁴⁸. Na análise dos artigos no capítulo 6, observou-se que certas abordagens de gênero no ensino de arte assumem a tarefa de ir à busca dos culpados (o homem, na maioria das vezes), apontam o dedo para quem consideram ser a personificação do poder e constringem-no. Esse modo de operar a discussão, detalharei, pode conduzir a um acento bastante moralista, novamente partindo da oposição binária de gênero, homens contra mulheres, opressores e oprimidos⁴⁹.

⁴⁶ Assim, o poder dispõe de uma nova coleção de estratégias: “ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, toma mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos” (FOUCAULT apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 243).

⁴⁷ Uma das recomendações dadas por Foucault é, precisamente, investigar “o tipo de objetivos perseguidos por aqueles que agem sobre a ação dos outros”, os quais podem ser, por exemplo, a “manutenção de privilégios, acúmulo de lucros, operacionalidade da autoridade estatutária, exercício de uma função ou de uma profissão” (FOUCAULT apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 246).

⁴⁸ Para ele a análise do poder é possível, “com a condição de que a filosofia deixe de colocar a questão do poder em termos de bem o mal, mas sim em termos de existência. Não mais perguntar: o poder é bom ou mau, legítimo ou ilegítimo, questão de direito ou de moral” (FOUCAULT, 2006g, p. 43).

⁴⁹ Conquanto o poder não seja essencialmente mal, Foucault parece vislumbrar sempre um perigo em sua mecânica. Assim, faz-se imperativo estar atento às suas manobras, pois, “é sempre perigoso o poder que um homem exerce sobre o outro” (FOUCAULT, 2006e, p. 80). Ainda, existem aqueles casos onde se deflagra um “abuso de poder”, exercido por aquele que, em última instância, é “escravo dos seus apetites” (FOUCAULT, 2006b, p. 272). Em suas

No que concerne às práticas de resistência, Foucault destacou as experiências mais infinitesimais, distanciando-se das conhecidas imagens plasmadas na forma da rebelião ou da revolução, visto que “as grandes ideias engenhosas e a retórica inflamada não são eficientes no combate ao poder microfísico” (ALVIM, 2012, p. 24). As práticas de resistência que concretamente interessavam Foucault eram aquelas mais cotidianas e, por vezes, periféricas. Tomemos, por exemplo, os seus estudos sobre o sujeito louco, o delinquente, o sexualmente anormal, ou seja, modos de existência não normalizados. São as “lutas imediatas” que compõem as suas investigações, não aquelas que evocam idealizações quiméricas, mas, as mais palpáveis e próximas: “Essas lutas [...] têm um objeto e uma aposta muito precisa que constitui sua importância, uma aposta totalmente diferente do que é visado pelas lutas revolucionárias e que merece pelo menos tanto quanto estas que as levamos em consideração” (FOUCAULT, 2006g, p. 55).

Interessado em investigar a “maneira específica com que as resistências atingem o funcionamento do poder” (ALVIM, 2012, p. 23), Foucault detém-se sobre as práticas que não visam ao reformismo, “já que o reformismo tem o papel de estabilizar um sistema de poder ao cabo de um certo número de mudanças” (FOUCAULT, 2006g, p. 51), mas, em contraponto, sobre aquelas onde “trata-se da desestabilização dos mecanismos de poder, de uma desestabilização aparentemente sem fim”, (Ibidem, p. 51). Se Foucault afasta-se das lentes morais para analisar as relações de poder, o mesmo aplica-se às resistências. Portanto, “não ‘há boas resistências para a maldade’ ou ‘más resistências para o bem’”, mas, “há resistências reativas que negam, conservam e restauram o estado das coisas, e resistências ativas que ativam e retiram desta diversão a alegria da invenção e a afirmação de algo diferente” (BAMPI, 2002, p.143).

Outra vez tentando acenar para o que abordarei mais adiante, à luz das considerações imediatas de Foucault, tem-se, aqui, alguns cuidados no modo de operar com o material de análise da pesquisa. Como detalharei melhor no capítulo 6, entendo

aparções mais aterradoras, as “doenças do poder” assumiram formas como o “o fascismo e o stalinismo” (FOUCAULT, 2006g, p. 38), apenas para citar algumas. Neste sentido, traça-se uma distinção entre os *estados de dominação* e as *relações de poder*. Nas relações de poder, não se trata do poder inabalável ou da liberdade inviolável, mas de relações e práticas irregulares, dispersas, transitórias (FOUCAULT, 2014). Neste aspecto, só se pode falar de relações de poder e de “práticas de liberdade”, pois indicam um “jogo complexo e instável” que sempre pressupõe movimento e possibilidade de reversão de uma dada configuração. Em contraposição, nos “estados de dominação”, as relações são estagnadas e oferecem ínfimas possibilidades de mudança do quadro geral. Nessa categoria do poder, “as práticas de liberdade não existem, existem apenas unilateralmente ou são extremamente restritas e limitadas” (FOUCAULT, 2006b, p. 266).

que as produções textuais que tomo como amostra são, num certo sentido, práticas de resistência, uma vez que visam enfrentar determinados efeitos de poder. A minha tarefa como analista não será averiguar as “boas ou más” estratégias de resistência, mas *como* elas minam os efeitos de poder. Por isso, será possível afirmar que algumas estratégias são reformistas, moralistas, entre outras.

Ainda que as resistências sejam indissociáveis e concomitantes ao poder, “isso não quer dizer que sejam apenas subproduto das mesmas, sua marca em negativo” (FOUCAULT, 2014, p. 104). Elas não são inteiramente condicionadas aos jogos do poder, como se fossem um mero movimento reflexo. Assim como há produtividade no poder, há também uma riqueza estratégica e inventiva nas resistências. A resistência pode empenhar-se na invenção de táticas inesperadas e improváveis: zombar, resignificar, “imitar”, “substituir” (BAMPI, 2002). Penso que muito dessa inventividade da resistência pôde ser indicada nos trabalhos de artistas mulheres em que zombam (Guerrilla Girls, Joanne Stamerra), resignificam (Jo Spence, Güler Ates, Shirin Neshat, Rosana Paulino), imitam e substituem (Nan Goldin, Zanele Muholi) artefatos, discursos, gêneros. Numa outra direção, a resistência pode impor a “recusa do próprio jogo” do poder (FOUCAULT, 2006g, p. 47), evitando uma resposta reativa e propondo em seu lugar a barragem do jogo. Neste sentido, ao invés de buscar apropriar-se do poder e derrotar o adversário, a resistência “desarma o inimigo com as próprias armas do inimigo” (PROUST apud BAMPI, 2002, p. 143).

Trazendo como proposta a resignificação e a reutilização inventiva das “armas do inimigo”, cito o movimento denominado *Marcha das Vadias* (imagem acima⁵⁰), que tem ocorrido desde 2011 em vários estados brasileiros e em diversos países. O movimento desencadeou-se como reação à fala de um policial canadense, que, após inúmeras ocorrências de violência sexual na Universidade de Toronto - Canadá, advertiu que “as mulheres evitassem se vestir como vadia, para não serem vítimas”. A definição “vadia”, atribuída às mulheres que deixam à mostra o seu corpo ou que possuem vários parceiros sexuais, é retomada pelo movimento como forma de demarcar, precisamente, o exercício de poder que é posto em circulação por esse discurso. Trata-se de um discurso que inscreve sobre o corpo feminino, duplamente, a condenação pelo estímulo



⁵⁰ Imagem publicada em maio de 2014. Fonte: <http://www.revistaforum.com.br/digital/149/marcha-das-vadias-divergencias-estao-em-curso/>. Acesso em: 08/04/2017.



sexual e a absolvição do homem. Além disso, é um discurso que regula e determina formas adequadas e 'decentes' para que mulheres conduzam e vigiem o próprio corpo. A *Marcha das Vadias* evidencia o caráter arbitrário desse discurso, que normaliza certas identidades femininas e condena outras, que autoriza e incita determinadas formas de violência contra a mulher, sob uma alegada vulnerabilidade natural do homem. Contra esse efeito de poder, esse movimento insurge-se, buscando abertura para afirmar novas subjetividades femininas, para além daquelas prescritas no discurso sobre a decência feminina.

Em sintonia com essa discussão, mas, dessa vez travada no ambiente escolar, no início de 2016, houve uma mobilização encabeçada por alunas do Ensino Médio de uma escola particular de Porto Alegre (imagem acima⁵¹). As alunas criaram o abaixo assinado *Vai ter shortinho sim!*⁵² exigindo que a escola revisse a proibição do uso desse tipo de roupa na escola. Nele, as alunas exigiam que:

Ao invés de ensinar que a minha decência e o meu valor dependem do comprimento do meu short ou do tamanho do meu decote, ensine aos homens que eu sou a única responsável pela definição da minha decência e do meu valor. Ensine aos homens o respeito, desconstrua o pensamento de que a roupa de uma mulher decreta se ela é ou não merecedora de respeito.

O que uma mobilização como essa põe em evidência, dentre outras coisas, são as técnicas diversas e sutis de controle dos corpos escolares, as quais produzem, de modo eficaz, ideais de feminilidade e masculinidade. Afinal, quais as subjetividades estão sendo produzidas quando, sob o discurso da decência feminina, induz-se que meninas deixem de usar determinadas roupas? Continuaremos sendo coniventes e

⁵¹ Imagem publicada em março de 2016. Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/nao-e-o-shortinho-e-o-que-o-shortinho-representa>. Acesso em: 01/05/2017.

⁵² O manifesto pode ser acessado aqui: <https://www.change.org/p/col%C3%A9gio-anchieta-vai-ter-shortinho-sim>. Acesso em: 01/05/2017.

permissivos quanto ao assédio exercido pelos homens, como sugerem as alunas em seu manifesto, uma vez que faz parte do seu 'instinto natural' irrefreável? A questão do uso do shortinho, além disso, acena para o fato de que a escola não está isenta da discussão de gênero, ainda que dela historicamente tenha buscado afastar-se, mediante a alegação de que essa é uma questão estritamente pessoal ou familiar.

Práticas de resistência como essas sinalizam para o fato de que “a luta contra o poder no dia a dia não tende a tomar o poder” (FOUCAULT, 2006f, p. 34). Não partem da tarefa de tomar o lugar do homem ou retirar-lhe o poder, antes, agem no sentido de barrar o jogo do poder, insurgem-se “contra seus efeitos, contra certos estados de dominação” (REVEL, 2005, p. 76). Contudo, se não se trata de lutas que visam tomar o poder, impondo uma vitória derradeira, o que querem as resistências? Ou, melhor, que efeitos do poder elas buscam interromper? Neste aspecto, Foucault, parece insistir que a resistência subleva-se fundamentalmente, embora não exclusivamente, “contra as formas de subjetivação e submissão” (FOUCAULT apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 235):

[...] estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos. Em suma, o principal objetivo destas lutas é atacar, não tanto 'tal ou tal' instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas, antes, uma técnica, uma forma de poder.

No sentido de afrontar definições universais que homogeneizam a experiência (toda mulher decente veste-se assim e não assado, no caso dos exemplos anteriores), bem como com o objetivo de desafiar as respostas estritamente científicas para “quem somos nós” (é por natureza biológica que os homens agem assim, argumento usado para proibir o shortinho e certas condutas femininas), é que se coloca a perspectiva de gênero assumida por esta pesquisa. Nas seções seguintes, tentarei desdobrar, de maneira mais específica, algumas técnicas e efeitos de poder que atuam sobre a constituição de gênero, em que se poderá perceber outras ressonâncias foucaultianas em relação ao tema.

3.2.1 O poder da visão binária

As polarizações homem/mulher, dominador/dominado, empoderada/alienada, decente/indecente, como as que se viu na seção anterior, remetem a uma lógica binária de organização da cultura ocidental. Certas correntes feministas – especialmente a partir dos escritos de Scott (1995) – empenharam-se em apontar como o binarismo foi historicamente empregado visando fixar identidades antagônicas entre feminino e masculino, objetivando-as a partir de uma série de características opostas e que frequentemente desfavoreceram as mulheres. No pensamento dicotômico está implicada a relação de superioridade de um termo sobre o outro, em que se revela a primazia do primeiro elemento sobre o segundo: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, teoria/prática, ciência/ideologia, razão/sentimento (SILVA, 2000).

No que concerne às relações de gênero, o binarismo informa que certas características são inerentemente masculinas (razão, produção, virilidade, independência, agressividade, estabilidade) e, como contraponto, outras são femininas (emoção, reprodução, castidade, submissão, delicadeza, instabilidade). O que tem sido replicado também no âmbito da história da arte com intuito de “reforçar a divisão sexual como base para os valores estéticos” (CHADWICK, 1990 p. 8-9). São diversas as autoras (CHADWICK, 1990; MAYAYO, 2003; SIMIONI, 2010) que evidenciam como frequentemente aquelas obras cujas características remetem ao feminino e à feminilidade (obras que se caracterizam pela delicadeza, pelo aspecto decorativo e ornamental) são consideradas previamente depreciativas e de segunda mão. Igualmente, como se viu nas seções 2.2.1 e 2.2.2, o princípio dualista de gênero atribuiu certos temas e gêneros pictóricos às mulheres artistas (cenas domésticas, natureza-morta, retratos), enquanto outros seriam destinados aos artistas homens (pinturas históricas, nu artístico, paisagem). Também assinalo como os afazeres domésticos (costura e bordado) e a produção artesanal foram historicamente deslegitimados e desvalorizados, dentre outras razões, por serem criações associadas ao feminino (SIMIONI, 2010). De que modos essas categorizações de gênero imputadas às atividades artísticas/artesanais são atualizadas ou contestadas na escola e no ensino de arte?

Na escola, são muitas e diferentes as formas pelas quais os binarismos e as suas normas atualizam-se e são vigiados, assim como são inúmeros e intensos os estranhamentos e, não raras, as punições ao que escapa e afasta-se do que se convencionou chamar de natural. Um exemplo diretamente conectado à ideia de que certas produções artísticas e artesanais são coladas ao feminino e, logo, incompatíveis ao ideário de masculinidade mais valorizado socialmente é trazido por Fernando Seffner (2011), em uma das muitas cenas de gênero que acontecem em escolas e que o autor tem descrito e analisado em seus



artigos. A cena é, a um só tempo, perturbadora e sintomática. Os pais de um aluno, insatisfeitos com os excessivos estímulos e elogios que os/as professores/as faziam às habilidades artísticas do filho, transferem-no para outra escola. O “guri gostava de pintar, fazer desenhos, cartazes e tinha até organizado uma mostra de pintura e de panos bordados nos corredores da escola” (Ibidem, p. 665), atividades que os pais julgavam não condizer com o comportamento de um menino normal. Para a nova escola, os pais exigiam que “daqui até o final do ano esse guri esteja desenhando menos borboletas e jogando mais futebol” (Ibidem, p. 665-666).

O que a escola, os/as professores/as e os/as alunos/as aprendem com essa cena? Dentre muitas, uma das lições é que a escola deve reforçar identidades hegemônicas, recusar o que transborda as normas, sob pena da interferência familiar. Os/as alunos/as, por seu turno, aprendem que devem silenciar, ‘endireitar’ os/as desviantes e, dependendo do caso, a si mesmo. Com muitas e diferentes reações, renovam-se e deslocam-se para o ambiente escolar as oposições travadas no campo artístico: pintar, bordar, desenhar borboletas, a própria natureza feminina materializada. Nessa cena relatada por Seffner, contudo, chama a atenção o fato de que a escola acolheu e valorizou uma identidade de gênero não-hegemônica, o que nem sempre ocorre. Por vezes, a escola, as práticas e os discursos que a medeiam contribuem para reforçar o princípio de que “haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade” (LOURO, 2003, p. 43).

Tenho observado também muitas “cenas de subjetivação” (SALIH, 2015, p. 22) de gênero como docente. Numa delas, pude notar o quanto determinados atributos vão sendo habilmente incrustados aos gêneros, em práticas supostamente ingênuas. Em uma aula que tive com os/as pequenos/as, alunos/as dos primeiros anos do ensino fundamental, para substituir uma professora que estava de folga, uma das atividades deixadas por ela partia da divisão naturalizada entre os gêneros. Eram desenhos prontos para colorir (semelhantes às imagens ao lado), sendo que as meninas deveriam colorir o desenho de uma menina cuidando de sua boneca, e os meninos, o de um menino brincando com seu carrinho. São imagens banais até um certo ponto, devido a sua constante presença nos anos iniciais, e não raro nas aulas de arte. Mas cabe interrogar que subjetividades estão sendo propostas e coloridas por eles? O que eles expressam sobre “modos

adequados, legítimos e normais” para que meninos e meninas constituam a si mesmos/as? Como induzem as crianças a não ultrapassarem os seus rígidos contornos?

Desenhos que mimetizam o cuidado materno e a domesticidade. Desenhos que sinalizam que os objetos da atenção masculina são externos ao ambiente familiar. A menina doce, comedida em seus gestos e vestimentas, o menino expansivo, pouco importa-se com a aparência, brinca e suja-se no chão. Por certo, eles fixam e prescrevem condutas instauradas e reforçadas por incontáveis instâncias e práticas sociais, históricas e culturais. São condutas passíveis tanto de serem negadas, como viu-se no caso descrito por Seffner, quanto incorporadas pelos alunos e alunas, pois: “Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 2003, p.61).

Sinalizando como as dicotomias de gênero são apropriadas pelas crianças desde muito cedo, Márcia Gobbi (1999), a partir de um estudo de caso em uma escola infantil, destaca como elas manifestam-se em seus desenhos. Em suas análises, corroboradas por inúmeros estudiosos de desenho infantil com os quais dialoga, conclui que os papéis desempenhados por homens e mulheres nos desenhos das crianças ainda estão atrelados a identidades binárias e cristalizadas. Apesar de identificar transições e mudanças (meninas não desenhavam apenas cenas domésticas e meninos não desenhavam apenas trabalhadores homens), o seu estudo revela que as figuras femininas são comumente desenhadas realizando atividades domésticas e as masculinas como chefes de família que trabalham fora de casa. Já Marián Cao (2002), reportando-se a diversos levantamentos e estudos de desenhos de meninos e meninas em torno do tema “luta e ajuda”, assevera que, frequentemente, homens são desenhados como agressores em cenas de violência: “Isto é, a partir da perspectiva de meninos e meninas de seis anos, a violência é patrimônio masculino” (Ibidem, p. 154). Nesses desenhos, conforme a autora, é comum que as mulheres sejam representadas como objeto de “transação” (um objeto de disputa entre dois homens) ou, quando em perigo, sendo salvas pelos homens.

A ideia que os meninos são naturalmente mais agressivos e que às meninas cabe a passividade e a serenidade é bastante corrente no ambiente escolar. “Meninas não brigam” é um enunciado que se repete sem nenhuma objeção ou estranhamento. As pesquisas de Juliana Vargas (2010), numa outra direção, colocam uma interrogação sob essa ideia

naturalizada nas práticas escolares e apontam que nem sempre esse discurso é assumido pelas meninas. A autora tem problematizado, exatamente, “posturas de alunas contemporâneas que se distanciam de padrões entendidos como naturais para a infância feminina” (Ibidem, p. 168). Pude perceber algo similar desde os meus primeiros contatos com a docência, durante o estágio curricular obrigatório no curso de Licenciatura em Artes Visuais, em 2013, sobre o qual comentei no primeiro capítulo desta pesquisa:

Desde o período das observações que antecederam às aulas, notou-se que as meninas fugiam completamente do estereótipo da fragilidade, capricho, meiguice e delicadeza, atributos que foram normalizados pela cultura escolar como inerentes à personalidade feminina. Elas, por um lado, demonstravam uma extrema agressividade, sobretudo, verbal, uma completa intolerância a tudo que as importunasse, e uma necessidade em se equiparar em termos de potência física com os meninos. Por outro lado, havia uma pungência sexual em seus gestos e nas suas referências culturais, tendo como eixo principal, justamente, o *funk* carioca, que possui todo um arsenal de elementos que se notabiliza pelo seu apelo sexual. Parecia ser tudo extremado em suas atitudes, tanto a potência agressiva (gritos, empurrões, palavrões eram rotineiros) quanto à sexualidade. Tudo isso tensiona aquilo que a cultura idealizou como o comportamento feminino desejável e esperado. (DIAS, 2015, 383-384).

Meninas nada pudicas, nem um pouco inocentes, protagonizando cenas de luta e sexualidade. Abrindo mão de qualquer juízo de valor, em um alinhamento com o pensamento foucaultiano, nesse tipo de investigação, como a que é trazida por Vargas e por mim, não se trata de valorar negativa ou positivamente as formas como meninas e meninos resistem às normas do binarismo. Mas, por sua vez, busca-se problematizar como essas normas conduzem os modos como nós, docentes, olhamos para essas resistências. É frequente, e até esperado, que elas sejam classificadas como desviantes, inadequadas, anormais, o que tem como efeito mais imediato, neste caso, em particular, a “permissividade” quanto à violência praticada por meninos e a intolerância quanto a que é exercida por meninas (VARGAS, 2010). Do mesmo modo, admite-se que meninos precisam naturalmente falar mais sobre sexo. Já às meninas que o tentam fazer, dá-se o rótulo de ‘assanhadas’, ‘desbocadas’ e ‘atrevidas’. Se fosse possível dissertar mais sobre a sexualidade feminina e as estratégias históricas de silenciamento dela, poder-se-ia resgatar desde o modo

como as feiticeiras foram exterminadas, dentre outras coisas, por praticarem uma “sexualidade subversiva”⁵³ (PERROT, 2007, p. 89), passando às personagens designadas como *femme fatales* nos filmes *noir*⁵⁴, até as provocações recentes de movimentos como *Marcha das Vadias* e o *Vai ter shortinho sim!*

Importa que se tenha em mente os efeitos da polarização de gênero. Ela indica, sobretudo, que masculino/feminino são unidades estáveis, uma vez por todas determinadas, que nunca se deixam contaminar uma pela outra. E, mais, que não existem multiplicidades no interior de cada um desses polos. Assim, por esse viés, existe apenas um modo de ser mulher e um modo de ser homem, que são simetricamente opostos. Tudo que escapa ao núcleo do antagonismo dessas identidades perturba a sua suposta naturalidade e, por isso, historicamente têm sido utilizados discursos estratégicos – os quais não cessamos de atualizar – a fim de apagar ou indicar a sua anormalidade. O que a escola, a família e a sociedade fazem com meninos que bordam ou pintam borboletas? O que se faz com meninos e meninas que se recusam a pintar e desenhar as linhas rígidas de identidades que lhes são ensinadas desde cedo? Como se narra as meninas que brigam? Como se lida com aquelas que ousam falar sobre sexualidade e praticam-na despudoradamente?

⁵³ As feiticeiras, “bodes expiatórios da modernidade”, foram acusadas, queimadas e destruídas por muitas razões: “ofendem a razão e a medicina moderna, por suas práticas mágicas”, “manifestam uma sexualidade desenfreada” e “praticam uma sexualidade subversiva”, “elas encarnam a desordem dos sentidos [...] numa sociedade que ordena os corpos”, “tem pretensão ao saber. Desafia[m] todos os poderes: o dos sacerdotes, dos soberanos, dos homens, da razão.” (PERROT, 2007, p. 89-90).

⁵⁴ O gênero cinematográfico *noir* foi bastante popular entre as décadas de 1940 e 1960. No meu TCC, realizado em 2013, tratei brevemente do discurso dualista que ditava os modos de narrar a mulher nos filmes *noir*: “Nas narrativas compostas pelo gênero, sobressaem-se duas figuras arquetípicas: a *femme fatale* e a mulher cativa. A mulher cativa recoloca a mulher no ambiente para qual nasceu ‘predestinada’: o universo doméstico. É a típica esposa dedicada, pronta a atender às necessidades do marido e dos filhos. Uma mulher frágil, doce, que ouve atentamente o esposo e que o perdoo e o apoia incondicionalmente. Já a *femme fatale* é a mulher sensual, estava no domínio da relação sexual/amorosa. Muitas vezes, era infiel e distanciava-se da imagem de ‘boa companheira’ personificada pela mulher cativa. Embora, a propagação dessas duas imagens estereotipadas (a mulher sensual, perigosa e ‘má’ em oposição à mulher do lar, ‘boa’) não seja algo propriamente inédito, nem mesmo no cinema, no *filme noir*, a sua presença estava a serviço de um objetivo específico: a condenação moral da *femme fatale* – em razão de ela ser vista como uma ameaça para a sociedade patriarcal então vigente – e a consequente valorização da mulher cativa. Numa lógica maniqueísta, a *femme fatale* é a mulher má, a pecadora, a personificação da decadência moral da sociedade e, por isso, precisava ser combatida. Esse recorte moralista e sexista que configura um subtexto nos *filmes noir*, segundo Carvalho (2011, p. 52), está diretamente relacionado com o contexto em que esses filmes surgiram: havia uma necessidade de restabelecer os valores morais, a estrutura da família tradicional e de retomar os papéis de gênero que foram diluídos após a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial que, entre outras coisas, provocaram a entrada da mulher no mercado de trabalho. Nesse contexto em que emerge essa nova mulher, ela é ‘acusada de uma distorção de valores, práticas familiares irregulares, promiscuidade, falta de respeito pelo homem e, principalmente, por uma rejeição dos papéis tradicionais femininos. Tudo isso reflete-se no *film noir* através da figura da *femme fatale*’. (DIAS, 2013 [fragmentos adaptados das páginas 43 e 44]).

3.2.2 O poder da norma

Além dos binarismos que opõem homens e mulheres, há outros discursos que excluem as pluralidades raciais, étnicas, religiosas, sexuais, dentro dos próprios gêneros. Na justa medida em que são exercícios produtivos de poder, esses discursos não aparecem sob a forma da violência ou da opressão, pois, como Foucault afirmava, o poder age “não [somente] pela lei mas pela normalização” (FOUCAULT, 2014, p.98 [acréscimos meus]). A normalização institui determinadas identidades como intrinsecamente naturais, revestindo-as e iluminando-as com toda positividade a partir de argumentos religiosos, biológicos, científicos, vigentes, segundo as sociedades e as épocas. É o sujeito hegemônico que a norma legitima, o qual referi na seção 3.1 – branco, homem, heterossexual, europeu, cristão, burguês – e que, pelo seu discurso, torna-se invisibilizado, precisamente, porque, como norma, não necessita ser questionado ou demarcado. O que difere dele, sim, precisa ser evidenciado (SILVA, 2000).

Mesmo algumas práticas que visam afrontar as formas de poder que se abatem sobre o feminino, por exemplo, não escapam aos efeitos da norma. Denunciar a ausência da mulher na arte foi, como se viu, um dos desdobramentos iniciais da flecha lançada por Nochlin, em 1971. Buscando dirimir essa ausência, Griselda Pollock (2003) assevera que muitas historiadoras recorreram aos “procedimentos típicos da história da arte” (Ibidem, p. 2): as monografias biográficas, as análises estilísticas e iconográficas, a organização das artistas em movimentos e grupos artísticos, as avaliações que tomam como critério a qualidade artística. Para ela, isso significava a formação de uma nova categoria da arte – a arte de mulheres –, o que apenas “reproduziria e protegeria o *status* normativo dos homens artistas e da arte dos homens” (Ibidem, p. 2 [tradução minha]). Em outras palavras, os artistas homens e a arte dos homens continuariam sendo referidos apenas como artistas e arte. O que é apontado pela autora permite constatar como a invisibilidade do homem atuou na linguagem da história da arte, produzindo sutil e eficazmente a sua universalidade. Por essa razão, “nunca falamos de homens artistas ou da arte dos homens, falamos simplesmente de arte ou de artistas”. Em contraponto, a arte do “outro” não-hegemônico precisa ser demarcada como “arte de mulheres” ou “artistas mulheres” (Ibidem, p. 34).

Há que se chamar atenção, neste sentido, às camadas de invisibilidade em relação à própria “arte de mulheres”. Não se espera que se afirme, por exemplo, que determinada artista é branca, norte-americana/europeia, heterossexual. O que escapa dessa norma, necessariamente, há que ser marcado: artista negra, latina-oriental-africana, lésbica, entre outros. Isso significa, entre outras coisas, que as técnicas de normalização de gênero agiram no discurso da história da arte não somente na consolidação da figura do artista gênio/homem, a qual tratei no capítulo 2, mas também na cristalização de um ideal feminino que, conseqüentemente, invisibilizou outras subjetividades.

Apenas para termos mais claro como o discurso da norma subjaz, até mesmo, em práticas que buscam resgatar as mulheres esquecidas pela história, trago alguns exemplos talvez paradigmáticos. Esses exemplos são importantes, como se poderá perceber nos próximos capítulos, para problematizar possíveis intervenções para o ensino de arte, propostas por esta pesquisa. Ainda que eles arremem-se no campo artístico e não na educação, penso que são reveladores de algumas estratégias que têm sido deslocadas para as escolas, pois, se é verdade que a história da arte tem se sentido em dívida com a arte das mulheres, o currículo do ensino de arte também o tem. Levando em consideração que há pouca bibliografia que dê pistas sobre como a discussão de gênero pode ser inserida nesse ensino (o que será apontado no capítulo 5 e 6), as práticas do campo artístico acabam se tornando uma referência para os/as docentes.

O primeiro exemplo é caso da obra, fundamental para discussão feminista na arte, *The dinner party*, 1974-1979 (página seguinte), da artista norte-americana Judy Chicago⁵⁵. Para o jantar inferido no título, são dispostos 39 lugares destinados às grandes mulheres da história, que tiveram os seus nomes delicadamente bordados no seu respectivo lugar à mesa. Outras 999 mulheres tiveram os seus nomes inscritos, em tom dourado, na superfície abaixo da mesa. Conforme Mayayo (2003, p. 74), um dos objetivos da obra era “reescrever a história desde um ponto de vista feminino”.

⁵⁵ Judy Chicago (1939-EUA) tem realizado diversos projetos, alguns deles em colaboração com a artista Mirian Schapiro, com o objetivo “não só de gerar autorrepresentações alternativas às definições normativas do corpo feminino, mas também de revalorizar certos aspectos da experiência corporal das mulheres (por exemplo, a menstruação ou a sexualidade)”. Juntamente com Schapiro, fundou, em 1970, “o primeiro programa de educação artística feminista dos Estados Unidos”, com sede em California Institute of Arts, com a intenção que as alunas, todas mulheres, se libertassem “das definições estereotipadas do feminino” (MAYAYO, 2003, p. 93-94).



Muito se tem comentado e escrito sobre essa obra e o seu impacto na arte. De um lado, há severas críticas: o “monumento comemorativo” às heroínas da história levaria a cabo uma “visão separatista da história das mulheres” (Ibidem, p.75), além de aprisionar o feminino ao biológico, através da evocação dos órgãos sexuais nos pratos e no próprio formato da mesa. Afirma-se que as mulheres resgatadas pela obra remetem a um “sujeito feminino universal”, qual seja, “branco, ocidental, heterossexual e de classe média”, o que arquitetaria um “cânone alternativo de mulheres brancas” (Ibidem, p.78) em substituição ao cânone masculino. Outra dura crítica é dispensada aos relatos que indicam que a criação da obra, que levou cerca de seis anos de execução e contou com cerca de vinte colaboradores, foi permeada por “uma forte hierarquia que deixava evidente o poder de controle da artista sobre todo o grupo” (BARROS, 2016, p.46). Já em seu favor, tem-se afirmado que

[...] a obra tentou forçar a entrada da mulher no espaço público da estética, do museu, da instituição da arte, que, acreditava-se, os homens teriam dominado por meio da exclusão da cultura feminina, sob o rótulo de ‘arte inferior’ ou artesanato. Ao dar protagonismo para a cerâmica, o bordado e a pintura chinesa, técnicas historicamente menosprezadas como ‘femininas’, a

artista pretendia contaminar o domínio da arte erudita e acabou por colocar de forma explícita o debate sobre as questões de gênero em uma posição de evidência no cenário artístico norte-americano[...]. (BARROS, 2016, p. 67).

Em relação à acusação que a obra seria separatista e presa aos atributos biológicos⁵⁶, pode-se entender que, em contraponto: “Se trata de um gesto claramente político, destinado a promover representações ‘positivas’ do corpo feminino capazes de subverter a imagem das mulheres como fetiches e objetos passivos do olhar masculino.” (MAYAYO, 2003, p. 126 [tradução minha]). Evidentemente, como se pode constatar, é uma obra que suscita reações diversas, desde as que a glorificam às que lhe desferem virulentos comentários. Cabe a essa pesquisa fugir dessa polarização, uma vez que, assumindo o cuidado proposto por Foucault, não se trata de condenar ou absolver ninguém, antes, pensar nos efeitos das estratégias empregadas pela artista. Ademais, são estratégias que encontram os seus limites no próprio contexto histórico em que emergem, isto é, há que se considerar que a discussão de gênero na arte começava a estabelecer-se nesse período e que as abordagens em torno dela, tanto por parte de historiadores/as, críticos/as e artistas, ainda eram poucas. Logo, sem qualquer sombra de dúvida, a sua importância reside, dentre outras coisas, por trazer à tona, colocar “em uma posição de evidência”, algo até então pouco explorado.

Fica evidente que uma das intenções da obra era resgatar e valorizar as mulheres obliteradas pela história. Todavia, quais critérios a artista utilizou para determinar aquelas que mereciam ser recuperadas? O que se pode apontar é o quanto as escolhas dessas ou daquelas mulheres recorrem às mesmas estratégias que, no discurso oficial, exclui: o critério da genialidade e da hierarquia de grandezas, isto é, algumas são privilegiadas com um lugar à mesa, a outras resta ficar numa posição, literalmente, inferior, em segundo plano. Não se pode deixar de indagar, neste sentido, a que se deve a quase total ausência de mulheres latinas e de outras regiões do mundo que não os Estados Unidos e a Europa, além da pouca presença de negras e lésbicas. Esse é, precisamente, um dos efeitos que critérios hierárquicos, meramente classificatórios, colocam em funcionamento: normas excludentes.

⁵⁶ A própria artista reconheceu os impasses desse tipo de abordagem: “Estabelecemos o diálogo incorretamente nos anos setenta. Nós nos concentramos no gênero e eramos muito simplistas sobre a própria natureza da identidade. A identidade é múltipla”. (CHIGAGO apud MAYAYO, 2003, p. 77 [tradução minha]).



Passo a um segundo exemplo com estratégias análogas à obra de Chigago, guardadas as suas diferenças. Trata-se da exposição *Women Artists 1590-1950*⁵⁷ ocorrida em 1976 (imagem à esquerda), cujas curadoras foram Linda Nochlin e Ann Sutherland Harris. Essa exposição, considerada a primeira grande retrospectiva internacional dedicada exclusivamente às artistas mulheres, incluía mais de 150 obras de 83 artistas de 12 países. Embora reportasse à importante discussão feminista desenvolvida por essas autoras (mencionada no capítulo 2), o discurso curatorial adotado por elas reativava o critério da genialidade, dessa vez investida sobre a história da artista mulher.

A narrativa sublinhada pela disposição das obras enfatizou a ordem cronológica e a divisão por nacionalidade e estilo. O texto curatorial⁵⁸ louvava a qualidade técnica, a beleza e a originalidade das obras. Além disso, destacava a “influência” dessas artistas sobre outras gerações (o que induz uma sucessão de causalidades/efeitos entre artistas, obras, estilos) e o heroísmo por ousarem transgredir certas barreiras que limitaram outras artistas mulheres. Tal perspectiva assumia ainda um tom “hagiográfico”, no qual as artistas

⁵⁷ Tratava-se de uma exposição itinerante que ocorreu entre 1976-1977, sendo sediada, primeiramente, em Los Angeles-Nova Iorque (Los Angeles County Museum) e, posteriormente, passando por outras três cidades americanas Austin-Texas (University Art Museum), Pittsburgh-Pennsylvania (Carnegie Museum of Art) e, por fim, Nova Iorque (Brooklyn Museum).

⁵⁸ Conforme Simioni (2011, p. 377): “Existem vários critérios curatoriais possíveis, dentre eles os mais recorrentes são os que agrupam as obras ou autores por sua proximidade histórica, ou ainda por afinidade estilística, fazendo parte de escolas, movimentos ou grupos artísticos comuns, bem como as divisões por nações, países ou regiões, entre diversas outras possibilidades”.

eram enaltecidas como “exceções” de uma determinada geração (MAYAYO, 2003, p. 48). Nesse caso, a genialidade era reivindicada para o feminino, corroborando as narrativas tradicionais do artista gênio: a linearidade temporal, a progressão e a continuidade estilística, a evolução artística pautada em aspectos como inovação, originalidade, influência, qualidade e beleza, a nacionalidade como demarcador⁵⁹ (Ibidem, 2003).

Tomo esses dois casos, aqui, não de modo isolado, mas, antes, por serem representativos de discursos e práticas correntes. Exposições com linha curatorial semelhante a de Nochlin e Sutherland replicaram-se em vários outros países e ecoam em muitas exposições ainda hoje. Também não seria difícil encontrar projetos de resgate histórico que adotem critérios semelhantes aos de Chicago. Poderíamos, com algum cuidado, afirmar que se tratam de estratégias reformistas que, como se acompanhará no capítulo 6, também se espriam nas abordagens de gênero no ensino de arte. Evidentemente, elas consolidam avanços, impõem certas mudanças a um quadro desfavorável às mulheres, ao mesmo tempo, mantêm um conjunto de valores e abordagens hegemônicas. Basicamente, incluem novos sujeitos ao cânone. Ademais, podem pavimentar narrativas mestras sobre a arte das mulheres – “as artistas mulheres através dos tempos”, “a arte feminista na história” –, resultando no apagamento de singularidades e na normalização de uma arte de mulheres.

Em contraponto às narrativas mestras, historiadoras como Mayayo e Pollock reagem à ideia de uma “história feminista da arte” monolítica, contínua, unificada. Propõem que se pense em “micro histórias” (MAYAYO, 2003, p. 58), nas quais as distintas reações e práticas são tecidas mediante cruzamentos com tantas outras variáveis: família, religião, classe social, educação,

⁵⁹ Para ter-se em mente a complexidade que envolve a escolha apenas de artistas mulheres em uma exposição, vale consultar a resenha de Simioni (2011) acerca do catálogo da exposição *Elles* (2009), realizada com as obras que integram a coleção do Centro Georges Pompidou (Paris-França). A mostra, que passou também pelo Brasil em 2010, contava apenas com artistas mulheres que foram dispostas de acordo com núcleos temáticos criados pelos curadores, ao invés de seguir uma ordem cronológica ou de nacionalidade como é mais frequente e como o fizeram Nochlin e Sutherland. Em sua análise, Simioni (2011, p.380) questiona “expor obras de artistas mulheres em separado é, realmente, uma boa opção?”. A autora segue a sua problematização: “[...] a fim de dar visibilidade às mulheres artistas optou-se por autonomizá-las em função de algo em comum, seu pertencimento ao mesmo ‘sexo’, com isso não se incorre no perigo de suscitar a falaciosa crença na existência de uma sensibilidade, uma plástica, um espírito comum a todas? Ou, em outros termos, se estaria revisitando o fantasma de uma ‘arte feminina?’” (SIMIONI, 2011, p. 378). Entretanto, diferentemente do que tenho apontado nos exemplos dessa seção, a escolha por uma exposição exclusivamente com mulheres, neste caso, serviu “não para demonstrar que existe uma arte feminina ou um objeto feminista, mas ao contrário, para explodir as supostas unidades e estereótipos” (SIMIONI, 2011, p. 380). Embora seja uma abordagem com os seus riscos, concordo com a autora, que ela pode dinamizar profícuas discussões e evidenciar a diversidade de femininos e suas criações.

sexualidade, nacionalidade, raça, etnia. Assim, considera-se pertinente falar em “intervenções” ou “práticas feministas” na arte (ao invés de uma metanarrativa das artistas mulheres), pois, indicam ações pontuais, estratégicas, políticas, heterogêneas e descontínuas (POLLOCK apud MAYAYO, 2003, p. 104⁶⁰).

Todavia, o que caracterizaria uma intervenção ou prática feminista na arte? Exposições e projetos artísticos que contemplem somente mulheres, necessariamente, são feministas? Pollock⁶¹ afirma que esse tipo de prática nem sempre é feminista. O cerne da questão, segundo a autora, é que as exposições das artistas mulheres, por si só, não dariam conta de transformar o cenário que as desfavorece. Tampouco uma política de cotas, uma “história meramente compensatória” (MAYAYO, 2003, p. 62) o faria. A recuperação das artistas mulheres é uma “necessidade de primeira ordem” (POLLOCK, 2003, p. 77), mas insuficiente se os discursos que produzem tal exclusão permanecem intactos. O que importa, portanto, não é somente se a exposição é apenas de mulheres ou mista, mas, talvez muito mais, como ela propõe-se “intervir” politicamente nesse horizonte, a “minar” a ordem estabelecida (MAYAYO, 2003).

Tudo isso aponta, no caso desta pesquisa, para algo que será melhor desenvolvido nos capítulos 5 e 6, onde tratarei especificamente do ensino de arte. Problematizar estratégias como as que foram empregadas nos dois exemplos referidos, permitirá a esta pesquisa interrogar sobre as intervenções feministas mais urgentes e quais podem ser mais potentes ao ensino de artes visuais em escolas. Além disso, que cuidados devem ser tomados para que não se continue a reforçar normas excludentes de gênero? Inserir artistas mulheres no currículo é suficiente? Criar projetos e narrativas apenas com mulheres artistas é a única alternativa? Isso daria conta de desafiar as normas e os binarismos acerca da decência e do recato feminino, do impulso ‘natural’ dos meninos para a sexualidade e para a agressividade, da generificação do bordado, entre outros que foram inferidos até aqui? Aliás, como definir o que é uma artista mulher? Pelo sexo biológico? E o que não se enquadra nesse critério, ficará fadado ao esquecimento? Penso que, aqui, já aponto para a próxima seção.

⁶⁰ O comentário de Pollock refere-se a uma crítica feita por ela à exposição *Hayward Annual II*, ocorrida em 1978. Tratava-se de um evento anual que, naquele ano, contou com 70% de participação feminina. Trago esse excerto recorrendo à citação de Mayayo (2003, p. 103-104), pela dificuldade de acesso ao texto original, cujo título é *Feminism, femininity, and Hayward Annual II 1978*.

⁶¹ Idem à observação anterior.

3.2.3 O poder do discurso biológico

Nos trabalhos de Nochlin, Sutherland e Chicago, observei que, além de tomarem como parâmetro o feminino hegemônico (branco, eurocêntrico, ocidental, heterossexual), partem do critério biológico como premissa para a categoria mulher. Tais práticas provocam debates. “Que benefícios políticos reais poderiam ser extraídos de uma obra que seguia relegando às mulheres o gueto do ‘feminino’”? pergunta Mayayo (2003, p. 75 [tradução minha]) acerca de *The Dinner Party*. Um dos efeitos da permanência de uma esfera separada pode ser a reafirmação de uma essência feminina e a preservação de certas identidades hegemônicas, reabilitando o “determinismo biológico” para fazê-lo. Autoras pós-feministas disparadas pelas teorizações pós-estruturalistas, como Judith Butler e Beatriz Preciado, questionam a “pertinência do critério biológico” (PRECIADO, 2010, p. 51) como aquele que define a categoria mulher da ação política feminista. Interrogam-se sobre os limites de uma “identidade comum” (BUTLER, 2016, p. 39), tramada pelo biológico, apontando os seus apagamentos e silenciamentos, que se contrapõem às próprias intenções das práticas feministas.

