



30(2):243-259
jul/dez 2005

GÊNERO, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA NAS ARTES VISUAIS

Luciana Gruppelli Loponte

RESUMO – *Gênero, educação e docência nas artes visuais.* Este artigo pretende abordar a relação entre gênero, artes visuais e educação, destacando a importância do tema e a sua quase ausência nas pesquisas sobre arte e educação no Brasil. Neste sentido, o objetivo do artigo é situar a discussão sobre o tema a partir das publicações existentes, além de lançar novas questões e apresentar autores que possam alimentar novas pesquisas na área. Com um foco especial para a formação docente em arte, o trabalho apresenta algumas abordagens e problematizações possíveis que podem nos fazer olhar a partir de outros pontos de vista para a docência em arte: o mito da genialidade artística e a “professora criativa” e relações possíveis entre gênero, docência em arte e poder.

Palavras-chave: *gênero e educação, ensino de artes visuais, formação docente.*

ABSTRACT – *Gender, education and teaching in visual arts.* This article examines the relationship between gender, visual arts and education, highlighting the importance of the theme and its virtual absence in art and education research in Brazil. The objective of this study is to situate the discussion about the theme, starting from existing publications, and also to pose new questions and present authors who can contribute to new research efforts in the field. Focusing especially on art teachers’ training, this article presents some approaches and possible problematizations that can lead us to look at art teaching from other viewpoints: *the myth of artistic genius and the “creative teacher” and the possible relations between gender, art teaching and power.*

Keywords: *gender and education, visual arts teaching, teacher training.*

Uma mulher não tem lugar como artista até que ela prove repetidamente que não se deixará eliminar.

Louise Bourgeois, Entrevista, 1971.

Há oito anos atrás precisei dar aula de Educação Artística para turmas de 5ª e 8ª série, foram as piores aulas que já dei, não estava preparada para trabalhar com estas turmas e nem para trabalhar arte. Dava o que encontrava: trabalhos prontos, cópias, não tinha conhecimento nesta área.

Memorial Artístico de aluna de Pedagogia, 2001.

Eu nunca gostei de artes, na escola a professora obrigava a desenhar e pintar como ela queria, se você pintasse diferente já estava errado. E quando ela mandava desenhar aí sim eu queria morrer, pois sou péssima para desenhar.

Memorial Artístico de aluna de Pedagogia, 2001.

O que há em comum entre as afirmações acima? Aparentemente, nada. Ou muita coisa. De modos distintos e a partir de contextos diferentes, as três afirmações tratam da relação da mulher e as artes visuais. A artista Louise Bourgeois¹ expressa a partir de sua própria experiência as dificuldades de ser reconhecida no mundo masculino das artes. Os trechos de memoriais de alunas de um curso de Pedagogia mostram algumas faces da relação entre docentes e o ensino de arte, que algumas vezes refletem experiências escolares um tanto traumáticas, que acabam interferindo de alguma maneira no modo como a arte é trabalhada nas escolas. Professoras são “obrigadas” a lecionar arte, sem a mínima preparação, como se esse fosse um conhecimento “nato” das mulheres.

Trago estas questões iniciais para introduzir um tema ainda não suficientemente explorado nas pesquisas em educação brasileiras: a relação entre gênero, arte e educação. Na primeira edição do seu livro *Arte-educação: leitura no subsolo*, de 1997, Ana Mae Barbosa afirmava não ter encontrado no seu levantamento sobre teses e dissertações sobre arte e educação no Brasil, nenhum trabalho que “tratasse da produção artística da mulher ou de seu viés apreciativo para completar nosso panorama multicultural”, informação que foi corrigida com uma nota de rodapé a partir da segunda edição revista (Barbosa, 1999, p. 15) com o surgimento de algumas pesquisas. De lá para cá, o tema continua a ser pouco explorado no Brasil, tanto no campo da arte como no campo da arte e educação, ainda que esse tema mereça mais atenção em outros países, como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e Espanha, por exemplo.

O objetivo deste artigo é, dessa forma, situar a discussão sobre o tema gênero, artes visuais e educação a partir do que já tem se publicado por aqui, além de lançar novas questões e apresentar autores que possam alimentar novas pesquisas na área.

Talvez um dos maiores desafios seja a desmitificação da palavra “feminismo”, ainda carregada pelo radicalismo do forte movimento político empreendido

a partir dos anos 60, principalmente no mundo ocidental. A palavra (e o próprio movimento) ainda causa certo estranhamento quando ligada à arte e à educação, embora diversos autores reconheçam a importância do movimento feminista, que implicou em uma “verdadeira reviravolta epistemológica” (Silva, 1999), com um grande impacto na crítica e na arte contemporânea a partir dos anos 70 (Archer, 2001) e, principalmente, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social, um dos elementos fundamentais para o descentramento do sujeito moderno cartesiano (Hall, 1999).

Um dos primeiros artigos publicados no Brasil sobre a crítica de arte feminista ligada à educação é de Elizabeth Garber (1996). A autora trata da discussão a partir de suas experiências pessoais como professora de arte, mãe, e cidadã norte-americana. No final do artigo ela deixa algumas questões aos leitores brasileiros: “como é a crítica feminista de arte no Brasil? Quais são as suas contendas, suas tendências, suas formas?” (Garber, 1996, p.18). O aparente silêncio diante desses questionamentos, talvez indique que estas perguntas continuem sem resposta.

