

“INTERVENÇÕES FEMINISTAS” NO ENSINO DE ARTES: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Taís Ritter Dias / Mestranda PPGEDU – UFRGS

Luciana Grupelli Loponte / UFRGS

RESUMO

O presente artigo pretende apontar alguns desafios e potencialidades para as práticas educativas do ensino de artes visuais que se contaminem pelas teorizações feministas em uma perspectiva pós-estruturalista. Deslocando a noção de “intervenções feministas na arte” (POLLOCK, 2003) para o campo da educação, propõe-se uma postura metodológica/epistemológica perante o conhecimento artístico que questiona o discurso “universal” da história da arte, o qual sistematicamente desfavoreceu as mulheres. Em diálogo com algumas iniciativas acadêmicas/teóricas que tematizam as relações gênero/educação (LOURO, 2003) e gênero/arte/educação (COUTINHO, LOPONTE, 2015; CAO, 2002, 2008; DIAS, 2011) busca-se indicar impasses, descontinuidades, avanços e desgastes percebidos por essas produções bibliográficas.

PALAVRAS-CHAVE

feminismo; gênero; arte; educação.

ABSTRACT

This article points to some challenges and opportunities for the educational practices of visual arts education to be defiled by feminist theorizing in a post-structuralist perspective. Shifting the notion of "feminist interventions in the art" (POLLOCK, 2003) to the field of education, it is proposed a methodological / epistemological approach to the artistic knowledge that questions the speech "universal" art history, which systematically reduction in relation to women. In dialogue with some academic / theoretical initiatives thematizing gender relations / education (LOURO, 2003) and gender / art / education (COUTINHO, Loponte, 2015; CAO, 2002, 2008; DIAS, 2011) seeks to indicate impasses, discontinuities , advances and wear perceived by these bibliographic productions.

KEYWORDS

feminism; gender art; education.

Intervenções feministas na história da arte

Ao tomar de empréstimo a expressão “intervenções feministas” de Griselda Pollock (2003), sinaliza-se aqui, a um só tempo, uma postura metodológica e epistemológica apreendida das práticas artísticas contemporâneas em articulação com as teorizações feministas, como uma potencial contribuição para o campo da educação, e em particular para o ensino de artes. Com essa expressão problematiza-se uma noção de sujeito e de artista, adota-se uma postura política diante do conhecimento artístico, questiona-se um certo entendimento das narrativas históricas e faz-se um convite à ação. É preciso demarcar, desde já, que faço um deslocamento teórico da expressão de Pollock para o campo da educação, pois ela se refere especificamente às “intervenções feministas” na história da arte. Assim, articulo sua perspectiva às pesquisas desenvolvidas por autores dedicados às intersecções entre gênero e educação (LOURO, 2003), e especialmente, gênero/arte/educação (DIAS, 2011; LOPONTE, 2015; CAO, 2008, 2002).

Historiadoras da arte como Patricia Mayayo (2003) e Pollock reagem à ideia de uma “história feminista da arte” monolítica, contínua, unificada, homogênea, defendida por outros autores. Propõem-nos que pensemos em “micro histórias” (MAYAYO, 2003, p. 58) nas quais as distintas reações e práticas das artistas são tecidas mediante cruzamentos com tantas outras variáveis: família, religião, classe social, educação, 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. 104¹).

Em outras palavras, não se trata de buscar uma história da “arte feminina”, da “arte da mulher” ou da “arte feminista”, tampouco de perseguir uma “iconografia feminina” através dos tempos, ou ainda, empreender sobre as imagens da arte uma “leitura baseada em gênero” como uma categoria isolada e monótona. Ao acionar essas abordagens, recaímos no território das reduções totalizadoras, distanciando-nos das formulações pós-estruturalistas com as quais nos identificamos no presente texto. Assim, cabe perguntar: toda arte produzida por mulheres é necessariamente feminista? O que configuraria precisamente uma prática feminista no campo da arte? Pollock² afirma que uma exposição apenas com ‘mulheres’, por exemplo, nem

sempre é feminista, e eu acrescentaria que tal “separatismo” pode ser utilizado como argumento para reafirmar uma essência, preservar certas identidades hegemônicas como únicas possíveis. Além de perpetuar a noção de uma “esfera separada”, muitas exposições que adotam essa estratégia, reafirmam o “determinismo biológico” como critério para a ação política. 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” o faria (MAYAYO, 2003, p. 62). A recuperação das artistas mulheres é uma “necessidade de primeira ordem”, mas insuficiente se os discursos que produzem tal exclusão permanecem intactos (POLLOCK, 2003, p. 77). Pouco importa, portanto, se a exposição é apenas de ‘mulheres’ ou mista, mas sim, as práticas artísticas que se propõem a “intervir” politicamente nesse horizonte, a “minar” a ordem estabelecida, sejam elas de artistas homens ou mulheres. (MAYAYO, 2003).