Entende-se que se o feminismo age em nome da mulher, ele pressupõe de antemão uma definição do que é mulher, conformando necessariamente uma identidade com atributos essenciais. Neste sentido, constata-se que algumas vertentes do feminismo haviam privilegiado uma noção universal de mulher: heterossexual, branca, ocidental, euro-americana, classe média. Num movimento contrário a esse reducionismo, as perspectivas pós-feministas surgem como uma “reação ao transbordamento do sujeito do feminismo por suas próprias margens abjetas” (PRECIADO, 2010 p. 49). Operam nas lacunas e nas falhas produzidas, chamando atenção às “normalizações’ e ‘exclusões’ provocadas pelas lutas identitárias tradicionais” (Ibidem p. 48). Assim, colocam em suspenso o biológico – o sexo anatômico – e a sua referência como condição de inclusão na categoria mulher, pois, o problema dessa limitação, apontariam, era a exclusão de sujeitos que não se enquadravam nesse critério, mas, autodefendiam-se como mulher (travestis, *drag queens*, transexuais, entre outros/as).

Pensando concretamente: se continuamos a promover a discussão feminista na arte com base na definição biológica – ou seja, exposições de mulheres, história das mulheres e práticas afins –, há que se perguntar: que mulheres são essas? Como ficam aquelas e aqueles que não se identificam com nenhum dos gêneros, que resistem à lógica binária (“sapatas’ que não são

mulheres, das bichas que não são homens, das trans que não são homens nem mulheres” (PRECIADO, 2011, p.15)? Serão criadas exposições e narrativas à parte para eles também? E, na escola, essas “multidões” hão de ter um segmento do currículo exclusivo? Que efeitos e subjetividades são construídos junto aos alunos/as, sobretudo, aqueles/as que fogem do binário e das normas de gênero, quando são narrados como sujeitos à margem do currículo? O que acontece quando eles/elas nem chegam a ser integrados/as nessas narrativas? E, antes disso, como a escola lida com estes/as que não podem ser chamados/as de ele ou ela, ou com aqueles/as que atravessam as rígidas fronteiras desse dualismo e não encontram paradeiro em nenhum dos lados?

Em 2014, uma professora de arte, transexual, foi promovida à direção de uma escola do Rio de Janeiro, tornando-se a primeira a assumir o cargo em uma escola daquele estado⁶². À primeira vista, um sinal que essa discussão começava a ingressar e ter algum espaço nas escolas. De outro lado, o fato de tal notícia ter merecido considerável repercussão indica o quão raro é a presença desses sujeitos e, quiçá, desse debate na educação. Mas, gostaria de chamar atenção à reação de um movimento de matiz ultraconservador – o Escola Sem Partido (sobre o qual tratarei no próximo capítulo) – diante de tal situação. Após noticiar a promoção da professora, o autor da postagem, no *site* do programa, faz o seguinte comentário:

A secretaria de educação (ou a direção da escola) agiu com inteligência nesse caso. A presença da professora transexual em sala de aula devia estar gerando problemas sérios de indisciplina entre os alunos (todos adolescentes). O que fez a secretaria? Arranjou uma "promoção" para tirar o transexual da função de docente e colocá-lo numa função administrativa. Ou seja: resolveu o problema de indisciplina e ainda foi notícia politicamente correta na página do governo do Estado. Jogada de mestre⁶³.

São muitos aspectos que poderiam ser explorados a partir desse comentário. Nas entrelinhas, há a evocação que o fato de a professora passar a ter menos contato com os/as alunos/as, em face de seu novo cargo, seria algo benéfico a eles/elas. Como a presença de uma professora transexual poderia provocar “problemas sérios de indisciplina entre todos os alunos”? E, em

⁶² Informações em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/primeira-diretora-transexual-de-escola-publica-no-rio-joga-luz-sobre-diversidade-em-sala-de-aula-11694517>. Acesso em 03/05/2017.

⁶³ O comentário pode ser visto em: <http://escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/476-rj-estado-tem-a-primeira-transexual-a-exercer-funcao-de-comando-em-escola>. Acesso em 03/05/2017.

que sentido a sua ausência direta da sala de aula resolveria o problema, como alega o comentário? Os discursos que movimentos como esse trazem, balizam-se fundamentalmente na autoridade do saber científico. É amparado nesse saber, embora não exclusivamente, que apontam a patologização e a anormalidade desses sujeitos e buscam afastar-se deles. Essas questões serão retomadas no capítulo seguinte, por ora, convém demarcar que esses ditos mostram a urgência dessa discussão, as armadilhas do critério puramente biológico que, ainda que com boas intenções, podem conduzir a práticas excludentes, paliativas ou ‘politicamente corretas’, como sugere o comentário anterior.

Se gênero não é uma condição meramente biológica, quais os conceitos de mulher e homem são atinentes a essa pesquisa? Quem são os sujeitos que devem ser contemplados pelas problematizações feministas? As palavras de Scott parecem-me certas quanto a isso. Para ela, “homem’ e ‘mulher’ são categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas” (SCOTT, 1995, p. 93). Neste sentido, entendendo que se lida com conceitos sob rasura, vazios e transbordantes, quando eles são acionados nesta dissertação, o são na perspectiva da multiplicidade e da provisoriedade. Assim, refiro-me ao feminismo não como um lugar teórico/político exclusivo da mulher, biologicamente constituída, ou de uma certa definição estereotipada do ser mulher, mas, de todos aqueles corpos que transbordam ao discurso binário de gênero e sexualidade, os corpos que resistem e desobedecem, que provocam desordem no instituído, que perturbam o naturalizado, que criam novas subjetividades. Um lugar daqueles corpos subjugados, silenciados, esquecidos, esquadrihados em suas ínfimas constituições, nas tramas históricas do sujeito soberano.

4 Na escola, tem que ser debatido gênero sim!

O título desse capítulo é enfático. São palavras que impõem e não deixam dúvidas sobre o que se julga importante para a escola. Do contexto em que foram retiradas, elas revelam um desejo: pungente, recalcitrante, necessário. “Na escola, tem que ser debatido gênero sim!” é o que afirma uma aluna de uma escola pública⁶⁴. São palavras que se agitam em meio às torrentes de ações e discursos que buscam usurpar o debate de gênero da escola. São um sopro de resistência em meio ao vendaval fundamentalista que tem assolado a educação. Enfim, são palavras que traduzem muito do estado atual da discussão de gênero no contexto educacional: oscila-se entre o desejo e a urgência de falar sobre gênero e o afã por silenciá-lo. Para que se entenda esse estado atual, tomarei como disparadores algumas movimentações recentes, alguns fragmentos do contemporâneo, que dão a ver as disputas políticas em torno desse tema. Parece-me importante ter em vista esse horizonte político, pois, ele impõe a criação de novas estratégias de resistência para que as discussões de gênero continuem existindo no espaço escolar. São exercícios de poder diversos que enredam essa conjuntura e que convergem para táticas de rarefação das abordagens de gênero na escola.

Se, historicamente, as relações de gênero estabeleceram-se como um tema periférico na educação e, na arena social mais ampla, algo de interesse das minorias, os atuais rumos políticos, conforme aponta Seffner (2016), indicam a centralidade que tem sido conferida a essa discussão na agenda de certos segmentos políticos e movimentos sociais. Além disso, talvez os exercícios de poder e os discursos que têm sido postos em circulação permitam entrever alguns dos principais preconceitos, mal-entendidos e armadilhas que o debate de gênero tem enfrentado na escola, o que coloca a premência da criação de itinerários e planos para combatê-los. A materialidade analítica da pesquisa (artigos de anais) ganha uma relevância política maior diante desse contexto, uma vez que dá visibilidade a práticas de resistência e aponta caminhos que podem ser seguidos por outros/as docentes para que continuem insistindo em falar de gênero. Puxarei algumas linhas da trama política recente nas próximas seções, dando a ver este cenário.

⁶⁴ São as palavras de uma das secundaristas depoentes no documentário *Lute como uma menina!* (2016), sobre o qual falarei mais adiante.

4.1 Movimentos de supressão de gênero da escola

Em 2014, as discussões de gênero e o próprio termo gênero foram suprimidos do texto final do Plano Nacional de Educação⁶⁵ (PNE), como efeito das ofensivas empreendidas por diversos grupos políticos conservadores. Do texto que, originalmente, defendia "a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual", vetou-se as duas últimas menções⁶⁶. A alegação utilizada para tal supressão dava conta que estaria sendo colocada em movimento uma suposta "ideologia de gênero", que suspenderia as noções tradicionais de família, homem e mulher. Outra noção empregada pelos/as que se posicionaram a favor dessa retirada defende que não compete à escola tratar de tais questões, mas à família e aos/as especialistas da área da saúde. Argumenta-se ainda que discutir essas temáticas é colocar-se contra a "natureza biológica", promover uma "doutrinação" e uma "erotização" das crianças, impondo a adesão a um "gênero neutro". O mesmo movimento de retirada dos termos proliferou-se, posteriormente, quando da aprovação dos planos estaduais e planos municipais de educação, em 2015. Trago como amostra do discurso, que combate a "ideologia de gênero", algumas das falas que circularam à época da tramitação dos planos⁶⁷:

Existe um risco de erotizar e doutrinar sexualmente as crianças. O mais grave de tudo é criar os alunos em 'gênero neutro', ignorando os aspectos biológicos que determinam que menino é menino e menina é menina. Não é competência do professor ser sexólogo.

O perigo está mais próximo do que você imagina [...] Afinal, o que está acontecendo? Como agir diante dessa nova ameaça à família brasileira? Entenda já os riscos e saiba o que fazer.

A aprovação da 'ideologia de gênero' e da livre opção sexual em leis federais, estaduais ou municipais, obriga que nossas crianças deverão aprender que não são meninos ou meninas, e que precisam inventar um gênero para si mesmas. Para isso receberão materiais didáticos destinados a deformarem sua identidade.

⁶⁵ Documento que estabelece diretrizes e metas para a educação básica e superior que deverão ser implementadas durante os próximos dez anos. Os estados e os municípios criam os seus planos em compasso com as proposições previstas no PNE após a sua aprovação.

⁶⁶ Informações disponíveis em: <http://educacao.uol.com.br/>. Acesso em: 12/03/2016. E em: <http://www.revistaforum.com.br/>. Acesso em: 20/03/2016

⁶⁷ Tais ditos referem-se às falas de uma psicóloga, um padre e um historiador, respectivamente. Foram capturados de diversos sites de notícia (<http://www1.folha.uol.com.br/>; <http://zh.clicrbs.com.br/>, <http://www.gazetadopovo.com.br>) e outros vinculados a organizações privadas (<http://www.institutoliberal.org.br>) ou religiosas. Foram pronunciadas entre 2014 e 2016, no contexto da discussão sobre a inserção do termo "gênero" no texto do PNE e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Acesso em: 15/03/2016.

[...]o povo rechaça toda e qualquer ideologia totalitária, por justamente estar contrária à ordem natural e objetiva da criação, e cada um pressente o perigo de tal ideologia, por se voltar contra a verdade da lei de Deus e do que é o ser humano, bem como contra a liberdade e tudo o que dá dignidade à pessoa humana.

Já em outubro de 2015, o feminismo e as relações de gênero foram amplamente polemizados pela mídia (televisão, mídia impressa, sites de notícia e redes sociais, especialmente o *facebook*), uma vez que o Exame Nacional do Ensino Médio⁶⁸ (Enem), na contramão dos movimentos de retirada do termo gênero dos documentos oficiais, trouxe, na avaliação de maior escala da educação brasileira, temáticas que contemplam algumas das lutas dos movimentos feministas. Na redação, o/a candidato/a deveria dissertar sobre “a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Já em uma das questões de múltipla escolha da prova de Ciências Humanas, que trazia a clássica passagem de Beauvoir “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, o/a candidato/a deveria assinalar quais motivações mobilizaram o movimento feminista nos anos 1960.

A concepção de gênero como um fazer, trazida pela citação de Beauvoir que consta na prova, é uma noção amplamente compartilhada entre os autores que se dedicam às questões feministas e de gênero. A formulação inaugural de Beauvoir, no entanto, apresentou-se bastante nebulosa para diversos segmentos da população, gerando uma infinidade de interpretações. Muitas delas demonstram, não somente uma profunda incompreensão do conceito, como também atestam uma série de usos indevidos e equivocados, que se distanciam das discussões travadas pelo feminismo. Como exemplo disso, o Enem foi acusado de promover uma “doutrinação” da “ideologia de gênero”. Foi criticado por imprimir argumentos políticos de “esquerda”, por defender “teorias do coitadismo”, por trazer conteúdos “demoníacos⁶⁹”, entre outros. Já Beauvoir não foi menos poupada e foi

⁶⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, é uma avaliação do desempenho de alunos do Ensino Médio das escolas públicas e particulares. Produzido pelo Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi realizado pela primeira vez em 1998. O exame visa estabelecer melhorias nas políticas públicas da educação e, além disso, possibilita aos candidatos aprovados o ingresso em muitas instituições de ensino superior.

⁶⁹ Alegando que a frase de Beauvoir era de teor “demoníaco”, um vereador encabeçou uma “moção de repúdio” à filósofa na Câmara de Campinas-SP, que foi aprovada com grande maioria dos votos em 28/10/2015. Segundo o vereador, os redatores do Enem “foram buscar informações com uma filósofa lá em mil trocentos e pôco (sic) para impor a nós a discussão de gênero. Como pode alguém ser um homem de manhã e mulher à noite?”. Fonte: <http://www.revistaforum.com.br/>. Acesso em: 17/03/2016

chamada de nazista, pedófila e até mesmo “baranga⁷⁰”. As imagens à direita, compartilhadas *ad infinitum* nas redes sociais, respectivamente, associam o feminismo ao nazismo através do termo “*feminazi*” (parte superior⁷¹), e exemplificam uma interpretação literal e biológica do pensamento de Beauvoir (parte inferior⁷²), manifestando um evidente desconhecimento da história e das proposições teóricas do feminismo.

Outro movimento que dá vazão ao combate à ideologia de gênero e demarca novas táticas de controle da atividade docente é o Projeto de Lei (PL) 193/2016 *Escola Sem Partido* (ESP), que assevera que os/as professores/as devem ser neutros/as diante assuntos políticos, ideológicos e religiosos, sob pena de denúncia e até demissão. Uma das medidas propostas é que, em todas as salas de aula, sejam colocados cartazes que estabelecem os deveres que os/as professores/as não podem transgredir. O projeto que se encontra em tramitação em diferentes esferas do âmbito legislativo⁷³ toma como base as proposições do *Programa Escola Sem Partido* que existe desde 2004 e, por sua vez, caracteriza-se como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras⁷⁴”. No *site* do programa, é possível constatar que a mira da censura tem diversos alvos: os professores/as e gestores/as escolares, livros e materiais didáticos diversos, as pesquisas em contexto acadêmico, entre outros.

⁷⁰ Ganhou repercussão a notícia que um promotor de justiça de Sorocaba-SP teria se referido a Beauvoir como “baranga francesa que não toma banho, não usa sutiã e não se depila”. Além disso, na mesma época, o verbete de Beauvoir na *Wikipedia* teria sido invadido para descrever a autora como “pedófila” e “nazista”. Fonte: <http://brasil.elpais.com/brasil>. Acessado em: 17/03/2016.

⁷¹ Fonte: <http://vestibular.ne10.uol.com.br>. Publicado em: 25/10/2015 Acesso em: 10/01/16.

⁷² Essa imagem foi publicada originalmente em 25/10/15, em uma página do *facebook*, cujos responsáveis se definem como praticantes de “humor sádico e *nonsense*”. A imagem teve mais de 10 mil compartilhamentos e mais de seis mil curtidas.

⁷³ A assembleia legislativa do estado de Alagoas aprovou em abril de 2016, o projeto de lei “Escola Livre”, que assume as prerrogativas propostas pela Escola Sem Partido, tornando-se o primeiro estado a promulgar a lei. Em 21 de março de 2017 o Supremo Tribunal Federal, acatando a ação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, que acusa a inconstitucionalidade do projeto, concedeu uma liminar que suspende a vigência da lei. Informações disponíveis em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/26/deputados-de-al-aprovam-lei-que-pune-professor-que-opinar-em-sala-de-aula.htm>. Acesso em: 04/06/2016 e 10/04/2017. Em outros 19 estados, bem como em diversos municípios, o projeto encontra-se em tramitação.

⁷⁴ Consta no *site* do programa: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 10/04/2017.



Uma das frentes de ação da ESP, como iniciei expondo, é a eliminação da discussão de gênero e sexualidade da escola. As estratégias que usa para tal, além da tentativa de fixação das normas via dispositivo legal, é incitar temor e alarmismo em relação a esse debate, questionar a sua legitimidade e relevância e implantar a ideia que algo da ordem do perverso é posto em funcionamento por ele. Entre os argumentos que pautam os seus discursos, novamente localizam a destruição da família, a ideia que os estudos de gênero negam a dimensão biológica dos sujeitos e que gênero e sexualidade são questões pessoais, não devendo ser problematizadas pela escola. Tais aspectos são sinalizados pelos artigos do PL, bem como pelos títulos dos textos que constam no *site* do programa:

Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero [artigo do Projeto de Lei].⁷⁵

V - O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções [artigo do Projeto de Lei, na seção Deveres do Professor].

Aula de ética é em casa, não na escola [título de um dos textos que consta no *site*].

Professor não tem direito de "fazer a cabeça" de aluno [título de um dos textos que consta no *site*].

Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório? [título de um dos textos que consta no *site*].

Um dos menus do *site* intitulado *Flagrando o doutrinador* visa alertar os/as alunos/as em relação às atitudes características de um/a professor/a doutrinador/a. Entre elas, tem-se uma alusão ao lugar que a arte, como disciplina e artefato cultural explorado pelas diversas disciplinas escolares, pode ocupar nesses movimentos conservadores. Conforme se alega, o/a professor/a doutrinador/a “exibe aos alunos obras de arte de conteúdo político-ideológico, submetendo-as à discussão em sala de aula, sem fornecer os instrumentos necessários à descompactação da mensagem veiculada e sem dar tempo aos alunos para refletir sobre o seu conteúdo”⁷⁶. Cabe pontuar que esse excerto acena tanto para a dimensão política da arte, que nem sempre é reconhecida pela escola (o que ficará mais evidente no próximo capítulo), quanto para o fato de que o ensino de arte também

⁷⁵ Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>. Acesso em: 10/04/2017.

⁷⁶ Excerto retirado do *site*: <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>. Acesso em: 12/04/2017.

pode ser alvo desses exercícios de censura, ainda que um ataque mais ostensivo venha sendo dirigido às disciplinas de História, Sociologia e Filosofia, nas quais as discussões políticas estariam mais presentes.

Em 2016, indicando a perda da “densidade democrática” (SEFFNER, 2016, p. 12), presenciamos o *impeachment* da presidenta reeleita Dilma Rousseff. Em 17 de maio deste mesmo ano, o plenário da Câmara dos Deputados, na sessão que decidia sobre prosseguimento do processo para o senado, aprovou o relatório *pró-impeachment*. Entre os argumentos dos/as que votaram a favor do impeachment, a defesa da família e a menção a valores religiosos foram a tônica. Além disso, alguns/algumas dos/as deputados/as em sua justificativa colocaram em evidência a sua ojeriza à ideologia de gênero, como se observa na fala de um deles/as:

Eu, junto com meus filhos e minha esposa que formamos a família no Brasil, que tanto esses bandidos querem destruir com propostas de que crianças troquem de sexo e aprendam sexo nas escolas com seis anos de idade, meu voto é sim! (APUD SEFFNER, 2016, p.2016).

Em outra cena do movimento de “subtração” de gênero (Ibidem, p. 16), a mais recente versão da Base Nacional Curricular Comum⁷⁷, aprovada em seis de abril de 2017, retirou as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” do documento⁷⁸. O recuo em relação à versão anterior, que ainda continha tais expressões, foi justificado por considerar-se que elas seriam “redundantes”. Numa clara sugestão sobre como o movimento ESP tem impactado diversas instâncias das políticas públicas, uma das responsáveis pela BNCC, em declaração pública, alegou que o governo não quer posicionar-se “contra ou a favor” da polêmica sobre a ideologia de gênero.

Não tenho como objetivo nesta pesquisa fazer um parecer mais aprofundado desse cenário político. Importa que se tenha em mente como gênero e sexualidade têm sido colocados em discurso nesses movimentos, de modo a pensar nos embates concretos que os professores/as podem encontrar em sala de aula, o que, de alguma forma, pode fomentar estratégias de

⁷⁷ Documento que estabelece para todas as escolas do país objetivos de aprendizagens e conteúdos mínimos a serem desenvolvidos em cada ano letivo pelas diferentes disciplinas escolares.

⁷⁸ Informações disponíveis em: <http://www.revistaforum.com.br/2017/04/07/governo-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-do-texto-da-base-curricular-por-considerar-os-terminos-redundantes/>. Acesso em: 12/04/2017.

enfrentamento. Para tratar um pouco mais desses discursos, retomarei, na seção seguinte, a paisagem feminista pós-estruturalista desenvolvida no capítulo anterior.

4.2 Ideologia de gênero e Escola Sem Partido: algumas considerações feministas

Volto a lembrar que Foucault alegava que o poder age sobre a conduta dos sujeitos, ou seja, um governo de suas ações. Ainda que o autor retire a primazia da lei e do âmbito jurídico na regulação do poder, é possível observar, nessas movimentações políticas recentes, discursos que, advindos de batalhas instauradas na arena jurídica, escoam para diferentes esferas sociais, produzindo subjetividades e restringindo as possibilidades de ação dos sujeitos. Todo o discurso em torno da ideologia de gênero e as proposições do movimento ESP, claramente, buscam delimitar o campo de ação dos/as professores/as, impondo abordagens e atitudes corretas, temas legítimos a serem tratados em sala de aula, artefatos possíveis de serem utilizados, entre outros. Ele produz todo um modo de esquadramento da atividade docente, que, entre outras coisas, implanta o medo, o temor, a insegurança entre os/as professores/as. Endossa o ideal do/a professor/a neutro/a, baseado numa concepção de educação puramente tecnicista (SEFFNER, 2016), na qual a dimensão política do conhecimento é camuflada. Constrange e vilaniza o/a professor/a que assume uma postura política, colocando os/as alunos/as como suas vítimas e provendo técnicas para que os próprios alunos/as vigiem seus/suas professores/as. Enfim, muito há que se dizer e pensar sobre o que está em jogo nesses exercícios de poder. Todavia, para manter o foco desta pesquisa, problematizarei as concepções de gênero e sexualidade que fazem circular⁷⁹.

Uma das alegações centrais dos movimentos de combate à ideologia de gênero é a ideia de que os estudos de gênero negam a dimensão biológica dos indivíduos. Esse é um dos pontos nevrálgicos da incompreensão da concepção de gênero. Muito da resistência a esse debate na escola e da intolerância que a sociedade vem lhe dispensando está atrelado à dificuldade de

⁷⁹ Um material muito útil que esclarece os equívocos sobre a ideologia de gênero foi criado por Jimena Furlani (FAED-UDESC) e pode ser acessado aqui: https://issuu.com/linoperes/docs/esclarecendo_-_ideologia_de_g_ner. Acesso em: 10/04/2017.

entender essa formulação, visto que o discurso científico, aos olhos de grandes parcelas da população, possui um poder legitimado, pouco questionado, de definir o que somos e o que podemos vir a ser. Além de definir quem pode ser classificado como mulher e como homem (como se viu na seção 3.2.3), nesses movimentos, os argumentos que apelam para a verdade da ciência reabilitam a ideia de um destino biológico, para normalizar e legislar formas saudáveis de viver o gênero e a sexualidade. São discursos que se pautam na prerrogativa do corpo como natureza humana e na exatidão do conhecimento científico, sustentados por aqueles/as, cujas vozes, em nossa cultura, são legitimadas e autorizadas a determinar hábitos saudáveis, práticas morais ou legais, entre outros. Como recorda Meyer (2012, p.53), as ciências “constituem um campo discursivo privilegiado no processo de significação epistêmica do corpo, gênero, sexualidade, da reprodução humana e da parentalidade, bem como os processos substantivos de disciplinamento e controle que englobam esses corpos na vida cotidiana, nas culturas ocidentais modernas”.

Quando os autores vinculados aos estudos de gênero afirmam que gênero é uma construção cultural, um fazer, não questionam a existência do corpo, nem afirmam que não existam diferenças biológicas concretas entre machos e fêmeas. Quando Beauvoir (1980) afirmou que “ninguém nasce mulher, torna-se”, ela não estava referindo-se à ideia que não se nasce fêmea, com vagina e outros atributos corporais que a caracterizam, tampouco estava negando que o corpo da fêmea exista. Todavia, é essa a compreensão que se tornou mais comum, sendo expressa no *meme* que viralizou após o Enem: “se ninguém nasce mulher, só se nasce homem! É óbvio! Logo, a citação de Beauvoir não possui lógica alguma!”

Beauvoir (1980) buscou argumentar que, sim, se nasce fêmea, tem-se um corpo que é diferente do macho, mas que não é o corpo, não é o biológico que define o destino ou a identidade de gênero que se assumirá. Ser fêmea não a garante, que será mãe, frágil, doméstica, recatada, que exercerá determinadas profissões e não outras. Não define nem mesmo que se tenha que ser feminina e o mesmo vale para os homens. O fato de nascerem biologicamente machos não explica que sejam mais agressivos, mais vulneráveis aos estímulos sexuais, que tenham supostamente mais aptidão para a vida pública ou para ser o chefe da família. Esses são valores que se construíram histórica e culturalmente, ou seja, passíveis que sejam diferentes e que se construam de outros modos.

Posteriormente, quando Butler (2016), os comentadores de sua obra, e tantos outros estudiosos de gênero que se filiam a ela, afirmam que o corpo não é um dado natural e imutável, não querem asseverar que o corpo seja uma mentira ou uma ilusão, mas que o corpo é também alvo de discursos e práticas que objetivam que ele atenda a certas exigências sociais e culturais. O exemplo mais básico é o contexto que o nascimento. Ao descobrir o sexo anatômico do bebê, todo um investimento dos pais é feito para que a criança passe a pertencer a um gênero, isto é, investe-se para que a fêmea seja uma menina e o macho, um menino. Isso, por sua vez, engloba muitas ações: a escolha do nome, o modelo e as cores das roupas, os ornamentos e os artefatos dispostos no quarto do bebê, os brinquedos que lhe serão oferecidos, o vocabulário utilizado para referir-se a ele/ela, entre tantos outros.

Com isso, o que se põe sob interrogação é a ideia de que o corpo, por si só, revelaria todas as identidades que o sujeito pode portar, a sua verdade essencial e imutável. O que os estudos de gênero fazem é trazer à superfície as estratégias que visam “esquadrinhar os corpos”, “escolarizá-los”, de modo a “produzir gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, urbanizados, dóceis” (LOURO, 2000, p.60) de acordo com o gênero que se espera dele. A suposta lisura, transparência e neutralidade do corpo desvanecem, evidenciando que ele próprio é efeito do poder, dos discursos, das relações sociais e culturais situadas historicamente. Tudo isso significa que “Não se está, portanto, negando a materialidade do corpo ou dizendo que ela não importa, mas mudando o foco [...]: do ‘corpo em si’ para os processos e relações que possibilitam que sua biologia passe a funcionar como causa e explicação de diferenciações e posicionamentos sociais” (MEYER, 2003, p. 19). Essa mudança de foco, torna visíveis as inúmeras táticas que concorrem para a construção de gênero e sexualidade, com base na explicação biológica.

São, justamente, as estratégias de poder que agem sobre o corpo e os processos imbricados na construção de gênero que os movimentos ESP buscam negar. Para eles, gênero é algo natural, puramente biológico, sendo assim, não existe nenhum investimento social e cultural para que ele seja como é. Gênero, para eles, é algo universal, pois, é igual para todos, em todo e qualquer contexto. É restrito ao binarismo, uma vez que só há espaço para meninas e meninos em acordo com o sexo anatômico. A própria noção de ideologia presente nos seus discursos ancora-se na premissa que os estudos de gênero seriam uma “inversão da realidade”, ou seja, uma inversão do que está biologicamente dado. Dessa forma, as suas suposições, revestidas de uma pretensa objetividade científica, são apresentadas como verdadeiras frente a tal “ideologia/falsidade” dos estudos de gênero.



Os enunciados fixados na imagem⁸⁰ à esquerda permitem perceber a racionalidade que sustenta tal posição. Os ditos “menino já nasce menino, menina já nasce menina”, numa clara oposição à famosa frase de Beauvoir, rejeitam a dimensão social, cultural, histórica e discursiva na definição dos sujeitos nomeados menino e menina, fundamentados na prerrogativa de que tal distinção é unicamente biológica. Sobretudo, ao dualizar os gêneros, ativa-se a normalização do gênero binário e heterossexual como condutas saudáveis e desejáveis no âmbito escolar. As implicações que isso traz, concretamente, é a implantação de uma patologização, condenação e ‘demonização’ de formas que escapam às normas: meninas que não são femininas, meninos que não são masculinos, crianças e adolescentes que não se identificam com nenhum dos gêneros, meninos e meninas homossexuais.

Ademais, o temor ao desmantelamento da família, recorrente em seus discursos, certamente, não leva em conta os incontáveis arranjos familiares que não se enquadram na lógica binária (homem/mulher) e heterossexual. Há quem prejudicaria o reconhecimento dessas experiências que escapam à norma? Afirma-se que com o silenciamento dessas outras experiências, pretende-se “proteger” os/as alunos/as “normais” de tais “perigos”, assim, garantindo a reprodução de uma lógica excludente. Como um dos efeitos mais cruéis de tal normalização, os sujeitos que escapam às expectativas para o seu gênero, aprendem na escola a silenciar-se e que “só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (LOURO, 2003, p. 68).

⁸⁰ Imagem capturada durante a sessão de votação dos Planos Municipais de Educação, em 2014. Fonte: <http://www.revistaforum.com.br/2015/06/30/o-que-esta-por-tras-do-boicote-religioso-a-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 20/06/2017.

Se gênero e sexualidade são biológicos e imutáveis, porque seria preciso um movimento como o ESP, para que impeça os/as professores/as de tentar mudá-los, ou que saiam dos trilhos, como alegam? O próprio discurso da ESP é parte das tecnologias que visam normalizar gênero e sexualidade na escola, assentando-se sobre o poder do discurso biológico e científico, para impor certas visões de mundo (religiosas, fundamentalistas, conservadoras) como as melhores e as únicas possíveis. Portanto, as suas propostas nada têm de isentas e neutras.

É curioso notar que entre as táticas usadas para incitar as pessoas a posicionarem-se contra os estudos de gênero, há a tentativa de imprimir a ideia de que essa perspectiva seria opressiva, totalitária – ideia que é recorrente nos ditos e imagens apresentados nessa seção, e que também está expressa no termo *feminazi* (em alusão ao nazismo) no *meme* que muito circulou após o Enem. O que teria de opressivo em reconhecer que existem outras formas de vivenciar gênero e sexualidade para além daquelas consideradas hegemônicas? Quem estaria sendo oprimido por isso? Talvez – há que se fazer um esforço para entender uma associação tão incoerente – deva-se ao fato de que os estudos de gênero combatem visões preconceituosas e discriminatórias de gênero e sexualidade. Isto é, de fato, algo que fazemos, é uma premissa básica dessa perspectiva. Pois, os movimentos ESP acreditam que o combate ao preconceito e à discriminação feriria a liberdade de expressão daqueles que não concordam com isso. Então, supostamente em favor da liberdade de expressão, defendem a liberdade de, impunemente, serem sexistas, misóginos, homofóbicos, racistas, sem levarem em conta o quão essa liberdade que advogam é antidemocrática, violenta e excludente.

Um exemplo disso foi que, em uma das primeiras manifestações legais da ESP, o movimento entrou com uma medida judicial acusando a inconstitucionalidade do tema da redação do Enem de 2015⁸¹. Ao exigir-se que o/a candidato/a deveria indicar estratégias em conformidade com os direitos humanos para solucionar a “persistência da violência contra a mulher”, parte-se do pressuposto que ele/ela deveria posicionar-se contrariamente a essa forma de violência e deveria, necessariamente, concordar

⁸¹ A professora Russell Dutra (FACED-UFRGS) comenta sobre isso em um vídeo que consta na página do *facebook* da Frente Gaúcha Escola Sem Mordaça. Pode ser visto no link: <https://www.facebook.com/redeminhaportoalegre/videos/919067878194736/>. Acesso em: 15/04/2017.

com os pressupostos dos direitos humanos. Isso, segundo a ESP, feriria a liberdade do/da candidato/a de não concordar com esse ponto de vista.

Outra ideia que pode estar em jogo na crença que os estudos de gênero e o feminismo são totalitários – bastante difundida no senso comum, conforme já acenei no capítulo anterior – parte da premissa que a principal motivação do feminismo é retirar o poder do homem, derrotá-lo, tomar o seu lugar. Isso é bastante evidenciado no *meme* que circulou com o Enem, em que se afirma que as “*feminazis*” conseguiram derrotar os homens, conseguiram tirar “sua vaga na facul”. Nesse pensamento, há a ideia de que o feminismo seria o outro lado da moeda do machismo, ou seja, um exercício de poder que visa constranger os homens. Embora, talvez essa postura seja assumida por algumas vertentes, já que são muitos os matizes teóricos que os diferentes feminismos valem-se, na perspectiva que assumo aqui, não compartilho dessa ideia. O feminismo e os estudos de gênero na presente pesquisa agem no sentido de barrar os efeitos de poder que desvalorizam e subjugam as mulheres, que discriminam certas formas de viver gênero e sexualidade, que atentam contra o direito de existir, ser visível e respeitado. Agem no sentido de afirmar outras subjetividades para além daquelas hegemônicas, de reconhecer a potência de vida daquilo que escapa à norma, por isso, nada têm a ver com derrotar os homens, nem com derrotar identidades femininas e masculinas hegemônicas.

Cumprir lembrar que todos esses movimentos de supressão de gênero e sexualidade, em alguma medida, colocam-se na contramão dos avanços que lentamente começavam a ser sinalizados na educação nas últimas décadas. Entre eles, pode-se citar os Parâmetros Curriculares Nacionais⁸², que, entre os Temas Transversais para a educação, estabeleceram a Orientação sexual. A proposição da sexualidade como algo a ser problematizado pelo currículo escolar deu-se, conforme consta no documento, como fruto dos “movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, repensar o papel da escola e dos

⁸²Um dos documentos norteadores da composição dos currículos das escolas públicas, abarcando o Ensino Fundamental e Médio. O documento, embora não tivesse um caráter obrigatório, serviu como referência para estabelecer os conhecimentos e as abordagens a serem explorados pelas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, com vistas a uniformizá-lo em todo o território nacional. Os PCNs foram criados em 1997 pelo governo federal, dando continuidade aos compromissos afixados pela LDB (Lei 9394/96). Assumindo a tarefa de uma educação voltada à cidadania, os PCNs propuseram seis temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Eles, ainda que algumas áreas sejam privilegiadas na abordagem de cada um dos temas, deveriam perpassar todas as disciplinas e atividades escolares. Atualmente, está em discussão o documento da Base Nacional Comum Curricular que, diferentemente dos PCN, praticamente exclui a discussão sobre gênero e sexualidade (ver <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>).

conteúdos por ela trabalhados” (BRASIL, 1998, p. 291). Desde a sua publicação, todavia, o documento tem recebido muitas críticas. Alguns estudiosos de gênero e sexualidade (ALTMAN, 2001; ALVARENGA, DAL IGNA, 2008) identificam que a abordagem dada à problemática incide sobre a dimensão biológica e reprodutiva, especialmente, expressa no combate à gravidez entre as adolescentes e na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis. O domínio médico do tema, conforme Altman (2001, p. 581), acaba trazendo uma perspectiva onde “a sexualidade e o sujeito são pensados como essências sob as quais há um investimento da cultura”. Assim, embora pretendesse ser transversal, a abordagem proposta relegou um papel preponderante às disciplinas ligadas às ciências e ao corpo para a mobilização dessa discussão.

Apesar das críticas muito pertinentes, que vão ao encontro da concepção de gênero trazida por esta pesquisa, diante do atual cenário político, talvez mesmo essa abertura dada pelos PCNs precise ser defendida, pois, corre o risco de ser solapada. Um dos avanços trazido pelo documento, e que parece cada vez mais ameaçado, foi a retirada da sexualidade da cena familiar e privada, reconhecendo a escola como um espaço legítimo para a sua problematização, o que fornece também algum respaldo legal aos/as professores/as. Ainda que não garantisse que a discussão fosse colocada em funcionamento nas escolas, o documento foi importante por estabelecer a necessidade do preparo e investimento teórico dos/as professores/as, o que implica e força, num certo sentido, que esse debate seja contemplado nos cursos de formação inicial e continuada.

Diante de um horizonte marcado pela diluição da “densidade democrática” e por movimentos de “subtração”, parece urgente que se busquem argumentos para justificar a importância da discussão de gênero na educação, pois, uma vez que é tão perigoso falar sobre gênero e sexualidade, por que arriscar-se? Que há de tão importante para que esse risco valha a pena? As discussões de gênero interessam à educação, pois, é precisamente na instituição escolar que se reproduzem contínuas desigualdades, hierarquizações, ordenamentos, separações. Na escola, naturalizam-se os espaços que meninos e meninas podem ocupar. Naturaliza-se, do mesmo modo, a separação deles e delas nas filas, nos trabalhos em grupo, assim como os lugares e os objetos de suas brincadeiras. É aí que se torna comum definir os meninos como mais curiosos, agitados, agressivos, enquanto as meninas seriam mais dedicadas, discretas e calmas; que eles têm uma aptidão natural para determinadas profissões e elas, para outras. Além disso, na escola, aqueles/aquelas que não se enquadram no gênero binário e heterossexual são alvos de discriminações, são tratados como desviantes e anormais. Essas diferenças são instituídas e produzidas pelos currículos, pelos

materiais didáticos, pelas avaliações, pelas práticas e discursos mais corriqueiros e familiares do cotidiano escolar (LOURO, 2003).

Ainda assim, apesar das questões de gênero atravessarem todas as práticas e disciplinas escolares, um dos argumentos mais utilizados pelas escolas (e amplamente intensificado pela ESP) é que não compete à instituição escolar tratar desses assuntos, como se, ao silenciar esse debate, a escola pudesse ficar imune a ele. Pensa-se que, ao passar pelos muros da escola, os sujeitos deixariam as questões de gênero do lado de fora, como se pudessem "despir"-se delas para acessar a escolaridade (LOURO, 2003, p. 81). Por mais que se tente retirar gênero e sexualidade do currículo, eles ainda não de permanecer na escola, pois, são dimensões constitutivas do ser humano e, enquanto tal, continuarão a atravessar as práticas escolares, continuarão a permear concepções de currículo, continuarão a circular nas imagens que os/as alunos/as trazem e criam em sala de aula (LOURO, 2003). O que está em jogo quando se deixa de problematizar criticamente gênero e sexualidade é a perpetuação e o fortalecimento de visões de mundo hierárquicas, excludentes, discriminatórias, preconceituosas, que contribuem para fundamentar uma sociedade antidemocrática.

4.3 Resistências que brotam entre os muros da escola

Se “onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 2014, p. 104), certamente, todos esses movimentos conservadores impulsionaram práticas de enfrentamento. Uma delas, com participação majoritária dos/as próprios/as alunos/as da educação básica, foi o movimento de ocupação das escolas públicas pelos/as secundaristas⁸³. Nas primeiras ocupações que ocorreram em estados isolados no final de 2015 e no primeiro semestre de 2016, a pauta das reivindicações apontava para problemas gerais da educação (falta de infraestrutura, falta de professores/as nomeados/as, ausência de segurança nas escolas, entre outros), além de

⁸³ Outra prática de enfrentamento, em reação à ESP, criou-se em junho de 2016. Trata-se da *Frente Nacional Escola Sem Mordça* que agrega diversas entidades representativas docentes, pesquisadores/as de diversas áreas, estudantes universitários/as e da educação básica, movimentos sociais, entre outros. A Frente vem fazendo diversas ações e mobilizações visando impedir a aprovação da lei, esclarecer quanto ao seu caráter antidemocrático e inconstitucional, além de buscar defender a democracia e a justiça social como prerrogativas para a área da educação.

acolherem os rumos políticos locais no que concerne à educação. Em São Paulo, em 2015, as ocupações insurgiam-se contra a reestruturação da rede pública de ensino, proposta pelo governo do estado, que previa a mudança para o regime de ciclos, o que acarretaria, dentre outras coisas, o fechamento de escolas e a transferência de muitos/as alunos/as. No Rio Grande do Sul, já no primeiro semestre de 2016, os/as secundaristas eram contrários à Lei 44/2016⁸⁴, que permite que as escolas públicas sejam geridas pela iniciativa privada⁸⁵. Posteriormente, quando incorporaram à sua agenda medidas políticas de alcance nacional, as ocupações ganharam adesão em diversos estados, com a participação de mais de 1000 instituições, entre universidades, escolas públicas e Institutos Federais de Educação.

Nesse segundo momento, quando as ocupações alastraram-se por diversos estados brasileiros, a pauta trazia a oposição à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241⁸⁶, à Medida Provisória (MP) 746 e ao PL ESP. A MP 746 estabelecia de forma antidemocrática a reforma do Ensino Médio, pois, ao recorrer ao caráter de urgência desse dispositivo legal, não possibilita um debate horizontal com os diferentes sujeitos que serão diretamente afetados por ela. A medida⁸⁷ - que altera a LDB (Lei 9.394/1996) que estabelece as diretrizes e bases à educação brasileira -, dentre outras mudanças, prevê o fim da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, Sociologia e Espanhol que, agora, ficam a cargo da BNCC⁸⁸. Em relação ao ensino de arte, propôs-se, na primeira versão do texto, a retirada da disciplina, mas, a partir de reivindicações de entidades representativas,

⁸⁴ A tramitação pode ser acessada aqui:

<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PL/NroProposicao/44/AnoProposicao/2016/Origem/Px/Default.aspx>. Acesso em: 10/04/2017.

⁸⁵ Estima-se que 160 escolas tenham sido ocupadas no Rio Grande do Sul entre 11 de maio de 2016 e 23 de junho de 2016 (SEFFNER, 2016).

⁸⁶ Proposta de Emenda à Constituição que prevê a restrição dos investimentos na área de educação pelos próximos 20 anos. Após a aprovação da Câmara dos Deputados e do Senado, a PEC foi promulgada em 15/12/2016. O texto final está disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 08/06/2017.