Ao traçar um panorama da arte-educação pós-colonialista no Brasil, Ana Mae Barbosa retoma algumas questões sobre o feminismo, salientando que a crítica feminista deve estar presente entre as muitas abordagens de leitura da obra de arte, até por que “a educação é exercida principalmente por mulheres que necessitam de instrumental teórico que reforce seus egos culturais” (Barbosa, 1998, p. 51).

Ivone Mendes Richter (2003) também aproxima o feminino do ensino de artes visuais, embora não utilize referenciais teóricos ligados aos Estudos Feministas ou de gênero. Uma instigante pesquisa de campo sobre a estética no cotidiano nas famílias de alunas e alunos de uma escola municipal de ensino básico da cidade de Santa Maria, RS é o ponto de partida para a discussão sobre o ensino intercultural das artes visuais na escola utilizando dois eixos principais: a multiculturalidade no Brasil e a estética feminina do cotidiano².

A emergência do tema da diferença em tempos pós-modernos traz a questão do “outro” (e a mulher como um “outro”) também para o campo da arte, embora no Brasil a produção teórica nesse sentido caminhe a passos lentos. Destaco as seguintes publicações dos últimos anos: *As artistas: recortes do feminino no mundo das artes*, de Berenice Sica Lamas (1997); *A imagem da mulher: um estudo da arte brasileira*, de Cristina Costa (2002); *Mulheres artistas nos séculos XX e XXI*, organizado por Uta Grosenick (2003), e *Mulheres pintoras: a casa e o mundo*, catálogo da Pinacoteca do Estado de São Paulo (2004). As publicações tratam da relação da mulher e a arte a partir de abordagens e enfoques completamente diferentes, mas podem ser um excelente subsídio para iniciar a discussão³.

Nos últimos anos, tenho procurado abordar estas questões em minhas pesquisas, procurando as “costuras” possíveis entre gênero e ensino de artes

visuais, com um foco especial para a formação docente. Apresento aqui então algumas abordagens possíveis, que podem nos fazer olhar a partir de outros pontos de vista para a docência em arte.

Artes visuais e gênero: algumas problematizações

Articular arte e gênero é, de alguma forma, trazer uma tensão a mais para um olhar acostumado a ver a arte através dos olhos de historiadores e críticos de arte que tratam como única verdade uma visão particular e arbitrária. A Arte, esta celebrada com inicial maiúscula e luminoso neon no mundo ocidental, tem outros adjetivos que mal vemos abaixo da palavra “Universal”. A Arte Universal ou a História da Arte legítima em grande parte, já desconfiávamos, um olhar masculino, branco, europeu e heteronormativo. Aparte os chavões pós-modernos, que talvez ainda precisem ser repetidos, o que importa aqui é problematizar quais são as implicações para nossos modos de ver a arte e o próprio ensino de arte. Ter o olhar atravessado pelas questões de gênero ou por “intervenções feministas”, como nomeia Griselda Pollock (2003), é de alguma maneira perder a inocência ou a crença na neutralidade política das imagens artísticas. É olhar como “antes-nunca-tinha-visto” – o que não quer dizer um olhar mais verdadeiro, mais iluminado ou mais consciente, não confundamos. A arte, este terreno aparentemente livre, de pura expressividade e autonomia criativa, é um campo minado por relações de poder.

Muitas das questões que ligam arte a gênero originam-se de alguma maneira das provocações do artigo polêmico de Linda Nochlin (1989a), *Why have there been no great women artists?*, publicado originalmente em 1971. O artigo é considerado fundador por várias estudiosas⁴ que se dedicam ao tema e também é bastante citado em textos que articulam gênero e ensino de arte. O artigo faz mais do que simplesmente perguntar sobre as mulheres artistas esquecidas pelo discurso oficial da história da arte. Entre outras coisas, interroga sobre as condições desiguais de produção artística feminina e masculina e mesmo sobre o julgamento diferenciado de obras que pudessem supostamente apresentar alguns atributos “femininos”. Nochlin reivindica uma mudança de paradigma em uma disciplina já estabelecida como a história da arte, desafiando categorias como a da “grande arte” feita por gênios ou por *superstars*, por exemplo (Nochlin, 1989a, p. 153).

Acredito que estas questões são importantes para pensarmos a partir de pontos de vistas menos usuais sobre a docência em arte, já que grande parte das professoras de arte são mulheres, apesar da sua ausência no discurso oficial sobre arte. É claro que esta situação é bastante complexa e há muito para pensar. Professoras de arte fazem parte de um universo já feminino em sua maioria: o magistério, principalmente no que se refere à educação básica. Mas isso não

explica tudo, se levarmos em conta algumas especificidades do ensino de arte, tais como a pouca visibilidade e a reduzida importância na hierarquia curricular escolar. Ou ainda, o fato de que muitas professoras atuam nessa área sem uma formação específica porque, entre outras coisas, essa é uma atividade que supostamente não exigiria muito conhecimento ou tão-somente alguns atributos “estéticos” femininos.

Apesar de serem maioria, as mulheres professoras de arte ainda parecem invisíveis profissionalmente. Há um paradoxo semelhante no que diz respeito à presença/ausência feminina nas artes visuais. A despeito da grande visibilidade da imagem das mulheres como um dos temas mais recorrentes da arte ocidental, elas são quase invisíveis como sujeitos da produção artística. A relação entre as mulheres e a criação artística na cultura ocidental baseia-se na “hipervisibilidade da mulher como *objeto* da representação e sua invisibilidade persistente como *sujeito criador*” (Mayayo, 2003, p. 21). O par visibilidade/invisibilidade parece acompanhar as relações entre gênero e arte e/ou gênero e ensino de arte. Mas de que são feitas essas visibilidades e invisibilidades⁵? Que relações de poder as constituem?

Há muito percebo que a problematização desses temas é, de alguma forma, determinante para o que se faz em ensino de arte. O contato com uma bibliografia específica sobre o assunto⁶ reforçou a minha intuição inicial. Estes trabalhos, embora, de certa forma ainda sejam um pouco marginais dentro da produção acadêmica sobre ensino de artes visuais nos Estados Unidos e Canadá, refletem uma preocupação crescente do movimento feminista sobre questões relativas à arte e à educação, o que acontece pouco aqui no Brasil. Na verdade, o campo dos estudos feministas e seu diálogo com a educação (de um modo geral) ainda têm um longo caminho a percorrer no nosso país, embora estejam avançando⁷.

Acredito que trazer estas questões para o debate sobre a docência em arte propicia novas formas de olhar, como se enxergássemos o que “antes-nunca-tinha-visto”. Afinal, de que arte falamos, que histórias de arte e ensino de arte escolhemos para narrar?

A desconfiança das verdades únicas e totalizadoras talvez seja uma das heranças nietzscheanas mais importantes. As vozes do perspectivismo ecoam no pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, trazendo tensão e um certo desconforto aos nossos modos de ver, e abertura do nosso pensamento para a diferença, para a pluralidade. É assim que falamos de histórias e não de história, e o título do livro de Patrícia Mayayo (2003) não é por acaso: *Historias de mujeres, historias del arte*. Ou ainda é dessa forma que o título da coletânea de artigos organizados por Saccá e Zimmerman (1998) se justifica: *Women art educators IV: herstories, ourstories, future stories*. As expressões quase intraduzíveis apontam para outras possibilidades além da *history* oficial – histórias delas? Nossas histórias? O questionamento de uma história de arte (e de ensino de arte) singular, pelos estudos feministas, passa entre outras coisas

pela pergunta sobre o porquê da ausência das mulheres e pela interrogação da própria linguagem que legitima e produz o discurso predominante sobre arte.

Ao sublinhar a História da Arte como uma versão canônica disfarçada de uma única história da arte, ou uma lenda da criatividade cristã ocidental, tratada simplesmente como sinônimo de arte, Griselda Pollock (2003) não propõe, contudo, que uma outra história da arte seja redigida, restituindo o devido lugar das mulheres, mas reivindica “intervenções feministas” neste campo de saber, aparentemente tão consolidado. Não basta apenas adicionar confortavelmente nomes e histórias de artistas mulheres esquecidas⁸, mas redefinir os objetos que estudamos, as teorias e métodos que utilizamos para a produção e leitura de práticas artísticas e culturais (Pollock, 2003, p. XXVII). Pollock, assim como Nochlin (1989a), clama por uma mudança de paradigma, ou a conversão de um olhar formalista para um olhar mais político em relação à arte. Ou ainda, no dizer de Nochlin, começar a pensar a história da arte “Outramente” (*Otherly*), o que exige que a política não seja concebida como um elemento adicional em nossas análises (Nochlin, 1989, p. XV).

Os estudos feministas desafiam nossas formas de pensar e de conhecer, implicando uma verdadeira “reviravolta epistemológica” (Silva, 1999, p. 94). Apesar das diferenças de abordagem das historiadoras e pesquisadoras que aliam arte a gênero, o que importa aqui são as possibilidades abertas para pensar a arte e o próprio ensino de arte. 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?

O mito da genialidade artística e a “professora criativa”

Uma das categorias da história da arte mais questionadas pelas estudiosas feministas é a figura do artista como gênio e a insistente associação da chamada “grande arte” com essa imagem heróica, um atributo de características marcadamente masculinas. Pesquisadoras e historiadoras como Griselda Pollock (1988), Patrícia Mayo (2003), Linda Nochlin (1989, 1989a), Bea Porqueres (1994) e Whitney Chadwick (1992), por exemplo, fazem coro diante da desconstrução de um mito, que ainda persiste nas definições mais comuns do que seja arte ou artista. Estas análises também respingam em artigos que procuram discutir gênero e ensino de arte⁹.

Com a difusão da chamada “proposta triangular¹⁰” e, em parte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte, além da fácil adesão acrítica de professoras a alguns modismos pedagógicos, as vidas de artistas e suas obras acabam timidamente chegando às aulas de arte. Os “modismos” logo são incorporados por um mercado editorial voltado aos docentes (endereçado preferencialmente aos mais despreparados), que investe pesado em livros didáticos com receitas práticas e

fáceis para salvar qualquer professora em apuros (vale lembrar o grande número de docentes sem formação atuando na área de arte). Os artistas escolhidos para reforçar o discurso predominante sobre arte, nesses livros, geralmente são aqueles já iluminados pela glória e fama, os chamados “gênios”. Nas listas preferidas, constam quase invariavelmente Leonardo da Vinci, Michelangelo, Van Gogh, Monet, Picasso. Em geral, reforça-se a figura do artista como homem, branco e europeu e com um talento inato, preferencialmente já surgido na infância. As narrativas biográficas que os acompanham são em geral narrativas lendárias, com um tom de hagiografia, aquelas biografias elogiosas de santos. É esse o tom, por exemplo, de coleções de história da arte como “Os grandes artistas” ou “Pinacoteca Caras¹¹” ou de coleções de arte para crianças como “Mestres das artes¹²”. Prevalece em geral um modo de narrar que está presente na história da arte, desde, talvez, as primeiras biografias lendárias, escritas por aquele que é considerado o pai da história da arte, Giorgio Vasari. O seu livro *As vidas dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos*, publicado pela primeira vez em 1550, inaugura uma série de noções como genialidade, criatividade, excentricidade, que até hoje são associadas à visão tópica da criação (Mayayo, 2003, p. 28). Linda Nochlin ironiza a recorrência de narrativas em que o artista é descoberto em circunstâncias pastorais, da forma como, por exemplo, celebra a biografia de Giotto escrita por Vasari¹³ e reproduzida de várias formas até os dias de hoje. O artista teria sido descoberto por Cimabue, quando ainda criança, e sem instrução alguma desenhava ovelhas em pedaços de pedra. Relatos semelhantes fazem parte da biografia de outros artistas. Apesar de reconhecer que provavelmente há alguma verdade nessas histórias, o que Linda Nochlin (1989a, p. 154) quer sublinhar é o quanto elas refletem e perpetuam mitos enganosos sobre manifestações precoces de genialidade.