⁸⁷ A MP 746, posteriormente, deu origem ao Projeto de Lei de Conversão (PL nº 34, 2016), cujo texto final pode ser acessado aqui: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1517294&filename=Tramitacao-RDF+1+%3D%3E+MPV+746/2016. Acesso em: 10/04/2017.

⁸⁸ Além disso, a MP 746 aumenta a carga horária obrigatória a ser cumprida pelas escolas, passando de 800 para 1400 horas anuais. E, ainda, abre a possibilidade que os estabelecimentos de ensino possam contratar um/a professor/a quando constatado o seu “notório saber”, retirando a obrigatoriedade de concursos ou processos seletivos.

houve um recuo nessa decisão⁸⁹. Seffner (2016), que acompanhou de perto o movimento das ocupações em Porto Alegre, no primeiro semestre de 2016, relata que, embora a discussão de gênero não fizesse parte da pauta oficial do movimento, ela permeou as atividades e discussões do dia a dia das ocupações:

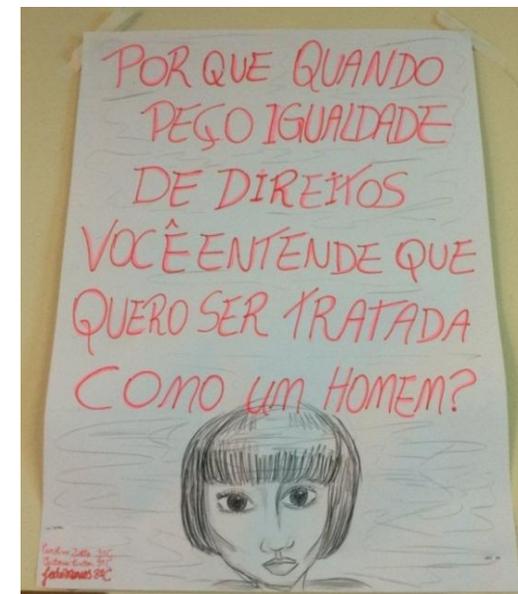
A roda de diálogo com alunos e alunas das escolas ocupadas mostrou novamente não apenas o protagonismo das meninas, mas uma evidente preocupação com questões de gênero e sexualidade, em particular equidade de gênero e respeito pela diversidade sexual, a atravessar todas as falas. (SEFFNER, 2016, p.3-4).

E em todas as escolas visitadas havia cartazes contra a retirada dos temas de gênero e sexualidade do currículo escolar – contra o que vem sendo denominado de “ideologia de gênero” – bem como chamadas para oficinas de gênero, de feminismo, rodas de conversa sobre machismo, preconceito contra pessoas LGBT, valorização da diversidade, criação de coletivos feministas. (SEFFNER, 2016, p.6).

Nos relatos de Seffner, há ainda algumas pistas sobre como, pela arte, a discussão de gênero pôde ser ativada nas ocupações:

As meninas da escola fundaram ontem um coletivo feminista. Uma delas ficou me falando sobre Frida Kahlo, e que seria legal dar o nome dela ao coletivo. Perguntei a ela de onde sabia isso, ela disse que era da internet, conheciam fotos da Frida Kahlo, falou que ela usava bigodes, que tinha se envolvido na luta das mulheres, e que todas as meninas da ocupação gostavam das pinturas dela, inclusive as meninas evangélicas. (SEFFNER, 2016, p. 5).

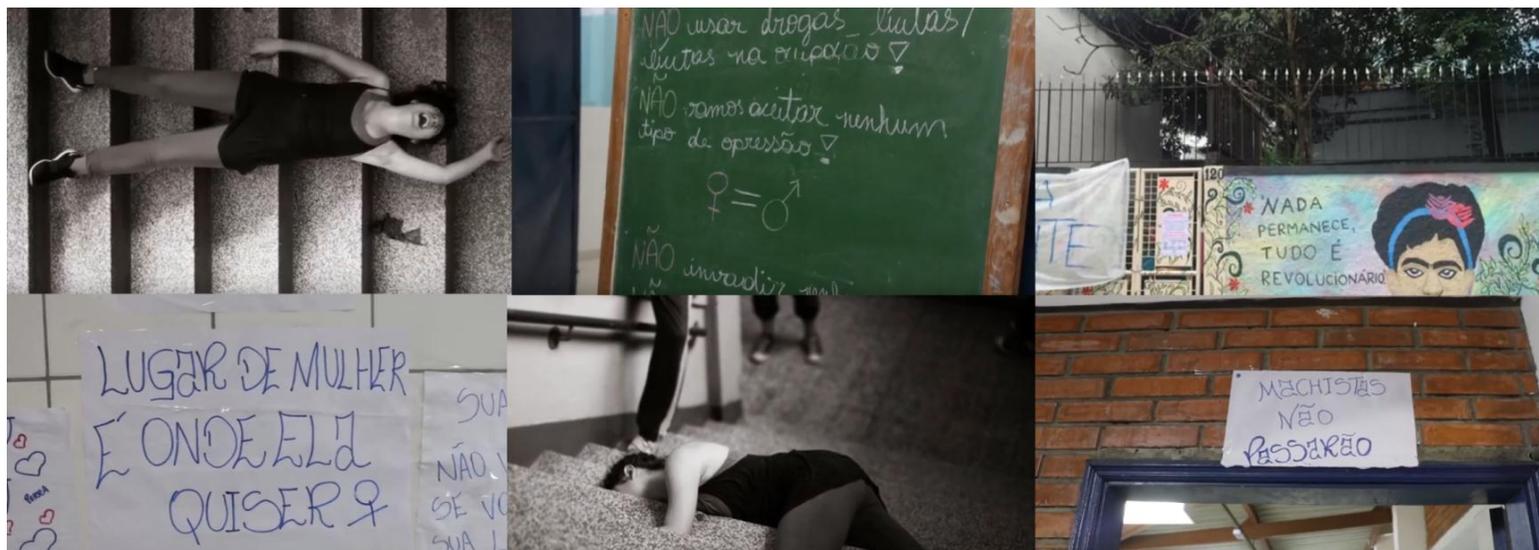
Pelos corredores da escola X há uma enorme exposição de desenhos feitos por alunos e alunas. A atividade consistiu em recortar o contorno do corpo de cada um, em tamanho natural, em papel pardo. Depois, com muito uso de cores, colagem de diferentes elementos e escritas curtas, os corpos estão repletos de frases que tratam de homofobia, racismo, sexismo, machismo. [...] Há frases fortes especialmente nos corpos das meninas, denunciando medos, agressões, xingamentos, elogios que escondem objetificação da mulher e denúncias de situações de estupro, algo que lembra um pouco os escritos das marchas das vadias. [...] Há frases acerca da homofobia e da discriminação contra a



⁸⁹ 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 de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica".

população LGBT em cartazes de alunos gays assumidos. Não há como percorrer os três corredores principais da escola sem ficar um tanto impressionado com os corpos, inclusive pelo tamanho natural deles, lado a lado, ao longo das paredes, cobrindo todos os espaços. (SEFFNER, 2016, p. 6-7).

O interesse pelas questões de gênero foi também identificado em uma reportagem do *El País*⁹⁰ (imagem na página anterior, parte superior), que visitou escolas ocupadas no segundo semestre de 2016, no Paraná, bem como pelas *blogueiras* do *Marcha Mundial das Mulheres*⁹¹, que desenvolveram oficinas sobre gênero e feminismo (imagem na página anterior, parte inferior) nas ocupações de São Paulo, em 2015. Tal interesse também é latente nas falas capturadas pelo documentário *Lute como uma menina!*⁹² (2016), que contou com o depoimento das secundaristas das ocupações em São Paulo, em 2015. Uma multidão de femininos desfila no documentário (cenas do documentário abaixo [montagem realizada pela autora]). Nele, há relatos de muitos atravessamentos de gênero vividos durante as ocupações, a começar pelas divisões das tarefas que



⁹⁰Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/29/album/1477759151_287803.html#1477759151_287803_1477760358. Acesso em: 03/02/2017.

⁹¹As informações podem ser acessadas em: <https://marchamulheres.wordpress.com/2015/12/01/construindo-o-feminismo-popular-nas-escolas-ocupadas/>. Acesso em: 08/04/2017.

⁹² O documentário encontra-se disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>. Acesso em: 09/04/2017.

desobedeciam à divisão de gênero usual: eram meninas que cuidavam da segurança, meninos que faziam a comida e a limpeza da escola. Deliberadamente, buscaram criar regras “horizontais⁹³”, conforme define uma delas, para a distribuição das atividades.

O que fica evidente é o quanto, pela apropriação da discussão feminista, as meninas sentiram-se autorizadas, encorajadas e convidadas a desempenhar ações que, em geral, não são compatíveis ao estereótipo da aluna decente, bem-comportada e frágil reservado a elas. Outro aspecto que chama atenção é que, em suas falas, assumem uma posição de “desconstrução” dos estereótipos e discriminações de gênero. Neste sentido, alegam que buscaram utilizar estratégias não punitivas em relação às atitudes “machistas” que experimentaram nas ocupações. Antes, tentaram criar uma abertura para o diálogo e a possibilidade de “ensinar os meninos a como tratar as meninas”.

Indo ao encontro do que é defendido nesta pesquisa, uma das secundaristas questiona algumas definições correntes do feminismo. Segundo ela, “o pessoal acha que o feminismo é a mulher com mais direitos que o homem, que o feminismo é o oposto do machismo, e não, o feminismo é o que intercala tudo, é quando as mulheres têm os mesmos direitos que os homens”. Além disso, as alunas atestam e criticam a ausência da discussão de gênero e sexualidade na escola: “na escola, até agora, eles não falaram nada sobre o feminismo”; “eles não discutem nem sexualidade”; “por causa disso, cresce muito o machismo, porque se, na escola, não tem aula assim como que o pessoal vai descobrir, vai mudar o pensamento?”; “na escola, ter que ser debatido gênero sim! E vai ser debatido. Se não debater agora vai ser debatido porque a gente vai mudar isso!”.

Nas ocupações, os/as alunos/as criaram as suas próprias aulas, a partir das suas urgências e de seus interesses: oficinas sobre gênero e feminismo, teatro, pintura, intervenção urbana, racismo, isto é, temas e experiências com pouca visibilidade na grade curricular. Ao assistir ao documentário, não pude deixar de lembrar as minhas experiências durante o estágio curricular e as conversas sobre gênero que tenho realizado na escola: meninas extremamente politizadas, dispostas a afirmar outras subjetividades, ávidas por encontrar espaços para falar sobre as suas vivências, as suas aflições e os medos que carregam por serem mulheres. A despeito de todos os movimentos conservadores que temos presenciado, a grande participação dessas juventudes nesses eventos coloca-se na contramão das tendências políticas que ensejam excluir as discussões de

⁹³ As aspas duplas daqui até o final desta seção são utilizadas para indicar as falas das alunas que participaram do documentário.

gênero do currículo escolar. A participação dos/as alunos/as deixa entrever, além disso, a constituição de novas subjetividades nesse horizonte de contrastes, para além do que querem os movimentos como o ESP.

5 Intervenções feministas no ensino de artes visuais

Nas ocupações, viu-se que os/as secundaristas articularam, por iniciativa própria, arte e questões de gênero para potencializar discussões que julgaram urgentes: a criação de um coletivo feminista que toma como inspiração a postura de uma artista e a força da sua obra, a produção de imagens artísticas como um modo de pensar e dar visibilidade às questões de gênero que agitam as suas vivências na escola. Ainda que sejam inúmeras as estratégias que visam retirar gênero e arte da escola, lá, eles insistem em permanecer como potência de pensamento e criação. Sabe-se, contudo, que os/as secundaristas trouxeram questões e problemáticas que, em geral, transbordam, escapam aos rígidos cronogramas curriculares implementados pelos/as professores/as. Por isso, nessa brecha que eles/elas mesmos/as criaram, nesse outro modo de habitar a escola que instauraram, elas foram possíveis. Assim, cabe interrogar se práticas de resistências que articulam gênero e arte poderiam ocorrer também no espaço oferecido pelas aulas de arte. Que condições esse espaço propicia para que elas emergam ou permaneçam submersas? Diante de um cenário político tão adverso como o que foi posto no capítulo anterior: “Que ‘intervenções feministas’ seriam necessárias para o ensino de arte, não apenas em relação aos programas curriculares, mas ao próprio modo de pensar a docência [a arte e a escola]?” (LOPONTE, 2005b, p. 248 [acréscimos meus]).

A proposição de intervenções feministas não é original. Tomo-a de empréstimo de Pollock (2003), cuja definição foi anunciada no capítulo 3.2.2. Evidentemente, trata-se de um deslocamento conceitual, uma vez que Pollock refere-se especificamente às intervenções feministas na história da arte. No primeiro capítulo do clássico *Visão e diferença*⁹⁴ (2003), cujo título é exatamente *Intervenções feministas na história da arte*, ela lança a seguinte questão: “Acrescentar mulheres à história da arte é o mesmo que produzir história da arte feminista?” (Ibidem, p. 1). Penso que essa pergunta, diante do contexto que contorna o ensino de arte na escola, permite estranhar certas práticas e disparar a criação de estratégias de abordagem das questões de gênero. Com vistas a burilar as intervenções feministas que defendo nesta pesquisa, instigada pela proposição da autora, retomo rapidamente a sua linha de raciocínio.

⁹⁴ A primeira publicação é de 1988.

As intervenções que Pollock reclama à história da arte: “Não se trata de uma ‘história da arte nova’ com o objetivo de fazer melhorias, atualizá-la, temperar o velho com modas intelectuais atuais” (Ibidem, p. 24). Nem “adicionar novos materiais – mulheres e sua história – a categorias e métodos existentes” (Ibidem, p.7). Para ela, tais intervenções propõem-se a construir “formas completamente novas de conceitualizar o que estudamos e como o fazemos” (Ibidem, p. 7). Entre outras coisas, isso significa a busca por outras formas de abordar o objeto artístico, outras formas de pensar as práticas que se inserem no campo da arte, outras formas de narrar a sua história. Tendo em mente as especificidades de possíveis intervenções feministas no ensino de arte na escola, quais paradigmas, visões de arte, metodologias, seria preciso colocar em suspenso? Seria suficiente criar uma linha do tempo apenas com artistas mulheres, paralela a dos artistas homens? Que efeitos teria esse tipo de remendo ao que já existe de imperativo e consolidado nesse ensino? “Acrescentar mulheres” e as suas obras ao currículo daria conta de desestabilizar exercícios de poder que vêm, insistentemente, buscando arrancar o debate de gênero da escola? Poderia desacreditar os discursos binários, cientificistas, moralistas como os que se viu nos capítulos 3 e 4?

Nesse sentido, para que se possa pensar em intervenções mais palpáveis é necessário que se conheça as contingências do lugar que o ensino de arte ocupa na escola, os discursos que ali circulam, as populações que ali habitam, bem como as fronteiras, as obstruções e as passagens que o pavimentam. O mesmo vale para as análises das estratégias de resistências que serão apresentadas no capítulo 6. As análises só foram possíveis à luz desse contexto específico. Nas seções seguintes, tratarei de algumas das obstruções e fronteiras que se interpõem e distanciam as intervenções feministas do ensino de arte. Evidenciarei também que, a despeito de todas as adversidades, existem algumas brechas de pensamento que estimulam e asseguram a existência de intervenções feministas.

5.1 Obstruções

Se as discussões de gênero estão em constante ameaça no currículo escolar, algo não muito diferente ocorre com o ensino de arte. A sinalização de uma possível retirada da disciplina do Ensino Médio, como a que se anunciou com a MP 746, é

uma constante na sua trajetória histórica. Foi apenas em 1996, com a promulgação da LDB 9394⁹⁵, e após muitas mobilizações de diversas entidades representativas⁹⁶, que a disciplina tornou-se obrigatória em todos os níveis da educação básica⁹⁷. Dessa instabilidade em torno da presença da arte na escola, resultam muitas batalhas políticas, teóricas e epistemológicas sobre as nomenclaturas mais adequadas à disciplina⁹⁸, sobre os conteúdos e as abordagens mais relevantes, sobre os argumentos mais legítimos para assegurar-lhe no currículo. São disputas de afirmação da área, importantes e necessárias, mas que, por seu turno, acabam distanciando-a de outras urgências políticas da educação, como, por exemplo, das questões de gênero, sexualidade, raciais, étnicas, entre outras. Esses embates internos em torno do nome da disciplina, em torno da melhor perspectiva curricular a ser adotada, acabam provocando cisões entre os/as pesquisadores/as e professores/as. Isso, sem dúvida, não é exclusividade

⁹⁵ Ainda é muito comum, todavia, que as escolas ofereçam a disciplina apenas em um dos anos de cada um dos níveis, uma vez que, conforme alertava Barbosa (2008a, p. 13), “a LDB não explicitou que esse ensino é obrigatório em todas as séries”. É frequente, por exemplo, que, no Ensino Médio, apenas o primeiro ano contenha Arte no currículo.

⁹⁶ Entre elas, uma das mais importantes foi a FAEB (Federação dos Arte-Educadores do Brasil), que, entre as suas ações, promove os Congressos da FAEB (CONFAEB), cujos anais foram consultados para as análises feitas nesta pesquisa.

⁹⁷ Antes disso, na LDB 5692 de 1971, a Educação Artística, como era chamada à época, constava apenas como uma “atividade educativa”, portanto, não era considerada uma disciplina.

⁹⁸ O termo *Educação Artística* é marcado pela perspectiva da polivalência, como fruto dos cursos de Licenciatura de curta duração, que estabeleciam que o/a professor/a deveria conjugar os saberes das artes visuais, do teatro e da música em suas aulas. Esse termo também está intimamente atrelado ao período da ditadura militar brasileira, quando se instituiu a LDB de 1971 (DIAS, 2011). Devido à perspectiva metodológica e ao contexto político que o contorna, passou a ser rejeitado pelos/as profissionais e pesquisadores/as da área. Entretanto, é a uma das terminologias mais utilizadas em outros países, a saber, Estados Unidos, Espanha, Portugal. *Arte-educação* passou a ser utilizado nos anos 1980, como uma forma de distanciar-se da carga política do termo anterior (RICHTER, 2008a) e como “tentativa de conectar Arte e Educação” (BELLO, 2008, p. 45) através do uso do hífen. *Arte/educação* busca “reforçar a ideia de imbricamento, contiguidade, terceiro espaço” (BELLO, 2008, p. 45), mas, algumas críticas indicam que, ao invés de unir, o uso da barra separa arte e educação. Mais recentemente, tem-se utilizado o termo *Educação da Cultura Visual* que se caracteriza por abarcar uma “concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano” (DIAS, 2011, p. 54). Ocorre que, muitas vezes, é levada a cabo como uma perspectiva que suprime as artes eruditas. *Ensino de arte* ou *Arte* está “centrado nas imagens e questões relacionadas ao acesso à arte e à cultura” (DIAS, 2011, p. 52). Esse é o termo mais frequentemente utilizado, sobretudo, após a publicação dos PCNs-Arte em 1996, onde utilizam-se essas terminologias. Por ser mais frequente e estar em consonância com os parâmetros para a educação básica e com as diretrizes das Licenciaturas em Artes Visuais, optei por utilizá-lo nesta pesquisa. Além disso, concordo com Loponte (2005a, p. 13) que: “Chamar a disciplina de Arte é uma forma de valorizar esta disciplina como uma área de conhecimento importante tanto como os demais componentes curriculares presentes na escola.” No entanto, essa profusão de termos e as abordagens que cada um carrega são motivos de muita confusão entre os/as próprios/as professores/as e pesquisadores/as da área. Cumpre notar que, nos artigos que foram analisados no capítulo 6, praticamente todos esses termos coexistem, por isso, a importância de distingui-los aqui, ainda que muito rapidamente, e demarcar o que é adotado pela pesquisa.

dessa área, entretanto, além de contribuir para manter outros assuntos periféricos, não impõe um senso de coletividade e união, importante quando se precisa defender a sua permanência no currículo.

Todas essas tensões e a escassez de perspectivas que contemplem as relações de gênero refletem-se, certamente, nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Cito, como exemplo, a minha formação na UFRGS⁹⁹, entre 2008 e 2013, onde apenas em momentos muito pontuais tive contato com os estudos de gênero. Este contato ocorreu, em parte, porque já vinha me interessando pela temática e procurei realizar disciplinas, em que ela era contemplada de alguma forma, caso contrário, é preciso admitir, esses momentos, quiçá, não teriam existido¹⁰⁰. A insuficiência desse debate na graduação é amplamente referida nos relatos de formação docente (BUCHMANN & FIGUEIREDO, 2014; SANTOS & SANTOS MARIA, 2015), nos levantamentos em periódicos (FRADE et al., 2012), e nas falas dos/as professores/as e pesquisadores/as da área (FRANCESCHI, 2009; BARBOSA, 2010), presentes nos artigos do Confaeb e dos Encontros Nacionais da Anpaa que serão analisados no capítulo 6.

Há que se considerar, no que diz respeito à formação docente, a existência de uma enorme defasagem entre o número de professores/as com habilitação específica em Artes Visuais e a demanda das escolas, como é indicado por recentes levantamentos¹⁰¹. Aponta-se que apenas um número muito reduzido dos/as docentes que leciona a disciplina possui licenciatura

⁹⁹ O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS exige a realização de um número mínimo de créditos nas chamadas disciplinas práticas ou de ateliê, nas quais se explorava questões técnicas e especificidades das linguagens do desenho, pintura, fotografia, entre outros, conforme as escolhas do aluno. Há também a exigência de disciplinas voltadas às discussões das teorias, histórias e crítica de arte. Tanto as práticas quanto as teóricas, em sua maioria, não propõem articulação com o campo da educação e são realizadas no Instituto de Artes da UFRGS. Exige-se ainda que o aluno curse um número de disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação (FACED) que recebem alunos de todas as licenciaturas e, portanto, não tratam de questões específicas do ensino de arte. E, por fim, há as disciplinas que contemplam discussões próprias do ensino de arte, que são bem poucas ao longo do curso.

¹⁰⁰ Temos alguns indícios mais recentes de que essa discussão começa a infiltrar-se no Instituto de Artes (UFRGS), graças a uma movimentação encabeçada pela professora de história da arte Daniela Kern que ofereceu, no segundo semestre de 2016, a disciplina *Mulheres na arte moderna e contemporânea: história, teoria e crítica*, a primeira voltada para essa problemática na Pós-Graduação em Artes Visuais da UFRGS. A disciplina originou, em março de 2017, o seminário *Mulheres na arte moderna e contemporânea* realizado no Santander Cultural. Além disso, Daniela administra um grupo no *facebook* intitulado *Feminismo e História da arte*, que, atualmente, conta com mais de 3000 membros. O grupo compartilha ativamente discussões sobre os diferentes feminismos na história da arte e pesquisas relacionadas às artistas, historiadoras, críticas de arte, entre outros.

¹⁰¹ Dos/das docentes que atuam no Ensino Fundamental, 92,3% não possui habilitação específica na área de Artes, segundo um levantamento feito pela ONG Todos pela Educação em uma pesquisa destinada ao Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação) a partir de dados do Censo Escolar de 2013. Informações disponíveis em: <http://educacao.estadao.com.br>; <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/falta-de-licenciatura-atinge-35-de-professores-do-nivel-fundamental-12402843>. Acesso: 15/05/2016.

na área, isto é, na maioria das vezes, são professores/as de formações diversas que ensinam arte na escola. As razões para essa defasagem são muitas e, por certo, não é possível esmiuçá-las aqui. O fato de que somente muito recentemente instituiu-se a obrigatoriedade da disciplina, talvez, explique algo, por outro lado, a crença consolidada historicamente de que não é necessária uma formação para ensinar arte, pode impedir o ingresso de professores/as licenciados/as nas escolas. Há pouco tempo, por exemplo, recebi uma estagiária de Artes Visuais na escola onde trabalho, perguntei-lhe porque não estava trabalhando em nenhuma escola da cidade, já que há pouquíssimos formados na área. Ela alegou que havia procurado a coordenadoria da nossa região e que lhe disseram que não precisavam de professores/as de arte porque docentes de outras disciplinas já ocupam esse lugar. Além disso, responderam-lhe que o único modo de ela entrar nas escolas seria via concurso público (os quais ocorrem com muita raridade), pois, não abririam contratos temporários para essa disciplina no nosso município. Ou seja, contratar o/a professor/a habilitado, implica aumento de gastos, redução de carga horária de outros/as professores/as, todo um 'transtorno' que julgam ser desnecessário. Nas entrelinhas, o que lhe disseram é que a escola não precisa do/a professor/a de arte, ele/ela é completamente dispensável ali.

Apenas para ter-se uma dimensão do quão raro é a presença do/da professor/a de arte nas escolas, sobretudo, nos municípios do interior do estado, nos mais de 70 anos de existência da escola em que trabalho, sou apenas a segunda professora licenciada em Artes Visuais. Além disso, nesses dois anos em que estive no mestrado, precisei reduzir a minha carga horária (cumprido a exigência de apenas 20 horas semanais, para os alunos/as bolsistas Capes) e, com isso, não pude ser professora regente de todas as turmas da escola. Entre os/as professores/as que assumiram a disciplina, nesse período, teve formados/as em História, Educação Física, Português, Biologia, Inglês, ou seja, 'sobrava' para quem podia ampliar a sua carga horária. Isto é o que fatalmente acontece na maioria das escolas que sequer possui o/a professor/a de Arte (ou nunca possuiu). Esse é um dos pontos nevrálgicos, embora não único, da desvalorização da arte na escola, como também é identificado por Loponte (2005b, p. 254):

Acredito que a formação docente é o grande 'nó' a ser desenredado se queremos que a arte ocupe um lugar de maior destaque na educação. [...] A formação docente em arte é precária e, por vezes, simplesmente não acontece, pelo menos formalmente. Professoras são escolhidas para desempenhar essa modalidade de ensino por necessidade de completar carga

horária na escola, por suas habilidades e 'dons' artísticos naturais ou por qualquer outra justificativa que passa longe de critérios mais profissionais.

A ausência dos/as professores/as habilitados/as implica, dentre outras coisas, a perpetuação do discurso de que “qualquer um” pode ser o/a professor/a de Arte, de que essa disciplina é menos importante que as demais, já que acaba assumindo um tom recreativo, com atividades manuais e decorativas, portanto, algo que os/as alunos/as não precisam “levar a sério”. Tudo isso é intensificado pela grade curricular e pelos sistemas de avaliação instituídos, os quais tendem a acentuar a hierarquia entre as disciplinas. A título de exemplificação, neste ano, foram implementadas nas escolas da rede estadual a Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio¹⁰², que prevê que a avaliação nos dois níveis deve ser realizada por área do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Ensino Religioso. Em alguns municípios, optou-se por uma alteração quanto à forma de avaliação¹⁰³, voltando ao antigo regime de notas. A área de Linguagens (da qual Arte é componente) perfaz 50 pontos no semestre. No Ensino Médio, esses pontos são distribuídos com outras cinco disciplinas: Espanhol, Inglês, Português, Literatura e Educação Física. No fundamental, com outras três: Inglês, Português e Educação Física. No Fundamental, onde Arte possui dois períodos semanais (50 minutos cada), são destinados 10 pontos para a disciplina. No Médio, onde há um período semanal, são 5. Isto é, os próprios modelos de avaliação e a distribuição de carga horária incorporam e atualizam o ordenamento desnivelado entre as disciplinas escolares.

Mais uma obstrução que vem a dificultar possíveis intervenções feministas no ensino de arte é toda uma conjuntura que aponta para o recrudescimento da moral e de posturas conservadoras na escola. Interessante notar que mesmo antes da ascensão de movimentos como o ESP, Belidson Dias, um dos autores que mais tem se dedicado a pensar sobre gênero e sexualidade no ensino de arte, já indicava a recorrência de práticas de “supressão” e “censura”, as quais buscam excluir imagens

¹⁰² O documento pode ser acessado aqui: <http://www.educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/201702/09164831-reestruturacao-curricular-ensino-fundamental-e-medio-2016-documento-orientador.pdf>. Acesso em: 16/04/2017.

¹⁰³ Anteriormente, a avaliação era realizada por conceitos (CSA, CPA, CRA), que indicavam o desenvolvimento satisfatório, parcial ou restrito do/da aluno/a. A atribuição do conceito era consensual nas áreas do conhecimento, ou seja, nos conselhos de classe, os/as professores/as da área reuniam-se e chegavam a um conceito final da área, para cada aluno/a. Nesse novo regime de avaliação, a nota é somatória e cada disciplina atribui uma nota diferente (conforme o total de pontos que lhe são destinados). Ao final do semestre, chega-se a uma nota final da área.

que abordem questões relacionadas a gênero. O que ele parece sugerir, dentre outras coisas, é que certas concepções dominantes de arte dão guarida e alimentam a censura e o moralismo em relação a gênero e sexualidade:

[...] a censura tem uma história longa história na arte/educação. As instituições da arte/educação escondem estrategicamente, os gêneros, mas invariavelmente, silenciam a sexualidade. A arte/educação permeada pela censura, agora e num passado próximo, exclui as representações de gêneros que incomodam as regras da normalidade, assim como aquelas que mostram preferências sexuais diferentes (DIAS, 2011, p. 78).

Ainda falando sobre moralidade, Dias traz alguns dos argumentos comumente utilizados para justificar a censura. Conforme ele, os/as professores/as “ao incluir trabalhos ‘polêmicos’ no currículo, correm o risco de afligir pais, diretores e a comunidade” e, além disso, “temem que os estudantes copiem as controvertidas imagens na comunidade” (DIAS, 2011, p. 78). Outra alegação corrente é que “os estudantes estão sempre em necessidade de proteção porque formam uma audiência vulnerável” (Ibidem, p. 79). São ideias e discursos idênticos aos que a ESP tem colocado em funcionamento, o que pode sugerir que ela publicizou e deu voz a algo que já estava há muito tempo latente nos bastidores da educação brasileira. Entretanto, há que se considerar que diante das movimentações políticas vistas no capítulo anterior, as práticas de censura e subtração de gênero e sexualidade, como as identificadas por Dias, tendem a intensificar-se e tornar-se mais frequentes, de modo que, talvez, consigam atingir o seu objetivo: instalar uma sensação de medo e insegurança que leva os/as docentes a descartarem a possibilidade de abordar as questões de gênero.

Ao tratar, ainda que brevemente, de alguns desses impasses é possível distanciar-se de alguns discursos que culpabilizam individualmente os/as professores/as por tais e quais problemas da escola. Seria simplista e equivocado, penso eu, concluir que os/as professores/as não se interessam pelas questões de gênero, que os/as professores/as são conservadores/as ou não têm capacidade para lidar com elas. É preciso superar o discurso que só faz pesar o fardo da incompetência docente, pois, como se viu pelas movimentações da ESP, a figura do/a professor/a é colocada como o centro da ‘perversidade’ e ‘imoralidade’ social. O/a professor/a já é por demais escorraçado e constrangido. O que me proponho a pensar, aqui, é que esses “nós”, tomando a expressão de Loponte, acabam fazendo com que as abordagens de gênero e as intervenções feministas tornem-se

distantes, menos possíveis aos/as professores/as. São nós que obstruem caminhos, que delimitam o horizonte da atuação docente. 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?

Perante todos esses nós, que amarram o ensino de arte na escola, resta ainda perguntar: quais visões de arte acabam sendo fixadas no cotidiano escolar? Quais implicações essas visões carregam?

5.2 Fronteiras

Cada um só sabe mesmo as coisas que suporta saber
Não sabe outras. (Mosé, 2008, p. 45).

Uma vida na escola. Aprende-se que arte é sinônimo de manualidade; aprende-se que estudar arte resulta na criação de um produto, logo, uma aula sem produção não é uma aula; aprende-se que uma matéria que se preze, ensina a raciocinar e não a usar as mãos; aprende-se que uma matéria que se preze tem conteúdo, ordena que escreva, que calcule, que pesquise, que responda sim ou não; não é o caso da arte. Aprende-se que, na escola, deve-se estudar coisa séria: preserve, tolere, respeite, pense, critique, são imperativos correntes. Isso não é matéria da arte.

São algumas das concepções de arte que circulam nas escolas: produção manual, antônimo de pensamento crítico e político, ausência de pesquisa. Uma disciplina oca, sem conteúdo. A manualidade, aquilo que resta, nunca contou com muito prestígio nas civilizações ocidentais. Logo, não é de espantar-se que seja uma das disciplinas menos valorizadas na escola. Considero que essas visões são comuns, pois, tenho convivido com elas durante os três anos em que atuo como professora. O parágrafo anterior é um misto dos ditos que ouço frequentemente no dia a dia da escola e das minhas próprias memórias como ex-aluna de escola pública.

O fato de que durante o seu percurso escolar os/as alunos/as não tenham tido contato com o/a professor/a da área, indubitavelmente, sedimenta determinadas noções de arte do domínio do senso comum: arte como dom divino e como expressão da loucura (que fixam a figura do artista gênio e louco), arte como fazer manual e ornamental, desprovido da dimensão intelectual. Além disso, sabe-se que, muitas vezes, por ser ministrada por alguém habilitado/a em outra área, confere-se uma função complementar à arte, quando ela é usada para ilustrar conteúdos de outras disciplinas ditas mais importantes. Sem contar os já mal falados desenhos prontos para colorir e as atividades voltadas para as datas comemorativas – comumente utilizados entre os/as docentes não-formados/as – que se instituíram como atividades consagradas dessa disciplina. Todas essas visões, certamente, não permitem vislumbrar as relações de gênero como algo possível de ser explorado pelo ensino de arte. Mas, além dessas visões do público leigo, por assim dizer, existem outras compartilhadas entre os profissionais da área que não dão margem às infiltrações de gênero e às intervenções feministas.

Entre essas visões, o formalismo é referido por vários/as autores/as (LOPONTE, 2002, 2005a, 2008a; COUTINHO, 2009; DIAS, 2006, 2011; SOUZA, 2017; EFLAND, 2003) como uma das concepções que impedem abordagens políticas e, por extensão, de gênero no ensino de arte. Trata-se de uma concepção que, assentada na prerrogativa da autonomia da arte (como foi tratado no capítulo 2), toma a arte como manifestação puramente visual e isolada da sua dimensão social, política, histórica. Essa forma de abordar o objeto artístico, somada ao predomínio de uma perspectiva evolucionista, estilística e linear da história da arte (como também já foram referenciadas em outros capítulos), sustenta uma visão hierárquica, despolitizada, canônica e excludente da arte na escola, conforme indicam os/as autores/as.

Arthur Efland (2003, p. 17) aponta como parte do “legado da modernidade para o ensino da arte” a ênfase nas leituras formalistas das obras artísticas e a prevalência das narrativas evolucionistas da história da arte. Neste sentido, avalia que “muitas das práticas hoje utilizadas por professores de arte, se não a maioria, são baseadas em concepções modernas de arte” (Ibidem, p.16, [tradução minha]). Concordando com o autor, Dias (2011) afirma que abordagens e procedimentos pedagógicos, que remontam ao século XIX e ao começo do século XX, ainda reverberam nas práticas atuais dos/das professores/as, nas quais eles/elas deixam de usar a “perspectiva de relacionar as transformações morais da sociedade com os artefatos culturais produzidos por seus sujeitos” (DIAS, 2011, p. 74).

Para Dias (Ibidem, p. 63), essa forma de abordar a arte, predominante no marco do 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”, o que “enfatizava que os objetos da arte poderiam existir sozinhos e, assim sendo, os valores e as experiências estéticas seriam verificáveis”. Em consonância com Dias, para Mayayo (2003), compartilhava-se a ideia que esse modo de operar com a arte seria objetivo, neutro, erudito e com ar científico, distanciando-se de outros modos que à época eram desvalorizados – como as interpretações subjetivas e sem rigor científico que, acreditava-se, seriam levadas a cabo quando colocada em pauta a dimensão política, cultural e social da arte.

Tudo isso, quando transposto para o ensino de arte, resulta numa abordagem que eleva a arte a um território incólume a qualquer questão política e social. Com isso, privilegia-se a aquisição de um vocabulário erudito (os chamados elementos da linguagem visual: cor, linha, plano, composição, etc.) e isolado do viés político, social, transdisciplinar, o que impõe, dentre outras coisas, a separação entre arte/política e arte/vida. Conforme evidenciam alguns/algumas autores/as, essa tem sido uma abordagem predominante na escola. Dias (2011, p. 63) alega que essa “transformou-se numa das posições preferidas do campo”, o que é reforçado por Souza (2017) em sua análise dos programas curriculares de escolas do Rio de Janeiro, nos quais verificou que o formalismo é um dos pontos “estruturantes” dos currículos daquelas escolas. Para o autor (SOUZA, 2017, p. 78), a abordagem formalista cria um “padrão de estabilidade” no ensino de arte, que permite “navegar em mares confortáveis”, algo que também é indicado por Richter (2003, p. 200 [acréscimos meus]): “No ensino de arte [...] os conceitos formais e expressivos dominaram a maior parte do século XX, estabelecendo uma tranquilidade conceitual para a(o) professora(or) sobre o que deveria ou não ser ensinado em artes visuais, e deixando de lado todas as artes [e questões] consideradas ‘menores’”. Concordando com os/as autores/as, há que se acrescentar que uma abordagem que se esquia de pensar o contexto, pode ir ao encontro dos usos decorativos e da ênfase nas técnicas manuais, harmonizando-se com as visões de arte que já ecoam pela escola.

Coutinho (2009, p. 210) acredita que o formalismo é um dos desafios a serem enfrentados para a inserção de artistas mulheres contemporâneas no currículo: “Outro problema é trabalhar por uma recepção apenas estética ou formalista da produção das artistas. Limitando o acesso ao restringi-la em seu conteúdo formalista, desabilita a recepção teórica e conceitual também fundadora e fundamental para compreensão da arte contemporânea”. Loponte (2008a, p. 156) acrescenta que o ensino de arte

tem sido o lugar privilegiado para a análise e a criação de imagens na escola, por isso, a importância de “se perguntar se há algum espaço para leituras menos formalistas”.

A importância de superar o formalismo como única ou melhor forma de operar com arte converge para o fato que ele não permite uma abertura para pensar as relações de gênero. Ao analisar uma imagem, sob esse ponto de vista, não importa quem a produziu, em que condições o fez, quais discursos ela faz circular, quais representações de gênero fixa, com quais outros discursos e representações conecta-se, quais recepções tem provocado em diferentes contextos. Importa apenas identificar como o/a artista trabalhou com cores, as soluções gráficas/plásticas, a composição, luz e sombra, a originalidade do seu estilo, e assim por diante. Isso, conjugado com as grandes narrativas lineares e evolucionistas da história da arte, naturaliza a ausência das mulheres artistas e de determinadas representações de gênero, além de conservar a figura do artista masculino, gênio, original, individual.

Convém assinalar que tenho preferido utilizar o termo abordagem formalista ou concepção formalista, ao invés de arte moderna, modernismo, concepção moderna de arte, racionalidade moderna. Do mesmo modo, optei por utilizar as expressões narrativas ou perspectivas lineares e evolucionistas da história da arte, no lugar de simplesmente história da arte ou história da arte moderna, porque penso que seja importante ter o cuidado com possíveis generalizações ou juízos de valor que tais termos e expressões contêm.

Afirmar que a arte moderna, o pensamento moderno e a concepção moderna de arte são formalistas implica num enorme reducionismo, numa homogeneização e exclusão de outras formas de pensar e fazer arte que coexistiram nesse período histórico. O formalismo teve a sua mais ampla difusão nesse contexto, mas não significa que tenha sido o único ponto de vista existente. Houve artistas, teóricos/as, críticos/as e historiadores/as preocupados/as com a questão da forma, sem dúvida, assim como existem ainda hoje. Mas, tiveram aqueles/as interessados/as em questões políticas, sociais e culturais do seu tempo e isso é ponderado por Efland (2005, p. 174):

[...] a arte moderna é mais frequentemente ensinada como não tendo contexto social. Professores de arte enfatizam elementos e princípios do desenho como uma base para o fazer arte e a apreciação, mas são geralmente incapazes de

explicar como a arte moderna refletiu as mudanças que ocorreram nas vidas das pessoas enquanto fatores científicos, tecnológicos e econômicos que modificavam a cultura e a sociedade ocidental.

Isto posto, não se trata de relegar a arte moderna ou o pensamento moderno a uma espécie de limbo, sob a pecha do formalismo, tampouco trata-se de iluminar a arte contemporânea, sob o pretexto de ser mais politizada. O que está em jogo é a forma de olhar para a arte, as ferramentas conceituais e as abordagens teóricas que se usa para fazer isso. Trata-se de afirmar que o olhar teórico-epistemológico que se assume possibilita ver determinadas coisas, mas, também, desconhecer outras. Neste sentido, as abordagens formalistas, lineares e evolucionistas pertencem a um plano teórico-epistemológico que permite conhecer, pensar, produzir, ensinar a arte de determinadas formas e, em contraponto, criam zonas de invisibilidade e de interdição; é o que elas criam em relação às questões de gênero, por exemplo.

Uma abordagem política que leve em conta o debate de gênero pode ser empregada em relação à arte moderna, renascentista, barroca e assim por diante, assim como uma abordagem formalista pode ser utilizada para analisar a arte de períodos anteriores ao modernismo, como também a arte contemporânea, as imagens da cultura visual, o cinema, entre outros. Cada uma, assim como tantas outras abordagens existentes, tem as suas implicações, produz efeitos, mina ou reforça relações de poder travadas no campo artístico e para além dele.

Por tudo que foi exposto até aqui, as abordagens de gênero e as intervenções feministas que defendo nesta pesquisa, não se reduzem, portanto, à inclusão de artistas mulheres e suas obras em certas concepções de arte já existentes na escola, pois, essas artistas e essas obras podem vir a serem abordadas de um ponto de vista estritamente formalista. Ou ainda podem ser encaixadas nas narrativas evolucionistas e estilísticas da história da arte. Que desdobramentos têm esse tipo de inserção? Com ela, não se estaria restituindo certos efeitos de poder que, historicamente, estiveram impregnados nesse tipo de abordagem? Isso seria o mesmo que produzir uma intervenção feminista no ensino de arte – parodiando a pergunta de Pollock (2003)?

Esse tipo de inserção, que pode acontecer não-somente com as artistas mulheres, mas com outros sujeitos historicamente marginalizados, pode tornar-se uma estratégia meramente reformatória, um conteúdo programático a mais que os/as professores/as sentem-se obrigados/as a cumprir: “se nunca falamos de mulheres artistas, basta que destinemos um dia do ano para homenageá-las (o dia da Mulher, por exemplo)”; “façamos um projeto onde serão contempladas somente as mulheres e

depois voltamos às nossas aulas normais”; “vamos olhar como estas artistas trabalharam os elementos da linguagem visual em suas obras”; “tal artista pertence a tal estilo, vamos fazer uma releitura de suas obras”; “essa artista foi reconhecida porque suas obras tinham qualidades superiores em relação a outras artistas de sua época”. Enfim, essa inserção pode encaixar-se de muitos modos com o que já está consagrado no ensino de arte, sem alterar concepções de gênero hegemônicas, discriminações correntes e efeitos de poder que aí circulam.