Esta discursividade em torno do gênio e do artista, assomado por uma centelha divina de criação, ainda está presente em diferentes matizes nas falas mais comuns de professoras que tomam a arte como seu objeto de ensino, o que é reforçado em alguns livros didáticos. A figura heróica e excêntrica do artista embala de alguma maneira as práticas de docência em arte ou os discursos dominantes em torno desse ensino. Nesse sentido, Fernando Hernández (2000, p. 85-86) argumenta que o pensamento comum da arte como um dom colabora para o entendimento de que o ensino da arte não seria necessário.

O que interessa aqui é como essa desconstrução do mito do gênio artístico nos ajuda a pensar no sujeito criador, fora dos critérios de excelência claramente masculinos. Afinal, não há um substantivo feminino que corresponda a “gênio”, e isto não é uma simples questão gramatical sem importância. Quem pode criar? Nas narrativas dominantes da história da arte aqueles agraciados com o “dom” inato da criação artística são os homens. As mulheres artistas, em geral, aparecem como exceções¹⁴. Quando era impossível evitar reconhecer a maestria de uma mulher em alguma prática artística, esta era atribuída a um homem, e assim

se podia justificar e admitir seu gênio (Porqueres, 1994, p. 49). Nesse sentido, é interessante conhecer alguns relatos de Chadwick (1992) a respeito de atribuições de quadros a artistas como Judith Leyster e Constance Marie-Charpentier e o julgamento baseado na diferença sexual por alguns críticos, o que refletia diretamente no valor comercial das obras.

A criação artística “inscreve-se dentro de um marco institucional que preexiste ao sujeito que cria, um marco definido pelos sistemas de ensino, a estrutura de mecenato, os discursos críticos dominantes, etc” (Mayayo, 2003, p. 22). Há uma rede de discursos que constitui e define o que é arte, discursos que não são puramente “estéticos”, e nem ancorados em uma pretensa neutralidade inabalável. Esta trama de discursos continua sendo tecida na escola, incitando e legitimando práticas, configurando modos de dizer “verdadeiros” sobre arte e seu ensino.

A ausência das mulheres no discurso predominante e oficial da história da arte não revela apenas um simples esquecimento, mas a própria condição em que se estrutura esta disciplina. As produções artísticas das mulheres são avaliadas em função do seu pertencimento ao sexo feminino e, muitas vezes, o caráter “feminino” de uma obra serve para demonstrar o caráter secundário de sua autora. O que é importante – e é isso que debate Mayayo (2003, p. 51-52) ao recuperar estas questões desenvolvidas por Rosiska Parker e Griselda Pollock, no livro *Old Mistresses* – é não pensar apenas em resgatar a obra de uma série de mulheres esquecidas, mas perguntar pelas condições de possibilidade dessa discriminação, ou pelos modos de ver produzidos em uma determinada época. E, dessa forma, examinar de que maneira a disciplina história da arte colaborou para forjar uma determinada construção de diferença sexual e como as mulheres viveram essa construção ao longo do tempo.

Embora talvez não interesse tanto neste trabalho desvendar as possíveis origens da generificação do conceito de genialidade artística ou a sua recorrente associação à masculinidade e à virilidade na história ocidental, importa principalmente o que este conceito produz, quais os efeitos na nossa maneira de pensar arte. E ainda como esse discurso exclui e desvaloriza a mulher como sujeito criador. Muitos dos argumentos desenvolvidos por Mayayo e Porqueres em torno desta questão partem do livro *Gender and genius: towards a feminist aesthetics*, de Christine Battersby e do livro *Old mistresses*, de Rosiska Parker e Griselda Pollock, amplamente citados pelas autoras. Os estudos de Battersby e Parker e Pollock aprofundam o tema, coincidindo principalmente no diagnóstico da equivalência histórica entre genialidade e masculinidade, embora tenham divergências em relação a solução para a questão (Mayayo, 2003, p. 72).

Se nossos modos de pensar arte são afetados por essas verdades “mitológicas” sobre a criação artística, de que modo esse discurso é ainda repetido, murmurado, tornado verdadeiro nos dias de hoje, principalmente quando se cruza com o discurso pedagógico em torno da arte¹⁵?