Uma abordagem de gênero e feminista da arte como a que é problematizada nesta pesquisa parte do princípio que as imagens (provenientes do campo da arte ou dos meios de comunicação) são também práticas discursivas que veiculam valores de uma época, prescrevem gestos e condutas, representam sujeitos, criam subjetividades de gênero. Podem ser entendidas como um “texto discursivo” que instaura certas formas de “ver e dizer a realidade” (SCHWENGBER, 2012, p. 265). Ademais, como expus em outros capítulos, as diversas práticas que se inscrevem no campo artístico (artísticas, curatoriais, críticas, museais, documentais, etc.) integram a dinâmica social e são, portanto, interessadas politicamente, imbricadas nas relações de poder, parte dos regimes de verdade de uma dada época. Portanto, “há mais na superfície das imagens para analisar do que supõem as leituras de imagem formalistas mais comuns” (LOPONTE, 2008a, p. 155).

Uma das consequências da abordagem feminista aqui assumida é o reconhecimento que a história da arte é, ela própria, constituída pelos discursos que inundam as mentalidades das épocas e das distintas sociedades. Sobre a história da arte, deposita-se “uma série de práticas representacionais que produzem ativamente definições de diferença sexual e contribuem para a configuração atual da política sexual e das relações de poder”(POLLOCK, 2003, p. 15). E, a partir de um olhar mais aberto para as questões de gênero, pode-se constatar que ela “não é apenas indiferente às mulheres; é um discurso masculinista, parte da construção social da diferença sexual” (Ibidem, p. 15).

À parte de todas as implicações políticas e de gênero, a abordagem formalista contribui para pavimentar fronteiras entre o ensino de arte e as demais disciplinas, circunscrevendo vocabulários, conhecimentos e procedimentos que julga ser do domínio único do território artístico. Certamente, perspectivas como essa não são privilégio da área. Na escola, as fronteiras disciplinares permanecem estabelecidas e pouco questionadas, ainda que todo um discurso sobre a interdisciplinaridade venha a borrar esses limites. Todavia, as fronteiras e os territórios de cada disciplina já foram de tal modo incorporados pelos/as que habitam a escola

(alunos/as, professores/as, gestores/as) que são constantemente vigiados por eles/elas. O que quero afirmar com isso? Entre outras coisas, que práticas educativas que atravessam a fronteira da visualidade, do formalismo, que procuram abrigo em perspectivas filosóficas, históricas, de gênero, ou outras, são questionadas, estranhadas e, às vezes, rejeitadas. Quando proponho, por exemplo, aos/às meus/minhas alunos/as exercícios em que devem produzir uma escrita para problematizar algo, uma pesquisa sobre alguma temática ou mesmo uma discussão oral sobre algum conceito, quase sempre há quem pergunte: “sora, mas aula de arte não é só pintar e desenhar?” Algo parecido acontece, quando os/as gestores/as da escola perguntam-me o porquê de eu não realizar cartões para o Dia das Mães ou os enfeites para o Natal. O que eles/elas estão fazendo é estranhar algo que foge do instituído como prática do ensino de arte.

Foram nessas fronteiras disciplinares que se determinou que gênero e sexualidade pertencem ao território das disciplinas biológicas e científicas. Esse é o campo do saber outorgado a proferir visões verdadeiras e balizadas sobre tais questões. Corroborando tal constatação, Dias (2011) aponta que a inserção das questões de gênero na escola, quando ocorrem, geralmente são “monopolizadas” por essas disciplinas e, portanto, acabam restritas aos conteúdos médicos, religiosos, morais e biológicos do currículo. O que, para o autor, é “absolutamente chocante, dada a ênfase à sexualidade, imagens de gênero e a auto exploração nas representações visuais contemporâneas existentes no cotidiano” (Ibidem, p. 74).

Por isso, as intervenções feministas que proponho vão além da inserção de artista mulheres, pois, como bem expõe Pollock (2003, p. 10), assim como na história da arte, essa adição pode manter as “fronteiras disciplinares intactas”, no ensino de arte, esse acréscimo pode manter gênero e sexualidade “estrangeiros” ao “reino discreto da arte”¹⁰⁴. Ou seja, retiram-se os/as esquecidos/as dos bastidores, mas lá deixam-se adormecidas as discussões políticas e de gênero. Essa adição, além disso, pode dar a sensação de ‘dever cumprido’, de que se atendeu à demanda de gênero no ensino de arte, impedindo novos investimentos sobre a discussão.

¹⁰⁴ Citação na íntegra: “Mas qual é o objeto dos estudos das mulheres? Inscrever as mulheres de volta realmente faz com que as disciplinas sejam reformuladas, mas pode deixar as fronteiras disciplinares intactas. As próprias divisões do conhecimento em compartimentos segregados têm efeitos políticos. Estudos sociais e feministas das práticas culturais nas artes visuais são comumente expulsos da história da arte por serem rotulados como uma abordagem sociológica como se a referência às condições sociais e determinações ideológicas estivesse introduzindo preocupações estrangeiras no reino discreto da arte.” (POLLOCK, 2003, p.10[tradução minha]).

Por certo, ao defender o trânsito entre territórios e fronteiras não se pretende negligenciar as especificidades da arte, mas, ao invés disso, trata-se de “tecer uma colcha pedagógica na qual a urdidura ética [e política] e os conteúdos próprios sejam suficientes e se encontrem coordenados e equilibrados” (CAO, 2008b, p. 188 [acréscimos meus]). Talvez, questões tão específicas quanto à forma possam ser permeadas por questões de gênero – como se verá na próxima seção com as propostas de Marián Cao –, o que permite que tal abordagem seja resignificada. Do mesmo modo, as atividades em torno das datas comemorativas, os artefatos decorativos e manuais, os desenhos para colorir podem deixar entrever representações e concepções de gênero que são fixadas, vindo a serem problematizadas e redimensionadas.

5.3 Passagens

A despeito de todas as obstruções, impasses e fronteiras que distanciam as questões de gênero e as intervenções feministas do horizonte do ensino de arte no Brasil, pode-se localizar algumas frestas, importantes aberturas que estimulam esse debate. São movimentos de pensamento – que buscam, dentre outras coisas, estender o escopo político e ampliar as abordagens teórico-metodológicas da disciplina – disparados por alguns dos/as pesquisadores/as mais importantes da área de arte e educação no Brasil, que fomentam a continuidade de estudos que contemplem gênero. Eles/elas são alguns/algumas dos/as autores/as mais referidos/as entre os/as novos/as pesquisadores/as que se dedicam à problemática (o que foi especialmente percebido entre os artigos consultados para a análise), o que indica a proliferação e a potencialidade de suas pesquisas. Ainda que nem todos/as dediquem-se especificamente às questões de gênero, o vulto da importância desses/as autores/as para a área chancela a discussão e cria passagens para que se torne mais próxima e palpável aos/às docentes.

Ana Mae Barbosa, reconhecidamente uma das autoras pilares da área de arte e educação no Brasil¹⁰⁵, tem contribuído para disseminar a importância das questões de gênero no ensino de arte. Nos livros que tem organizado, compilando textos que se situam na perspectiva pós-moderna do ensino de arte, Barbosa tem dado visibilidade a autores/as que se debruçam sobre as questões de gênero¹⁰⁶. Ela vem estimulando um processo de resgate das experiências de mulheres na história do ensino de arte¹⁰⁷. A autora tem escrito sobre as dificuldades e as barreiras enfrentadas pelas mulheres artistas no Brasil e a falta de conhecimento sobre a problemática¹⁰⁸ no campo artístico e na área de arte e educação. Há que se demarcar também a postura política que tem assumido, posicionando-se contra uma ideia muito difundida no contexto artístico de que não existe desigualdade de gênero no Brasil¹⁰⁹, pois, conforme ela: “No Brasil, a tão celebrada igualdade é prejudicada pela falta de memória da produção feminina” (BARBOSA, 2001, p. 40[tradução minha]). Neste sentido, a autora tem chamado a atenção à falta de pesquisas que tratem do tema: “Ainda é pequeno o número de pesquisas que especificamente examinam assuntos sociais, problemas de gênero, interculturalidade e cultura material e visual no Brasil. Quanto a problemas políticos, as teses e dissertações, que são os maiores veículos de pesquisas no Brasil, pouco se referem a esses temas” (Idem, 2005, p. 297). Barbosa tem feito um esforço com vista a

¹⁰⁵ A Proposta Triangular, formulada por Barbosa, tem sido uma das abordagens metodológicas mais difundidas e empregadas no ensino de arte no Brasil. A abordagem baseia-se em três eixos: o fazer artístico, as leituras das obras de arte e a contextualização delas. Sua proposta foi incorporada implicitamente ao PCN-Arte – em que se utilizaram termos correspondentes a cada um dos eixos propostos por Ana Mae (produção, fruição e reflexão) – o que contribuiu para a sua disseminação nas práticas docentes.

¹⁰⁶ *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais* (2008b) contém um texto de Belidson Dias e Marián Cao, que tratam especificamente de questões de gênero no ensino de arte. *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação* (2008c) traz também um artigo de Cao que trata da problemática.

¹⁰⁷ Em *Ensino da arte: memória e história* (2008) há o texto de Roberta Araújo intitulado *O Ensino da Arte em uma Escola de Mulheres*. Em *Tópicos utópicos* (1998) há um capítulo que trata dessas questões; *Entrevistas sobre mulheres, arte e ensino*.

¹⁰⁸ Em 2001, no livro *Geografías de la mirada: género, creación artística y representación*, organizado por Marián Cao, ela escreve o texto *Arte y minorías: la mujer e lo pueblo*. O texto foi readaptado no artigo *Uma questão de política cultural: mulheres artistas, artesãs, designers e arte/educadoras* que faz parte dos anais da Anpap de 2010, o qual será mais detalhado no capítulo seguinte.

¹⁰⁹ Assistindo à apresentação de uma pesquisa que tratava de questões de gênero e curadoria, em um dos comitês da Anpap de 2016, em Porto Alegre, pude ouvir várias pessoas da plateia dizerem que não existe desigualdade de gênero no Brasil, que isso era uma ‘balela’, pois, dois dos artistas mais importantes da história da arte brasileira eram mulheres (Anita Malfatti e Tarsila do Amaral) e citavam como exemplo a importância da própria Ana Mae no ensino de arte para justificar que as mulheres não são discriminadas.

apresentar, compartilhar e divulgar o que já foi produzido pela área em torno dessa problemática¹¹⁰, o que, sem dúvida, tem instigado novas pesquisas.

Ivone Richter (2003, 2008a) destaca a importância da inserção de questões sociais e culturais mais amplas no ensino de arte, fomentando uma postura de enfrentamento às discriminações culturais e de fortalecimento da “educação inclusiva” e “igualitária” (RICHTER, 2008a). Para tal, acolhe a concepção de “interculturalidade” que, dentre outras coisas, caracteriza-se por “considerar a diversidade um recurso e uma força para a educação, em vez de um problema” (Ibidem, p. 106). Defende que a arte, especialmente a contemporânea, “possibilita uma abordagem em que os valores estéticos e culturais de determinado grupo social ou étnico são valorizados” (Ibidem, p. 108). Todos esses aspectos permeiam uma pesquisa de campo realizada pela autora, na qual buscou investigar a estética e os fazeres presente no cotidiano das famílias dos/as alunos/as de uma escola de Santa Maria – RS. A partir dessa pesquisa de campo, destacou-se o protagonismo das mulheres na construção estética no cotidiano desses grupos, através de fazeres como o bordado, o crochê, a pintura em tecido, entre outros. Ao desdobrar-se como uma posterior intervenção com os/as alunos/as da escola, o trabalho trouxe “o estudo de obras de arte produzidas em diferentes culturas, bem como obras produzidas por artistas mulheres, e que guardam alguma relação, ou têm como referência, a estética do cotidiano feminino” (Idem, 2003, p. 133). Trata-se um estudo relevante na medida em que põe em circulação uma abordagem que dá passagem às questões sociais, políticas e de gênero. Além disso, reconhece os desafios, a necessidade de mais aprofundamento, encorajando novos estudos e experiências:

Creio que, ao discutir questões de gênero, raça e etnia na escola, estaremos levantando conflitos, fazendo emergir situações conflitantes que estão acobertadas pela alienação ou pelo medo. Não temer conflitos é uma forma de combatê-los. No entanto, precisamos reconhecer o nosso pouco ou nenhum preparo para enfrentar as situações de risco nas quais

¹¹⁰ No livro *Arte-educação: Leitura no Subsolo*, cuja primeira edição data de 1997, Ana Mae realizou um levantamento de teses e dissertações voltadas à “arte-educação” defendidas no Brasil entre 1981 a 1993. Nesse levantamento, a autora afirma que “Infelizmente, não encontrei nenhuma tese ou dissertação que pudesse incluir no paideuma de Arte-Educação, que tratasse da produção artística da mulher ou de seu viés apreciativo para completar nosso panorama multicultural” (BARBOSA, 2008d, p. 15). Em edições posteriores, revisou essas informações, acrescentando a dissertação de Luciana Loponte intitulada *Imagens do espaço da arte na escola: um olhar feminino* (1998), e uma a tese, na época, em andamento, de Fernando Azevedo sobre *A formação do arte/educador a partir da recepção da abordagem triangular em Pernambuco* (2014) que traz a “experiência de mulheres arte-educadoras” (BARBOSA, 2008d, p. 15).

possivelmente estaremos nos colocando. Por essa razão, urge que mais estudos sejam feitos no Brasil e que a preparação das(os) nossas(os) professoras(es) enfoque as questões multiculturais e levante possibilidades de trabalhar com essas questões (RICHTER, 2003, p.196).

Marián Cao (2002, 2008a, 2008b), embora trate do contexto espanhol, tem sido uma significativa referência para os/as pesquisadores/as e docentes brasileiros, especialmente após os seus textos terem sido traduzidos para as publicações organizadas por Barbosa. Afirmando a premência de “educar o olhar” (CAO, 2008a) para reconhecer os atravessamentos de gênero no ensino de arte, ela sugere a revisão dos quatro parâmetros abarcados pela metodologia do DBAE¹¹¹, quais sejam, história da arte, estética, crítica de arte e a produção artística. Para tal revisão, a autora emprega gênero como um conceito analítico, a partir do qual reorganiza cada um desses parâmetros.

De modo geral, os seus trabalhos têm um caráter bastante propositivo, nos quais a autora elenca atividades e discussões a serem desenvolvidas nos diferentes níveis da educação. São diversas as estratégias que os seus textos proveem para operar metodologicamente em cada um dos paradigmas do DBAE. Nas análises de imagens, por exemplo, adota uma perspectiva em que os elementos formais de uma imagem trazem à tona questões de gênero, diferente do que ocorre nas concepções das quais tratei na seção anterior. Neste sentido, dá a ver como forma e gênero imiscuem-se, fixando estereótipos e prescrições binárias: elas seriam propensas às cores quentes, eles, às frias; elas teriam um traço mais solto e frágil, eles, mais vigoroso e firme; elas identificar-se-iam mais com formas orgânicas, eles, com as geométricas. O mesmo acontece em relação aos elementos de composição (CAO, 2008b): a verticalidade é usada para afirmar a superioridade e a dinamicidade masculina, a horizontalidade para caracterizar a inatividade feminina. E, em relação aos ângulos e aos enquadramentos: homens e mulheres aparecem em primeiro ou segundo plano, são mostrados de cima para baixo ou de baixo para cima, conforme o significado que se quer imprimir. Em outras propostas, sinaliza como gênero pode ser o fio condutor de uma abordagem problematizadora da história da arte, a partir de exercícios que buscam: analisar representações do corpo feminino e as representações do espectador

¹¹¹ O DBAE (Discipline-Based Art Education ou “Educação Artística como disciplina”), conforme Cao (2008, p.70), é “uma proposta que surge no centro Getty for Education and Arts, nos Estados Unidos, com a intenção de sistematizar o ensino de artes. Entende-se o ensino artístico a partir de quatro perspectivas que se cruzam: teoria e história da arte; crítica de arte e cultura visual; estética; e produção.” A metodologia do DBAE replicou-se em diversos lugares, tendo distintas (re) organizações. No Brasil, ela foi recriada por Ana Mae Barbosa como Proposta Triangular, conforme mencionei anteriormente.

masculino, desconstruir o mito do artista gênio, questionar alguns discursos e algumas abordagens da história da arte “universal”, reconhecer estereótipos masculinos e femininos apregoados pela história da arte, evidenciar o silenciamento da mulher artista. Há, ainda, diversas atividades articuladas à criação, envolvendo a apropriação de imagens e a inversão dos papéis de gênero que elas carregam; reencenações de estereótipos culturais; ilustração de enunciados em que o gênero é suprimido (CAO, 2002, 2008b).

Luciana Loponte (2002, 2005a, 2005b, 2008a, 2008b, 2015) foi uma das primeiras autoras a assumir o compromisso com a discussão de gênero no ensino de arte no Brasil, trazendo como perspectiva os estudos de gênero e feministas. São muitas as colaborações dadas por suas pesquisas desde então: difusão de um grande número de autores/as que tratam de gênero e artes visuais, gênero e ensino de arte, gênero e formação docente em artes visuais; divulgação do trabalho de artistas mulheres em seus textos, a partir de uma perspectiva de gênero; problematização de representações e “pedagogias visuais do feminino” (LOPONTE, 2008a) e os seus efeitos nas subjetividades docentes e no ensino de arte; defesa incansável da relevância desse debate para a área. Além disso, outra ação importante de Loponte tem sido evidenciar a invisibilidade das questões de gênero nas produções acadêmicas na área de arte e educação no Brasil, mostrando as resistências à incorporação desse debate, bem como das questões relativas à alteridade de modo geral. Neste sentido, alega que esses debates “continuam submersos e marginais no Brasil” (Idem, 2015, p. 149), estando em desconformidade com a vasta produção empreendida por outros países, notadamente Espanha e Estados Unidos.

Belidson Dias (2006, 2007, 2008, 2011, 2014) traz, além das discussões de gênero, a perspectiva das teorias *queer* e da sexualidade para o ensino de arte. Em suas pesquisas, há uma intensa defesa da inserção de artefatos e imagens da cultura visual e do cinema, como possibilidades de abordar tais questões nas escolas. Acredita que essas perspectivas desenvolvem um senso crítico que conduz à “consciência social” e ao “sentido de justiça” (DIAS, 2011, p.86) e fornecem ferramentas para os consumidores passivos “tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas hegemônicas dos regimes discursivos da visualidade” (Ibidem, p.62). Como se viu na seção anterior, as suas pesquisas abordam os entraves e as concepções que impedem a problematização de gênero, buscando construir argumentos e estratégias para superá-los.

Apenas para efeitos de síntese e retomada do que foi desenvolvido neste capítulo, no que diz respeito aos principais desafios gerados no enlace entre ensino de arte e relações de gênero identificou-se: a) as lutas políticas, teóricas e epistemológicas decorrentes da instabilidade da disciplina no currículo escolar, fazendo com que as questões de gênero não ganhem a necessária atenção; b) o investimento insuficiente – e, por vezes, ausente – nas perspectivas de gênero por parte dos cursos de formação docente em artes visuais; c) o descompasso entre o número de professores/as habilitados/as e a demanda das escolas; d) a posição marginal ocupada pela Arte no ordenamento hierárquico das disciplinas escolares, que repercute também nos sistemas de avaliação vigentes nas escolas; e) o recrudescimento de valores morais e práticas de censura em relação à gênero e sexualidade, mediante movimentações políticas recentes; f) a consolidação, no espaço escolar, do entendimento da arte como produção apenas manual e decorativa; g) as fronteiras disciplinares reforçadas, dentre outras coisas, pelo uso recorrente de abordagens formalistas pelos/as docentes habilitados/as.

A lista de impasses é ampla e, certamente, poderia ser estendida, houvesse um fôlego maior para fazê-lo. Há uma série de tensões e nervuras políticas recentes em torno do debate de gênero que quando amalgamada com o lugar ocupado pela arte na escola, pode gerar a sensação de que intervenções feministas são impraticáveis nesse contexto. Entretanto, é necessário ter em mente esses desafios, não para gerar uma paralisia ou um embotamento, mas, para fomentar problematizações e a criação de ações de enfrentamento. Justamente, para fomentar enfrentamentos e para assinalar o quão possível e potente pode ser o cruzamento gênero e ensino de arte, é que um dos procedimentos dessa pesquisa foi realizar um levantamento de práticas e pesquisas que se curvam sobre o tema. A existência dessas pesquisas que serão analisadas no capítulo seguinte, além daquelas realizadas pelos/as autores/as referidos/as nessa seção, abre uma fenda política profícua e inspiradora, que se coloca na contramão da propalada ausência de pesquisas que aliem gênero e ensino de arte. São pesquisas heterogêneas que nos indicam que antes de caracterizar-se por um profundo silêncio, o tema gênero e ensino de arte é marcado por práticas de resistência corajosas, ainda que, por vezes, solitárias e dispersas.

6 Vozes que irrompem do silêncio: abordagens de gênero no Confaeb e nos Encontros Nacionais da Anpap

Este capítulo, como vim anunciando, tem como finalidade analisar algumas estratégias de abordagem das questões de gênero adotadas por autores/as que circularam nos CONFAEBs e nos Encontros Nacionais da ANPAP. Os documentos acessados para essa investigação são artigos que desenvolvem de forma estendida a comunicação oral realizada durante os eventos. Para a triagem e a seleção dos documentos, foram consultados os *sítes* dos eventos e os anais disponíveis *online*. Os artigos escolhidos foram aqueles que propunham articulações entre educação, gênero e arte, seja em seus títulos e/ou palavras-chave.

A necessidade de realizar um balanço desse tipo justifica-se, sobretudo, em virtude da carência de publicações que se ocupam do tema, como já tem sido apontado por alguns/algumas autores/as (LOPONTE, 2015; DIAS, 2011; COUTINHO, 2009; SOUZA, 2017) e por inúmeros artigos que serão analisados. Durante os itinerários desta pesquisa e meus encontros com o tema ensino de arte e estudos de gênero, que se iniciaram ainda na graduação, murmúrios sobre o mutismo dessa problemática nas pesquisas brasileiras foram se avolumando, tornando-se um denso lastro, um pano de fundo sobre o qual fui inscrevendo a minha pesquisa. Em face desse aparente uníssono, interroguei-me como esta dissertação poderia ir além de uma afirmação reiterativa sobre um estado de invisibilidade, um diagnóstico que se repete indefinidamente. Por certo, pesquisas que buscam identificar fragilidades desse debate concitam e contribuem para um avanço. Por outro lado, podem gerar uma sensação de estagnação e impotência. Há que se pensar em que medida fixar a ausência como uma condição contribui para que determinadas práticas permaneçam recônditas e submersas. Em meio a esses ruídos e incômodos, dei-me conta da importância de avaliar o que, efetivamente, tem sido feito por pesquisadores/as e professores/as em diferentes contextos, ainda que os documentos escolhidos para essa análise sejam um pequeno estrato da pesquisa acadêmica no Brasil. Penso ser importante deslindar como têm abordado a temática, quais estratégias sugerem e, sobretudo, o que se pode aprender e pensar com eles/elas, tornando possível vislumbrar outros horizontes, horizontes mais próximos.

A escolha dessa modalidade de produção textual, as comunicações de eventos, frente a outras formas de publicação (periódicos, dissertações, teses e outras), decorre do fato de atingirem uma escala ampla e variada de interlocutores/as e leitores/as, além de permitirem avaliar as discussões mais urgentes e recentes que circulam pela área da arte e educação. Ademais, por não contarem com processos de publicação tão rigorosos, como no caso dos periódicos e das pesquisas de pós-graduação, dão espaço a uma multiplicidade de vozes que não estão, necessariamente, vinculadas a instituições acadêmicas. O Confaeb, um evento que se ocupa do ensino de artes¹¹², por exemplo, caracteriza-se exatamente por acolher relatos de experiência de professores/as que atuam em realidades muito distintas. Contempla a fala dos/as licenciandos/as, as experiências em contextos não escolares, as oficinas em comunidades, entre outros. Além disso, é um evento que vem adotando uma política de abrangência das várias regiões do Brasil, o que é evidenciado pela distribuição descentralizada das localidades que sediam o encontro (apêndice 1). Essa política assumida pelo evento reforça a sua preocupação com a pluralidade dos timbres dos pesquisadores/as e das paisagens escolares que compõem o território nacional. Indica um interesse em dar visibilidade às contingências regionais, o que será bastante sublinhado pelos artigos selecionados para este estudo. Como o objetivo da pesquisa é pensar as discussões de gênero no ensino de artes visuais escolar, ter em mente as realidades tão diversas que a escola possa assumir e as dificuldades reais encontradas pelos/as docentes nos inúmeros contextos, enriquece e torna mais palpável as considerações feitas aqui.

Apenas para que se tenha uma dimensão da importância da entidade (FAEB – Federação dos Arte-educadores do Brasil) e dos congressos que promove (CONFAEB) para área de arte e educação no Brasil, corroborando o porquê da escolha desse evento, vale assinalar que a FAEB foi a primeira entidade de porte nacional da área. Foi fundada em 1987 a partir da confluência entre as demandas políticas da época e a necessidade de congregação das diversas entidades estaduais que haviam se formado¹¹³. Convém lembrar que, nesse período, estabelecia-se uma de suas primeiras frentes de atuação e mobilização, qual

¹¹² Cabe registrar que o Confaeb abarca os diferentes segmentos do ensino de artes (teatro, dança, música e artes visuais) e que, inclusive, foram localizados estudos que tematizam gênero entre eles, os quais não serão considerados em vista do foco da presente pesquisa.

¹¹³ Associação de Arte/Educadores de São Paulo (AESP), Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE), Associação Gaúcha de Arte- Educadores (AGA) e Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal (ASAEDF).

seja, a “luta pelo direito de toda a criança de acesso à arte e à cultura” (RICHTER, 2008b, p. 327) na Constituição Federal de 1988. A atuação política e a busca por assegurar o lugar da arte na educação, aliás, têm marcado a sua história, o que pôde ser notado, especialmente, nos bastidores da construção da LDB 9394/1996. Mais recentemente, como também já foi referido no capítulo 4, a Faeb empreendeu grande esforço, junto a outras entidades representativas, para garantir a permanência da disciplina, então sob a ameaça da MP 746¹¹⁴.

O primeiro congresso da Faeb realizou-se em 1988, um ano após a sua criação. De modo geral, o que pode ser notado, desde então, é que o evento traça discussões de tom bastante autorreferencial, caracterizadas pela constante retomada das concepções que têm balizado o ensino de arte e as suas perspectivas metodológicas, a história da disciplina e da própria entidade, além das movimentações no âmbito das políticas públicas que afetam a área. Apenas em 1999, cujo tema foi *É possível ensinar arte? Globalização, Identidade e Diferenças*, sinaliza-se uma abertura a problemáticas que irrompem as fronteiras da disciplina. Outros indicativos de discussões transdisciplinares podem ser apontados pelo Grupo de Trabalho (GT) *Educação, arte e gênero nas estéticas do corpo* que integrou o evento em 2011 – o único que teve especificamente esse foco nos anais consultados – e, em 2012, quando o tema do evento foi *Arte/Educação corpos em trânsito*.

No caso dos Encontros Nacionais da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), trata-se de um evento voltado exclusivamente às artes visuais que abarca diferentes áreas de atuação do campo artístico¹¹⁵. Desde a sua primeira reunião, em 1988¹¹⁶, um ano após a criação da associação, a Anpap tem concedido um lugar à educação mediante o comitê *Educação em artes visuais*¹¹⁷, configurando-se, então, como um importante espaço para a discussão de arte e educação no Brasil. Todos os artigos que selecionei dos eventos nacionais da Anpap, foram pinçados desse comitê e outros simpósios que

¹¹⁴ Mais informações: <http://www.isapq.com.br/2014/confaeb/index.php?id=330>. Acesso: 20/05/2016.

¹¹⁵ Os comitês são: História, Teoria e Crítica de Arte; Educação em Artes Visuais; Poéticas Artísticas; Curadoria; Patrimônio, restauração.

¹¹⁶ Mais informações em <http://anpap.org.br/>. Acesso em 26/05/2016.

¹¹⁷ Até 2008, o comitê chamava-se Ensino-aprendizagem da Arte. A partir de 2009, adotou-se o título Educação em artes visuais.

propõem interfaces com a educação¹¹⁸. Diferentemente do Confaeb, a Anpap possui uma rotatividade menor pelo território nacional (apêndice 1), o que se traduz também no fato de que as instituições de filiação dos autores, majoritariamente, pertencerem ao eixo Sul-Sudeste do país (apêndice 2). É possível constatar ainda que o evento apresenta uma ocorrência menor de relatos de experiência, mas, não obstante, possibilita observar variados “lugares de fala” e usos heterogêneos da categoria gênero. Ademais, por tratar-se de um evento que discute o campo artístico, permite vislumbrar as relações de troca entre esse e o ensino de arte, no tocante ao objeto de estudo desta pesquisa.

Além desses dois eventos, foi cogitada a possibilidade de realizar um balanço do catálogo da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), bem como dos artigos indexados na base de dados do *Scielo*. Interessada em verificar tal possibilidade, examinei os títulos das comunicações das Reuniões Anuais da Anped, que integraram o GT *Educação e Arte* entre 2009 (ano de sua criação) e 2015. O único estudo que trata das questões de gênero durante os seis anos do GT é *Poéticas do feminino/feminismo: interfaces para o ensino de arte* apresentado, em 2010, por Andréa Coutinho. Como outras produções de Coutinho estão presentes nos eventos que compõem a presente pesquisa, esse artigo foi considerado para análise a fim de ter-se uma compreensão mais ampla dos trabalhos da autora. Em relação aos artigos indexados no *Scielo*, foram encontrados apenas três estudos: *Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas* (2015), novamente de autoria de Coutinho em parceria com Luciana Loponte; *Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual* (2010) de Gabriela Rodrigues e *Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino* (2002) de Loponte.

6.1 Impasses teórico-metodológicos

¹¹⁸ Além do comitê de Educação em artes visuais, os artigos foram selecionados dos seguintes simpósios: Educação e Cultura Visual (2012); Formação de professores de Artes Visuais: mediações, tecnologias e políticas (2015), Redes e conexões de afetos, pedagogias e visualidades (2015). Somente nesses três simpósios de arte e educação, foram localizadas pesquisas que tratam de questões de gênero. Já nos simpósios Educação e vida/arte e fricção (2012), Pesquisa em educação e metodologias artísticas: entre fronteiras, conexões e compartilhamentos (2015), Compartilhamentos no ensino da arte: conexões interativas com a realidade cotidiana (2015) nenhuma pesquisa trata dessa problemática. Vale constar que os simpósios da Anpap tratam de questões mais específicas das áreas de concentração dos comitês e modificam-se anualmente.

Na etapa de varredura dos artigos nos anais, algumas dificuldades interuseram-se. Quando realizei a listagem inicial, os primeiros anais que encontrei disponíveis, tanto na Anpap como no Confaeb, datavam de 2007. Tornei esse o ano inaugural do recorte que busquei realizar a partir de então. Como a média anual de artigos era em torno de quatro, resolvi fixar 2015, o ano do meu ingresso no mestrado, como o último em que faria as buscas, permitindo lançar um olhar sobre oito anos das publicações. Contudo, logo percebi que alguns dos anais referentes ao recorte temporal estipulado não estavam disponíveis à época do primeiro levantamento, realizado ainda em 2015. Numa segunda consulta, já no segundo semestre de 2016, alguns desses anais foram disponibilizados. Frente a esses novos documentos, que optei por integrar à pesquisa, tive que reconsiderar os eixos de análise que tinha criado até então, além de ajustar a pesquisa como um todo, em virtude do tempo ainda restante para a sua conclusão.

Ainda assim, entre os trabalhos capturados nos anais do Confaeb (apêndice 3) pode-se observar a ausência de estudos referentes aos anos de 2008 e 2011, uma vez que os anais desses anos dispõem apenas dos resumos dos artigos, entre os quais foram encontrados títulos que indicam interesse nas discussões de gênero¹¹⁹, mas, por conterem poucas informações, não serão levados em consideração aqui. Em relação à Anpap (apêndice 4) há também um hiato de dois anos, 2013 e 2014. Nos anais de 2013, que estão disponíveis *online*, não foi encontrado nenhum estudo que trata das questões de gênero no comitê *Educação das artes visuais*, embora outros títulos remetam a abordagens políticas como raça e colonialismo. No *site*, há uma carência de informações sobre os simpósios relativos a esse ano e, além disso, o link que leva aos textos na íntegra não pode ser acessado na maioria deles. Todavia, cumpre constar que nenhum dos títulos dos trabalhos apresentados nos simpósios desse ano remete à discussão de gênero e ensino de arte. O mesmo problema técnico repete-se nos anais de 2014¹²⁰.

¹¹⁹ No Confaeb de 2011: *O feminino relacional – mulheres artistas no (des)locamento virtual; Brincadeiras, gênero e sexualidade: uma experiência pedagógica com alunas de um curso de magistério; A arte feminina no Pará; Estudos de gênero na mediação em artes visuais nas escolas e nos museus; Estética do cotidiano e gênero: algumas reflexões acerca das mulheres e das redes de dormir*. A maior parte destes foi apresentada no GT *Educação, arte e gênero nas estéticas do corpo*. Em 2008, há os seguintes títulos: *Entre desafios e conquistas: as mulheres professoras e o ensino de artes no Cariri cearense e Mulheres: ocidentais e orientais*.

¹²⁰ O artigo *Narrativas sobre identidades femininas em um contexto de educação não formal em artes*, apresentado no comitê *Educação das artes visuais*, é o único que sugere alguma discussão de gênero e ensino de arte nos anais de 2014, entretanto, não foi possível acessá-lo. Entre os demais anais consultados, apenas o estudo *Letícia Parente, Marjane Satrapi, Lenora de Barros e o círculo: aproximação criativa, experiencial e relacional entre o corpo*

Além desses empecilhos, o manuseio dos *sites* e anais revelou-se bastante demorado, pois, por não possuírem mecanismos de busca por descritores ou palavras-chave, foi necessário filtrar as pesquisas a partir do que os títulos sugeriam. Aqueles em que eu identificava alguma alusão à discussão de gênero eram acessados e, então, a partir da leitura dos resumos e palavras-chave, era possível intuir o foco do estudo. Esse foi um processo bastante delicado, já que tive que avaliar quais deles, de fato, propunham-se a realizar a discussão de gênero, o que implicava incluir, ou não, aqueles em que considerava haver uma alusão primária. Dei-me conta que a exclusão desses artigos, que evocam genericamente a discussão de gênero, resultaria num retrato extremamente enviesado sobre como essa problemática tem sido apropriada nos eventos em questão. Além disso, poderia suscitar a ideia de que existe uma fórmula teórica apropriada para tratar do tema, em detrimento de outras. Afirmo isso porque, ao analisar quando e como há a discussão de gênero, faço-o colocando em perspectiva o meu próprio aporte teórico. Portanto, ao selecionar os artigos que fazem um uso tangencial da categoria gênero, pretendi enfatizar que esse debate tem sido realizado das mais variadas formas e não apenas naquelas em que encontrei afinidades e aproximações com o meu repertório conceitual. Por outro lado, incluir pesquisas onde se utiliza um vocabulário que remete às questões de gênero, mas que não necessariamente desenvolve-as na extensão do estudo implica ter que lidar com textos onde gênero é um elemento apenas secundário, acessório ou contíguo a uma temática central.

Em relação ao manejo desses artigos, uma das preocupações que tive durante todo o processo foi não incorrer em generalizações, o que poderia homogeneizar práticas com alvos e direcionamentos muito diversos entre si. Ao notar a profusão de temas, abordagens, conceitos, as diferentes populações com que lidam os estudos, foi premente a criação de alguns *eixos analíticos*, tendo no horizonte tanto as perguntas que serão o fio condutor da análise – sobre as quais falarei na próxima seção –, como algumas peculiaridades colocadas pelas próprias pesquisas.

Neste sentido, um dos primeiros procedimentos após o levantamento do montante de artigos dos dois eventos (44 artigos no total) foi realizar uma leitura de sondagem, desde já, procurando destacar as principais recorrências. Já nessa leitura

feminino e a arte-educação, que integrou o simpósio *Observatório da formação de professores de artes no Brasil: fricções e movimentos*, em 2012, não pôde ser acessado.

primeira, apressadamente, concluí que as pesquisas furtavam-se de discutir gênero e educação de forma articulada. Tal conclusão foi possível, pois, partia da suposição prévia que todas as pesquisas deveriam equacionar gênero, arte e educação, independentemente das especificidades delas. Tinha a expectativa de que pisaria em firmes solos, onde arte, gênero e educação encontrar-se-iam, uma vez que os títulos, as palavras-chave e os próprios simpósios/comitês em que se alocavam esses estudos indicavam essa confluência. No entanto, contrariando minhas expectativas, deparei-me com um grande número de pesquisas que não propunham um enlace evidente com a educação. Por isso, a primeira sensação que me ocorreu foi a de estar pisando em uma areia movediça, em que gênero e educação começavam a escapar vertiginosamente, restando ao fim outras discussões e problemáticas que não aquelas que eu esperava.

Nesse ínterim, dei-me conta que estava levando a cabo uma concepção bastante restrita de educação, qual seja, aquela que se dá no espaço escolar. Com efeito, como se observou, do total de estudos capturados nos dois eventos, apenas um pequeno número debruçou-se sobre o ensino de arte em escolas. Logo, percebi que construir a análise denunciando a ausência de laços com a escola em certas pesquisas resultaria tanto numa generalização, quanto desconsideraria as inúmeras frentes da discussão de gênero, que, sob muitos aspectos, reverberam na educação escolar.

Num segundo momento, então, tentei observar qual o enfoque as pesquisas propunham e não o que eu queria que elas trouxessem. Foi a partir desse novo olhar que se tornou possível criar os quatro *eixos de análise*, destacando os diferentes direcionamentos das pesquisas:

- a) Pesquisas que tratam do conceito gênero a partir de uma abordagem da história da arte. Pesquisas que exploram gênero na produção poética do/a autor/a do estudo. Esses dois enfoques, embora distintos, foram analisados conjuntamente por estarem mais firmados no domínio do campo artístico, o que não significa que não produzam impactos na educação, mas que possuem alvos diferentes.
- b) Pesquisas que trazem como foco processos de formação docente e outros temas correlatos à figura do/a professor/a.
- c) Pesquisas que tratam de experiências pedagógicas/artísticas com populações não escolares.
- d) Pesquisas voltadas ao ensino de arte em escolas.

6.2 Fios condutores

As escolhas referentes ao modo de operar com os artigos são informadas pela conjunção entre a *paisagem teórica feminista* e a conceituação foucaultiana quanto às *práticas de resistência* e às *relações de poder*, tal como foi exposto no capítulo 3. Parto do pressuposto que as produções textuais que serão analisadas constituem-se, de algum modo, como práticas de resistência, na medida em que buscam enfrentar processos de desigualdade, discriminação e silenciamento de gênero observados em um dado contexto. Tendo isso em vista, o que busco examinar nos estudos é, precisamente, **como as abordagens de gênero propostas desestabilizam efeitos de poder**. Dessa interrogação mais geral, proveem as três perguntas que serão o fio condutor da análise:

1. Quais alvos buscam enfrentar? No que concerne ao modo de proceder às análises do poder, volto a lembrar que Foucault, por vezes, sugeriu inverter a dinâmica esperada, propondo “usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida”, visto que tal direção seria “mais empírica” e estreitamente “relacionada à nossa situação presente”. Assim, a resistência seria uma espécie de “catalisador químico” a partir do qual se pode investigar os exercícios do poder (FOUCAULT apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 234). Acolhendo essa proposição, parto das estratégias de resistências para localizar os diferentes alvos contra os quais se insurgem. A importância de especificar o alvo ou o efeito de poder que se busca enfrentar, atende a asserção foucaultiana quanto ao caráter singular das resistências, ou seja, cada exercício e cada manobra de poder requerem tipos de estratégias muito diversas. Ao demarcar como alvo o patriarcado, a misoginia, o machismo, o sexismo, a heteronormatividade, as estratégias de resistência procedem diferentemente, portanto, assumindo táticas e apostas diversas.

2. Quais estratégias acionam ou sugerem? Trata-se do modo como se opera e articula a categoria gênero junto à arte para afrontar os diferentes efeitos de poder. Aqui, menciono que as estratégias são acionadas, pois, há alguns estudos que narram experiências pedagógicas realizadas em diferentes contextos. Já nos artigos que não tratam de experiências pedagógicas, as estratégias são sugeridas, implícita ou explicitamente. Essa pergunta, de certo modo, busca extrair o aspecto mais

metodológico dos estudos analisados, isto é, como se dá a discussão de gênero a partir da arte. Os títulos das seções criados para agrupar os estudos, especialmente aqueles referentes ao quarto eixo (ensino de arte), já anunciam algo dessas estratégias.

3. Quais efeitos podem produzir? Quais apostas e promessas carregam? Reportando-me a Foucault, novamente, não busco apontar estratégias certas ou erradas, mas problematizar de que modo elas minam, fazem perdurar ou reformam exercícios de poder. Pode-se ter como efeito, por exemplo, a tomada do poder, a vitimização, o reformismo, a conservação de identidades, ou, por outro lado, a abertura para a criação de novas subjetividades. Por vezes, o que se traz como promessa, em função do tipo de abordagem assumida, contrapõe-se aos seus efeitos. Um exemplo básico acontece quando certas práticas carregam a promessa da inclusão de determinados sujeitos considerados à margem, mas, pela estratégia que adotam acabam excluindo outros. O exercício de tentar apontar possíveis efeitos, ao que me parece, contém alguma dimensão de criação ou de projeção, para além das margens delineadas pelos estudos, isso porque, evidentemente, não há indícios concretos do que poderiam tornar-se em situações pedagógicas reais – com exceção daqueles que são relatos de experiências, onde temos algumas pistas. Essa criação ou projeção sobre possíveis efeitos encontra o seu suporte, entretanto, em toda a discussão teórica e metodológica desenvolvida até aqui. A partir desse suporte, consigo ver e problematizar certos aspectos, mas, certamente, deixo de considerar outros. Em suma, um ponto de vista entre tantos outros possíveis.

Diante dessas três questões pontuais, pude tanto concentrar-me no caráter propositivo das pesquisas e na potência de suas apostas, quanto me desvencilhar de questões que levam a respostas apenas informativas (como aquelas que visam detectar os autores e os artistas mais citados, os termos mais frequentes e assim por diante). Ainda que importantes, quando isoladas do contexto mais amplo e dos objetivos que circundam tais práticas, essas perguntas podem resultar em levantamentos meramente estatísticos. Essas informações, como se verá, de algum modo, foram importantes para as análises que fiz, mas, apenas com o objetivo de buscar entender como as estratégias funcionam e o que podem produzir.

Nas seções seguintes, passo à análise desse material. Para cada um dos eixos de análise, a partir do foco que os estudos apresentam, foram criadas seções diferentes. Optei por fazer uma breve síntese e descrição dos artigos individualmente nessas seções, intercaladas com algumas considerações disparadas pelo conjunto dos trabalhos. Entendo que a escolha por esse estilo de escrita talvez se apresente um tanto cansativa, mas, acredito que possa contribuir para que futuros/as leitores/as

ampliem o seu repertório teórico quanto ao tema, o que, certamente, é um dos objetivos desta pesquisa. Além disso, penso que possa ser generoso permitir ao/à leitor/a, ao apresentá-lo/la o material da análise, acompanhar os apontamentos feitos por mim e, eventualmente, discordar deles.

Em relação aos três primeiros eixos (história da arte/poéticas visuais, formação docente, experiências não escolares), as minhas considerações serão mais abreviadas, embora considere que as pesquisas inclusas nesses eixos incidam de diferentes formas no ensino de arte. Tendo em mente o enfoque atinente à presente pesquisa e ao tempo estipulado para a sua realização, resolvi dar mais ênfase ao quarto eixo (ensino de arte), onde minhas análises serão mais detalhadas. Cabe demarcar ainda, que, na escrita e na análise dos artigos, realizo um cruzamento entre os dois eventos, visto que, além de permitir enfatizar e traçar as principais recorrências quanto aos usos do conceito gênero, há um considerável número de autores/as que são assíduos/as nos dois eventos e apresentam, por vezes, versões muito semelhantes de seus textos nos anais correspondentes¹²¹.

6.3 Abordagens com foco na história da arte e nas poéticas visuais

Algumas das pesquisas que compõem essa análise caracterizam-se por assumir um recorte próprio da história da arte, destacando, em especial, trajetórias artísticas e a situação da mulher no campo artístico. Outras narram processos de criações artísticas que exploram ou aproximam-se das discussões de gênero. Em comum, têm o fato de não proporem explicitamente articulações com a educação escolar. Ainda que muitos desses trabalhos tenham integrado simpósios e comitês voltados para o ensino de artes visuais, tal aspecto não pode ser apontado como uma pecha da área da arte e educação, uma vez que os eventos em questão acolhem diversas abordagens da arte e sustentam uma visão ampliada sobre a educação. Além disso, é possível observar abordagens similares dirigidas a outras problemáticas e temas, o que não seria uma condição exclusiva da discussão de gênero.

¹²¹ Em outros casos, é possível notar autores/as que mudam consideravelmente o escopo e o foco de suas pesquisas, o que explica o fato de figurarem em diferentes eixos da análise.

Em relação às pesquisas com foco na história da arte, as quais apresento a seguir, as principais estratégias para a discussão de gênero são práticas de revisão da história da arte e resgate histórico da trajetória de artistas mulheres e das relações de gênero no campo artístico. São estudos que buscam pôr em evidência as restrições enfrentadas pelas mulheres, as relações de poder que configuram o sistema das artes e a dificuldade de reconhecer a legitimidade e a relevância da problemática de gênero.

Gênero, educação e arte: participação ativa das mulheres na escola de belas artes de Pernambuco (CARVALHO¹²², 2012 – CONFAEB) busca sublinhar a importância da artista Fédora do Rego Monteiro “para a história da EBAP [Escola de Belas Artes de Pernambuco] e do feminismo em Pernambuco” (Ibidem, p.7 [acréscimos meus]). Para contextualizar a trajetória profissional e acadêmica da artista, discute a restrição do acesso à educação escolar no século XIX enfrentada pelas mulheres brasileiras, e, posteriormente, a generificação do currículo. Na contramão da tendência observada neste período, segundo o autor, a EBAP – fundada por Fédora nas primeiras décadas do século XX – não fazia “distinção entre os gêneros na construção dos conteúdos ministrados em sala de aula”, permitindo, inclusive, a participação das acadêmicas nas “aulas de anatomia e modelo vivo” (Ibidem, p.7). Corroborando um tratamento não discriminatório de gênero, afirma que, nos salões anuais promovidos pela instituição, não havia categorias que tomassem como princípio o critério biológico. Pondera, entretanto, que apesar de haver uma abertura para a formação de artistas mulheres na EBAP, o tratamento não discriminatório não era assumido por outros agentes do campo artístico, o que fica evidente na classificação “amador” conferida pelos críticos ao trabalho de Fédora.

Ainda abordando as relações de gênero no campo artístico brasileiro, há o trabalho de Ana Mae Barbosa (2010 – ANPAP), *Uma questão de política cultural: mulheres artistas, artesãs, designers e arte/educadoras*. Nele, a autora disserta sobre os processos de exclusão e silenciamento de artistas mulheres, expondo situações presenciadas ou conhecidas a partir de sua inserção no sistema das artes no Brasil. Neste sentido, aponta a supressão das mulheres em mostras e exposições que visam constituir um panorama histórico da arte brasileira e conclui que “ainda não houve uma revisão da produção artística das mulheres

¹²² O autor não fornece informações sobre o caráter do estudo. Em seu currículo, informa que é mestrando na linha História, Teoria e Processos em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco.

no passado brasileiro como já foi feito nos Estados Unidos” (Ibid., p. 1980). Barbosa procura destacar que um dos entraves para a discussão de gênero no contexto brasileiro é “o medo de ser considerada feminista” (Ibidem, p. 1979), que atinge tanto as artistas quanto críticos de arte. No caso das primeiras, há o temor de ficarem presas a um círculo que, por si só, é considerado um limbo de artistas ‘menores’. Diante da possibilidade de participarem de exposições que se ocupam da discussão de gênero, por exemplo, muitas artistas alegam que “não quer[em] ser vista[s] separadamente” e que tal escolha seria uma apelação “das artistas sem qualidade.” (Ibidem, p. 1982 [acréscimos meus]). No segundo caso, os críticos “recusam-se a confrontar categorizações de gênero, temendo ser vistos como [...] de segunda classe” (Ibidem, p. 1982). Como uma das pesquisadoras mais atuantes na área da arte e educação no Brasil, Barbosa destaca a ausência e a resistência a essa discussão nos congressos e eventos da educação e acresce que os/as professores/as de arte pouco conhecem o trabalho de artistas mulheres.

O estudo intitulado *Reflexões sobre gênero e a produção do grupo Guerrilla Girls* (LIMA, 2014 – CONFAEB) também traz como foco a trajetória das artistas e as barreiras enfrentadas por elas. Trata-se de um recorte do TCC de Licenciatura em Artes Visuais, que destaca o percurso artístico e as dimensões poéticas dos trabalhos do coletivo Guerrilla Girls, ressaltando a sua importância para o desenvolvimento da crítica institucional feminista e para a problematização acerca da “invisibilidade da mulher artista nas artes visuais” (LIMA, 2014, p. 2). Além de realizar uma revisão bibliográfica sobre o coletivo, apresenta um breve apanhado sobre a constituição e os deslocamentos de conceitos caros aos estudos de gênero. A busca por uma revisão histórica permeia igualmente o artigo *O Feminismo e a Arte Contemporânea – Considerações* (TRIZOLI, 2008 – ANPAP), que tem como objeto, por sua vez, a “influência” do movimento feminista na arte contemporânea. O estudo oferece um panorama histórico da relação arte e feminismo, destacando as principais questões sobre as quais se debruçaram artistas, historiadoras e críticas de arte. Em uma abordagem linear e progressiva, o/a leitor/a acompanha uma contextualização que se inicia nos anos 1960 e dirige-se à atualidade. O artigo provê um grande número de autores e artistas articulados à problemática e busca estabelecer pontes entre as discussões teóricas e as ressonâncias provocadas nas criações artísticas.

Os artigos que se dedicam aos processos de criação artística, por seu turno, centram-se na experiência do fazer, na manipulação de materialidades, na investigação sobre a temática da poética, na apresentação de artistas-referência. As duas pesquisas, a seguir, abordam, a partir da criação, diferentes aspectos e fazeres frequentemente atribuídos ao feminino. Em

Mulheres na contemporaneidade projeto de inclusão com mulheres – artes visuais (VERONA; LEDUR, 2007 – CONFAEB), tem-se um relato sobre a criação de uma instalação intitulada *Mulheres de peito aberto*, desenvolvida dentro de um projeto promovido pela prefeitura de Canoas-RS, em homenagem ao Dia Internacional das Mulheres. Conforme as autoras, o objetivo da instalação era “discutir, provocar e sensibilizar os espectadores para as questões de gênero” (Ibidem, p.1). Contextualizando as escolhas da criação, apresentam um breve histórico do movimento feminista, destacando as suas “derrotas” e conquistas. Já *Investigando femininos nas receitas do dia a dia*¹²³ (SILVEIRA; GUIMARÃES, 2011 - ANPAP) problematiza a constituição do “gênero feminino” a partir das visualidades e “escrita de si” contidas nos cadernos de receita, em uma articulação com os estudos do cotidiano. No decorrer da escrita, a autora expõe os caminhos que a levaram a explorar os cadernos de receita como matéria poética e analítica, argumentando que, neles, pode-se encontrar elementos que reiteram normas e padrões e, por outro lado, elementos que subvertem o seu uso tradicional.

Nos artigos *A burca vermelha de iansã: processo de mediação em proposta artística centrada em questões de gênero* (FORD, 2013 – CONFAEB) e *Travesti, um processo de criação* (SANTOS et al., 2014 – CONFAEB), há a descrição de trabalhos poéticos realizados como requisito de avaliação em cursos de formação acadêmica. O primeiro narra a criação de uma intervenção artística no campus da Universidade Católica de Pernambuco, desenvolvido em uma disciplina de Pós-Graduação em Arte/Educação na mesma universidade. Instigada pelas questões de gênero, a intervenção aborda aspectos como “opressão-liberdade” (FORD, 2013, p. 7) presentes nas experiências culturais das mulheres mulçumanas e das mulheres ligadas às matrizes religiosas afro-brasileiras. O segundo artigo disserta sobre a criação coletiva de um trabalho tridimensional que encontra aporte teórico na teoria *queer* e em artistas “que problematizam as relações de gênero e arte gay” (SANTOS et al. 2014, p.1). Apresentando como questão motivadora do trabalho poético – requisito para a conclusão de uma disciplina da Licenciatura em Artes Visuais – a “condição sexual” dos autores, discute-se sobre a marginalização das travestis e homossexuais dentro da própria universidade e a dificuldade para encontrar artistas que exploram a “temática gay” (Ibidem, p. 3).

¹²³ A natureza da pesquisa não é claramente anunciada na extensão do artigo, mas, em virtude de autora encontrar-se em estudo de doutoramento, à época da sua publicação, pode-se presumir que o artigo articule-se a ele.

Uma pergunta que se poderia colocar, tendo em vista essas pesquisas, é como as abordagens de gênero centradas no resgate histórico e nos processos poéticos poderiam impactar o currículo do ensino de arte. E, em que medida, elas podem alimentar o repertório teórico/artístico de professores/as que pretendem abordar questões de gênero na escola? A seção, a seguir, traz algumas pistas sobre como essas abordagens deslocam-se para o contexto da formação docente em artes visuais.

6.4 Formação, identidades e histórias de vida docentes

Um dos desafios de articular gênero e ensino de arte pode estar atrelado à carência e, até mesmo, à elisão dessa discussão nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, de modo que o/as docentes sentem-se desautorizados/as, temerosos/as ou incapacitados/as a trazer a problemática às salas de aula. As três pesquisas apresentadas, na sequência, ratificam tal hipótese e confluem no diagnóstico do despreparo dos/as professores/as, bem como do desconhecimento de tal debate. Indicam ainda a prevalência de uma arte hegemônica nos processos formativos e nos materiais didáticos e bibliográficos. Em contrapartida, sugerem estratégias, práticas e repertórios para a instrumentalização dos/as professores/as.

No artigo *Professoras e suas escolhas: estratégias à dominação masculina no ensino da arte por meio do grupo de estudos em artes visuais – Polo Arte na escola da FAP* (BUCHMANN; FIGUEIREDO, 2014 – CONFAEB), há relatos sobre os encontros de acadêmicos/as com professores/as que atuam em escolas à frente da disciplina de arte, promovido pelo projeto Arte na Escola. O grupo, que conta com uma trajetória de dez anos, focou durante um período na reflexão sobre como a docência em arte é “atravessada pelas questões de gênero” (Ibidem, p. 1). Num exercício “de existência e resistência poética e política”, os autores acionam o conceito “docência artista” (LOPONTE, 2005a), circunscrevendo o processo de formação ao exercício de escrita dos/as professores/as. A pesquisa tece algumas considerações sobre o processo de “feminização do magistério” (BUCHMANN; FIGUEIREDO, 2014), relacionando-o com concepções deterministas de gênero e a consequente desvalorização do exercício docente como fruto dessa feminização. Além disso, a formação abrange a problemática de gênero no campo artístico, apontando os “desafios enfrentados por mulheres artistas e seu reconhecimento enquanto profissionais entre os anos de 1884 e 1922” (Ibidem, p. 11). Nota-se que, muitas das escritas dos/as professores/as transcritas no artigo, indicam uma surpresa diante

das questões de gênero, traduzida no pouco contato com o trabalho de artistas mulheres “antes da Semana de 22” e na falta de repertório sobre “a questão da mulher na arte”. Os/as professores/as atribuem tal desconhecimento à ausência de informações nos livros e materiais didáticos de arte (Ibidem, p. 7).

Refletores em convergência: questões de gênero (FRADE et al., 2012 – CONFAEB) integra os trabalhos desenvolvidos pelo *Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil*. Trata-se de um levantamento de artigos publicados em periódicos de 2000 a 2010, cujo foco é a relação entre a formação docente em artes visuais e as questões de gênero. Aqui, o conservadorismo, a censura e o despreparo dos/as professores/as, novamente, são reconhecidos como as principais barreiras a serem enfrentadas. Quanto ao conservadorismo, destaca-se que a “arte/educação” brasileira por estar “envolta por um halo restritivo imperceptível”, “não abre espaço para as questões transgressoras” (Ibidem, p.7). Já no que diz respeito aos processos formativos, identifica-se a “permanência de um hiato [...] no que tange as questões da diversidade e sua abordagem na prática educativa escolar” (Ibidem, p.9). Neste sentido, afirmam que tal lacuna não se restringe somente às questões de gênero, mas se estenderiam a “outros modos e manifestações de alteridade” (Ibidem, p.9). Conforme as autoras, haveria na fala dos/as professores/as um “autodiagnóstico de um despreparo profissional para responder aos desafios de lidar com as questões da diversidade em suas múltiplas manifestações nos espaços de ensino e aprendizado” (Ibidem, p. 10).

A partir desse levantamento, o estudo propõe um diálogo entre dois autores identificados como aqueles que “balizam essa capital discussão” (Ibidem, p.3): Luciana Loponte, a partir do conceito “docência artista”, e Belidson Dias, com foco na articulação entre cultura visual e teoria *queer*. Verifica-se que, nas pesquisas de Loponte e Dias, para além da culpabilização ou vitimização dos/as professores/as, há uma problematização sobre “os riscos e problemas implicados na manutenção irrefletida desse hiato, os quais podem ser traduzidos na perpetuação de um currículo descomprometido” (Ibidem, p. 10). Acredita-se que as suas pesquisas são “estratégia essencial para que a questão da diversidade não recaia em uma abordagem esvaziada e reducionista, reforçando as cegueiras e ofuscações presentes nos sistemas de valor vigentes” (Ibidem, p. 10-11).

Gênero, arte e relações etnicorraciais na implementação da lei 11.645 no ensino superior (SANTOS; SANTOS MARIA, 2015 - ANPAP) ocupa-se da interface gênero/raça, enfatizando a urgência de um maior aprofundamento em torno das produções culturais de populações africanas e afro-brasileiras no percurso da formação docente em artes visuais. Tal urgência decorre em

virtude de uma exigência da lei 11.645/08, que determina aos currículos da educação básica que abranjam diferentes aspectos culturais e históricos de tais povos. O artigo destaca, exatamente, a ausência desses sujeitos - como artistas e protagonistas da sua história – nas instâncias de formação de professores/as. A partir da atuação como integrantes do Museu Afro Brasil (SP) no Núcleo de Educação, as autoras mencionam algumas práticas envolvendo formação docente em que buscam ampliar o repertório artístico dos/as professores/as. Destacam, nesse contexto, a recorrência da fala dos/as professores/as sobre a abordagem insuficiente durante a graduação, fazendo com que acabem recorrendo ao museu. Há, conforme a avaliação das autoras, pouco conhecimento sobre artistas negros e, principalmente, sobre artistas negras, por parte dos/as docentes. Em coro, eles/elas insistem na dificuldade advinda da “falta de acesso aos conteúdos e referências bibliográficas, exposições, materiais didáticos e cursos complementares focados na temática” (Ibidem, p. 3069-3070). Por outro lado, encontram em abundância discursos que estigmatizam tais sujeitos e representações que os tratam como “objeto de estudo” (Ibidem, p. 3070). Assim, as autoras enfatizam a necessidade de “desconstrução de uma história oficial que reproduz discursos hegemônicos na formação docente” (Ibidem, p. 3067).

Mirando a problematização de discursos hegemônicos do feminino, encontra-se também *Mulher, artista e professora de artes: construindo e destruindo uma narrativa estética* (HENNIG, 2013 – CONFAEB) e *Produção discursiva de gênero, cadernos de receitas culinárias e prática docente* (SILVEIRA, 2012 – ANPAP). Ainda que tragam escopos bastante distintos, aproximam-se por sugerir o desenvolvimento de produções poéticas na docência. No primeiro estudo, tem-se a descrição de duas oficinas realizadas com professoras de arte no Rio de Janeiro, como desdobramento de uma pesquisa de mestrado. O foco das oficinas foi a “narrativa construída do feminino no diálogo com as nossas vivências poéticas” (HENNIG, 2013, p.2). Para tal, do que se pode inferir da descrição contida no texto, houve uma discussão teórica e uma produção criadora que tratou das ressonâncias do debate feminista no campo artístico, “permitindo com isso uma construção e ao mesmo tempo, uma destruição de alguns estereótipos, bem como um diálogo estético e formativo com o nosso conhecimento” (Ibidem, p.3). No segundo artigo, toma-se

contato com as pesquisas desenvolvidas por Silveira (2012) no doutorado em Arte e Cultura Visual¹²⁴. Trata-se de um relato autobiográfico com o propósito de pensar sobre a constituição do “seu gênero”, além de assinalar o interesse pelo “ato de cozinhar” e pela visualidade dos cadernos de receitas. O estudo busca pensar como o reconhecimento do pertencimento a um gênero leva o/a docente a um modo específico de exercer a docência, alegando ser necessário “investigar as construções identitárias [...] acerca do gênero de professores” (Ibidem, p. 702). Para pensar tais questões, a autora debruça-se sobre os seus próprios cadernos de receitas nos quais “perceb[e] as maiores evidências da construção de [s]eu gênero” (Ibidem, p. 699).

Em seguida, há dois estudos com ênfase no resgate histórico da trajetória de professoras: *Arte/educação, história e relações de gênero: um encontro com Noêmia Varela* (SILVA, 2010 – CONFAEB) e *Influência de John Dewey na formação feminina e no ensino de arte em Minas Gerais através da educadora Benedicta Valladares Ribeiro* (ARAÚJO, 2013 – CONFAEB). Silva (2010) apresenta dados biográficos de Noêmia Varela, destacando o seu pioneirismo na formação de “arte/educadores” e no trabalho com “crianças com deficiência”. O autor pondera, que, embora a história do ensino de arte no Brasil conte com importantes figuras femininas, muitas outras professoras teriam sido esquecidas. Além de pôr em revista a história de Varela, apresenta um conjunto de autores/as e conceitos vinculados à perspectiva da “arte-educação contemporânea” (SILVA, 2010, p. 1188), para a qual as questões de gênero ganham relevo junto a um compêndio de outras preocupações. Já a segunda pesquisa tem como objetivo analisar como a formação de Benedicta Valladares realizada nos Estados Unidos, durante os anos 1920, repercutiu na educação mineira. A autora destaca os aspectos políticos envolvidos no processo de reforma do ensino de Minas Gerais, em que Benedicta deveria contribuir juntamente com outras professoras que foram enviadas a estudos no exterior. A partir de informações históricas, entrevistas realizadas com alunas de Benedicta, cartas trocadas entre ela e seus familiares, descreve-se esse período e alguns impactos que tiveram na implementação da reforma.

¹²⁴ O mesmo estudo de Silveira figura na seção anterior entre as pesquisas que trazem como foco as poéticas visuais. No recorte que a autora apresenta no artigo dessa seção, ela insere o interesse pela docência, o que não era sinalizado no artigo anterior. A pesquisadora é uma das mais assíduas nos dois eventos analisados. Além dos dois trabalhos citados até aqui, é possível acompanhar o desenvolvimento dos seus estudos no artigo *O sexo na obra de Robert Mapplethorpe: apontamentos sobre a homossexualidade como abordagem na arte contemporânea*, em parceria com Ayrton Corrêa, apresentado no comitê de *História, teoria e crítica de arte* na ANPAP de 2009, além de outros que serão citados nas próximas seções.

Ainda com forte acento na trajetória de vida das professoras de arte, foi possível localizar o estudo *Mulheres, artes visuais e docência: qual a relação destas escolhas?* (FRANCESCHI, 2009 – ANPAP). Trata-se de um fragmento da pesquisa de mestrado em Educação, na qual – através de entrevistas com um grupo de mulheres que atuam concomitantemente como professoras e artistas – busca-se investigar quais “predisposições” levaram a essa dupla escolha. Para a análise das entrevistas, que foca nas histórias de vida e na trajetória profissional dos seus sujeitos, a autora recorre a alguns conceitos formulados por Pierre Bourdieu, tais como “inculcação” e “habitus”. Dialogando com o autor, concluí que as escolhas pela docência e pela arte não são inatas, mas parte de um “capital cultural” que tem como principais “influências” a família e a escola. A figura materna, na avaliação da autora, desempenha um papel determinante na conexão feminina com as atividades manuais (o que levaria a uma pré-disposição à arte) e com o cuidado e educação das crianças (o que explica a escolha pela docência). Discute-se também o acúmulo de atividades que a mulher passa a desempenhar ao assumir a escolha pela arte e pela educação e menciona, ainda, a “quase inexistência de estudos e discussões a respeito de arte, gênero e suas implicações na formação docente” (FRANCESCHI, 2009, p. 3811).

Dedicando-se às interfaces gênero, sexualidade e formação docente, foram encontradas as seguintes pesquisas: *Identidade homossexual: formação, vivência e preconceitos* (GONÇALVES; SOUZA, 2015 – CONFAEB), *Imagens e identidades: diversidade sexual no ensino de arte multicultural* (PEREIRA, 2012 – ANPAP) e *Ensinando fora do eixo: cultura visual queer* (DIAS, 2012 – ANPAP). No primeiro artigo, há um recorte do TCC do curso de Licenciatura em Artes Visuais, no qual os autores tematizam a constituição da identidade homossexual docente, bem como os enfrentamentos e os desafios decorrentes dessa afirmação identitária no contexto escolar. De maneira geral, o texto aborda as diferentes concepções e termos que incidem sobre o sujeito homossexual e aspectos concernentes à sua “identidade visual”. Observa-se a preocupação em advertir que a assunção da “identidade homossexual” docente não tem como finalidade “tornar alunos em semelhanças do educador”, antes, essa assunção seria um “meio de desconstrução da heteronormatividade vigente em convívio de mundo” (GONÇALVES; SOUZA, 2015, p. 1392).

Pereira (2012) traz as questões desenvolvidas em sua pesquisa de doutorado em Educação, na qual investiga “como professores da área de artes visuais constroem saberes multiculturais sobre diversidade sexual” (Ibidem, p. 2083). Apresentando

um breve relato de uma experiência que conduziu com professores/as no contexto universitário, o autor salienta que, por meio dessa perspectiva, que congrega as discussões multiculturalistas e a análise de diferentes tipos de imagens, é possível emergir questões relacionadas a gênero e sexualidade. Sobre as ressonâncias das abordagens propostas, o autor afirma que elas “promovem a construção de uma sociedade mais justa, democrática e cidadã” (Ibidem, p. 2090).

Por meio do enlace cultura visual e questões de gênero/sexualidade, Dias (2012) relata algumas experiências desenvolvidas junto aos/às alunos/as do curso de Licenciatura em Artes Plásticas. Apresenta as questões exploradas nas disciplinas ofertadas aos/às graduandos/as, marcadas pela investigação de “como o currículo do Ensino Médio em artes visuais [...] pode ser estruturado para vivenciar as questões de gênero e sexualidade no seu cotidiano” (Ibidem, p. 2113). Nessa direção, argumenta acerca da necessidade da “adoção de novos enquadramentos conceituais sobre as noções de poder e conhecimento, e discutir criticamente as questões de representação de raça, classe, gênero, sexualidade, deficiência, idade, etc.” na educação da cultura visual (Ibidem p. 2113). Sublinhando as potencialidades dessa perspectiva, o autor indica que ela pode ser um “modo de incentivar pedagogias de confronto ao contrário de pedagogias de assimilação e de reprodução acrítica das formas e desejos de saber” (Ibidem, p. 2122), além de serem capazes de “descolonizar o conhecimento, [...] de conduzir os estudantes a questionarem questões de ‘senso comum’, do que é ‘natural’ e ‘normal’” (Ibidem, p. 2124).

Pode-se observar até aqui diversas frentes de investigação em torno da problemática de gênero aliada à formação docente: levantamentos e diagnósticos sobre o atual estado da discussão de gênero na formação docente, recuperação de histórias de vida de professoras, atravessamentos de gênero e sexualidade nas identidades docentes. Em linhas gerais, são pesquisas marcadas pelo desejo de intervenção numa realidade que marginaliza determinados sujeitos, pela busca de uma ampliação de repertórios teóricos/artísticos que reverberem no currículo do ensino de arte escolar, pela tarefa de reescrever histórias da arte – e, particularmente, histórias do ensino de arte – mais inclusivas, e pela defesa de uma politização do conhecimento artístico, traduzida na ênfase sobre as relações de poder e na desconstrução de narrativas hegemônicas.

6.5 Experiências com públicos não escolares

Esses estudos, como o título da seção indica, foram desenvolvidos em espaços extraescolares, onde o público alvo é mulheres adultas. Tratam-se, em sua maioria, de oficinas de criação artística e/ou artesanal que propõem trocas e partilhas de experiência entre acadêmicos/as e as comunidades de diferentes regiões. São estudos que ensinam a “emancipação” feminina, a valorização dos saberes artesanais femininos e buscam, além disso, intervir/investigar (n)o contexto em que se constroem esses saberes.

Um conjunto de artigos (FRADE, 2009 – CONFAEB; FRADE et al. 2010 – CONFAEB; FRADE, HENCK, 2010 – ANPAP; RANGEL et al., 2011 – ANPAP) narra o desenvolvimento das oficinas do coletivo *O círculo*. Com ênfase na produção cerâmica, o grupo é formado por docentes e alunas dos cursos de Artes da UERJ e moradoras da comunidade da Mangueira-RJ. Um dos objetivos do *Círculo* é “falar do que é ser mulher e estar no mundo nessa condição do feminino em suas metamorfoses e seus desejos de força no imaginário do gigantismo” (RANGEL et al., 2011, p. 672). O projeto é permeado pela aposta no “empoderamento” feminino, no qual a arte contribuiria por abarcar uma dimensão de transformação social (FRADE; HENCK, 2010). Desse modo, a arte, tomada como “dispositivo para a aproximação e o entrosamento”, permitiria às participantes “deflagrar entusiasmo pelos seus próprios poderes criativos” (FRADE, 2009, s/p.). No que concerne à “formação de futuros artistas e educadores” que participam do coletivo, há intenção de que a experiência possa “gerar novos enlaces com a pesquisa científica e o saber artístico” (FRADE; HENCK, 2010, p.2119). Ademais, na extensão dos textos evidencia-se uma movimentação na realização de levantamentos sobre a participação das mulheres no campo artístico e a busca por diálogos com “artistas e obras a partir de vivências comuns do feminino e da materialidade do barro” (RANGEL et al. 2011, p. 670).

Artes visuais e criação coletiva na construção de histórias de vida de mulheres (SILVA; MEIRA, 2012 – CONFAEB) traz um relato de oficinas destinadas às mulheres artesãs da cidade de Pelotas-RS e às alunas do curso de Pedagogia da UFPEL. O estudo, que conta com o financiamento do CNPQ, busca examinar “o papel da criação coletiva na construção das identidades de gênero a partir do relato de vivências de mulheres artesãs” (Ibidem, p.1). Ao encontro da pesquisa anterior, parte-se do pressuposto que a experiência da “criação coletiva” é uma ferramenta para a emancipação da mulher (Ibidem, 2012). Aqui, a discussão de gênero tem como foco o “mundo do trabalho feminino” e a “divisão sexual do trabalho”, pautada pelas teorias feministas, que problematizam os processos de desvalorização das atividades historicamente atribuídas às mulheres. Pode-se

deduzir que o eixo metodológico das oficinas utilizou a conjunção entre narrativas autobiográficas e o exercício artesanal. Acreditando no potencial de intervenção das oficinas, as autoras concluem que as participantes “saem de um estado de submissão conjugal e social assumindo um novo papel nas suas vidas” (Ibidem, p. 9).

Ainda com foco no artesanato, localizou-se os textos *Práticas de bordado: uma experiência de ensino de arte em contexto de comunidade* (GUIMARÃES; MENESES, 2010 – CONFAEB) e *Tramas de gênero: um estudo sobre mulheres que tecem redes de dormir em São Bento – MA* (SOUSA, 2014 – CONFAEB). O primeiro relata o desenvolvimento de oficinas junto a uma comunidade de bordadeiras, dando relevância à função terapêutica e às relações de amizade envolvidas nos fazeres do bordado. Promovendo a perspectiva da “interculturalidade” (RICHTER, 2003), trata-se de um estudo que busca valorizar os saberes da “comunidade”, cuja centralidade é o fazer feminino. Já Sousa¹²⁵(2014) investiga a constituição social de gênero presente no trabalho artesanal, mais especificamente na produção das redes de dormir, em geral, protagonizadas por mulheres, em São Bento, cidade do estado do Maranhão. Oferece um rico estudo, no qual se vê operar com o conceito de gênero. Destaca-se a preocupação em apresentar as concepções de gênero e como elas funcionam na dinâmica metodológica da pesquisa, um cuidado poucas vezes tomado na maior parte dos artigos. Outro aspecto a ressaltar é uma postura teórica que recusa e desafia o binarismo de gênero, constituindo-se, então, como uma pesquisa que ultrapassa a esfera dos estudos sobre mulheres. Abordando as relações de poder instauradas nesse contexto particular, a autora analisa como a naturalização da vinculação entre feminino e artesanato é historicamente reiterada e atualizada. Neste sentido, reflete também sobre a permanência da desvalorização do artesanato, decorrente dessa ligação. Discute, ainda, a abjeção dirigida aos homens aceitos nessa produção enquanto efeitos performativos (BUTLER, 2016) de uma “matriz heteronormativa” inscrita no corpo e na divisão do trabalho. A dimensão da dor desses corpos marcados pelo trabalho exaustivo, pela invisibilidade do ponto de vista legal e pela desvalorização é amplamente destacada pela autora. A força da resistência, por outro lado, que os move a ocuparem-se ao longo da vida por esse fazer é atribuída à independência financeira e à dimensão terapêutica contida nele (SOUSA, 2014).

¹²⁵ O artigo não menciona o caráter da pesquisa, mas, ao acessar a dissertação de mestrado em Cultura e Sociedade, que possui o mesmo título (SOUSA, 2012), pode-se constatar que se trata de um recorte da pesquisa.

O desafio da (re)construção identitária – a experiência de ensino de arte de uma organização não formal com mulheres da comunidade do Coque (FREITAS et al., 2013 – CONFAEB) e *Arte/educação baseada em comunidade: a experiência de ensino de arte para mulheres da comunidade do Coque/Recife/PE* (FREITAS, 2015 – CONFAEB) trazem relatos de oficinas conduzidas por agentes voluntárias de uma instituição não formal, cujo público foi mulheres de comunidades de Recife-PE. Conforme as autoras, as oficinas tinham como objetivo possibilitar “o (re)conhecimento das múltiplas identidades que habitam dentro de nós [...] e reforçar as atitudes de respeito à diversidade” (FREITAS et al., 2013, s/p.). No primeiro artigo, tem-se a descrição de um conjunto de oficinas que teve como eixo principal as obras de Frida Kahlo e envolveu “exercício de leitura de imagem, exercício de produção de imagens, dinâmicas em grupo” (Ibidem, s/p.). Segundo as autoras, tais oficinas contribuíram para “o resgate da feminilidade, da maternidade, dos planos, das realizações e das incompletudes das mulheres/alunas” (Ibidem, s/p.). No segundo artigo, descreve-se a continuidade do projeto, apresentando as oficinas, que, além de discutirem sobre arte, buscaram conexões com a moda.

Ainda que essas pesquisas sugiram o vigor e a potencialidade que a discussão de gênero pode assumir para além do espaço escolar, cabe notar que, com algumas exceções, caracterizam-se pelo uso fortuito da categoria gênero, na medida em que se entende o termo gênero como correspondente à mulher. Assim, a participação de mulheres nos estudos, por si só, explicaria as relações de gênero que propõem. Exploro melhor esse entendimento do conceito gênero na seção seguinte, onde ele aparece também em abordagens voltadas ao ensino de arte.

6.6 Abordagens voltadas ao ensino de arte escolar

As próximas seções reúnem pesquisas que buscam problematizar as relações de gênero no ensino de arte em âmbito escolar. Em relação a esse eixo de análise, tentei agrupar algumas abordagens que se aproximam por suas estratégias, pelos alvos que enfrentam, pelas suas apostas e efeitos, criando novas seções conforme essas aproximações.

6.6.1 Palavras sujas

A abordagem destacada nessa seção, por realizar uma aproximação tópica em relação aos estudos de gênero e feministas, caracteriza-se por flertar com o senso comum, autenticando conceitos e visões de mundo que podem essencializar determinados sujeitos. Entre os efeitos da dificuldade de desprender-se de conceitos esgotados pelo uso exaustivo no cotidiano, está a produção de sentenças moralistas, não-somente, em relação às imagens da arte e dos meios de comunicação, mas também em relação às falas e práticas dos alunos.

Ao tratar de senso comum, refiro-me a ideias, conceitos e discursos amplamente compartilhados entre sujeitos que ocupam as mais variadas posições na extensão social, o que demarca uma “circulação generalizada” (PINTO, 1989, p. 44). Ao caracterizar o discurso do senso comum, Pinto (Ibidem, 43) descreve-o como “fragmentos de discursos articulados ao longo da história de um povo ou destacados de discursos em uma dada conjuntura política e social”. A esses discursos, em geral, não se atribui uma matriz teórica exclusiva, ou um “discurso que pretenda construir uma visão de mundo unificada”. Ao contrário, as suas afirmações podem ajustar-se a “diferentes visões de mundo”. Compreendidos como “bagagem discursiva de um povo”, possuem grande potencial de captura, sendo reproduzidos facilmente, em virtude de sua maleabilidade e “capacidade de perder seus laços com o discurso original” (Ibidem, p. 44) quando incorporado a novas demandas políticas e culturais.

Ao demarcar que algumas abordagens carregam discursos do senso comum, não quero afirmar, de forma alguma, que não possuam referências teóricas. Entretanto, ao lidar com conceitos de enorme acolhida por grandes segmentos da população, talvez seja necessário fazer um exercício para situá-los ou até depurá-los. Um impasse para os estudos sobre gênero, pode ser, precisamente, trabalhar com o desgaste das palavras e dos conceitos. Talvez seja necessário algum esforço “para lavar palavra suja”, tal como no poema de Mosé (2006, p. 27-28):

[...]Existem outras, e a palavra amor é uma delas,
que são muito encardidas e desgastadas pelo uso,
o que recomenda esfregar e bater insistentemente na pedra,
depois enxaguar em água corrente.
[...]

Agora se o que você quer
 É somente aliviar as palavras do uso diário,
 Pode usar simplesmente sabão em pó e máquina de lavar.
 O perigo aqui é misturar palavras que mancham
 No contato umas com as outras.

Assim, um dos desafios que se coloca é encontrar estratégias para fazer “desencardir” palavras e conceitos, não para encontrar uma suposta pureza original, mas para fugir da mesmice do já sabido, para fazer brotar outras relações. Sobretudo, trata-se de um esforço para fazer aparecer camadas de discursos que historicamente depositaram-se sobre as palavras, indicando o quanto elas têm de criação e construção, ao invés de tomá-las como dadas. Muitos dos artigos consultados trabalham com “palavras sujas”, estigmatizadas e caricaturadas – feminismo, feminino, mulher, masculinidade, machismo, gênero – contudo, nem sempre apresentam um investimento no sentido de desnaturalizar os seus significados mais legitimados e disseminados.

Frente à urdidura política exposta no capítulo 4, pôr em suspenso concepções e representações de gênero sedimentadas nos discursos do senso comum, apresenta-se como uma das tarefas mais urgentes. Muitas dessas representações¹²⁶, historicamente tomadas como verdades inequívocas, frequentemente colaboram para imprimir o dualismo de gênero, a desvalorização das mulheres, a patologização daqueles que fogem às normas da heterossexualidade e, mais recentemente, podem dar vazão ao discurso que pauta a “ideologia de gênero”. Por certo, o senso comum está posto e assegurado como uma das formas de regulação das vivências e visões de mundo no que tange às relações de gênero, o que aponta para a relevância de interrogá-lo. Afirmar que toda mulher possui um talento natural para cuidar do lar¹²⁷ e para a criação

¹²⁶ Algumas dessas representações, acredito, tenham sido evidenciadas quando tratei sobre o poder da visão binária e do discurso científico, no capítulo 3, onde destaquei discursos que essencializam a mulher como recatada, doméstica, delicada, pudica. Outras, por seu turno, patologizam e demonizam o que escapa do binário e da matriz heterossexual, foram referidas no capítulo 4, em que trato do ideário da ESP e da “ideologia de gênero”.

¹²⁷ Não por acaso, discursos que reforçam essas representações, oriundos do cenário político, têm ganhado novos fôlegos. Em abril de 2016, uma matéria do site da revista *Veja* (a matéria pode ser acessada em: <http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>), exaltava a esposa do então vice-presidente Michel Temer, por ser “bela, recatada e do lar”. A matéria foi amplamente repercutida e parodiada nas redes sociais. Ao próprio Temer, já exercendo o cargo da presidência após o *impeachment*, coube enfatizar, em seu discurso no dia Internacional da Mulher, em março de 2017, a relevância das mulheres para a sociedade e para a economia: “Tenho absoluta convicção [...] do quanto a mulher faz pela casa, pelo lar. Do que faz pelos filhos. E, se a sociedade de alguma maneira vai bem e os filhos crescem, é porque tiveram uma adequada formação em suas casas e, seguramente, isso quem faz não é o homem, é a mulher [...] ela é capaz de indicar os desajustes de preços em supermercados e identificar flutuações econômicas no orçamento doméstico”.

das crianças é um discurso que uma grande parcela da população acataria sem qualquer objeção. Do mesmo modo, é facilmente aceita a ideia de que toda mulher concede uma preocupação exacerbada aos atributos corporais e aos cuidados com o corpo. E, como contraponto, fala-se da feminista como uma mulher descuidada, masculinizada, abjeta. Esses são discursos de teor fortemente essencialista, uma vez que estabelecem uma essência unívoca e imutável. São enunciados que advogam em favor de um “universo feminino/masculino” e de uma “natureza feminina/masculina”, pois preveem a universalização da experiência de mulheres e homens dentro de limites identificáveis e pré-determinados, apagando as múltiplas formas que podem vir a assumir.

Se a pergunta que conduz a análise dos artigos é como as abordagens de gênero empregadas pelos/as autores/as atingem certos efeitos de poder, neste caso, cabe indagar como o discurso do senso comum e as visões essencialistas podem atingir ou conservar os efeitos de poder. É o que buscarei evidenciar em relação aos usos feitos pelos artigos que constam nessa seção. Antes de pontuar como tais aspectos são evocados por determinadas abordagens, cabe ter em conta algumas condições que contornam aos estudos analisados aqui. Muitos deles tratam-se de trabalhos de graduação, relatos de experiência de estágios curriculares ou de contatos iniciais com a docência, portanto, são majoritariamente realizados por pesquisadores/as que estão se aproximando da educação escolar, do objeto de estudo, do processo de pesquisa e, possivelmente, da própria discussão de gênero. Há que se considerar ainda que essa modalidade de produção, os textos publicados em anais, possuem delimitações quanto à extensão, o que significa que se tem uma visão apenas parcial da pesquisa ou da experiência descrita. De fato, não se tem acesso à totalidade do contexto em que se situam e, certamente ignora-se quais questões foram deixadas de fora do recorte feito.

Como se viu nos artigos apresentados nas seções anteriores, existe uma recorrência de pesquisas e relatos que indicam a pauperização da discussão de gênero nas Licenciaturas em Artes Visuais, o que leva a considerar o esforço empreendido e as barreiras encontradas pelos/as autores/as que destacarei a seguir, na busca por referenciais teóricos e na construção de propostas didáticas. Talvez, a dificuldade de superar o senso comum e o essencialismo seja sintomática da precariedade do debate sobre gênero nas instâncias de formação docente. Além disso, em vista da escassez de literatura que se debruça sobre essa problemática, tais pesquisas injetam uma contribuição inestimável e, sem dúvida, são referências a serem consultadas por muitos/as professores/as e novos/as pesquisadores/as.

Colocando tais aspectos em perspectiva, minha tarefa, aqui, está longe de condenar determinadas estratégias ou usos teóricos, mas, no sentido de contribuir para algum avanço dessa discussão, busco pensar nos funcionamentos e nos seus possíveis efeitos. Como tentei deixar claro ao longo da pesquisa, ideias essencialistas ou concepções do senso comum, no que diz respeito às relações de gênero, são defendidas e reiteradas por autores/as de inúmeros matizes teóricos, pelos meios de comunicação de massa e, não raro, por diversos/as agentes do campo artístico. Levando em consideração todas essas variáveis, empregar tais abordagens não implica um demérito ou desqualificação da pesquisa, mas é fundamentalmente, fruto de um conjunto de possibilidades que configuram esse contexto.

No artigo *O machismo em imagens* (ARAÚJO, 2009 – ANPAP), o autor traz um relato de experiência de um projeto realizado durante o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Artística, em Mari-PB. O objetivo do trabalho desenvolvido junto a uma turma do Ensino Fundamental durante as aulas de arte consistia em buscar “vestígios de machismo” (Ibidem, p. 3291) na arte paraibana, no cinema, na música, nas imagens veiculadas pela mídia e nas próprias atitudes dos/as alunos/as. A noção de machismo é apresentada como um processo de perda do domínio dos homens sobre as mulheres, em que eles “assistem constrangidamente o poder lhe fugindo às mãos” (Ibidem, p. 3283). Para evitar a “libertação da mulher”, eles tentariam impedir esse processo através de “violência psicológica e física contra as mulheres” (Ibidem, p. 3283).