O livro *A professora criativa: Educação Artística e trabalhos manuais para o Ensino Fundamental* (Ed. Claranto, Uberlândia, MG), de circulação em escolas na região de Santa Cruz do Sul, é um exemplo desse “discurso pedagógico” sobre criação artística. A publicação tem quatro volumes, repletos de receitas de trabalhos manuais com diversos materiais para as datas comemorativas e desenhos estereotipados para pintar. O título já define o endereçamento à espectadora preferencial¹⁶: professoras mulheres. A preocupação com a utilização do feminino não é por acaso, e é algo raro em publicações deste tipo. Livros como esses são vendidos diretamente nas escolas e raramente são encontrados em livrarias. Essas publicações endereçam-se às professoras e o adjetivo “criativa”, embora tenha aparentemente um tom elogioso, apenas mascara um conteúdo que subestima a capacidade criativa docente feminina.

Em publicações como essa, há claramente uma disjunção entre o que é dito e o que é visto. De que criatividade se trata nesses materiais, se há apenas receitas prontas? O que se pensa sobre criação a partir desses livros? Quem estes materiais pensam que as professoras são? Ou ainda, de que modo as professoras “vestem-se” e assumem esse discurso? Há espaço de criação para a docência? Enquanto a maioria dos livros de história da arte exalta a genialidade artística masculina (discurso que também ressoa nos livros didáticos), o discurso pasteurizado e pedagogizado sobre arte define a criatividade feminina como algo a ser controlado por receitas e prescrições de “como fazer”, escapando de qualquer nível de excelência, ou mesmo de qualquer semelhança e visibilidade da chamada “grande arte”. Estes discursos, de alguma forma cruzados e complementados um pelo outro, são consumidos e incorporados pelas docentes que atuam no Ensino Fundamental, principalmente aquelas sem uma formação mais consistente na área de arte. Penso que desfazer e problematizar estes mitos, trazendo algumas “intervenções feministas” e algum tipo de tensão para nossas definições comuns sobre arte e ensino de arte, é uma das tarefas mais importantes para a formação docente na área.

Relações possíveis entre gênero, docência em arte e poder

A discussão sobre ensino de artes visuais não fica imune a todas as questões levantadas pelos estudos feministas para a área de arte. Mas qual é o discurso predominante em torno de gênero e ensino de arte? Como estas questões são abordadas nas publicações da área¹⁷?

Georgia Collins (1995) explora algumas das relações possíveis entre gênero e ensino de arte, ao relatar uma conversa com sua irmã, que aparentemente não entende quais as relações possíveis entre feminismo e ensino de artes visuais. Entre outras coisas, já abordadas aqui neste artigo, Collins (1995) ressalta que há algumas pesquisas que sugerem que as mulheres aprendem diferentemente

do que os homens, o que, juntamente com o desejo de “aumento da consciência” a respeito das condições sociais injustas da sociedade, estimularia o surgimento de uma pedagogia feminista. As idéias principais desta pedagogia girariam em torno da colaboração, cooperação e interação. Textos como o de Laurie Hicks (1990), Renee Sandell (1991) e Frances Thurber, Enid Zimmermann (1996) inserem-se nesta perspectiva. Algumas palavras-chave destes textos são: *empowerment* (que poderia ser traduzido como “empoderamento”, ou ainda, “fortalecimento do poder”¹⁸), opressão, liberação, poder, mudança social. Para Hicks, um ensino de arte feminista baseado no *empowerment* deveria ter como objetivos a educação para a diversidade e diferença, a educação para o contexto e a educação para uma comunidade de diferença. O efeito da busca destes objetivos seria um processo educacional que reconhecesse a atualidade da diversidade cultural em nossa sociedade, e entendesse o *empowerment* dos estudantes em “função da sua liberdade para ocupar-se na transformação das relações sociais de poder” (Hicks, 1990, p. 44).

Na argumentação de Sandell (1991), como a arte tem baixo valor na escola e na sociedade, os professores e estudantes de arte, assim como a própria disciplina de arte, precisam de estratégias de “empoderamento”, oferecidas pelas pedagogias feministas. Alguns objetivos destas estratégias seriam, segundo Sandell, “remover opressões de gênero”, “fomentar empoderamento e lideranças”, “oferecer aos professores de arte um tipo de liberação”¹⁹.

O artigo de Thurber e Zimmermann (1996) relata algumas experiências de “empoderamento” das próprias autoras como professoras de arte. Frances Thurber analisa no texto, por exemplo, um episódio em que foi entrevistada no começo da carreira para uma vaga como professora. O entrevistador (vice-diretor da escola), disse-lhe que ela era a pessoa mais qualificada para o cargo mas, se achassem um homem que também atuasse como técnico de esportes, o contratariam. Nunca encontraram este homem, e ela foi contratada. “Naquele tempo, eu não questioneei ou protestei o que o administrador me disse, o que certamente não faria hoje. Eu ainda não havia me tornado empoderada” (Thurber; Zimmermann, 1996, p. 146). O artigo continua relatando outras experiências, principalmente relativas à formação de lideranças e formação docente em serviço na área de ensino de arte, sempre no sentido de que as professoras descubram suas próprias vozes e tornem-se “empoderadas”²⁰. Um certo tom de quase “conversão religiosa” perpassa todo o texto.