Pode-se identificar, aqui, os principais alvos que a proposta didática busca enfrentar: as diferentes formas de violência contra a mulher e o poder que o homem exerce sobre ela. Neste sentido, uma das intenções evidenciadas é o desejo de “interferir num determinado contexto”, “de modo a não ser conivente e muito menos favorável à manutenção do machismo no nosso sistema de educação” (Ibidem, p. 3282). Há a aposta de que abordagens como essa possam ser “um ato solidário e de justiça social com os [...] alunos” (Ibidem, p. 3283).

Nas transcrições das falas dos alunos/as durante as atividades, é possível notar ideias bastante cristalizadas sobre feminino e masculino e o papel que cabe a cada um desempenhar. O autor avalia que eles/elas posicionaram-se “tendenciosamente favorável ao machismo, encarando-o como uma ‘forma natural’ nos relacionamentos entre homens e mulheres” (Ibidem, p. 3286). Menções a situações em que os papéis são invertidos ou subvertidos provocavam reações de sarcasmo e desdém como, por exemplo, uma visão pejorativa da mulher que “sai para trabalhar” e do homem que “cuida da casa”.

Em uma das atividades realizadas, o autor propõe que os/as alunos/as busquem indícios de comportamentos machistas nas imagens da arte paraibana. Numa arguição sobre as obras dos artistas escolhidos, alguns/algumas alunos/as afirmam não identificar relações com o machismo e outros/as, por sua vez, caracterizam os homens retratados como “seres grosseiros, insensíveis e possivelmente machistas” (Ibidem, p. 3288). Em outra atividade, o autor pergunta aos alunos “Você se considera machista? Por quê?” (Ibidem, p. 3289). Sem obter respostas às perguntas, aparentemente direcionada aos meninos, as meninas passam a denunciar as atitudes machistas deles, enquanto eles “não quiseram admitir e sempre justificavam suas ações” (Ibidem, p. 3289).

A partir da leitura desse relato de experiência, gostaria de projetar – o que significa que estou tentando pensar a partir do relato e, para além do que está contido nele – algumas possíveis armadilhas desse tipo de abordagem, que podem ser mais frequentes do que se supõe, na medida em que acionam concepções de larga difusão. Ao que parece, a discussão de gênero estabeleceu-se a partir de uma polarização mulheres vítimas *versus* homens perversos, o que pode incitar uma espécie de confronto entre sexos. Como se pode notar nas falas dos/as alunos/as, as meninas apontam o machismo que consideram ser praticado pelos meninos ou representado nos artefatos visuais disponibilizados pelo professor. Em sua defesa, os meninos parecem ansiosos por justificar o rótulo “machista”. Sem uma maior contextualização histórica sobre a discussão de gênero e, até mesmo, sobre a noção de machismo, talvez, esse tipo de debate possa restringir-se a uma condenação moral em torno de atitudes e imagens machistas, consideradas ruins e inadequadas. Além disso, pode contribuir para fixar estereótipos dualistas de gênero (homens controladores, mulheres submissas, etc.), alimentando discursos antagonistas entre os/as alunos/as que anseiam pela legitimação moral diante dos olhos do/a professor/a.

O conceito de machismo, que aparentemente foi o fio condutor das atividades, parte do pressuposto de que um dos polos possui todo o poder e exerce-o de maneira irrestrita e tirânica sobre o outro. Diferentemente da analítica foucaultiana, em que o poder não é necessariamente nefasto e é inseparável da capacidade de resistir, aqui, há uma vilanização de quem o detém (os homens) e, conseqüentemente, a vitimização daquele cuja posse é privada (as mulheres). Essa abordagem pode sugerir a ideia que a mulher seja totalmente desprovida da capacidade de luta, reação, resistência. Tal noção de machismo pode permear

também os discursos e práticas dos/as alunos/as, produzindo, em última análise, uma espécie de disputa pelo poder, um cabo de guerra que terá apenas um vencedor ao final.

Nos artigos *O estudo da cultura sexual como uma possibilidade e um compromisso para o ensino da arte* (SILVEIRA, CORRÊA, 2007 – CONFAEB) e *Pensando a construção da cultura sexual – possibilidades de abordagem do tema por meio do ensino da arte* (SILVEIRA, 2007 – ANPAP), há adaptações de um TCC de Licenciatura em Artes Visuais. O estudo propõe-se a investigar “como o ensino da arte pode abordar questões referentes à sexualidade e a relevância desta discussão em âmbito escolar” (SILVEIRA; CORRÊA, 2007, p. 1). Além de discorrer sobre o tema, a autora sugere propostas didáticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Nelas, têm-se como prática central exercícios de leitura de imagens com o objetivo de “estimular a criticidade dos alunos perante este assunto tão polêmico” (SILVEIRA, 2008, p. 1191).

Silveira destaca a importância da “leitura de imagens” advindas da “cultura visual” na abordagem da problemática da sexualidade, com o objetivo de “repensarmos inúmeros preconceitos que circundam este tema” (SILVEIRA; CORRÊA, 2007, p.1). Entretanto, não exclui as imagens da arte em suas proposições, sugerindo que os/as professores/as devem levar em conta as “tendências da arte contemporânea, bem como de tratamentos diferenciados do decorrer da história da arte que se referem direta ou indiretamente ao tema” (Ibidem, p.4-5). Ao sublinhar processos de censura – nos quais há a “repreensão por parte do corpo docente aos alunos” que dispõem de imagens de teor “sexual” –, “temor” e “despreparo dos professores” (SILVEIRA, 2008, p. 1195) diante dessa problemática, a pesquisa coaduna-se com uma série de relatos e investigações destacados nas seções e capítulos anteriores. A principal proposição da autora para abordagem dessa problemática é a constituição de um pensamento crítico em relação às imagens, “um olhar diferenciado sob o que estamos comumente adaptados a aceitar passivamente” (Ibidem, p. 1201), marcado por uma postura de desconfiança diante de ideias familiares. As estratégias desenvolvidas dirigem-se contra as diferentes formas de preconceito e discriminação em relação à sexualidade. Mais adiante volto a esse artigo para pensar alguns possíveis efeitos de suas proposições.

*Interculturalidade e gênero no ensino de artes visuais: vivências de uma brasileira em meio a egípcias de Alexandria*¹²⁸ (ARAÚJO, 2014 – CONFAEB) propõe a busca de “novos repertórios que possam nortear as discussões contemporâneas do professor de artes visuais” (ARAÚJO, 2014, p.3). Trazendo um apanhado das principais tendências metodológicas empregadas no ensino de arte, acredita-se que uma abordagem ancorada no conceito de “interculturalidade”, possibilite “diminuir as diferenças”, “reconhecer e aceitar” culturas estrangeiras, “transformar a diversidade cultural em um objeto suficientemente interessante para motivar discussões críticas e a produção de sentidos com os alunos” (Ibidem, p.4). Assim, a principal estratégia acionada é a “tentativa de estabelecer relações interculturais que saiam do plano discursivo para uma compreensão profunda e abrangente da cultura do outro” (Ibidem, p.3). Com o objetivo de “entender o universo feminino e questões referentes ao papel da mulher em uma sociedade distinta” (Ibid., p.2), a autora recorre a sua “experiência de convivência com mulheres egípcias da cidade de Alexandria” durante dois anos. Tendo em vista essa experiência, ela apresenta um conjunto de fotografias realizadas nesse período, que retratam mulheres egípcias. Na descrição das fotografias, enfatiza-se a estética corporal (roupas, acessórios, maquiagem) das mulheres egípcias, estabelecendo comparativos com as mulheres brasileiras:

[...] caberia citar a sensibilidade e o culto à beleza como traços que permitem aproximar culturalmente egípcias e brasileiras. É claro, os padrões diferem: se no Brasil há mulheres que cultuam o corpo — daí que o deixam à mostra —, no Egito as mulheres tendem a escondê-lo, embora o produzam com maquiagem, joias e outros adornos (ARAÚJO, 2014, p.8).

Além da aceitação do estrangeiro, defende uma adaptação e fusão entre essas diferentes culturas:

[...] num espaço comum estabelecido pela convivência entre brasileiras e egípcias que lhes permitisse se entenderem e se aceitarem mútua e horizontalmente, é provável que as primeiras tendessem a fazer as segundas a mudar sua atitude quanto a ter direitos e respeito iguais aos que são concedidos aos homens [...]. Por sua vez, as egípcias talvez tentassem convencer as brasileiras a cobrir o corpo, a aceitar as vontades do marido e fazer de tudo para ganhar o maior número possível de joias como reconhecimento do esposo pela dedicação delas (ARAÚJO, 2014, p.9).

¹²⁸ Não há informações quanto ao caráter do estudo no artigo. A autora é doutora em Artes visuais pela Universidade de São Paulo e um recorte de sua tese está presente no artigo *Influência de John Dewey na formação feminina e no ensino de arte em Minas Gerais através da educadora Benedicta Valladares Ribeiro* (ARAÚJO, 2013), o qual apresentei nas seções anteriores.

Pode-se observar uma abordagem que pode ter como efeito a petrificação e o reducionismo da identidade da mulher estrangeira, assim como da própria mulher brasileira. Ambas, “mulher brasileira” e “mulher egípcia”, parecem ser tomadas como categorias identitárias encerradas e homogêneas. Tal abordagem pode reforçar a ideia que a mulher brasileira e, por extensão, a mulher ocidental é plenamente livre, goza dos mesmos direitos políticos que os homens, enquanto às egípcias e, por extensão, às orientais, só resta “aceitar as vontades do marido” e ter reconhecimento através das joias adquiridas. Além disso, pela vestimenta, ou pelo quanto o corpo pode ser exibido, mede-se o nível de liberdade de uma e de outra, ou seja, quanto mais escondido for o corpo, menor é o espaço de liberdade. Enquanto ambas diferem nesse quesito – a brasileira cultua o seu corpo e a egípcia esconde-o – ambas unem-se pelo quesito “sensibilidade” e “culto à beleza”. Vê-se, desse modo, o tipo de proposta que pode reduzir-se a uma celebração de uma alegada natureza feminina, encontrando paralelos nos discursos do senso comum. Para aprofundar algumas ideias trazidas aqui, volto às duas pesquisas anteriores (ARAÚJO, 2009; SILVEIRA 2007, 2008), a fim pensar as estratégias utilizadas pelos autores para problematizar as representações do corpo feminino.

Com o objetivo de debater como “os corpos femininos são submetidos a um processo brutal de mercantilização, resultante da exibição exacerbada da nudez para venda de todo e qualquer produto”, Araújo (2009, p. 3290) solicitou aos/às alunos/as que “trouxessem recortes de imagens com ou sem textos escritos, relacionados com o uso da imagem da mulher em propagandas de produtos”. Uma das imagens trazidas pelos/as alunos/as, a partir da qual se desencadeou a discussão, tratava-se de uma propaganda de automóveis em que havia uma analogia entre o corpo feminino e as formas de um veículo. Durante a conversa com os/as alunos/as, o autor relata que “o desafio maior foi mostrar que essa comparação não era uma maneira eticamente correta de fazer propaganda, expondo e explorando o corpo da mulher indiscriminadamente, comparando-a a um objeto e atribuindo um caráter sexual apelativo e vulgar” (Ibidem, p. 3291). Com objetivos semelhantes, Silveira (2008) propõe uma atividade didática intitulada *A sexualidade feminina na contemporaneidade*, que busca problematizar o papel da mulher em algumas imagens e investigar como se dá o “processo de sedução” (Ibidem, p. 1200) por trás delas. Nas três imagens indicadas para a atividade, há representações de mulheres que usam roupas curtas e justas, estão maquiadas ou mostrando determinadas partes do corpo.

Como busquei destacar no capítulo 2 desta dissertação, a história da arte relegou inúmeras representações do corpo feminino que abordam apenas a sua dimensão sexual, condicionando-o a certos padrões de gosto de uma época. As imagens da publicidade, do cinema e dos meios de comunicação, por certo, são herdeiras dessas representações e não se cansam de atualizá-las, como evidenciam a pesquisa de John Berger (1999) e, mais recentemente, as publicações de Luciana Loponte (2008a)¹²⁹. Se o corpo feminino nu tem sido frequentemente explorado com tal objetivo, como se poderia subverter essa lógica? Numa resposta simplista, poder-se-ia afirmar que basta nos cobrirmos, recusarmo-nos a exibir o corpo. Mas, desse modo, não se estaria, precisamente, assumindo o jogo proposto por essa rede de discursos? O caso das “mulheres egípcias”, como foi apresentado na pesquisa de Araújo (2014), não seria uma lógica inversa desse discurso usado nas sociedades ocidentais? É uma discussão complexa e paradoxal, para a qual, obviamente, não tenho como objetivo fornecer respostas definitivas, mas, antes, outras perguntas: em que medida, ou contextos, a nudez e a exibição do corpo poderia estar vinculada a práticas de opressão ou a estratégias de resistência? E, por outro lado, quando esconder o corpo pode ir além da ausência de liberdade e pode indicar ressignificações e enfrentamentos ao poder?

Os/as autores/as parecem implicados/as com os processos de significação do corpo feminino, os exercícios e as táticas de poder exercidos sobre ele, mas, ao menos pelo que é destacado em suas escritas, sugerem uma abordagem unidimensional. Certamente, existem inúmeros processos de objetificação do corpo feminino, bem como inúmeros processos de privação da liberdade dele, mas, ao fixar-se a discussão apenas nesse lado da moeda, pode-se produzir o seu reverso: no primeiro caso, considerar que toda mulher que usa roupa justa está fazendo um convite para o sexo, no segundo, crer que o corpo coberto seja sinal inequívoco de submissão e incapacidade de resistência.

A ideia que determinados modos de vestir-se e de comportar-se, necessariamente, têm o objetivo de seduzir pode ter como efeito a culpabilização da mulher, uma vez que deposita sobre o corpo feminino a responsabilização pelo estímulo sexual e, em alguma medida, a absolvição do outro envolvido nesse processo, cuja capacidade de autocontrole é suprimida. Movimentos

¹²⁹ Berger (1999) e Loponte (2008a) mostram que existe uma espécie de continuidade entre as representações da mulher na história da arte e as imagens de mulher veiculadas pelos meios de comunicação de massa.

como a *Marcha das Vadias* e *Vai ter shortinho sim!*, sobre os quais tratei no capítulo 3.2, chamam a atenção, justamente, para os caminhos perigosos pelos quais esse discurso pode enveredar, vindo a subjugar as mulheres. Evidentemente, não se trata aqui de afirmar que os/as autores/as compactuem com esse tipo de culpabilização, contudo, é um risco que emerge de uma abordagem que trata apenas de um dos pontos de vista do problema.

Esse tipo de abordagem pode assumir um caráter de advertência ou alerta dirigido às meninas, sobretudo, no sentido de afastar-se ou repudiar determinados comportamentos femininos. Pode endossar, ainda que não seja o seu objetivo, discursos bastante disseminados no senso comum, os quais aventam modos de ser mulher adequados e decentes – renovados, por exemplo, pela repercussão em torno da “bela, recatada e do lar” –, em oposição a outros, que passam a ser combatidos. Ademais, pode reaquecer o tom polarizado e moralista em relação às imagens que retratam as mulheres (imagens corretas/imagens erradas; imagens positivas/imagens negativas), em relação aos autores dessas imagens (machistas/não machistas) e em relação às próprias mulheres retratadas por elas (submissas/empoderadas; alienadas/conscientes).

*Poética visual do feminino na educação: a identidade feminina adolescente*¹³⁰ (ALSOUZA; PUCETTI, 2011 - ANPAP) narra as atividades realizadas durante a oficina intitulada *Identidade feminina adolescente* com um grupo de alunas de uma escola pública, tendo como objetivo “sensibilizar o olhar e desenvolver a produção poética das alunas a partir de questões relativas ao universo feminino” (Ibidem, p. 392.). Buscando “fornecer um diagnóstico da identidade das alunas” (Ibidem, p. 394.), são apresentadas três representações do feminino criadas por artistas homens (A dama com arminho, de Leonardo da Vinci; As três idades da mulher, de Gustav Klimt; Puberdade, de Edvard Munch), diante das quais as alunas deveriam indicar com qual se identificavam. Já com o objetivo de fazer uma abordagem do inconsciente, realiza-se “o desenho por meio de estímulos com manchas, baseado na teoria do psiquiatra suíço Hermann Rorschach” (Ibidem, p. 397). Sobre essa atividade, advertem as autoras que “a ideia não era de fazer uma análise psicológica das meninas por intermédio dos trabalhos, mas sim estimular a produção de imagens a partir da livre associação” (Ibidem, p. 398). A análise dos trabalhos das alunas enfatiza aspectos formais, ancorada na

¹³⁰ O artigo não contém informações quanto à natureza da pesquisa.

“teoria dos símbolos” de Carl Jung, tendo como objetivo “fornecer dados sobre a percepção estética das alunas e de que maneira essas percepções se projetam no fazer artístico” (Ibidem, p. 394). Vejamos um excerto da análise do desenho de uma das alunas:

Cada lado da figura corresponde a uma personalidade diferente das que estão presentes em seu inconsciente, no lado esquerdo os cabelos da figura são encaracolados, e possuem vários tons de cores frias e neutras, os cabelos parecem dançar suspensos pelo vento, esse parece ser o lado flexível e inovador da menina. Em oposição a ele, o lado direito da figura possui os cabelos presos em forma de coque e possui a textura chapada na cor vermelha com algumas linhas pretas, essa por sua vez aparenta ser o lado mais forte, decidido e conservador da menina. (ALSOUZA; PUCETTI, 2011, p. 401).

Além de buscar desvelar uma essência feminina na criação das alunas, o estudo concentra-se nos aspectos corporais da mulher e em seus possíveis significados “inconscientes”, como se pode observar no excerto destacado. A ideia que mulheres de cabelo solto são “flexíveis e inovadoras”, as que possuem cabelo vermelho são “fortes, decididas” e as que prendem são “conservadoras”, não destoa do imaginário do senso comum e, certamente, possui força prescritiva e subjetivadora. Chama a atenção também a análise da produção das alunas, à luz das teorias psicanalíticas, tratada como uma espécie de confissão de uma verdade sobre a “identidade feminina adolescente”, onde se admite uma relação direta entre a imagem e o/a seu/sua criador/a. A potencialidade da arte de ficcionar, transgredir, provocar, é suplantada pela busca de uma verdade interior do sujeito, que tem um fragmento da sua existência capturado, cristalizado e eternizado na criação de uma imagem.

Cabe assinalar que, em todos os artigos destacados nessa seção, os artistas sugeridos para as atividades são todos homens, majoritariamente europeus ou americanos¹³¹, cujas obras mostram a mulher como objeto de representação: Balthus, Henri Toulouse-Lautrec, James Rosenquist, Lucien Freud, Eric Fischl, Leonardo da Vinci, Gustav Klimt, Edvard Munch. Há poucas representações que possam provocar algum deslocamento em relação aos discursos do senso comum que estereotipam o feminino (a figura materna, a mulher/adolescente como objeto de observação, a mulher sedutora). Desse modo, tais pesquisas não sugerem uma ampliação do repertório de representações do feminino e do masculino, de modo que permitam reconhecer outras identidades para além daquelas já estratificadas.

¹³¹ Com exceção do artigo de Araújo (2009) que trabalha com obras dos artistas brasileiros Flávio Tavares, Clóvis Júnior, D. Dalva.

Outro aspecto a destacar é a aproximação, por vezes, tópica à discussão de gênero. Especialmente em Araújo (2014) e Alsouza & Puccetti (2011), existe um entendimento que ao envolver mulheres como “sujeitos ‘empíricos’” (ROSEMBERG, 2001, p. 59) da pesquisa (o primeiro caso, quando retratadas em fotografias, no segundo, como alunas das oficinas), automaticamente a discussão de gênero é acionada. No corpo do texto, há poucas referências a conceitos e autores/as que reportem à discussão de gênero. Observa-se, nessas pesquisas, um entendimento de gênero que se poderia afirmar ser a tônica de uma grande parcela dos artigos consultados nos dois eventos. Trata-se, contudo, de uma concepção restrita, na qual as inúmeras correntes teóricas que discutem gênero não são levadas em consideração, tampouco compõem um horizonte teórico das argumentações desenvolvidas.

Rosemberg¹³² (2001) e Jardim & Abramowicz (2005), em dois levantamentos de grande escala sobre o estado da categoria gênero nas pesquisas em educação no Brasil, também observam uma correspondência frequente entre mulher e gênero, sendo que esses termos “têm sido utilizados como sinônimos” (JARDIM, ABRAMOWICZ, 2005, p. 106). Tentando compreender a razão pela qual os autores optam por não utilizar gênero como categoria de análise, Jardim & Abramowicz sugerem uma possível explicação. Elas alegam que “ao iniciar o trabalho, os pesquisadores não preveem que as linhas de gênero irão atravessar os seus temas de pesquisa, mas, com o desenvolvimento dela, se dão conta de que os dados coletados evidenciam e podem levar à percepção das relações de gênero” (Ibidem, p. 110). Essa ponderação deve ser considerada também no caso dos artigos citados nessa seção, sobretudo, por se tratarem de autores/as em processos de formação e que iniciam o seu contato com o objeto de estudo. Entretanto, e concordando com as autoras, “ignorar o gênero nas pesquisas em educação pode provocar um empobrecimento do trabalho, pois essa categoria é, muitas vezes, questionadora de universalizações, já que intervém no pensamento binário e leva consigo as forças da multiplicidade” (Ibidem, p. 111).

Nota-se nas pesquisas destacadas anteriormente, o quanto a ausência ou insuficiência da discussão de gênero, justamente, pode conduzir a discussões pautadas em “universalizações”, polarizações e abordagens unidimensionais. De modo

¹³² Rosemberg (2001) realizou o levantamento usando como dados o catálogo da ANPED referente aos anos entre 1981 e 1998, o diretório *Quem pesquisa o quê em Educação* de 1998, edições de revistas da área da educação e da revista Estudos Feministas. Já Jardim & Abramowicz (2005) analisaram as dissertações de mestrado defendidas entre 1990 e 2000 nas seguintes instituições: UFSCar, Unicamp, USP e PUC-SP.

geral, são artigos que buscam enfrentar discriminações, diferentes formas de violência contra a mulher, exclusões de diferentes etnias, mas que, por fornecerem pouco instrumental teórico para pensar as relações de gênero, acabam por conservar, reforçar certas identidades femininas e masculinas já sedimentadas no senso comum. Além disso, podem assumir um tom de aconselhamento sobre comportamentos “politicamente corretos”, no qual a potência política da discussão de gênero é suplantada por uma lógica enraizada na moral, reduzindo-se a uma advertência sobre o certo e o errado, uma distinção entre o bom e o ruim. Sem uma maior problematização sobre os modos de captura das subjetividades e os processos históricos, culturais e políticos em jogo nesse processo, podem limitar-se à condenação ou à absolvição dos sujeitos envolvidos.

6.6.2 Multidões femininas: desenhando outras subjetividades

O enfoque feminista, o enfrentamento das distintas desigualdades que assolam as mulheres, o questionamento da cristalização de identidades femininas são aspectos compartilhados pelas pesquisas a seguir. Aqui, e ainda que assumam posicionamentos feministas variados quanto a sua orientação teórica, localiza-se uma preocupação em abordar a condição da mulher, especialmente no que diz respeito a sua presença no universo da arte, como criadora e como objeto de representação. De maneira geral, são estudos comprometidos com a constituição de novos arranjos políticos para a análise e a abordagem da arte, além de defenderem a introdução de discussões e sujeitos considerados ausentes no currículo: questões de gênero, mulheres artistas, representações alternativas do feminino, entre outros. Apesar de duas autoras apenas serem destacadas nessa categoria, há a diluição dessa abordagem teórica em pesquisas que se voltam para história da arte, poéticas visuais, formação de professores/as e experiências em contextos não escolares, como já evidenciado anteriormente, as quais optei por não aprofundar, por razões já expostas.

Pode-se acompanhar o desenvolvimento da pesquisa de doutorado de Andréa Coutinho em diferentes momentos e eventos. Em 2007 e em 2009, os seus estudos integram os anais do CONFAEB. Em 2010, fizeram parte da Reunião Anual da ANPED. Os três artigos, apresentam uma pesquisa que se movimenta entre arte, educação e feminismo. É possível observar um empenho no sentido de contextualizar e localizar as articulações entre feminismo e o campo artístico, apresentando um conjunto

de autores e artistas que pavimentam tal debate. Filiada a duas instituições de países distintos – a Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) e a Universidade do Minho (Portugal) – a autora propõe “um estudo de caso comparativo” (COUTINHO, 2007, p.7) com docentes de ambos os países, investigando em que condições dá-se a inserção de questões feministas e das obras de artistas mulheres nas aulas de arte. Entretanto, precisamente por se tratar de uma pesquisa em curso à época da publicação dos artigos, os textos não dão a ver informações sobre como a análise foi feita com os/as professores/as e quais as conclusões obtidas¹³³.

A ênfase sobre a produção de artistas mulheres insurge-se diante da “constatação do uso majoritário da produção de homens artistas” (Idem, 2009, s/p/) no contexto escolar. O estudo busca evidenciar, dessa forma, a carência dessa problemática no ensino de artes visuais, nos livros didáticos e na produção acadêmica, trazendo, como estratégia principal de enfrentamento dessa lacuna, a tematização da obra de artistas mulheres nas aulas de arte. No prosseguimento da pesquisa, há um aprofundamento na poética de três artistas: as brasileiras Beth Moysés e Rosana Paulino e a portuguesa Paula Rego. Argumenta-se sobre a relevância de deslocar as suas obras para o espaço escolar como “temas de aula e referenciais importantes ao ensino de arte atual” e como uma forma de tratar de questões de gênero e feministas. Para tal, defende-se o uso de uma “diversidade metodológica” na análise de obras artísticas, que supere “um enquadramento fechado e rígido, puramente formalista” (Idem, 2009, s/p/).

Acerca da potencialidade que reside na poética das artistas escolhidas, a autora destaca o fato de que apresentam “o interesse contínuo em dar visibilidade ao universo feminino através da arte, partindo do ponto de vista da mulher”, trazendo à tona “arbitrariedades que existiram e ainda persistem contra as mulheres, como preconceito, discriminação, clichês e padronizações do feminino, violência e assimetrias entre gênero” (Ibidem, s/p/). Ainda neste sentido, indica-se a pluralidade de representações do feminino que tais artistas injetam em suas obras. Conforme a autora, no trabalho delas, “não há interesse em barganhas de poder, guetizações ou qualquer outra forma de sistematização redutora da feminilidade”, mas um interesse em “anunciar outras maneiras

¹³³ Para ter acesso a essas informações é possível acessar a tese de Coutinho denominada *Poéticas do feminino/feminismo na arte contemporânea: transgressões para o ensino de artes visuais em escolas* defendida em 2010. O trabalho encontra-se disponível no site do Arteversa: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=587>

de ser, pensar e representar a mulher, sendo mulher na arte” (Ibidem, s/p). Por fim, tais obras seriam relevantes por oferecerem-se “ao professorado e alunado como referencial e ponto de partida para um estudo que envolva as questões do conhecer, fazer e criticar arte” (Ibidem, s/p).

O estudo é marcado por um reconhecimento da dimensão educativa imanente a essas produções artísticas, passíveis de serem tomadas como “instrumento de resistência” (Idem, 2007, p. 6) e de transformação de uma realidade desfavorável às mulheres, na medida em que incitam a “dúvida e a desconfiança” (Idem, 2010, p. 11) do que é dado como natural:

Revela-se aí, um teor educativo implícito, onde mulheres/participantes e público/receptor se confrontam com informações, dados, conhecimentos muitas vezes escondidos e pouco discutidos. São obras que saltam do papel, do chassi, da moldura e invadem a vida cotidiana e o pensamento. São saberes artísticos atravessados por histórias de vida, são vidas humanas cercadas pela violência e apropriadas pela arte. É a arte como recurso para a transformação social, defendida por Beth Moysés. (COUTINHO, 2010, p. 7).

Já a pesquisa de Abreu¹³⁴ (2015 – ANPAP) faz uma revisão histórica da relação entre feminismo, história e crítica de arte. Lança mão de um amplo repertório de artistas e autores/as, oferecendo uma espécie de visão panorâmica sobre essa problemática, num diálogo crítico com o repertório adotado. Atenta às implicações dessas discussões no ensino de arte, a autora aponta alguns desafios e movimentos necessários a “um maior reconhecimento da perspectiva feminista nos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais” (ABREU, 2015, p. 3927).

Uma das dificuldades, segundo Abreu, é que “as escolas ainda estão mais preocupadas com a questão das identidades ao invés das subjetividades, colaborando para reproduzir e fortalecer as narrativas dominantes” (Ibidem, p. 3938), o que impõe “a necessidade de rever os processos de ensino e aprendizagem em artes visuais para pensar em alternativas que explorem os marcadores de diferenças de nossas construções sociais” (Ibidem, p 3928). Para isso, sublinha a importância de “uma reavaliação das questões epistemológicas e metodológicas que acompanham o corpus de conhecimento das práticas docentes” (Ibidem, p. 3928), e reconhece que há “uma defasagem de abordagens mais críticas nos processos de ensino e aprendizagem em artes

¹³⁴ Não dispõe de informações quanto ao caráter do estudo. A autora é doutora em Artes Visuais e professora da UFG.

visuais” (Ibidem, p. 3929). Partindo de uma perspectiva “feminista da cultura visual”, apresenta uma defesa da importância dessas imagens no currículo do ensino de arte, entendendo que elas são incorporadas por discursos e “adquirem um sentido que vai além de sua materialidade e produzem efeitos sobre as construções identitárias, os corpos e também sobre as subjetividades individuais dos sujeitos” (Ibidem, p.3937).

As discussões de gênero na perspectiva trazida pelas duas autoras, guardadas as peculiaridades de cada pesquisa, vão além de uma inclusão temática ou de uma cota para artistas e imagens que são ignoradas pelo currículo, ainda que uma das estratégias indicadas seja, precisamente, o resgate dessas exclusões. São propostas profundamente imbricadas com uma postura teórico-metodológica que contamina os modos de pensar arte e educação, tornando a concepção de gênero uma ferramenta conceitual que informa uma determinada atitude docente. Atravessado por um pensamento político, ao invés de um discurso moralista, emerge o comprometimento com a problematização das relações de poder, das tramas discursivas e da constituição das subjetividades, a partir de uma relação expandida com a arte – e com as imagens da cultura visual, no caso da segunda pesquisa.

Os seus esforços miram, sobretudo, as narrativas e as identidades femininas hegemônicas. Tomando a arte como um catalisador de uma atitude de suspeita, procuram desestabilizar os discursos que historicamente aprisionam as mulheres a certas identidades, cujas representações estratificadas a história da arte reforça. Assim: “A intenção é romper com o sistema de reprodução dos códigos e significações dos discursos dominantes sobre as representações identitárias e trazer à superfície artistas e imagens que não fazem parte dos discursos oficiais” (ABREU, 2015, p. 3928).

Com o objetivo de minar padrões, normas e estereótipos essas pesquisas perseguem e questionam as variadas formas de conduta das subjetividades femininas, desde aquelas que coagem as mulheres a tornarem-se reféns de um padrão de beleza, àquelas que incitam a submeterem-se a relações abusivas, entre tantas outras. São atentas aos diversos espectros do patriarcado, do andocentrismo, do sexismo que agem no campo artístico. Tem-se, assim, um entendimento de gênero que rechaça o reducionismo e o congelamento da experiência feminina.

A partir de um diagnóstico da ínfima presença de artistas mulheres no currículo escolar e da carência de representações que tragam o ponto de vista da mulher sobre a sua própria condição, as autoras tratam de abordar as circunstâncias que

reiteradamente restringiram o ingresso das mulheres ao território artístico. Ao entender que a arte inscreve-se num campo de relações de forças, elas evidenciam a premência de outras metodologias e filtros de análise das obras de arte, que não permaneçam apenas na dimensão visual e que permitam trazer à tona as relações políticas que movimentam o campo artístico e a sociedade:

[...] uma educação da cultura visual com enfoque feminista tem a potencialidade de fomentar reflexões sobre a pluralidade dessas representações e trabalhar no sentido de amenizar os conflitos e tensões que esses temas despertam nos ambientes das escolas. Isto significa atuar desde uma perspectiva mais ampla, para questionar o que está supervalorizado, o que foi subjugado, o que foi legitimado e o que foi esquecido ou ocultado dos imaginários visuais. Portanto, não basta simplesmente analisar o artefato artístico ou uma imagem isoladamente, mas o território cultural onde as relações de gênero foram ou são negociadas. (ABREU, 2015, p. 3939).

Além de abordarem a situação da mulher no campo artístico, tais pesquisas partilham do pressuposto que educação é uma das instâncias que concorre para a perpetuação das desigualdades de gênero. Dessa forma, carregam um desejo de interferir e transformar tal configuração, o que pode ser exemplificado pelas passagens que se seguem:

Atuar desde essa perspectiva significa pensar em salas de aula não hierárquicas e professoras e professoras preocupadas em romper com a noção cultural das inscrições de gênero na cultura visual, com a intenção em dar visibilidade às imagens que (ainda) não afetam as práticas docentes ou os conteúdos escolhidos para compor os processos de ensino e aprendizagem em artes visuais. (ABREU, 2015, p. 3941).

Os conceitos embutidos nas obras estão afinados com a concepção de uma escola como lugar para (trans)formação do sujeito e para construção do saber, que vislumbra as revisões dos campos de força e de poder em direção a equidade de gênero, a interculturalidade e a diversidade. (COUTINHO, 2010, p. 17).

As autoras deixam em aberto os possíveis encaminhamentos desse debate, não apontando proposições didáticas mais específicas ou atividades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula. É possível reconhecer, contudo, algumas estratégias que sugerem efeitos prováveis num dado contexto. A aposta na força de representações que transbordem aos discursos hegemônicos, o dimensionamento político do campo artístico – e, por extensão, das obras de artes e seus procedimentos poéticos e visuais –, podem sugerir “ações de resistência in loco” (COUTINHO, 2010, p. 15), uma postura de desconfiança aos discursos

unidimensionais e às políticas de representação vigentes. A multidão de femininos que põe em circulação, como acenei no título dessa seção, pode ainda informar a constituição de subjetividades menos obedientes aos estereótipos.

6.6.3 O feminismo em anexo

Agregar sujeitos considerados ausentes e marginalizados, adicionar temas e problemáticas a uma concepção canônica de arte pode, num primeiro momento, reparar uma urgência histórica e política, mas revela-se insuficiente na medida em que conserva as principais premissas do pensamento hegemônico, as mesmas que outrora servira para justificar exclusões. Nesse tipo abordagem, tanto há a indulgência com a dimensão arbitrária do cânone, quanto a sua suavização e ajuste, pois, agora, ele precisa acolher o que ele mesmo havia negado. Por vezes, o debate político, mais especificamente aquele que versa sobre as relações de gênero na arte, não é suprimido, porém amansado, harmonizado e colocado no lugar em que permite que tudo acomode-se, o anexo. Para exemplificar esse tipo de abordagem, trago como amostra o artigo *Mulheres artistas: relato de uma aprendizagem mútua* (SILVA, VIDAL, 2014 – CONFAEB) que consiste em um relato de uma experiência didático-pedagógica, vinculada ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e desenvolvida em uma escola pública.

Tendo como horizonte as ideias de Foucault, sublinho novamente que essa análise não tem como objetivo identificar “boas ou más” estratégias, antes, evidenciar como elas deslocam, desestabilizam ou conservam efeitos de poder. Pondero também quanto às condições que dão suporte ao estudo que trago como amostra: um relato de contatos iniciais com a docência em arte ainda durante o processo formativo. É um estudo que se caracteriza por enveredar por uma problemática temida por muitos/as professores/as, como se pôde constatar nas seções anteriores, o que, sem dúvida, dá sinais de uma postura política atenta às relações de poder que permeiam as formas de narrar a arte no currículo. A proposta revela um escopo vultoso e de grande relevância face à escassez da discussão no espaço escolar, como identificado pelas próprias autoras. No sentido de problematizar possíveis efeitos, no entanto, aponto como alguns encaminhamentos dessa abordagem podem conduzir a uma estratégia reformista.

Partindo da constatação do lugar secundário ocupado por mulheres artistas no currículo do ensino de arte, as autoras propõem, como foco temático para o ano letivo do 1º ano do Ensino Médio, o estudo de artistas mulheres ao longo da história da arte. Com o objetivo de “trabalhar na contramão do silenciamento” (Ibidem, p. 4), desenvolvem, então, uma série de atividades voltadas para o estudo das artistas organizadas de acordo com a abordagem triangular, contemplando práticas de “leitura de imagem, contextualização e produção” (Ibidem, p. 4). Os dois primeiros eixos, leitura de imagem e contextualização, envolveram um intenso movimento de pesquisa protagonizado pelos/as alunos/as mediante um mapeamento de artistas mulheres de diferentes períodos da história da arte (chegou-se a um total de 70), dispostas cronologicamente em uma linha do tempo. Posteriormente, os/as alunos/as puderam aprofundar a pesquisa em artistas escolhidas de acordo com os seus interesses e investigar a “presença da mulher na arte” em diferentes materiais, tais como “livros, catálogos de exposições, materiais de apoio que integram a biblioteca da sala” (Ibidem, p.7). Como fomento às pesquisas, foram disponibilizados textos e vídeos que discutem o tema¹³⁵. Na culminância do projeto, e cumprindo o eixo *produção artística* da abordagem triangular, propôs-se aos/as alunos/as “realizar uma síntese visual”, na qual “teriam que contemplar com desenhos elementos, traços, estilos, detalhes, temáticas exploradas pelas artistas” (Ibidem, p. 10).

Ainda que a atenção dirigida aos processos de exclusão e às relações de poder tenha tido um espaço importante como elemento introdutório do projeto, não parece ter permitido interrogar o olhar estratificado da história da arte hegemônica, mas, ao invés disso, acabou figurando apenas como um preâmbulo ou um anexo isolado do todo. Tal aspecto é sugerido pelo modo como as obras das artistas são contempladas, cuja primazia dada aos aspectos formais, estilísticos, cronológicos, biográficos, remonta aos registros historiográficos mais tradicionais.

A partir do diagnóstico da ausência de artistas mulheres no ensino de arte, muitas propostas podem assumir uma tática reparatória propondo um estudo exclusivo de artistas mulheres ao longo da história. Acolhendo as ideias de Pollock (2003), acredito que se faz mister esse resgate, o qual impõe a necessidade de manter-nos em constante vigilância para consolidá-lo. Por

¹³⁵ O artigo *Uma artista mulher em Pernambuco*, de autoria de Madalena Zacara, um vídeo intitulado *O perigo da história única*, que traz uma palestra de Chimamanda Adichie, e o artigo *Mulheres ainda são minoria na arte?*, veiculado pela Revista Bravo.

outro lado, a adição a um currículo no qual os paradigmas permanecem os mesmos pode manter o debate na superfície. Em outras palavras, acrescenta-se um grande conjunto de artistas mulheres a dois paradigmas que permanecem inabaláveis e tendem a destacar a figura do artista gênio: a história da arte hegemônica e a abordagem triangular¹³⁶.

A obediência a esses parâmetros de análise das obras de arte pode tanto atender a reiteração de um modo de operar com a arte, consolidado nas instâncias de formação docente, quanto tornar a dimensão política da discussão de gênero mais palatável, mais branda e menos problemática. Talvez, seja uma resposta mais imediata e mais possível levando em consideração a conjuntura que envolve a formação docente, o atual contexto político e a ausência de repertório em relação ao tema. É uma resposta que conjuga os saberes acumulados durante o percurso formativo (a abordagem triangular e a abordagem da história da arte) com novas demandas políticas, de modo que esses dois domínios não se anulem. Diferentemente, das pesquisas de Abreu e Coutinho, bem como das que serão analisadas na próxima seção, o modo de lidar com as obras de arte permanece inalterado, apenas com o acréscimo de artistas mulheres.

6.6.4 Interrogar as imagens, desnaturalizar gêneros

Os artigos apresentados a seguir comungam de um investimento central sobre as concepções de gênero acionadas pelas imagens, majoritariamente provenientes dos meios de comunicação de massa e de diferentes mídias. Em sua maioria, estes

¹³⁶ Embora tenha destacado no capítulo 5, as enormes contribuições de Barbosa para a discussão de gênero no ensino de arte, é sabido que uma das práticas mais recorrentes da abordagem triangular, à revelia das intenções da própria autora, tem sido a exaltação dos grandes artistas da história da arte. No processo de contextualização desses artistas, é comum a redução aos dados biográficos, que, muitas vezes, narram a genialidade deles. E, ainda, no eixo leitura de imagem, recorre-se frequentemente a uma abordagem formalista, destacando os elementos da linguagem visual e o estilo do artista, o que é sugerido pelo próprio artigo analisado dessa seção.

artigos encontram acolhida nos Estudos Culturais¹³⁷ e, especialmente na Cultura Visual¹³⁸, e trazem a aposta que a análise crítica das imagens no âmbito escolar é uma ferramenta indispensável à contestação de discursos hegemônicos e à ampliação das possibilidades de pensar os processos de constituição de gênero. Há o reconhecimento da produtividade dos discursos veiculados pelos artefatos culturais e o entendimento que eles são “textos” que precisam ser analisados, pois “são produtores de conhecimento. São práticas culturais e, portanto, sociais e, sobretudo, são olhares discursivos” (VIEIRA et al. 2007, p.2).

Em alguns casos, é possível notar uma espécie de querela entre cultura visual e artes eruditas evocada entre os que reivindicam o ensino da cultura visual. Tomadas como propostas curriculares e metodológicas para o ensino de arte, a cultura visual e as artes eruditas aparecem, em muitos desses estudos, como irreconciliáveis e excludentes. Por parte dos que defendem a cultura visual, por vezes, há o entendimento que as questões de gênero e sexualidade são “censuradas” em função da própria noção de arte ligada às artes eruditas, que seria incompatível com uma visão crítica das imagens:

[...] estamos interessados particularmente nas imagens do cotidiano, que remetem a adjetivos como perigosas, sexuais, conflituosas e abjetas. Assim, a ênfase é dada ao extremo oposto do que é considerado o conceito clássico e tradicional de “Artes” que ainda está ligada a virtudes historicamente construídas, tais como beleza, bondade, genialidade, entre outras. (VIEIRA et al. 2007, p.3).

[...] o ensino da cultura visual, diferentemente do ensino tradicional das artes, busca a justiça social por meio de análises críticas do cotidiano. (VIEIRA et al. 2007, p. p.3).

¹³⁷ Os Estudos Culturais surgem nos anos 1960, mais precisamente, em 1964, quando ocorre a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Inicialmente, os Estudos Culturais são mobilizados pelo questionamento da noção de cultura, tal qual vinha sendo empregada pela crítica literária britânica, qual seja, de que a cultura é composta somente pelas grandes obras literárias e artísticas. Raymond Williams em seu livro *Culture e society*, de 1958, forneceu a noção de cultura que viria a ser adotada pelo campo dos Estudos Culturais. A sua compreensão de cultura abrange “o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (SILVA, 1999, p. 131). Ou seja, não há mais uma hierarquização, na qual a cultura é entendida tão-somente sob a insígnia da “grande arte”, a qual poderia ser acessada por um número restrito de pessoas.