As idéias contidas nestes textos têm uma forte influência dos escritos de Paulo Freire, que contam com uma boa recepção em nível internacional, e das teorias críticas de um modo geral. Como afirma Guacira Louro (1997, p. 115), as pedagogias feministas inscrevem-se na perspectivas das pedagogias emancipatórias, que buscam a conscientização, a libertação ou a transformação dos sujeitos e da sociedade. Os sujeitos aqui, a serem libertados ou “empoderados”, são especificamente as mulheres. Com certeza, estas formula-

ções têm uma importância política dentro do campo dos estudos sobre ensino de arte (um campo que é, em geral, bastante “despolitizado”), mas podem ser questionadas a partir de uma perspectiva feminista pós-estruturalista, como aponta Louro, ou a partir das próprias teorizações foucaultianas sobre o poder. Os questionamentos destas práticas pedagógicas feministas centram-se principalmente na aparente negação do poder que estaria permeando essas pedagogias. Como é possível “dar poder” a alguém? Ou ainda, poderíamos perguntar, juntamente com as críticas levantadas por Louro (1997, p.116-117): Como uma suposta “sala de aula feminista” conseguiria banir as relações de poder, se, a partir de uma perspectiva foucaultiana, não há espaços sociais livres de exercícios de poder? Estamos todos e todas (docentes e formadores docentes) inescapavelmente inseridos em relações de poder, não sendo possível que alguém seja capaz de “dar poder” ou “fortalecer” estudantes, como se o poder fosse simplesmente algo exterior a cada um de nós. Não adquirimos poder ou o compartilhamos, não o capturamos ou o deixamos escapar, ele se exerce a partir de “relações desiguais e móveis” (Foucault, 1999, p. 90). É preciso admitir que como professoras e formadoras de professoras também exercemos poder e isso não é algo necessariamente negativo. A questão então, 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. Se queremos construir práticas educativas não-sexistas ou que estejam implicadas de alguma maneira com as relações de gênero, isso terá de se fazer “*a partir de dentro*” desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta” (Louro, 1997, p.119).

A proposta das pedagogias feministas para o ensino de arte traz à tona, sem dúvida, o tema de gênero, tema frequentemente invisível nas análises mais comuns sobre educação. Mas essa seria a única forma de pensar a questão? De que outras formas podemos pensar a discussão sobre gênero e ensino de artes visuais e, conseqüentemente, a formação docente? Como estas discussões podem contribuir para algum tipo de mudança neste campo, tanto teórica como metodologicamente? Com raras exceções, os textos que tratam destas questões aliam-se de uma forma ou outra às perspectivas críticas, embora tragam contribuições bastante importantes para pensarmos as nossas práticas pedagógicas em arte, e a desvalorização a que essas práticas ainda são submetidas nas escolas. Talvez seja necessário aprender com estes textos, ao mesmo tempo diferindo deles.

Sem dúvida, as idéias levantadas por estes artigos que associam ensino de arte e gênero sob diferentes perspectivas teóricas, concordemos ou não, nos instigam a pensar um pouco mais além, principalmente na inserção de discussões mais políticas no campo do ensino de arte, que envolvam, sobretudo, relações de gênero, e conseqüentemente relações de poder. Como já aprendemos com Foucault, sempre é possível ver de outro modo, o nosso olhar é histórico e localizado em determinadas condições de visibilidade.

Docência em artes visuais: outros modos de ver?

Este artigo pretendeu assim trazer mais subsídios aos nossos modos de ver e pensar sobre arte, educação e docência, com alguma contribuição de provocações e intervenções feministas. Assumo aqui uma tensão constante entre diferentes abordagens feministas ao ensino de arte e formação docente, ou entre abordagens educacionais de cunho mais crítico e outras que se filiam de alguma maneira a uma perspectiva pós-crítica.

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. E não se pode ignorar que as mulheres ainda são a grande maioria nesta atividade²¹. 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. Mesmo as professoras com uma formação específica em arte ressentem-se de uma formação continuada por parte das universidades ou secretarias de educação. As docentes, nomeadas de “professoras criativas”, têm sido, dessa forma, alvo fácil de editoras que batem nas portas das escolas vendendo livros, repletos de receitas e desenhos para colorir, estampando expressões da moda como: “de acordo com os PCNs”, “projetos”, “construtivismo”, ou referindo-se a “artistas famosos”. Os efeitos dessa formação precária são visíveis nos corredores das escolas. Não é assim tão absurdo encontrarmos exposições de desenhos mimeografados de coelhinhos da Páscoa iguais, coloridos pelas crianças, ao lado de dezenas de reproduções infantis de “girassóis” de Van Gogh ou “abaporus” de Tarsila do Amaral.

Talvez esteja mais do que na hora de as preocupações feministas – ou as “intervenções feministas” reivindicadas por Griselda Pollock (2003) – invadirem a cena do ensino de arte no Brasil e comecem a provocar conversões de olhares nesse campo. Aprendemos com as mulheres artistas (e não apenas com elas) que há outros modos de ver, que há descontinuidades na aparente linearidade da narrativa que privilegia a história da arte ocidental como um produto de gênios artísticos masculinos. Não se trata de construir ou “resgatar” uma história da arte mais verdadeira, nem, muito menos, procurar por uma suposta sensibilidade e delicadeza femininas, que estariam presentes nessas produções, mas sim redefinir o próprio campo da arte, abalar as estruturas e categorias que definem o que é arte ou o que pode ser reconhecido como tal. Ver a história da arte, como quer Linda Nochlin (1989), “outramente”. Essa virada de olhar tem, é claro, respingos importantes no modo como vemos o próprio ensino de arte e a docência em arte. Se, no discurso dominante sobre arte, as mulheres são hipervisualizadas como objetos da representação e invisibilizadas como sujeitos da criação artística, como nos chama atenção Patrícia Mayayo (2003), algo

semelhante acontece com a docência em arte. Embora as mulheres sejam maioria como professoras de arte do Ensino Fundamental, com ou sem formação específica, elas são quase invisíveis profissionalmente, sujeitas aos discursos dominantes de arte que privilegiam uma determinada ótica masculina ou aos discursos de receituários e manuais pedagógicos que as nomeiam como “professoras criativas”.