¹³⁸ A Cultura Visual, assim como os Estudos Culturais, é um campo interdisciplinar e busca investigar como as imagens e as “práticas culturais relacionadas ao olhar” (HERNÁNDEZ, 2007, p.22) vêm produzindo subjetividades e representações que interpelam os sujeitos na constituição de suas identidades. Assim como os Estudos Culturais, a Cultura Visual tenta compreender como se produz significação, e quais significações, em torno das produções culturais, especialmente aquelas relacionadas ao olhar. Deslinda as formas como as imagens são produzidas e distribuídas e investiga a produção de visualidades, ou seja, como se constrói culturalmente o olhar.

Em favor da inserção da cultura visual no ensino de arte, alega-se que, através dela, é possível dialogar com o repertório imagético dos/as alunos/as e levar em conta “a realidade em que os alunos e alunas estão inseridos” (BALISCEI; JORDÃO, 2014, p.12). Acredita-se, neste sentido, que diante de grandes segmentos da população, ainda perdure uma concepção de arte como tradução de uma genialidade, envolta por espessas camadas de pompa e solenidade acima das demais manifestações culturais, o que torna a arte, portanto, de produção e acesso restrito. Tal concepção de arte, além de afastar o público escolar, seria impermeável a discussões políticas:

A questão é que na maioria dos contextos culturais onde as crianças e jovens estão inseridos as belas artes sempre se apresentaram como uma franja cultural, um acessório da cultura, pertencente a grupos possuidores de hegemonia e poder, quase nunca se tem acesso aos locais ‘sagrados’, por assim dizer, onde as belas artes estão depositadas, cabendo ao educador, numa perspectiva tradicional, o papel, até certo ponto alienado, de legitimador dos valores sociais dessas imagens, para a manutenção do *status* da hegemonia cultural. (PEREIRA, 2012, p. 2086).

[...]arte/educadores vem propondo que o ensino de arte deva priorizar a cultura visual, uma vez que o fio condutor dessa abordagem tende a analisar o conjunto das imagens produzidas pela cultura (incluindo a cultura hegemônica das belas artes) numa perspectiva crítica que diverge, sobremaneira, do modo como até então o ensino de arte tradicional foi pensado, onde o foco disciplinar estava no estudo da arte como sendo ‘a expressão de uma humanidade essencializada e não problemática’ (DUNCUN, p. 21) focado nas belas artes. (PEREIRA, 2012, p. 2085).

É importante pontuar que nem todos/as compartilham da defesa de um currículo inteiramente voltado para as imagens midiáticas e nem sempre anunciam claramente tal posicionamento no desenvolvimento do texto, havendo aqueles/as que, inclusive, propõem articulações entre imagens da cultura visual e das artes eruditas, como está sugerido na citação anterior. Entretanto, fica evidente em todos os estudos destacados a seguir que o investimento analítico central é sobre as imagens midiáticas.

No que concerne às concepções de gênero, observa-se que, em algumas pesquisas, há um diálogo com autores/as vinculados a teoria *queer*, especialmente Butler, e um empreendimento no sentido de articular questões de gênero e sexualidade. Outras, por sua vez, superam a ideia de gênero como uma discussão restrita aos estudos sobre mulher, trazendo à tona a

problemática das masculinidades. Em geral, compartilham de uma visão não-essencialista e não-biologizante de gênero, destacando o papel das imagens na constituição de representações e subjetividades.

*Como 'ser homem'? Investigando discursos sobre masculinidades*¹³⁹ (BALISCEI, JORDÃO, 2014 – CONFAEB) analisa “representações sobre masculinidades criadas e divulgadas pelos anúncios publicitários [...] de duas propagandas de automóveis”, apontando “como elas criam posições de sujeito” (Ibidem, p.2). O artigo propõe-se a discutir “sobre a necessidade de professores e professoras desenvolverem estratégias pedagógicas para que incentivem os estudos visuais críticos na educação escolar” (Ibidem, p.2). Neste sentido, defende a ideia de que a relação crítica com as imagens alimenta a possibilidade que os/as alunos/as resistam aos discursos sobre masculinidade que elas colocam em movimento.

Situada dentro de uma perspectiva teórico-metodológica informada por autores/as vinculados/as aos Estudos Culturais, a pesquisa dedica-se a distinguir as diferentes concepções de identidade nas sociedades “tradicionais, modernas e pós-modernas” (Ibidem, p.5), além de discutir sobre a produção de “identidades homogeneizantes” (Ibidem, p.4) pelos artefatos midiáticos. Embora, a problematização esteja centrada na constituição de identidades estandartes masculinas, não se exime de refletir, ainda que brevemente, sobre as identidades femininas, destacando, por exemplo, a “visão deturpada da mulher” projetada nesse contexto, em que as mulheres aparecem “sensualizadas nos estereotipados padrões de beleza” e “são representadas de modo ofensivo”, uma vez que “possibilita a interpretação de que as mulheres só se interessam pelo homem por causa do carro que ele possui” (Ibidem, p.8).

Com foco nos processos de constituição das masculinidades, identificou-se igualmente o artigo *Desenho Animado e Gênero: Masculinidades em Bob Esponja* (PILLAR, 2008 – ANPAP). O artigo apresenta um recorte de um estudo financiado pelo CNPQ, coordenado pela autora, que também é docente na UFRGS. O estudo traz a análise de alguns episódios do desenho Bob Esponja e da recepção deles por alunos/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Porto Alegre. Com um instrumental teórico-metodológico distinto do que se observou nos demais artigos, as análises são conduzidas

¹³⁹ Não há informações sobre a natureza da pesquisa. Sabe-se que um dos autores é graduando e que o outro é licenciado e atua como professor universitário.

com base na “teoria semiótica discursiva” através da qual se busca analisar “que efeitos de sentido a interação entre os sistemas visual e sonoro produz sobre a constituição de gênero?” (Ibidem, p. 890). As cenas descritas e analisadas no artigo foram escolhidas em virtude do “estranhamento vinculado tanto ao discurso quanto ao modo como os personagens masculinos se apresentam” (Ibidem, p. 893), ou seja, são situações em que os personagens rompem com os estereótipos clássicos de masculinidade. Neste sentido, conclui-se que as crianças pequenas consideram “engraçadas” (Ibidem, p. 898) essas representações do masculino que destoam do imaginário mais comum. Como efeito desse tipo de abordagem nas práticas escolares, a autora destaca que é possível “apreender efeitos de sentido relativos às variações quantitativas, de intensidade em relação ao masculino/não-masculino que apontam para a construção de outras formas de masculinidade” (Ibidem, p. 898) e que esta “é uma forma de desnaturalizar o processo de constituição de homens e mulheres em nossa cultura” (Ibidem, p. 888).

Cabe notar que nos dois artigos anteriormente citados, é possível afirmar que, levando em consideração o ponto de vista teórico que assumem, os estudos de gênero localizam-se lateralmente, uma vez que não se constituem como suporte teórico central por meio do qual se opera a análise visual. Nos dois artigos, há, de fato, um desenvolvimento das questões de gênero, enquanto temática e enfoque da análise, mas as ferramentas teóricas utilizadas (estudos culturais e teoria semiótica, respectivamente) não remetem a autores/as vinculados diretamente aos estudos de gênero. Neste sentido, fazendo um breve parêntese, esses dois artigos diferenciam-se daqueles que descrevi fazer um uso tangencial do conceito gênero na seção 6.6.1, pois, se lá, tal conceituação é entendida como sinônimo da presença de sujeitos femininos na pesquisa, aqui, por sua vez, há uma apropriação da problemática de gênero por outras lentes teóricas que são combinadas, em diferentes graus, com os pressupostos dos estudos de gênero e feministas. No primeiro artigo, por estar alicerçado na concepção de identidade dos Estudos Culturais, encontra afinidades com inúmeros/as autores/as que discutem gênero em articulação com essa perspectiva teórica. Ao trabalhar com a lógica não-naturalizante e não-biológica das identidades, aproxima-se de premissas amplamente compartilhadas entre os/as autores/as dos estudos de gênero. No segundo caso, a categoria gênero não constitui o aparato teórico principal, de modo que as referências a esse conceito figuram apenas nas notas de rodapé. Ainda assim, o vocabulário utilizado na extensão do estudo deixa entrever uma aproximação teórica das vertentes pós-estruturalistas. Esse tipo de abordagem “lateral” da discussão

de gênero também foi identificado no levantamento de Jardim & Abramowicz (2005) e parece-me que as suas considerações podem ser aplicadas aos estudos em questão:

[...]a não-adoção do gênero por meio de respaldo teórico não significa que, nos trabalhos analisados, a discussão sobre o gênero é deixada de lado. Foi possível verificar que as pesquisas estudadas foram deparando-se com a categoria e, sem ignorá-la, buscaram trazer novos elementos para pensar a temática, configurando, mesmo que nas entrelinhas do texto, uma reflexão sobre as diferenças entre mulheres e homens dentro de um tema específico. (Jardim, Abramowicz, 2005, p. 105).

De modo semelhante aos artigos anteriores, *Gênero: como e para quê? Estereótipos de gênero e sexualidade na educação da cultura visual*¹⁴⁰ (VIEIRA et al., 2007 – CONFAEB) também se ocupa das imagens televisivas. Fundamentado nas teorias feministas e na teoria *queer*, o artigo assume a perspectiva da educação da cultura visual e da pedagogia crítica e procura discutir “a existência de uma doutrinação psicossocial efetivada por meio dessas representações de gênero” e os “papéis da educação no combate a absorção passiva de valores sexistas, excludentes e lesivos” (Ibidem, p.1). Delineando o debate a partir dos conceitos norma e performatividade de gênero, referendado por Butler e Foucault, propõe para o ensino de arte análises de imagens da cultura visual que transgridam o binarismo de gênero, favorecendo a inserção de “imagens não normativas” (Ibidem, p. 9). Ademais, defende a relevância dessa discussão no currículo do ensino de arte, supondo que a cultura visual seja também “doutrinadora” da sexualidade, cabendo à escola analisá-la criticamente “por meio da discussão e tratamento da ‘imagem não apenas pelo seu valor estético, mas buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura’” (Ibidem, p. 9).

No artigo *Representações queer nas histórias em quadrinhos: implicações para a educação da cultura visual*¹⁴¹ propõe-se “uma análise crítica, à luz da teoria *queer*, das representações de gênero e sexualidade não normativas nas histórias em quadrinhos” (BARROS et al., 2007, p. 1-2 – CONFAEB). A partir de uma articulação entre educação da cultura visual e teoria *queer*, acredita-se que seja possível “tornar o ensino mais atual e prazeroso” (Ibidem, p.2), além de “problematizar e desestabilizar as formas fixas e naturalizadas do saber” (Ibidem, p.1). Cruzando pressupostos da pedagogia *queer* e o conceito de

¹⁴⁰ Aqui, não se tem informações sobre a natureza da pesquisa, ou informações sobre os/as autores/as. O único dado que consta é que se trata de uma “amostra da revisão crítica de literatura em andamento de pesquisa”.

¹⁴¹ Não traz nenhuma informação sobre a natureza da pesquisa, tampouco sobre os/as autores/as.

heteronormatividade, os/as autores/as analisam como os personagens da HQ *Estranhos no Paraíso* são constituídos por discursos hegemônicos de gênero e sexualidade, e como rompem com alguns desses discursos, assim, “oscilando então entre uma visão heteronormal do mundo e uma visão *queer*” (Ibidem, p. 4).

O estudo *Incorporações Almodovarianas: abocar o cinema queer, a cultura visual e pedagogias críticas de uma vez só, e sem dó*, de Belidson Dias (2007 – ANPAP), visa examinar representações *queer* presentes nos filmes de Pedro Almodóvar como possibilidade de tematizar a discussão de gênero e sexualidade no ensino de arte. Marcado por uma intensa defesa da “educação da cultura visual”, o texto argumenta que a partir dessa perspectiva é possível “um movimento de distanciamento do modelo patriarcal prevalecente”, com o intuito de “empoderar, fortalecer, revitalizar indivíduos e instituições educacionais” (Ibid., p. 714). Segundo o autor, o conhecimento e a análise de representações como as que circulam nos filmes de Almodóvar “podem desenvolver locais da resistência política às práticas opressivas”, além de dismantelar “noções arraigadas sobre arte, representação e senso comum” (Ibidem, p. 715). Assim como nos seus estudos posteriores, Dias (Ibidem, p. 719) verifica a “insuficiência” de debates sobre gênero e sexualidade, bem como a pouca relevância conferida ao cinema no ensino de arte.

O artigo *Um olhar sobre as representações da sexualidade no âmbito escolar* (SILVEIRA, 2010 – ANPAP) apresenta parte das discussões desenvolvidas pela autora em sua pesquisa de mestrado e Licenciatura em Artes Visuais, além de um aprofundamento teórico em relação aos demais artigos apresentados nos dois eventos (SILVEIRA, CORRÊA, 2007; SILVEIRA, 2008; SILVEIRA, GUIMARÃES, 2011) que figuram nas seções anteriores. Sustentando uma visão ampliada em relação à educação e ao ensino de arte, referendada pela perspectiva dos Estudos Culturais e da cultura visual, Silveira defende a abordagem da sexualidade a partir de uma articulação entre artefatos midiáticos e produções eruditas do campo da arte. Ressalta a preocupação na construção de um diálogo com o contexto específico em que se pretende desenvolver tal discussão, bem como um diálogo com o repertório imagético e cultural dos/as próprios/as alunos/as, aspectos que, conforme a autora, com frequência, são ignorados, fazendo com que a sexualidade seja abordada “unilateralmente partindo das experiências e conceitos dos professores”, ou, tratada “sob os preceitos de uma moral que parece incoerente às experiências dos estudantes” (SILVEIRA, 2010, p. 2176). Neste sentido, identifica “a urgência em propor discussões não superficiais” (Ibidem, p. 2175), com ênfase “nas falas, vivências e atitudes dos alunos [...] compreendendo a relevância dos contextos educativos na elaboração de proposições”

(Ibidem, p. 2177). Aproximando-se da teoria *queer* e assumindo uma concepção de gênero não-binária, sugere a possibilidade de discutir sobre sexualidade em sala de aula, por meio da problematização de alguns “arquétipos” reiterados pelos meios de comunicação de massa “que acabaram tornando-se clichês do universo homoerótico com o passar dos anos” (Ibidem, p. 2181). Como interlocutores do universo erudito da arte, são sugeridas as fotografias da dupla de artistas franceses Pierre et Gilles, nas quais a artificialidade desses estereótipos são explorados.

Nos artigos que compõem essa seção, em termos de estratégias ativadas para a abordagem das discussões sobre gênero, pode-se destacar algumas constantes. Uma das táticas comum às diferentes pesquisas é o exercício de suspeita das imagens. Ainda que utilizem diferentes ferramentas conceituais para empreender tal exercício, pode-se afirmar que o disparador da discussão de gênero é a análise crítica das imagens. O exercício de escrutinar as imagens, anima e dá forma a essa abordagem. Tal exercício busca interrogar as estratégias de veiculação de determinados discursos (as formas como se entremeiam aspectos audiovisuais, contextos e discursos na produção de determinadas significações), os exercícios de poder que são postos em movimentos (quem pode falar, para quem, com que objetivo), o que é evidenciado ou silenciado pelas imagens, os regimes de verdade construídos e os efeitos que produzem sobre os sujeitos.

O principal alvo que tais estratégias buscam enfrentar são os processos de cristalização e naturalização de identidades e as normas de gênero presentes nas imagens midiáticas. Desse modo, reconhecem a urgência de questionar representações de gênero naturalizadas e apostam em outras imagens que insinuam escapes, pontos de fuga, contestações. Neste sentido, recorrem a estratégias de desnaturalização, pondo em evidência as lutas envolvidas na construção e fixação de certos significados. Por essa razão, tratam de refletir sobre os contextos de produção e de distribuição das imagens, as dimensões histórica e política que as atravessam.

São estudos que acreditam na potência desencadeada pela postura de estranhamento das imagens. Sendo assim, apresentam contrapontos aos discursos hegemônicos, visando produzir identidades menos conformadas às normas e evidenciar outras formas de viver e experimentar as subjetividades de gênero. Tais contrapontos são acionados por meio de visualidades que rompem ou zombam dos estereótipos ou por meio do próprio exercício de pensamento em torno das imagens. Assim, um dos efeitos sugeridos é a “inclusão” de concepções não-hegemônicas relativas a gênero e sexualidade:

Para isso, a política educacional de inclusão não deve “incluir” apenas pessoas em salas de aula, mas assuntos e abordagens. A inclusão das imagens não normativas quanto aos gêneros e suas performances em contrapartida às vistas em televisão aberta seria uma ferramenta útil para a análise-crítica da cultura visual da qual participamos – sua influência e sugestionamento (VIEIRA et al., 2007, p. 9).

O que parece significativo nessa abordagem, e sublinhado no excerto anterior, é o fato de propor uma discussão que vai além da inserção de artistas mulheres, por exemplo, no currículo. Aqui, talvez, o que esteja em jogo seja precisamente uma mudança política na forma de olhar para as imagens. Não se trata de uma estratégia reparatória, tampouco uma estratégia moralista, antes, algo que parece apontar para práticas de resistência aos discursos científicos, aos binarismos, aos discursos que nos tornam reféns de certas identidades.

6.7 O outro que [me] escapa

Na seção anterior, as abordagens e as estratégias propostas pelos/as autores/as referidos nela aponta para a ocupação de uma lacuna que poucos têm se aventurado a explorar na totalidade das pesquisas apreendidas dos anais do Confaeb e dos Encontros Nacionais da Anpap, qual seja, a problematização de formas de experimentar gênero e sexualidade que escapam ao binário masculino/feminino e heterossexualidade/homossexualidade. De fato, essa é uma perspectiva que muito vagarosamente tem conquistado algum reconhecimento junto aos/as docentes da área de arte e educação. Certamente, muito do reconhecimento dessa forma de operar com as questões de gênero deve-se aos trabalhos desenvolvidos por Belidson Dias – o que fica evidente pela sua participação como coautor ou autor principal em vários dos artigos que constam na seção anterior, além do que já foi comentado no capítulo 5. O autor, aliás, já vinha chamando atenção ao fato de que, mesmos entre aqueles/as que defendem a inclusão das questões de gênero/sexualidade no ensino de arte, há uma tendência a “encaixar artistas no currículo que têm uma identidade fixa de gênero ou sexual, como por exemplo gay e lésbica” (DIAS, 2011, p. 80), isso quando essa inclusão chega a ocorrer. Em todo caso, o que é assinalado tanto pelas pesquisas de Dias, bem como pelo montante dos artigos dos dois eventos, é que as identidades fluídas, fronteiriças, ambíguas, *queer*, ainda carecem de espaço no currículo escolar e nas pesquisas da área. Perante os duros contornos políticos que a discussão de gênero tem enfrentado na educação, vide o alvoroço em torno da

“ideologia de gênero” em movimentos como a ESP, evidentemente, essa é uma perspectiva que pode enfrentar profundas resistências, já que desacomoda as certezas e as incompreensões que envolvem a discussão de gênero na atualidade.

Essa perspectiva constitui-se como uma lacuna, em vista de que a maioria dos estudos pinçados dos dois eventos enfoca a condição das mulheres e a história das mulheres, o que é evidenciado pela predominância de palavras-chaves (apêndice 5) que remetem a essa ênfase. Nesses estudos, ademais, nota-se que a população com a qual se desenvolve a pesquisa, na maioria das vezes, é exclusivamente mulheres. Isso pode estar articulado, em parte, à presença majoritariamente feminina na autoria dos artigos, o que corrobora uma pista dada por Rosemberg (2001) acerca de uma tendência autorreferencial nos estudos de gênero, isto é, mulheres que pesquisam sobre mulheres e com mulheres. Em um contexto no qual comentava a baixa incidência de autores/as que tratam da educação nas revistas dos estudos de gênero e feministas no Brasil, a autora arrisca-se a afirmar:

Mesmo que timidamente e com muita precaução, levanto mais uma pista para tentar compreender o relativo afastamento das áreas: a auto-referência das pesquisas sobre mulher e relações de gênero. Em outras palavras, o ‘adulto-centrismo’. Mulheres adultas estudam mulheres adultas. Assim, uma análise atenciosa dos artigos sobre ou mencionando a Educação publicados nas três revistas sugeriu-me que eles se referem, especialmente, à educação relacionada a mulheres adultas: docentes, cientistas, etc.(ROSEMBERG, 2001, p. 63).

Rosemberg insinua um dos aspectos possíveis da característica autorreferencial, ou seja, o adultocentrismo. Evidentemente, e também com alguma cautela, aqui, amplio a pista inicial da autora. Percorrendo essa sugestão, é possível deduzir que a raríssima discussão sobre a questão racial articulada a gênero¹⁴² esteja atrelada ao fato que os/as autores/as sejam, em sua maioria, brancos/as. Do mesmo modo, a ausência da discussão acerca de sexualidades não-hegemônicas entre os estudos que enfocam a condição feminina pode estar conectada à orientação sexual das próprias autoras. Chama a atenção, ainda, a constatação de que as pesquisas que trazem uma abertura para as questões referentes à sexualidade e às masculinidades, em sua maioria, são escritas por homens, mesmo que, muitas vezes, em parceria com mulheres.

¹⁴² A única exceção é o artigo *Gênero, arte e relações etnicorraciais na implementação da lei 11.645 no ensino superior* (SANTOS; SANTOS MARIA, 2015).

Isso tudo aponta, ao que me parece, para a dificuldade de falar, pensar e pesquisar sobre experiências outras, e dos outros, além daquelas que constituem a nossa própria forma de habitar o gênero e o mundo. Ainda que não tencione aprofundar essa discussão aqui, acredito que esse seja um desafio a ser problematizado pelas pesquisas que lidam com a discussão de gênero e, sobretudo, na área de arte e educação. Quais implicações derivam da escolha, deliberada ou não, de tratarmos tão-somente sobre o que cinge a nossa própria identidade? Por não ser negra, não posso abordar o racismo? Por ser heterossexual, não estou autorizada a tratar de experiências que diferem dessa? Expandindo um pouco mais essa discussão, trata-se de pensar em como provocar alguma abertura na escola, o *locus* de atenção desta pesquisa, para uma experiência estrangeira ao próprio corpo e à própria vida. A avalanche de intolerância que invade nossas escolas e a nervura política do tempo presente não seriam respostas gestadas pela crescente negligência às vidas, aos corpos, aos gêneros e às sexualidades alheios e, sobretudo, não-hegemônicos?

Levando-se em conta a pouca presença de professores/as negros/as, homossexuais, transexuais, isso significa que se seguirá privilegiando o feminino/masculino branco, heterossexual, cristão, ocidental? Lanço[me] essas indagações, que começam a germinar o meu pensamento após o percurso analítico que construí nesta pesquisa e deixo-as pairando para que, quiçá, sejam retomadas em outros momentos.

6.8 Esboçando intervenções feministas

Após toda a movimentação de pensamento que marca esta pesquisa, gostaria de esboçar não atividades, roteiros e receitas a serem desenvolvidos em sala de aula, mas, algumas abordagens e posturas que podem ser assumidas. Sem querer ser prescritiva, arrisco-me e autorizo-me a lançar algumas apostas. E, a adoção do termo esboço, aqui, não é gratuita. Esboços, porque são proposições que não se pretendem assertivas e definitivas. Esboços são ensaios, construções inacabadas. São proposições possíveis e situadas dentro do que foi desenvolvido nesta pesquisa. É nesse terreno que elas inscrevem-se. Houvesse perseguido outros caminhos, outros/as autores/as e artistas, outros materiais de análise, e essas proposições seriam inevitavelmente diferentes. Com isso, cabe assinalar que, por certo, minhas proposições não são nada originais. Elas reverberam

a carga de leituras e questões com as quais me defrontei ao longo desses dois anos de mestrado e que estão encharcadas no meu pensamento e na minha escrita.

Acredito que, ao longo da pesquisa, e especialmente na análise dos artigos neste capítulo, conjugaram-se vários indícios acerca do desconhecimento dos/as docentes do ensino de arte sobre a problemática que envolve as mulheres artistas. Há, conforme se assinalou até aqui, a ausência delas nos livros e materiais didáticos, nas instâncias de formação docente, nas publicações acadêmicas da área, o que, conseqüentemente, indica a sua ausência no currículo escolar. Portanto, essa continua sendo uma demanda urgente a ser enfrentada. Entretanto, perpassou a pesquisa também o quanto essa demanda traz consigo inúmeros desafios. Como torná-las visíveis? Sem dúvidas, uma rota pode ser a realização de projetos e abordagens em torno do tema “mulher artista”.

É uma rota que pode potencializar discussões e práticas profícuas. Todavia, há que se ter em conta os impasses que advêm dela, pois, assim como é complexo e delicado o desafio de expor mulheres artistas (SIMIONI, 2011), criar projetos pedagógicos apenas com artistas mulheres pode conter os seus riscos. Evidentemente, isso não significa que não deva ser feito, ao contrário. Tanto uma exposição apenas com artistas mulheres como um projeto pedagógico podem ser o mote para problematizar a multiplicidade de femininos, para desnaturalizar estereótipos e representações usuais. Mas, é necessário ter atenção às narrativas que se criam em torno dessas artistas, as formas como são abordadas as suas obras e um cuidado ao que pode estar interdito e invisibilizado pela própria narrativa e abordagem que criamos, à revelia de nossas intenções. Basta recuperar algumas das estratégias de resgate histórico que foram tensionadas nesta pesquisa¹⁴³ para lembrar de algumas armadilhas: a) a apresentação de uma história da arte canônica feminina (branca, ocidental, europeia, norte-americana, heterossexual, cristã); b) a manutenção de critérios de análise formalistas e estilísticos incólumes às questões políticas e de gênero; c) a disposição linear e evolucionista das artistas na história, mediante uma narrativa una e coesa, que torna pálidas ou inexistentes as descontinuidades, as tensões e as pluralidades de suas obras.

¹⁴³ No capítulo 3.2.2, onde cito a exposição de Nochlin e Sutherland e a instalação de Chicago, bem como na seção intitulada *O feminismo em anexo* desse capítulo.

Uma postura que não fortaleça um feminino hegemônico e essencializado talvez seja, precisamente, questionar a própria definição de mulher que estamos colocando em jogo em nossas práticas, como sugere Pollock (2003, p.12-13):

Uma das responsabilidades primárias de uma intervenção feminista deve ser o estudo das mulheres como produtoras. Mas temos problematizado a categoria “mulheres” para fazer da sua construção histórica o próprio objeto da nossa análise. Assim, não partimos da suposição de uma essência dada da mulher fora ou parcialmente imune às condições sociais. Em vez disso, temos de analisar a relação dialética entre ser uma pessoa posicionada como e no feminino dentro de ordens sociais variáveis historicamente e as formas historicamente específicas em que nós sempre superamos nossas colocações.

Ter no horizonte a diversidade de experiências, práticas e pontos de vista das mulheres artistas nos distintos contextos e épocas pode contrapor-se às narrativas unidimensionais. Para isso, pode-se estabelecer cruzamentos e tramas diversas com marcadores raciais, religiosos, regionais, nacionais, étnicos, de idade e de sexualidade. Há uma abertura, a partir desses cruzamentos para problematizar a miríade de poéticas de enfrentamento que as artistas levam a cabo em seus trabalhos, mas também para trazer à tona uma multidão heterogênea de representações femininas. Múltiplas práticas de resistência das mulheres artistas e múltiplas resistências de mulheres representadas por elas. Essa postura já é, penso eu, a partir de tudo que tenho discutido, uma abordagem política de gênero, uma abordagem teórico-metodológica de politização da arte.

As multidões de femininos de que tenho falado, entretanto, não estão somente na arte. Elas já estão em nossas escolas. Lá, habitam jovens, meninas e adolescentes que, por vezes, transgridem estereótipos e recusam as identidades fixas que a escola e a sociedade reservam-lhes. É preciso escutá-las, contemplar os seus pontos de vista, pois, muitas outras instigantes demandas podem ser trazida por elas – vide o manifesto a favor do uso do shortinho nas escolas e a participação delas nas ocupações secundaristas. E, por certo, outras questões não de emergir: quais são os atravessamentos de gênero nas adolescências e nas infâncias femininas nas diversas paisagens escolares brasileiras? É uma pergunta que, equacionando a pluralidade das jovens e a singularidade das realidades escolares, pode desdobrar-se em práticas muito férteis. Nessas jovens, meninas, adolescentes, há potências de criação de gêneros e feminilidades menos condicionadas aos exercícios de poder. As artistas mulheres, as suas criações e as suas lutas podem dar vazão a essas potências, instigando novas práticas de resistência e de criação de si. Além

disso, podem abrir espaços para pensar em experiências estrangeiras a sua própria realidade, ampliando o seu repertório de possibilidades e criando mobilizações em torno das experiências de outras mulheres.

A mobilização em torno da experiência do outro, aliás, deve ser levada em conta na abordagem da temática “mulher artista”, na medida em que os meninos fazem parte do público escolar. É relevante que se pense em estratégias para que eles coloquem-se no lugar do outro, ou seja, no lugar da mulher, para que sejam afetados por uma experiência alheia a sua. É preciso, além disso, que se sintam convidados a participar ativamente desse debate, pois, uma proposta apenas com artistas mulheres pode gerar a impressão de que se trata de um monólogo entre mulheres. É preciso demarcar que eles são uma parte importante dessa construção, pois, as desigualdades de gênero dão-se nas relações diversas e cotidianas entre homens e mulheres. Neste sentido, um campo de possibilidades e práticas que se abre aí é a problematização das masculinidades que a própria arte institui. Quando se fala sobre o artista gênio, excêntrico, louco, que concepções de masculinidade estão em movimento? Do mesmo modo, se, notadamente, a história da arte está recheada de representações que objetificam a mulher, quem é o homem que está por trás dessa criação? Que discursos animam-no e fazem-no possível? São aspectos que podem ser levados em consideração, mesmo quando o enfoque é sobre a artista mulher.

Contudo, talvez um dos maiores desafios seja encontrar um tom de fala e de aproximação que não esteja amparado num pensamento moralista. Constranger e acusar atitudes “machistas” pode ter algum efeito imediato (o aluno pode deixar de praticá-la, por medo de ser repreendido pelo/a professor/a), mas, pode, como se viu em alguns casos, acentuar uma rivalidade entre elas e eles, que, no limite, acaba por barrar a possibilidade de um diálogo aprofundado que supere o “politicamente correto”. Talvez, afastar-se de uma atitude de julgamento – não só em relação aos alunos meninos, mas também em relação aos artistas, historiadores e críticos de arte homens que trazemos para construir nossas propostas – e assumir uma postura comprometida com a problematização, possa ganhar uma repercussão menos polarizada junto aos/as alunos/as. Isso implica, dentre outras coisas, evidenciar que aquilo que pessoas fazem e pensam, antes de ser uma questão meramente de caráter individual, diz respeito às condições de possibilidade de um dado contexto, aos discursos e às representações de uma época, às relações de poder e saber em que estão mergulhados/as.

Entretanto, para além de projetos que incluam exclusivamente as artistas mulheres, penso que se deve fazer o esforço para que elas possam estar presentes nas demais abordagens artísticas e da história da arte desenvolvidas pelo/a professor/a. Essa estratégia requer uma atenção permanente às nossas escolhas, àquilo que produzimos mediante o que apresentamos aos/às alunos/as e aquilo que produzimos mediante o que deixamos de apresentar. É uma postura de reconhecimento que as nossas práticas docentes também são parte das relações de poder e que, com elas, produzem-se muitas coisas. Como adverte Louro (2003, p. 64):

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

Ademais, a presença constante de mulheres artistas nas escolhas docentes pode permitir desfazer a sensação de uma história paralela ou uma história em anexo, à parte da 'grande história da arte masculina' que pode continuar coexistindo mesmo que haja uma discussão feminista. É, justamente, nessa 'grande história da arte' que se deve intervir, colocando-a em suspenso, ao invés de produzir uma réplica da 'grande história' na versão feminina. Isso significa também evidenciar que a "história da arte tem uma história" (POLLOCK, 2003, p. XXIV) – em que muitas histórias da arte convivem e outras são suprimidas – se compreende-se que ela é uma criação humana variante de acordo com princípios políticos, teóricos, sociais e culturais. Partilhando das ideias de Louro (2003, p. 155), acredito que:

Atender a esses desafios epistemológicos é tarefa muito mais complexa do que realizar um 'recorte' temático ou acrescentar um capítulo sobre mulheres nos estudos. Pode ser também uma tarefa mais 'arriscada', já que não dispomos de uma indicação metodológica que nos garanta, de modo geral, como alcançar bons resultados. Temos de ser capazes de utilizar criativa e criticamente as teorizações feministas e de estar disponíveis para o questionamento e para o debate com outros campos de estudo progressistas.

Embora não haja metodologias e práticas seguras nesse campo, como afirma Louro, creio que – a partir das minhas experiências docentes em escolas públicas – inúmeros temas, questões e problemáticas despontam do cotidiano em sala de aula,

numa escuta atenta às urgências dos/as próprios/as alunos/as. Na espreita e com o olhar aberto para identificar essas demandas deles/as, pode-se criar inúmeros itinerários para abordagem das questões de gênero. Discursos do senso comum, por exemplo, certamente, fazem parte das concepções de gênero, sexualidade, masculinidade, feminilidade e feminismo, que circulam no cotidiano escolar. O que fazer com isso? Recusá-los ou sentenciá-los como errados? Penso que uma via pode ser, numa outra direção, tomar o senso comum como um ponto de partida ou um foco de problematização.

Como se formou o senso comum de que feministas são feias, masculinizadas, lésbicas? Como se construiu a ideia que mulheres são recatadas, frágeis, sensíveis, pudicas e com talento nato para o lar e a maternidade? Como se tornou usual definir homens como agitados, agressivos, insensíveis, viris, cujos atributos, naturalmente, colocam-no em vantagem para o mercado de trabalho? A problematização disso que está posto no senso comum é uma tarefa de ordem política de grande relevância para a perspectiva de gênero que assumo aqui, visto que essas concepções continuam a dar suporte à permanência das desigualdades e das discriminações. Uma estratégia que pode permitir suspeitar dessas verdades é a historicização dessas concepções e dos discursos religiosos, políticos, científicos, culturais que as alimentam nas diferentes sociedades. Colocar o senso comum em perspectiva histórica é desnaturalizar definições fixadas, mostrar que são construções e não atributos biológicos. Outra estratégia pode ser tratar das implicações que carrega a circulação desses discursos: o que produzem, o que excluem e ocultam, como isso afeta as feministas, as mulheres em geral e os homens cotidianamente?

Apenas pelos exemplos que acabei de referir – os enunciados sobre feministas, homens, mulheres – percebe-se o quão binário e antagonico é o senso comum em relação aos gêneros. Penso que os diversos exemplos que trouxe ao longo desta pesquisa atestam que essas continuam sendo acepções dominantes. Além disso, dada a ascensão da ESP e toda a falácia sobre a ideologia de gênero, é possível afirmar que essas acepções venham a fortalecer-se. Neste sentido, uma problematização em torno dos discursos do senso comum adquire um sentido de urgência, pois, professores/as não de defrontar-se com eles em suas práticas, sejam essas práticas feministas ou não.

Creio que, no tensionamento entre arte e feminismos exposto no capítulo 2, tenha sido possível assinalar como muitas poéticas artísticas fazem estranhar essa dicotomia de gênero e sexualidade. Desnaturalizar as dicotomias, problematizar o corpo como uma fabricação, como matéria que abre para a criação de modulações diversas entre um polo e outro, ou que recusa esses

polos, deve estar no horizonte de nossas práticas. E, evidentemente, essas modulações e recusas também habitam nossas escolas, no corpo de jovens meninos e meninas homossexuais, transgêneros, intersexos, entre outros/as. Tendo isso em vista, e penso que a arte é uma parceira fundamental nessa tarefa, podemos autorizar-nos a suspeitar do discurso científico e biológico que ampara esse tipo de dualismo. E mais que isso, problematizar que, enquanto parte das relações de poder de uma sociedade, a ciência e a biologia lançam mão de princípios, por vezes, racistas, sexistas, misóginos e excludentes. Essas são estratégias não só de enfrentamento aos equívocos dos discursos sombrios que inundam nossas escolas na atualidade. São estratégias de legitimação e visibilização de vidas que são esquecidas pela escola e aniquiladas fora dela.

Todos os desafios expostos até aqui permitem vislumbrar que tratar de gênero no ensino de arte pressupõe estar imerso em um movimento de constante desassossego, isso porque:

Os questionamentos em torno desses campos [...] precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito. (LOURO, 2003, 64-65).

Após indicar algumas possibilidades, além dos inúmeros desafios e impasses para as intervenções feministas no ensino de arte, gostaria de lembrar, que ao falar de intervenções, sugere-se um posicionamento intelectual “mais modesto”, que recusa a pretensão universal e que está comprometido com a dimensão social e política mais próxima (LOURO, 2003; SILVA, 1994). Por reconhecer-se dentro das relações de poder, o/a professor/a lança mão de um “exercício constante de autocrítica” e, a partir da atenção às manobras do poder, descobre “formas de intervir mais viáveis e próximas”, “imediatas e cotidianas”, “localizadas” e “menos ambiciosas” (LOURO, 2003, p. 124). Assim, com os sentidos mais “afiados” (Ibidem, p. 59), e atentos ao fato de que a escola “está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão” (Ibidem, p. 85), talvez enxerguemos a possibilidade de intervir nesse processo, deixando-se contaminar por uma postura metodológica/epistemológica feminista.

7 Entre suturas e arremates, linhas que seguem pulsando

Pesquisar é cortar. Cortar laços com as certezas que pareciam indesviáveis das primeiras palavras que vão sendo depositadas na folha em branco. Cortar o próprio pensamento a cada nova leitura, a cada aula, a cada encontro de orientação e conversas com colegas do grupo de pesquisa. Fazer um corte nas palavras que repousam tranquilas no fluxo da escrita, mas que, sem que se suspeite, estão acordadas com sentidos muito diversos do que se deseja para elas. Cortar o que vai ficar de fora: autores/as, imagens, capítulos que não se encaixam mais, ideias que apontam para outras pesquisas. Cortar o tempo: aquele destinado para as coisas mais diversas e alheias à pesquisa. E, certamente, o corte provoca aflição, dilacera às vezes, mas deixa sulcos que vicejam novos caminhos. Porém, pesquisar é também suturar. Costurar e compor com tudo isso que se construiu entre os cortes. Com muitos cortes e suturas compus esta pesquisa e é preciso dizer que chego, ao final dela, surpresa com o que se tornou. Embora pareça um corolário óbvio do pesquisar, penso que esse elemento, a surpresa, seja aquilo que faça uma pesquisa valer à pena.

Evidentemente, para surpreender-se com a própria pesquisa, há que se cultivar uma postura de entrega, de estranhamento de si mesmo. Rever, suspeitar, ler criticamente o que estava escrevendo e pesquisando, foi o que busquei fazer. Muito dessa postura advém do contato com o pensamento feminista, especialmente, nessa perspectiva pós-estruturalista. A começar pela pergunta que conduziu a pesquisa: *de quais modos as abordagens feministas em relação às artes visuais podem alimentar práticas de resistência aos discursos hegemônicos envolvendo gênero que incidem sobre o ensino de arte em escolas?* Foi preciso abrir mão de algumas certezas para chegar até ela.

Sugerir um olhar feminista como uma possibilidade de abordagem da arte foi, uma alternativa perante o emaranhado de [in]certezas que crescia durante todo o percurso: qual seria o recorte da pesquisa em relação à arte, ou o que da arte seria objeto de estudo da pesquisa? Durante o primeiro ano de estudo, parecia claro para mim, inquestionável, que eram as “práticas artísticas contemporâneas” que poderiam incitar resistências na escola. Após a qualificação do projeto, e levando em consideração as contribuições dadas pela banca examinadora, interoguei-me sobre a coerência desse recorte em relação às referências teórico-metodológicas que estava adotando na pesquisa, visto que, no projeto, havia um certo entendimento que a arte contemporânea

seria genericamente mais “politizada” em relação àquela que a antecede. Pensando e revendo essa ideia que parecia natural para mim, vi-me presa a uma outra questão: seria a arte contemporânea mais feminista do que em outros momentos da história? Uma pergunta um tanto ingênua à luz das abordagens as quais estava me propondo.

A partir disso, colocava-se um outro problema: como determinar o que é uma “arte feminista”? Comecei a perceber esses que eram problemas que me levariam a respostas essencialistas, uma vez que desencadeariam a busca por uma origem da “arte feminista”, ou em que momentos ela aparece ou não na arte e, em seguida, a busca por uma definição, potencialmente prescritiva, do que seria uma “arte feminista”. E, nesse movimento de repensar e rever, despontavam outras discussões problemáticas: o que define uma obra de arte com conteúdo “feminista” é a obra em si ou a postura do/a artista em relação a ela? O que acontece quando uma obra é tomada como “feminista”, mas o/a artista diz não ter intenção de realizar essa discussão em seu trabalho? O ensino de arte deveria proceder a uma abordagem apenas em relação às obras abertamente “feministas”? Esse tipo pergunta e as respostas que suscitavam colocavam-se na contramão das argumentações teóricas que eu estava lançando.

No deslindar dessas linhas que me levavam para direções opostas, pareceu-me mais pertinente fugir das perguntas *o quê* e *o que é* e, por sua vez, buscar guarida naquelas que investigam um *como*. Como as abordagens feministas em relação às artes visuais podem provocar resistências? E, espero ter mostrado – algo que talvez tenha sido mais explorado ao longo capítulo 2, na seção 5.2 e 6.8 – que as abordagens feministas podem ser um modo de olhar para história da arte como um todo, mas também, para as relações diversas e cambiantes que são tecidas no campo artístico. Expresso de outra forma, não se trata de delimitar o *quê* da arte pode vir a ser abordado à luz das questões de gênero, tampouco se trata de levantar a bandeira de uma “arte feminista”, mas constituir uma espécie de caixa de ferramentas, retomando a expressão de Foucault, em que os feminismos são uma das possíveis formas de abordar a arte.

E, como são muitos os feminismos, incontáveis e diferentes abordagens são possíveis. Especialmente no segundo capítulo, busquei trazer os campos de tensão, as batalhas políticas e semânticas que caracterizam os feminismos. Um movimento teórico e político profundamente autocrítico, o que, indubitavelmente, foi contaminando a minha própria postura de pesquisa. Precisamente pela diversidade que caracteriza os movimentos e estudos feministas, pareceu-me árduo realizar uma espécie de olhar panorâmico sobre o tema, feminismo e arte, no capítulo em questão, pois, escolhas deveriam ser feitas em diálogo com o

restante da pesquisa: quais autores/as e artistas mencionar, quais ênfases dar, qual vocabulário empregar? Foi na tentativa de um alinhamento com a perspectiva pós-estruturalista, que pautei tais escolhas.

Ademais, ainda que se trate de um capítulo de apresentação para o/a leitor/a que desconhece a temática, tendo em vista que é um tema ausente para muitos professores/as de arte, busquei, desde o início, evidenciar a constelação de questões que podem ser exploradas na relação entre estudos de gênero e as artes visuais. A busca por insinuar a diversidade de resistências, experiências e identidades em relação às artistas mulheres, também foi permanente. Neste sentido, foram tematizados alguns cruzamentos identitários que adensam as linhas de invisibilização das mulheres no campo artístico, como os aspectos religiosos, étnicos, raciais, de nacionalidade, de sexualidade, evidenciando, assim, a pluralidade de experiências sob o guarda-chuva da expressão “artista mulher”.

Ainda no tocante à pergunta de pesquisa, a dinâmica poder/resistência que lhe dá forma, como expus no capítulo 3, foi emergindo ao longo desses dois anos de estudo e foi ganhando força e fôlego, à medida que fui me dando conta que essa dinâmica perpassava a pesquisa como um todo. As materialidades selecionadas para fins de contextualização (imagens e ditos diversos¹⁴⁴), por exemplo, atendiam um desejo crescente de dar a ver tanto os exercícios de poder, quanto as práticas de resistência. Entretanto, foi preciso “lavar palavra suja”, já que, mergulhadas num cenário político prenhe de afrontamentos, as palavras poder e resistência, estão na ordem do dia, com modulações de sentido e incitações diversas. Deixando-as de molho e deixando-as encharcarem-se pelo pensamento foucaultiano, creio, tenha possibilitado tirá-las do domínio moralista e polarizado, que elas podem assumir nas definições mais comuns. E isto, foi de grande valia para o modo como me permitiu operar com o material de análise (artigos de anais).

Neste sentido, essas materialidades, com os diferentes fins que elas tiveram na construção da pesquisa, permitiram pensar, de um lado, nas urgências do tempo presente, mas também nas urgências advindas do campo artístico e do que dele transcorre para o ensino de arte. Quais são os *discursos hegemônicos envolvendo gênero que incidem sobre o ensino de arte em*

¹⁴⁴ Trabalhos artísticos, imagens e ditos referentes a movimentos feministas contemporâneos, imagens e ditos de movimentações políticas recentes referentes a gênero e educação, *memes*, documentários que apontam práticas de resistência de alunos/as de escolas públicas, relatos de cenas escolares envolvendo questões de gênero.

escolas? Acredito que, com os exemplos dados, os materiais selecionados para fazê-lo, tenha sido possível ter em mente alguns desses discursos. Para fins de síntese, convém retomá-los:

a) Discursos e representações advindos do campo artístico: a alegação em torno da incapacidade feminina para a criação artística ou do amadorismo dessa criação; a dependência da mulher artista em relação a uma figura masculina (pai, professor, amante, marido, etc.); as representações hegemônicas do masculino (gênio, excêntrico, herói, boêmio, aquele que se deleita ao observar a mulher); as representações hegemônicas do feminino (nudez, passividade, maternidade, domesticidade, etc.); a generificação de modalidades artísticas (costura, bordado, pintura histórica, etc.); a invisibilidade de determinados marcadores identitários femininos/masculinos (raça, etnia, religião, nacionalidade, sexualidade, etc.).

b) Discursos e representações advindos da escola: representações binárias diversas: meninos são agressivos, meninas meigas; meninos precisam falar de sexo, meninas são recatadas; meninos têm aptidões para atividades fora do lar, meninas para o doméstico. Inúmeras separações e classificações entre meninos e meninas nas atividades e espaços escolares.

c) Discursos e representações advindos do cenário político recente: falar de gênero é doutrinar; os estudos de gênero são totalitários; feministas são radicais e intransigentes; gênero é um assunto particular e da família; gênero é natural e biológico; a patologização e a invisibilização do que foge ao binário e às normas de gênero e sexualidade.

Penso que as materialidades trazidas nesta pesquisa permitiram abordar esses discursos e representações hegemônicos, mas também assinalar as resistências, as recusas, os enfrentamentos, as ressignificações. Evidenciei, ainda, que essas tramas de discursos e representações podem incidir e atualizar-se de muitas formas no ensino de arte. Precisamente porque essas tramas, invariavelmente, estão presentes na escola e, sem dúvidas, no ensino de arte, defendo, no percurso da pesquisa e lançando mão de diferentes argumentos, que a discussão de gênero vá além da inclusão de artistas mulheres. Pois, a mera inclusão dessas artistas, ainda que de suma importância, não daria conta de fazer vacilar todos esses discursos hegemônicos.

Esboçando modestas intervenções, sugiro que a própria categoria “mulher” seja interrogada em nossas práticas, o que pode ser potencializado mediante cruzamentos identitários diversos: raça, religião, etnia, nacionalidade, idade, sexualidade. Neste sentido, a atenção às nossas escolhas, às narrativas que criamos, o que se oculta nelas, às abordagens as quais recorreremos, pode “afiar os nossos sentidos” para identificar as significações que produzimos. Distanciar-se de discussões polarizadas e moralistas, e investir em problematizações, também penso que possa ser de grande valia. Isto significa, entre outras coisas, uma atenção às enunciações do senso comum, entoadas entre os muros das escolas, sem qualquer suspeita ou questionamento. Há que se escutar e dar visibilidade às multidões de femininos/masculinos e às multidões que transgridem o binário, que já habitam nossas salas de aula. Com essas multidões, muitas demandas e trajetórias não de emergir. A própria materialidade analítica da pesquisa, os artigos dos anais, permitiu perceber, que além de inserir mulheres, há estratégias diversas que podem ser levadas a cabo: combate à violência contra a mulher e à homofobia, romper com estereótipos de gênero, inclusão de imagens não-normativas, análise de imagens onde gênero é uma categoria analítica, entre muitas outras.

Quanto à análise desse material, os artigos dos anais do Confaeb e dos Encontros Nacionais da Anpap, como relatei no capítulo 6, foram numerosos os desafios teórico-metodológicos. Por estar impregnada pelo pensamento foucaultiano e pelas concepções de gênero da vertente pós-estruturalista, problematizei como algumas abordagens podem ter uma feição moralista, unidimensional, polarizada ou reformista. O que busquei demarcar, neste sentido, é que ao invés de qualquer traço de incapacidade ou qualquer outro atributo pessoal dos/as autores/as, tais abordagens são frutos de condições de possibilidade, de um amálgama denso que se tece entre a formação docente em artes visuais, o cenário político/educacional e o ensino de arte. Pois, a metáfora *urdidura e trama* que atravessa essa pesquisa, pretendeu enfatizar exatamente isso: não são as faculdades psicológicas e nem os atributos biológicos que estão em jogo, mas as relações de poder e resistência construídas e fabricadas entre pessoas em um certo contexto. A urdidura é uma fabricação humana, em que muitas e diferentes tramas podem ser criadas. Dito isso, interessa assinalar que, conquanto tenham sido tencionados por essa pesquisa, tais estudos são práticas de resistência que irrompem em meio a profundas adversidades, portanto, são práticas corajosas e necessárias.

Realizar este tipo de análise, exige fôlego e coragem. Por vezes, me perguntava: não estou fazendo um juízo de valor em relação a esses trabalhos? Não estou generalizando? Mas, com o auxílio impecável da minha orientadora e dos colegas do

grupo de pesquisa, as perguntas de inspiração foucaultiana foram sendo reformuladas, alguns cuidados foram sendo tomados para que não incorresse nesses problemas. Mesmo que, em virtude da perspectiva que tenha adotado, minhas abordagens se difiram de alguns dos/as autores/as analisados, é preciso dizer que aprendi muito com cada um dos artigos que li. Desse modo penso que outros pesquisadores/as e docentes possam também se relacionar com a minha pesquisa: diferindo e aprendendo.

Como afirmei no capítulo de apresentação da pesquisa, escutar é a minha linha de fuga. Conforme fui me defrontando com o objeto de pesquisa, estudos de gênero e ensino e artes, sobressaiu-se, justamente, a urgência de escutar e problematizar o que já havia sido produzido em relação ao tema. E, a escolha por fazê-lo também representou um corte em uma certeza que eu tinha antes de iniciar a pesquisa: os estudos de gênero são inexistentes no ensino de arte. Isso era o que sempre havia lido antes de iniciar o levantamento nos anais. Mas, felizmente, pude verificar que essa certeza não condizia com o que foi localizado. Sim, existem práticas feministas e estudos de gênero no ensino de arte! Mas era preciso alguma disposição para escutar e escavar esse loquaz silêncio, pois,

O silêncio não quer ser sozinho então ele fala.
Quem escreve ouve porque cala.
Quem escreve escava
O que o silêncio palavra. (MOSE, 2006, p. 19).

De fato, escutar esses/as autores/as foi um modo também de sentir-me menos solitária, menos ensimesmada, ao tratar de gênero e ensino de arte. Quando os li, um alívio invadiu-me: eu não estou sozinha! E espero que outros/as docentes, ao lerem esta pesquisa, também possam pensar: “é possível, não estamos sozinhos/as”. Pois, a etapa de revisão bibliográfica que, em geral, os/as pesquisadores/as tomam como uma formalidade da pesquisa, tornou-se o meu principal empreendimento analítico, e, quiçá, uma das maiores contribuições da pesquisa para o ensino de arte.

Escutar outros/as pesquisadores/as e docentes implicados com a temática, dar-lhes visibilidade, fazer com que as suas vozes sejam ouvidas por mais pessoas, pode contribuir para que os/as leitores/as pensem nas potencialidades da discussão, criem os seus trajetórias e rotas de intervenção, considerem as armadilhas e cuidados a serem tomados, mas, sobretudo, tenham em mente o quão possível e necessário é falar de gênero no ensino de arte. Isto porque, diante dos vendavais moralistas e

intolerantes que têm assolado a educação, como tratei no capítulo 4, e diante dos inúmeros desafios e impasses em relação ao ensino de arte no contexto escolar, capítulo 5, pode-se ter a sensação que esse tema é inviável. Ter conhecimento do que o campo tem produzido, portanto, fortalece e inspira novas práticas.

Há, por certo, linhas que seguem pulsando ao final de uma pesquisa, o que indica um estudo movente e que não cessa de abrir para outras questões. Muitas foram as 'novas' questões que foram surgindo nesse trajeto, algumas anunciaram-se, outras foram apenas sugeridas ou permaneceram nas entrelinhas. Pesquisar é cortar, como iniciei afirmando. É preciso cortar aquilo que o tempo [a falta dele] não permite mais fazer. É preciso admitir que há demandas para pesquisas futuras e arrematar o que é mais palpável no instante presente. A problemática do outro, seção 6.7, que despontou com a constatação da autorreferencialidade das pesquisas analisadas, por exemplo, parece-me uma instigante questão, mas não há mais tempo. Em relação às intervenções feministas esboçadas na seção 6.8 e como fazê-las chegarem aos/às professores/as, que outras intervenções poderiam ser criadas com eles/elas nas diferentes realidades escolares? Como intervir nos processos de formação docente para que essa discussão torne-se mais presente e mais possível aos/às professores/as? Não há mais tempo. Mas, há linhas que seguirão pulsando.

8 Referências

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Revista Estudos Feministas**, 2º sem., 2001, p. 575-585.
- ALVARENGA, Luiz Fernando C; DAL IGNA, Mária Cláudia. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 2ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 62-72.
- ALVIM, Davis Moreira. Foucault e o primado das resistências. In: **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. São Paulo: n. 20, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55955>. Acesso em: 28/01/2016.
- ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- AZEVEDO, Fernando. **A formação do arte/educador a partir da recepção da abordagem triangular em Pernambuco**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.
- BAMPI, Lisete. Governo, subjetivação e resistência em Foucault. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 27, n. 1, 2002, p.127-150.
- BARBOSA, Ana Mae. Entrevistas sobre mulheres, arte e ensino. In: _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, p. 151-193.
- _____. Arte y minorias: la mujer y el pueblo. In: CAO, M. L. F. (Ed.). **Geografías de la mirada: género, creación artística y representación**. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, 2001. p. 39-47.
- _____. Pesquisa em Arte/Educação: recorte sócio-político. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v 30, n. 2, 2005, p. 291 – 301.
- _____. As mutações do conceito e da prática. In: _____. (org). **Inquietações e mudanças no Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2008a, p.13-26.
- _____. (org) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008b.
- _____.; AMARAL, Lilian (orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Senac, 2008c.
- _____. (org.). **Arte-Educação: Leitura no Subsolo**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2008d.
- BARROS, Roberta. **Elogio ao toque: ou como falar de arte feminista à brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2016.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BELLO, Lucimar. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-48.

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BRANCO, Guilherme Castelo. **Michel Foucault: filosofia e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BUTLER, Judith. *Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CANTON, Katia. **Da política às micropolíticas**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAO, Marián L. F. La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. In: *Arte, Individuo y Sociedad*, 2002, p. 145-171.

_____. Educar olhar, conspirar pelo poder: gênero e criação artística. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Senac, 2008a, p. 69-86.

_____. Lugar do outro na educação artística: o olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008b, p. 187-226.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHADWICK, Whitney. **Women, art, and society**. Londres: Thames and Hudson, 1990.

COSTA, Cláudia L.; Ávila, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n 3, 2005, 691-703.

COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis: janeiro-abril, 2015, p. 181-190.

_____. **Poéticas do feminino/feminismo na arte contemporânea : transgressões para o ensino de artes visuais em escolas**. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

_____. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria *queer*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 277-291.

_____. Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. In: **Visualidades**: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual|UFG, 2006, p. 100-131.

DIAS, Tais Ritter. **Enredamentos de gênero no ensino da arte**: investigando os estereótipos na arte e na cultura visual. Porto Alegre, 2013. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Artes Visuais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

_____. Documentando o *funk*: cultura visual, cinema e gênero no ensino de artes visuais. In: **XXV Confaeb**: Políticas públicas e o ensino de arte: entre a formação e a ação em artes visuais, dança, música e teatro. Ceará, Fortaleza, 2015, p.382-393.

_____; LOPONTE, Luciana G. Arte, verdade e gênero: contribuições ético-estéticas para a educação. In: **Reunião Científica Regional da Anped**: Educação, movimentos social e políticas governamentais. Paraná, Curitiba, 2016, p. 1-16.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

D'SOUZA, Aruna. "Float the boat!": finding a place for feminism in the museum. In: BUTLER, Cornelia; SCHWARTZ, Alexandra (orgs.) **Modern Women: Women Artists at the Museum of Modern Art**. New York: Moma, 2010.

EFLAND, D. Arthur; FREEDMAN, Kerry Freedman, STUHR, Patrícia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. IN: BARBOSA, Ana Mae; GUINSBURG, J. (Orgs.). **O Pós-Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FISCHER, Rosa M. B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: autêntica, 2012.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-71.

FOUCAULT, Michel. **A história da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz&Terra, 2014.

_____. O cuidado com a verdade. In: _____. **Ditos e Escritos V**. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, p. 240-251.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ditos e Escritos V**. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p. 264-287.

_____. Uma estética da existência. In: _____. **Ditos e Escritos V**. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c, p. 288-293.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. **Ditos e Escritos V**. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d, p. 294-300.

_____. É inútil revoltar-se?. In: _____. **Ditos e Escritos V**. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006e, 2ª edição, p. 77-81.

_____. Sexualidade e política. _____. **Ditos e Escritos V**. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006f, 2ª edição, p. 26-36.

_____. A filosofia analítica da política. _____. **Ditos e Escritos V**. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006g, 2ª edição, p. 37-55.

_____. Sexualidade e poder. In: _____. **Ditos e Escritos V**. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006h, 2ª edição, p. 56-76.

GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. In: **Pro-posições**, vol. 10, n 1, 1999, p. 139-156.

GREENBERG, Clement. Pintura Modernista. In: FERREIRA, Glória; MELLO, Cecília Cotrim de; BORGES, Maria Luiza X. de A (Orgs.). **Clement Greenberg: e o debate crítico**. Rio de Janeiro: Funarte, J. Zahar, 1997a, p. 101-110.

GREENBERG, Clement. Seminário Seis. In: FERREIRA, Glória; MELLO, Cecília Cotrim de; BORGES, Maria Luiza X. de A (Orgs.). **Clement Greenberg: e o debate crítico**. Rio de Janeiro: Funarte, J. Zahar, 1997b, p.131-142.

GROSENICK, Uta. **Mulheres artistas nos séculos XX e XXI**. Itália: Taschen, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HERKENHOFF, P.; HOLLANDA, H. B. de. **Manobras radicais**. São Paulo: Associação dos Amigos do Centro Cultural Banco do Brasil, 2006.

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

JARDIM, Silvia Regina Marques; ABRAMOWICZ, Anete. Tendências da produção paulista sobre gênero e educação: um balanço de dissertações de mestrado. In: **Estudos RBPG**, v. 2, n. 3, , 2005. p. 93-117.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?**. São Leopoldo:Ed.Unisinos, 1999.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Imagens do espaço da arte na escola**: um olhar feminino. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. Sexualidades, Artes Visuais e Poder: Pedagogias Visuais do Feminino. **Revista Estudos Feministas**, v.10, n.2. Florianópolis, 2002, p. 283-300.

_____. **Docência Artista**: Arte, Estética de si e Subjetividades Femininas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005a.

_____. Gênero, Educação e Docência nas Artes Visuais. In: **Educação & Realidade**, v.30, n.2. Porto Alegre, 2005b, p. 243-259.

_____. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. In: **Currículo sem fronteiras**, v.8, p. 148-164, 2008a.

_____. Gênero, visualidades e arte: temas contemporâneos para educação. In: **31º Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambu, MG: ANPED, v. 1. p. 1-17, 2008b.

_____. Artes visuais, feminismos e educação no Brasil: a invisibilidade de um discurso. In: **Universitas Humanística**, 2015, p. 143-163.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Editora Vozes, 2003.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.

_____. Corpo, escola e identidade. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 59-76.

_____. Currículo, Gênero e Sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.): **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p.

_____. Foucault e os Estudos *Queer*. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo José da. (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte : Autêntica, 2009. p.135-142.

_____. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* como política de conhecimento. In: LOPES, Denilson e outros (orgs.). **Imagem e diversidade sexual**. Estudos de homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004.

_____. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. In: **Educação & Realidade**, v. 20 n.2, 1995, p. 101-132.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. dez. 2007, p. 201-218.

MAYAYO, Patricia. **Historias de mujeres, historias del arte**. Madrid: Cátedra, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Educação, saúde e politização da maternidade: olhares desde a articulação entre Estudos Culturais e Estudos de Gênero. In: SIVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. 2 ed. Canoas: Ulbra, 2011, p. 145-164.

_____. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: _____.; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 47-61.

MOSÉ, Viviane. **Toda Palavra**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2006.

_____. **Pensamento chão**. Poemas em prosa e verso. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2008.

_____. **A escola e os desafios contemporâneos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

NOCHLIN, Linda. Why have there been no great women artists? In: _____. **Women, art and power and other essays**. Colorado: Westview, 1989.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-30.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PINTO, Celi Regina Jardim . Elementos para uma análise de discurso político. In: **Barbarói**, USCS, v. 24, p. 87-118, 2006.

_____. **Com a palavra o senhor presidente José Sarney**: ou como entender os meandros da linguagem do poder. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. Feminismo, história e poder. In: **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n 36, 2010, p.15-23.

POLLOCK, Griselda. **Vision and difference**: feminism, femininity and the histories of art. New York: Routledge, 2003.

PRECIADO, Beatriz. Entrevista com Beatriz Preciado, por Jesús Carrillo. In: **Revista Poiésis**, n 15, 2010, p. 47-71.

_____. Multidões *queer*: notas para uma política dos “anormais”. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, janeiro-abril/2011, p. 11-20.

RAGO, Luzia Margareth. Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos. In: COSTA, Claudia Lima; SCHMIDT, Simone Pereira. (org.). **Poéticas e Políticas Feministas**. Florianópolis: Editora das Mulheres, 2004, p. 31-41. Disponível em: http://www.historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Feminismo_e_subjetividade.pdf

_____. **Adeus Ao Feminismo?** Feminismo e Pós-Modernidade no Brasil. In: *Cadernos do arquivo Edgar Leuenroth*, v. 3, n.3, 1997.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Paulo: Claraluz, 2005.

RICHTER, Ivone M. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado De Letras, 2003.

_____. Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Senac, 2008a, p. 105-112.

_____. Histórico da Faeb: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: perspectiva, 2008b, p. 323-334.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, 2001, p. 47-68.

SAFATLE, Vladimir. Dos problemas de gênero a uma teoria da despossessão necessária: ética, política e reconhecimento em Judith Butler. Posfácio. In: BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, 2012, p. 261-278.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**, v. 20 n.2, 1995, p. 71-99.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: **Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimentos social e políticas governamentais**. Paraná, Curitiba, 2016, p. 1-17.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n 2, 2011, p. 561-572.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 91-97.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. A produção social da Identidade e da Diferença. In: _____. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Editora Vozes, 2000.

SIMIONI, Ana Paula. As mulheres artistas e os silêncios da história: a história da arte e suas exclusões. In: **Labrys Estudos Feministas**, 2007. Disponível em: <http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys11/ecrivaines/anapaula.htm>

_____. Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan. In: **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, vol.01, n. 02, 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa/ArtigosII/anasimioni.html>. Acesso em: 01/06/2017.

_____. A difícil arte de expor mulheres. In: **Cadernos Pagu**, jan-jun. 2011, p. 375-388.

SOUZA, Beatriz de Jesus. **Tramas de gênero: um estudo sobre mulheres que tecem redes de dormir em São Bento – MA**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, 2012.

SOUZA, Edvandro Luise Sombrio de. **Fronteiras, lugares de solidariedade: O que dizem os programas de Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

STEINBERG, Leo. Outros Critérios. In: FERREIRA, Glória; MELLO, Cecília Cotrim de; BORGES, Maria Luiza X. de A (Orgs.). **Clement Greenberg e o debate crítico**. Rio de Janeiro: Funarte, J. Zahar, 1997, p. 175-210.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. Meninas não brigam? Posturas diferenciadas na escola contemporânea. In: **Espaço do currículo**, v.2, n.2, 2009-20110, p. 167-180.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. 2ª. Ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2004, p.37-69.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Artigos do Confaeb consultados:

ARAÚJO, Roberta Melo. Interculturalidade e gênero no ensino de artes visuais: vivências de uma brasileira em meio a egípcias de Alexandria. In: XXIV Confaeb: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender. Ponta Grossa, PR, 2014, s/p/.

ARAÚJO, Roberta Melo. Influência de John Dewey na formação feminina e no ensino de arte em Minas Gerais através da educadora Benedicta Valladares Ribeiro. In: XXII Confaeb: Arte/educação no pós-mundo. Recife, PE, 2013, s/p/.

BALISCEI, João Paulo; JORDÃO, Victor Hugo. Como "ser homem"? investigando discursos sobre masculinidades. In: XXIV Confaeb: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender. Ponta Grossa, PR, 2014, s/p/.

BARROS, Miriam; VIEIRA, Rosângela; DIAS, Belidson. Representações *queer* nas histórias em quadrinhos: implicações para a educação da cultura visual. In: XVII Confaeb: Santa Catarina, Florianópolis, 2007, s/ p/.

BUCHMANN, Luciano Parreira; FIGUEIREDO, Mariana Galli. Professoras e suas escolhas: estratégias à dominação masculina no ensino da arte por meio do grupo de estudos em artes visuais – PoloArte na escola da FAP. In: XXIV Confaeb: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender. Ponta Grossa, PR, 2014, s/p/.

CARVALHO, Adriano José de. Gênero, educação e arte: participação ativa das mulheres na Escola de Belas Artes de Pernambuco. In: XXII Confaeb: Arte/Educação: Corpos em Trânsito. São Paulo, SP, 2012, s/p/.

COUTINHO, Andréa Senra. A produção feminista das mulheres nas artes plásticas e suas implicações no ensino de arte: Estudo comparativo entre professores/as de arte de Portugal e Brasil. In: XVII Confaeb: Santa Catarina, Florianópolis, 2007, s/ p/.

COUTINHO, Andréa Senra. Poéticas do feminino/feminismo em Beth Moysés, Rosana Paulino e Paula Rego: transgressões para o ensino de artes visuais em escolas. In: XIX Confaeb Concepções contemporâneas da Arte/Educação. Belo Horizonte, MG, 2009, s/p/.

DIAS, Taís Ritter. Documentando o *funk*: cultura visual, cinema e gênero no ensino de artes visuais. In: XXV Confaeb: Políticas públicas e o ensino de arte: entre a formação e a ação em artes visuais, dança, música e teatro. Ceará, Fortaleza, 2015, p.382-393.

FORD, Kyrtylene de A. S. Burca vermelha de iansã: processo de mediação em proposta artística centrada em questões de gênero. In: XXII Confaeb: Arte/educação no pós-mundo. Recife, PE, 2013, s/p/.

FRADE, Isabela. O círculo de mulheres na arte da terra: pela ativação da produção plástica nas comunidades femininas da UERJ e Mangueira. In: XIX Confaeb Concepções contemporâneas da Arte/Educação. Belo Horizonte, MG, 2009, s/p/.

FRADE, Isabela; CAETANO, Alessandra; GÓES, Jéssica; SARAIVA, Letícia. Refletores em convergência: questões de gênero. In: XXII Confaeb: Arte/Educação: Corpos em Trânsito. São Paulo, SP, 2012, s/p/.

FRADE, Isabela N.; Henck, Joice P.; Santos, Melissa C. dos. Construindo gigantas-empoderamento do feminino na Viauerj/Mangueira. In: XX Confaeb e VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas. Goiânia, GO, 2010, p.1206-1215

FREITAS, Emília P. de. Arte/educação baseada em comunidade: a experiência de ensino de arte para mulheres da comunidade do Coque/Recife/PE. In: In: XXV Confaeb: Políticas públicas e o ensino de arte: entre a formação e a ação em artes visuais, dança, música e teatro.Ceará, Fortaleza, 2015, p. 674-688.

FREITAS Emília P.; SILVA, Flaviana F. da; SILVA, Andrea O. S. da. O desafio da (re)construção identitária – a experiência de ensino de arte de uma organização não formal com mulheres da comunidade do Coque. In: XXII Confaeb: Arte/educação no pós-mundo. Recife, PE, 2013, s/p/.

GONÇALVES; Marllon C.; SOUZA, Paulo C. A. de. Identidade homossexual: formação, vivência e preconceitos. In: In: XXV Confaeb: Políticas públicas e o ensino de arte: entre a formação e a ação em artes visuais, dança, música e teatro.Ceará, Fortaleza, 2015, p. 1382-1395.

GUIMARÃES, Leda Maria; MENESES, Hélia Barbosa de. Práticas de bordado: uma experiência de ensino de arte em contexto de comunidade. In: XX Confaeb e VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas. Goiânia, GO, 2010, p. 1543-1552.

HENNIG, Isabel R. de S. L.. Mulher, artista e professora de artes: construído e destruindo uma narrativa estética. O desafio da (re)construção identitária – a experiência de ensino de arte de uma organização não formal com mulheres da comunidade do Coque. In: XXII Confaeb: Arte/educação no pós-mundo. Recife, PE, 2013, p. 1-10.

LIMA, Camila Bourguignon de. Reflexões sobre gênero e a produção do grupo Guerrilla Girls. In: XXIV Confaeb: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender. Ponta Grossa, PR, 2014, s/p/.

SANTOS, Wandealyson D. L. S.; MESQUITA, Anália Lobo; COSTA, Fábio J. R.; SANTOS, Francisco dos. Travesti, um processo de criação. In: XXIV Confaeb: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender. Ponta Grossa, PR, 2014, s/p/.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Arte/educação, história e relações de gênero: um encontro com Noemia Varela. In: XX Confaeb e VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas. Goiânia, GO, 2010, p. 1179-1192.

SILVA, Márcia Alves da, MEIRA, Mirela Ribeiro. Artes visuais e criação coletiva na construção de histórias de vida de mulheres. In: XXII Confaeb: Arte/Educação: Corpos em Trânsito. São Paulo, SP, 2012, s/p/.

SILVA, Sílvia Tereza Moura; VIDAL, Fabiana Souto Lima. Mulheres artistas: relato de uma aprendizagem mútua. In: XXIV Confaeb: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender. Ponta Grossa, PR, 2014, s/p/.

SILVEIRA, Juzelia de Moraes; CORRÊA, Ayrton Dutra. O estudo da cultura sexual como uma possibilidade e um compromisso para o ensino da arte. In: XVII Confaeb: Santa Catarina, Florianópolis, 2007, s/ p/.

SOUSA, Beatriz de Jesus. Tramas de gênero: um estudo sobre mulheres que tecem redes de dormir em São Bento – MA. In: XXIV Confaeb: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender. Ponta Grossa, PR, 2014, s/p/.

VERONA, Marília Inês; LEDUR, Rejane Recziegel. Mulheres na contemporaneidade projeto de inclusão com mulheres – artes visuais In: XVII Confaeb: Santa Catarina, Florianópolis, 2007, s/ p/.

VIEIRA, Rosângela; BARROS, Miriam; DIAS, Belidson. Gênero: como e para quê? estereótipos de gênero e sexualidade na educação da cultura visual. In: XVII Confaeb: Santa Catarina, Florianópolis, 2007, s/ p/.

Artigos dos Encontros Nacionais da ANPAP consultados:

ABREU, Carla de. Imagens que não afetam: questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual. In: 24º ANPAP: Compartilhamentos na Arte: Redes e conexões, Santa Maria, RS, 2015, p. 3927-3942.

ALSOUZA, Daysa Darcin; PUCETTI, Roberta. Poética visual do feminino na educação: a identidade feminina adolescente. In: ANPAP : Subjetividades, utopias e fabulações. Rio de Janeiro RJ, 2011, p. 392-405.

ARAÚJO, Evaldo Miranda de. O machismo em imagens. In: 18º ANPAP: Transversalidades nas Artes Visuais, Salvador, Bahia, 2009, p. 3281-3295.

BARBOSA, Ana Mae. Uma questão de política cultural: mulheres artistas, artesãs, designers e arte/educadoras. In: 19º ANPAP: Entre territórios, Cachoeira, Bahia, 2010, p. 1979-1988.

DIAS, Belidson. Incorporações Almodovarianas: abocar o cinema *queer*, a cultura visual e pedagogias críticas de uma vez só, e sem dó. In: ANPAP: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis-SC, 2007, p. 713-720.

DIAS, Belidson. Ensinando fora do eixo: cultura visual *queer*. In: ANPAP: Vida e ficção: arte e fricção. Rio de Janeiro RJ, 2012, p. 2111-2125.

FRADE, Isabela; HENCK, Joice. O círculo – ativando a produção plástica feminina na via UERJ/Mangueira. In: 19º ANPAP: Entre territórios, Cachoeira, Bahia, 2010, p. 2107-2120.

FRANCESCHI, Rosina S. de. Mulheres, artes visuais e docência: qual a relação destas escolhas? In: 18º ANPAP: Transversalidades nas Artes Visuais, Salvador, Bahia, 2009, p. 3802-3814.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. Imagens e identidades: diversidade sexual no ensino de arte multicultural . In: 21º ANPAP : Vida e ficção: arte e fricção. Rio de Janeiro RJ, 2012, p. 2083-2097.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho Animado e Gênero: Masculinidades em Bob Esponja. In: 17º ANPAP: Panorama da Pesquisa em Artes Visuais, Florianópolis, 2008, p. 888-901. Comitê Ensino-Aprendizagem da Arte.

RANGEL, C.; CARNEIRO; FRADE, I., SARAIVA, L. Ainda mais estes - aspectos processuais na obra de Ana Maria Maiolino. n: 20º ANPAP : Subjetividades, utopias e fabulações. Rio de Janeiro RJ, 2011, p. 659-674.

SANTOS, Juliana O. G. dos; SANTOS MARIA, Mirella dos. Gênero, arte e relações etnicorraciais na implementação da lei 11.645 no ensino superior. In: 24º ANPAP: Compartilhamentos na Arte: Redes e conexões, Santa Maria, RS, 2015, p. 3064-3076.

SILVEIRA, Juzelia de Moraes. Um olhar sobre as representações da sexualidade no âmbito escolar. In: 19º ANPAP: Entre territórios, Cachoeira, Bahia, 2010, p. 2173-2182.

SILVEIRA, Juzelia de Moraes. Produção discursiva de gênero, cadernos de receitas culinárias e prática docente. In: 20º ANPAP : Subjetividades, utopias e fabulações. Rio de Janeiro RJ, 2011, p. 696-705.

SILVEIRA, Juzelia de Moraes. Pensando a construção da cultura sexual – possibilidades de abordagem do tema por meio do ensino da arte. In: 17º ANPAP: Panorama da Pesquisa em Artes Visuais, Florianópolis, 2008, p.1191-1201.

SILVEIRA, Juzelia de Moraes; GUIMARÃES, Leda Maria de Barros. Investigando femininos nas receitas do dia a dia. In: 21º ANPAP : Vida e ficção: arte e fricção. Rio de Janeiro RJ, 2012, p. 2156-2170.

TRIZOLI, Talita. O Feminismo e a Arte Contemporânea – Considerações. In: 17º ANPAP: Panorama da Pesquisa em Artes Visuais, Florianópolis, 2008, p. 1495-1505.

Apêndice 1: Locais e temas dos congressos do Confaeb e dos Encontros da Anpap

	Ano	Local	TEMA
CONFAEB	2007	Florianópolis, SC	FAEB: 20 anos de história
	2009	Belo Horizonte, MG	Concepções contemporâneas da Arte/Educação
	2010	Goiânia, GO	CONFAEB 20 anos: indivíduos, coletivos, comunidades e redes
	2012	São Paulo, SP	Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012
	2013	Recife, PE	Arte/Educação no Pós-Mundo
	2014	Ponta Grossa, PR	Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender
	2015	Fortaleza, CE	Políticas públicas e o ensino das artes: entre a formação e a ação em artes visuais, dança, música e teatro
	ANPAP	2007	Florianópolis, SC
2008		Florianópolis, SC	Panorama da Pesquisa em Artes
2009		Salvador, BA	Transversalidades nas Artes Visuais
2011		Rio de Janeiro, RJ	Subjetividades, utopias e fabulações
2012		Rio de Janeiro, RJ	Vida e ficção: arte e fricção
2015		Santa Maria, RS	Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões

Apêndice 2: Instituição/estados de filiação dos autores

ESTADO-PAÍS/INSTITUIÇÃO			
CONFAEB=27 artigos	ANPAP= 17 artigos	ANPED =1 artigo	SCIELO= 03
Rio Grande do Sul: 6 artigos UFSM (2); UFPEL (2); UFRGS (1); S.Edu. Canoas (1)	Rio Grande do Sul: 3 artigos UFSM (2); UFRGS (1);	Portugal: Universidade do Minho (1)	Rio Grande do Sul: 1 UFRGS (1)
Rio de Janeiro: 4 artigos UERJ (2); UFRJ (1); SME/RJ (1)	Distrito Federal: 02 UNB (2)		
Pernambuco: 5 UFPE (4); NEIMFA (1)	Rio de Janeiro: 2 artigos UERJ (2)		Distrito Federal: 1 UNB (1)
Minas Gerais: 03 UFU (2); UFJF (1)	São Paulo: 02 UNESP (1); USP (01)		
Paraná: 03 UNESPAR (1); UEPG (01); UME (1)	Paraná: 01 UEL (1)		Minas Gerais:1 UFJF (1)
Distrito Federal: 02 UNB (2)	Amapá: 01 UNIFAP (1)		
Maranhão: 01 UFMA (1)	Paraíba: 01 UFPB (1)		
Ceará: 01 URCA (1)	Goiás: 01 UFG (3)		
Goiás: 01 UFG (1)	Minas Gerais: 01 UFU (1)		
Portugal: 01 Universidade do Minho (1)	Santa Catarina: 1 FURB (1)		

Apêndice 3: Artigos selecionados dos anais do CONFAEB

ANO	EIXO TEMÁTICO	AUTORES	TÍTULO
2007	não informado	M. Barros, R. Vieira, B. Dias	Representações <i>queer</i> nas histórias em quadrinhos: implicações para a educação da cultura visual
	não informado	A. Coutinho	A produção feminista das mulheres nas artes plásticas e suas implicações no ensino de arte: estudo comparativo entre professores/as de arte de Portugal e Brasil
	não informado	J. Silveira; A. Corrêa	O estudo da cultura sexual como uma possibilidade e um compromisso para o ensino da arte
	não informado	M. Verona; R. Ledur	Mulheres na contemporaneidade projeto de inclusão com mulheres – artes visuais
	não informado	R. Vieira; M. Barros, B. Dias	Gênero: como e para quê? estereótipos de gênero e sexualidade na educação da cultura visual
2009	não informado	I. Frade	O círculo de mulheres na arte da terra: pela ativação da produção plástica nas comunidades femininas da UERJ e Mangueira.
	não informado	A. Coutinho	Poéticas do feminino/feminismo em Beth Moysés, Rosana Paulino e Paula Rego: transgressões para o ensino de artes visuais em escolas
2010	não informado	E. Silva	Arte/educação, história e relações de gênero: um encontro com Noemia Varela
	não informado	I. Frade, J. Henck, M. dos Santos	Construindo gigantes- empoderamento do feminino na viaUERJ/ Mangueira
	não informado	L. Guimarães, H. de Meneses	Práticas de bordado: uma experiência de ensino de arte em contexto de comunidade
2012	não informado	M. Meira, M.da Silva	Artes visuais e criação coletiva na construção de histórias de vida de mulheres
	não informado	I. Frade, A. Caetano, J. Góes, L. Saraiva	Refletores em convergência: questões de gênero
	não informado	A. de Carvalho	Gênero, educação e arte: participação ativa das mulheres na Escola de Belas Artes de Pernambuco
2013	Espaços da/na Inclusão	E. Freitas, F. da Silva, A. da Silva	O desafio da (re)construção identitária – a experiência de ensino de arte de uma organização não formal com mulheres da comunidade do Coque

	Histórias da Arte/Educação no mundo e no Pós-Mundo	R. Araújo	Influência de Jonh Dewey na formação feminina e no ensino de arte em Minas Gerais através da educadora Benedicta Valladares Ribeiro
	Poéticas em práticas pedagógicas	I. Hennig	Mulher, artista e professora de artes: construído e destruindo uma narrativa estética
	Mediação Cultural: Pontes no Pós-Mundo	K. Ford	Burca vermelha de lansã: processo de mediação em proposta artística centrada em questões de gênero
2014	Histórias: documentações, acervos e narrativas.	B. Sousa	Tramas de gênero: um estudo sobre mulheres que tecem redes de dormir em São Bento – Ma
	Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de artes visuais e na pedagogia	L. Buchmann, M. Figueiredo	Professoras e suas escolhas: estratégias à dominação masculina no ensino da arte por meio do grupo de estudos em artes visuais – Polo Arte na escola da FAP
	Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas	C. Lima	Reflexões sobre gênero e a produção do grupo Guerrilla Girls
	Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas	R. Araújo	Interculturalidade e gênero no ensino de artes visuais: vivências de uma brasileira em meio a egípcias de Alexandria
	Pesquisa na educação em artes visuais: narrativas e metamorfoses	W. Santos, A. Mesquita, F. da Costa, F. do Santos	Travesti, um processo de criação
	Tecnologias da informação e comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em artes visuais	J. Baliscei, V. Jordão	Como "ser homem"? investigando discursos sobre masculinidades
	Iniciação à docência	S. Silva, F. Vidal	Mulheres artistas: relato de uma aprendizagem mútua
2015	Ensinar e aprender artes visuais na educação formal e não formal	E. de Freitas	Arte/educação baseada em comunidade: a experiência de ensino de arte para mulheres da comunidade do Coque/Recife/PE
	Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas	M. Gonçalves, P. de Souza	Identidade homossexual: formação, vivência e preconceitos
	Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais	T. Dias	Documentando o <i>funk</i> : cultura visual, cinema e gênero no ensino de artes visuais

Apêndice 4: Artigos selecionados dos Encontros Nacionais da ANPAP

ANO	COMITÊ/SIMPÓSIO	AUTOR(ES/AS)	TÍTULO
2007	Ensino-Aprendizagem da Arte	B. Dias	Incorporações Almodovarianas: abocar o cinema <i>queer</i> , a cultura visual e pedagogias críticas de uma vez só, e sem dó.
2008	Ensino-Aprendizagem da Arte	J. Silveira	Pensando a construção da cultura sexual – possibilidades de abordagem do tema por meio do ensino da arte
	Ensino-Aprendizagem da Arte	T. Trizoli	O Feminismo e a Arte Contemporânea - Considerações.
	Ensino-Aprendizagem da Arte	A. Pillar	Desenho Animado e Gênero: Masculinidades em Bob Esponja
2009	Educação em Artes Visuais	R. Franceschi	Mulheres, artes visuais e docência: qual a relação destas escolhas?
	Educação em Artes Visuais	E. Araújo	O machismo em imagens
2010	Educação em Artes Visuais	J. Silveira	Um olhar sobre as representações da sexualidade no âmbito escolar
	Educação em Artes Visuais	A. Barbosa	Uma questão de política cultural: mulheres artistas, artesãs, designers e arte/educadoras
	Educação em Artes Visuais	I. Frade; J. Henck	O círculo - ativando a produção plástica feminina na via UERJ/Mangureira
2011	Educação em Artes Visuais	D. Alsouza; R. Puccetti	Poética visual do feminino na educação: a identidade feminina adolescente
	Educação em Artes Visuais	C. Rangel, E. Carneiro, I. Frade, L. Saraiva	Ainda mais estes - aspectos processuais na obra de Ana Maria Maiolino
	Educação em Artes Visuais	J. Silveira	Produção discursiva de gênero, cadernos de receitas culinárias e prática docente
2012	Educação e Cultura Visual	J. Silveira; L. Guimarães	Investigando femininos nas receitas do dia a dia
	Educação e Cultura Visual	B. Dias	Ensinando fora do eixo: cultura visual <i>queer</i>
	Educação e Cultura Visual	A. Pereira	Imagens e identidades: diversidade sexual no ensino de arte multicultural
2015	Formação de professores de Artes Visuais: mediações, tecnologias e políticas	J. Santos; M. Santos Maria	Gênero, arte e relações etnicorraciais na implementação da lei 11.645 no Ensino Superior
	Redes e conexões de afetos, pedagogias e visualidades	C. Abreu	Imagens que não afetam: questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual

Apêndice 5: Listagem das palavras-chave

Termos localizados nas palavras-chave			
CONFAEB	ANPAP	ANPED	SCIELO
gênero (10); relações de gênero (01); ensino de artes e gênero (01); mulheres (02); mulheres na contemporaneidade (01); comunidade feminina (01); produção feminina (01) saberes femininos (01) feminino (01); feminismos (01); arte feminista contemporânea (01); homossexual (01); teoria <i>queer</i> (2); sexualidade (02).	gênero (04); relações de gênero (01); mulheres (01); produção feminina (02); feminino (02); feminismo (01); feminismo negro (01); pedagogia crítica feminista (01); arte feminista (01); teoria <i>queer</i> (01); sexo (01); sexualidade (02); gênero e sexualidade (01); diversidade sexual (01); machismo (01)	poéticas do feminino/feminismo (01)	sexualidades e poder (01); pedagogia <i>queer</i> (01); artistas mulheres (01)