E, aí, a questão que permanece é: ainda é possível ver a arte e sua docência da mesma maneira? Que muitas outras pesquisas continuem a tentar responder..

Notas

1. Nascida em 1911, em Paris, França, a artista vive e trabalha em Nova York (EUA).
2. Para a autora, a estética do cotidiano “subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação” (Richter, 2003, p.21). O estudo de Ivone Richter concentrou-se em mulheres que, de alguma forma, estivessem relacionadas com a escola, como mães, avós, professoras que se destacassem pela realização de algum tipo de trabalho considerado como especial.
3. Há também pesquisas que abordam a relação entre gênero e música, tanto música erudita quanto popular. No Brasil, começam também a surgir estudos sobre relações de gênero, dança e teatro. Sobre música, destaco a publicação de Isabel Nogueira (2003) que, a partir de uma visão histórica, trata da trajetória de algumas mulheres pianistas na cidade de Pelotas, RS.
4. Ver Mayayo (2003), Porqueres (1994), Chadwick (1990), Pollock (1988).
5. Alguns questionamentos trazidos por Patrícia Mayayo (2003) na introdução do seu livro, ao falar do início de seus estudos sobre história da arte remetem a algumas questões que me impulsionaram em diversas pesquisas (Por que tantas mulheres como professoras de arte? Quais as implicações?): “Acaso não havia existido nem uma só mulher artista até princípios do século XX? De verdade eram tão poucas as estudosas de história da arte que fizeram contribuições valiosas a disciplina? Como justificar então minha própria presença naquelas aulas? Me esperava também a mim a invisibilidade profissional? Por que a maior parte de minhas companheiras de classe eram mulheres e a maior parte de meus professores (sobretudo na medida que aumentava sua categoria acadêmica) homens?” (Mayayo, 2003, p. 11).
6. Especialmente os periódicos americanos *Studies in Art Education*, *Journal of Aesthetic Education* e *Art Education*. O primeiro periódico traz vários artigos sobre o tema, sendo que, em dois números especiais, este é o assunto principal: ver *Studies in Art Education*. Reston, Virginia, USA: NAEA, 1959. Trimestral. Números especiais sobre gênero e ensino de artes visuais: v. 18, n. 2, 1977 e v. 32, n. 1, 1990. Ver também: Congdon; Zimmerman, 1993; Collins; Sandell, 1996 e Saccá; Zimmerman, 1998.

7. Destaco a criação do Grupo de Trabalho (GT) – Gênero, Sexualidade e Educação na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no ano de 2005, após dois anos atuando como um Grupo de Estudo (GE).
8. Griselda Pollock reconhece a importância que teve em algum momento a restituição das histórias de mulheres artistas ao discurso oficial. Foi essa a tarefa principal do seu primeiro livro, escrito em parceria com Roziska Parker, *Old Mistresses: women, art and ideology*, publicado em 1981. O título faz uma alusão a expressão bastante usada ao referir-se aos chamados “grandes artistas”: Mestres Antigos (*Old Masters*), cuja tradução para o feminino mudaria completamente de sentido e importância: “Amantes Antigas”.
9. Ver Collins e Sandell (1996).
10. Ver Barbosa (1998, p. 34).
11. Tanto a Coleção *Os grandes artistas* (Nova Cultural, São Paulo, 1991), com 16 volumes e a *Pinacoteca Caras* (Editora Caras, São Paulo, 1998), com 30 fascículos, foram vendidas em bancas de revistas. Esta última tinha sua venda casada com a revista *Caras*.
12. Coleção *Mestres das artes* (Editora Moderna, São Paulo).
13. Na apresentação de um trecho das biografias de Giotto e de Leonardo da Vinci escrito por Vasari, Lichtenstein (2004, p. 101) enfatiza o quanto estes escritos são interessantes para entender “como o relato hagiográfico transforma a história em lenda. (...) Tudo acontece como se a existência desses artistas extraordinários não pudesse ser relatada a não ser que não com o colorido das lendas. Vasari inventou um novo modo de narração para louvar as façanhas desses heróis que são os pintores do Renascimento”.
14. A relação entre sexo e criatividade é debatida no livro organizado por Chadwick e Courtivron (1994). Os autores e autoras dos artigos que compõem o livro debatem algumas relações que envolveram sexualidade e criação como as de Camille Claudel e Auguste Rodin, Sonia e Robert Delaunay, Virginia Woolf e Vita Sackville-West, Frida Kahlo e Diego Rivera, Anais Nin e Henry Miller, entre outros.
15. Saliento que a “pedagogização” ou pasteurização de discursos científicos e filosóficos, principalmente na “tradução” para livros didáticos é uma constante em vários campos disciplinares tais como as ciências exatas, história, política, etc.
16. O termo “espectadora preferencial” insere-se no conceito de modos de endereçamento desenvolvido por Elizabeth Ellsworth (2001), originado nos estudos sobre cinema e que também tem sido utilizado em análises que privilegiam a educação.
17. Tomo aqui como referência para esta discussão as seguintes publicações a que tive acesso: Congdon, Zimmerman (1993), Saccá, Zimmerman (1998), Collins, Sandell (1996) e alguns artigos da revista *Studies in Art Education*.
18. *Empowerment* – “Na literatura educacional crítica anglo-saxônica, refere-se ao processo pelo qual, através da educação, grupos sociais subordinados adquirem meios de fortalecer seu poder para lutar contra estruturas de opressão e dominação. Uma tradução possível é ‘fortalecimento do poder’” (Silva, 2000, p. 49).

19. Uma das conclusões da autora é o seguinte: “Apesar da possível associação negativa do feminismo com a identificação feminina de arte e ensino de arte, as idéias contidas na pedagogia feminista tem potencial para melhorar a educação para as mulheres e desta maneira a todos os estudantes em direção à reforma democrática em sala de aula. A pedagogia feminista não está endereçada somente às necessidades educacionais das mulheres, mas também às necessidades de igualdade curricular da arte” (Sandell, 1991, p.185).
20. A conclusão do artigo, um tanto apoteótica, é exemplar neste sentido: “Uma vez que as professoras de arte tornam-se empoderadas e sentem que elas são responsáveis pelos seus próprios destinos, elas podem começar a ousar falar publicamente, assumir papéis de liderança, e procurar oportunidades para dividir suas novas vozes com outras professoras e administradores. Este é o tempo para que todas as mulheres envolvidas no campo do ensino de arte reexaminem suas prioridades, reflitam sobre suas práticas de ensino e abram passagem para os ‘sons do silêncio’, deixando suas vozes serem ouvidas por toda terra” (Thurber; Zimmermann, 1996, p. 152).
21. Ao menos esta é a realidade da região de Santa Cruz do Sul, interior do Rio Grande do Sul, onde realizei minha pesquisa (Loponte, 2005) e, a julgar pelas participações em congressos e seminários da área, não difere muito de outras partes do País. Nascida em 1911, em Paris, França, a artista vive e trabalha em Nova York (EUA).

Referências Bibliográficas

- ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- Bourgeois, Louise. *Destruição do Pai, Reconstrução do Pai*. Escritos e entrevistas 1923-97. São Paulo: Cosac Naify, 2000.
- CHADWICK, Whitney, COURTIVRON, Isabelle de (Eds.). *Los otros importantes*. Creatividad e relaciones intimas. Madrid: Catedra, 1994.
- CHADWICK, Whitney. *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino, 1992.
- COLLINS, Georgia, SANDELL, Renee. *Gender issues in art education: Content, Contexts, and Strategies*. Virginia: NAEA, 1996.
- COLLINS, Georgia. Explanations owed my sister: a reconsideration of feminism in art education. *Studies in Art Education*, Virginia, USA, v. 36, n. 2, winter 1995, p. 69-83.
- CONGDON, Kristin; ZIMMERMAN, Enid. *Women art educators III*. Indiana: NAEA, 1993.
- COSTA, Cristina. *A imagem da mulher: um estudo de arte brasileira*. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2002.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 9-76.

- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade. v. 1: A vontade de saber*. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- GARBER, Elizabeth. Comentário sobre o feminismo e a crítica feminista de arte. *Arte & Educação em Revista*, n.2-3, p. 13-20, Porto Alegre, Rede Arte na Escola/Pólo UFRGS, jul.dez. 1996.
- GROSENICK, Uta (ed.). *Mulheres artistas nos séculos XX e XXI*. Köln: Taschen, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HICKS, Laurie. A feminist analysis of empowerment and community in art education. *Studies in Art Education*, Virginia, USA, v. 32, n.1, 1990, p. 36-46.
- LAMAS, Berenice Sica. *As artistas: recortes do feminino no mundo das artes*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.
- LICHTENSTEIN, Jaqueline (Org.). *A pintura – Vol. 1: O mito da pintura*. São Paulo: Ed.34, 2004.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- _____. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.10, n. 2, 2002, p. 283-301.
- _____. *Imagens do espaço da arte na escola: um olhar feminino*. Campinas, SP: UNICAMP, 1998. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MAYAYO, Patricia. *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra, 2003.
- NOCHLIN, Linda. *The politics of vision: essays on nineteenth-century art and society*. Colorado, USA: Westview, 1989.
- _____. Why have there been no great women artists? In: _____. *Women, art, and power and other essays*. Colorado: Westview, 1989a.
- NOGUEIRA, Isabel. *El pianismo en la ciudad de Pelotas 1918-1968*. Pelotas: UFPEL, 2003.
- OS GRANDES ARTISTAS. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- PINACOTECA CARAS. São Paulo: Caras, 1998.
- PINACOTECA DO ESTADO. *Mulheres Pintoras: a casa e o mundo*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2004.
- POLLOCK, Griselda. *Vision and difference: feminism, femininity and the histories of art*. New York: Routledge, 2003.

- _____. Modernity and the spaces of femininity. In: Mirzoeff, Nicholas (Ed.). *Visual culture reader*. London, New York: Routledge, 1998, p.74-84.
- PORQUERES, Bea. Reconstruir uma tradição: las artistas em el mundo occidental. *Cuadernos Inacabados*, n.13, Horas y Horas, Madrid, 1994.
- RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- SACCÁ, Elizabeth J., ZIMMERMAN, Enid. *Women art educators IV: herstories, ourstories, future stories*. Quebec: CSEA, 1998.
- SANDELL, Renee. The liberating relevance of feminist pedagogy. *Studies in Art Education*, Virginia, USA, v. 32, n. 3, 1991, p. 178-187.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- THURBER, Frances; ZIMMERMAN, Enid. Empower not in power: gender and leadership roles in art teacher education. In: COLLINS, Georgia, SANDELL, Renee. *Gender issues in art education: Content, Contexts, and Strategies*. Virginia: NAEA, 1996, p. 145-153.

Luciana Gruppelli Loponte é Doutora em Educação (UFRGS) e professora de arte do Departamento de Educação da UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul).

Endereço para correspondência:
lucianagl@terra.com.br