Ao defender as “intervenções feministas” não estamos falando de uma mera adição desses sujeitos apagados, mas, sobretudo, de uma “redefinição dos objetos que nós estudamos, e das teorias e métodos com os quais nós fazemos isto” (POLLOCK, 2003, p. XXVII [tradução minha]). Levando em consideração tais aspectos, é possível dizer que o célebre artigo de Linda Nochlin “*Por que nunca existiram grandes artistas mulheres?*”³, instaurou 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, tanto no âmbito da história da arte, como nas exposições e nos museus (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, discursos e relações de poder que permitiram que tal obliteração fosse possível.

É nesse contexto, pois, que tal postura teórica/metodológica contaminada pelas teorizações feministas, implicou-se com um questionamento do sujeito hegemônico e universal encarnado na figura do artista gênio, a qual foi reiteradamente alimentada pelo discurso oficial da história da arte. Esse questionamento é disparado pela interrogação/título do artigo de Nochlin, no qual buscava ironizar e

expor a prerrogativa da genialidade claramente vinculada ao masculino, como constituinte de uma metanarrativa da história da arte. Nochlin apontava como o mito do artista gênio, dotado de “poderes sobrenaturais” e de uma “aura mágica”, vinha sendo fomentado pelas narrativas biográficas desde o período renascentista, caracterizando-se por glorificar os mais prosaicos fatos vividos, como a emanação da ‘divindade’ e genialidade de tal criatura. Tais biografias convergiam no tom “hagiográfico”, 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 mais amplos.

Nesse sentido, o que as abordagens feministas buscam indicar é, precisamente, como a invisibilidade desse sujeito hegemônico se fez sentir na linguagem da história da arte, produzindo um efeito sutil e eficaz de universalidade desse discurso. Desse modo, “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 demarcado como “arte de mulheres”, ou “artistas mulheres” (POLLOCK, 2003, p. 34). Poderíamos perceber ainda, outras camadas de invisibilidade na chamada “arte de mulheres”. Por exemplo, não precisamos dizer que determinada artista é branca, heterossexual, norte-americana/europeia, mas, o que escapa dessa ‘norma’ precisa ser necessariamente marcado: artista negra, latina-oriental-africana, lésbica, entre outros.

Vale lembrar ainda, como o pressuposto do descolamento arte/vida e a exaltação do gênio divino, individual, original e herói, impregnou algumas consagradas narrativas da história da arte cuja lógica meritocrata, supostamente “objetiva” e “científica”, desconsiderava os mecanismos que excluía certos sujeitos. Uma abordagem modelar desse raciocínio é o princípio da “autonomia da arte” defendida, por excelência, pelo crítico de arte norte-americano Clemente Greenberg.⁴ A herança greenberguiana – cujos vestígios ainda podem ser sentidos no encontro entre arte e educação, quiçá em muitas leituras críticas das artes visuais contemporâneas – instituiu uma espécie de metanarrativa da história da arte evolucionista, progressiva, linear, contínua, 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. Nesse sentido é interessante pensar, que o artigo de Nochlin considerado “fundador” do discurso feminista na arte (conforme MAYAYO, 2003; POLLOCK, 2003) surge num contexto em que a arte contemporânea passa a rechaçar os pilares da arte moderna, sobretudo, o pressuposto da autonomia. Para as abordagens feministas, portanto, tão imperativo quanto suspender a noção universal do artista gênio ou de uma mulher artista universal, é questionar a própria pretensão universalista do discurso e do conhecimento que compõe tal modo de contar a história, marcado pelas visões do progresso, pela linha evolucionista, pela lógica da causa-efeito, pelo pressuposto da continuidade.

Ao chamar atenção aos elementos que conferiram a história da arte uma versão única, canônica e consagrada, o que está em jogo é o reconhecimento de que todo e qualquer conhecimento, jamais é neutro, tampouco isento das relações de poder ou desinteressado politicamente. A grande contribuição metodológica / epistemológica das “intervenções feministas” se dá, exatamente, na assunção de que o “conhecimento é formado nas relações de poder e investido com interesses políticos, ideológicos e psicológicos” (POLLOCK, 2003, p. XIX [tradução nossa]). Logo, indica-se a provisoriedade do conhecimento, seu caráter local, contingente, tramado por discursos diversos os quais pressupõe posições de sujeito daqueles que o pronunciam e que objetivam constituir determinadas subjetividades.

Intervenções feministas no ensino de artes

Algumas pesquisas indicam a invisibilidade na produção acadêmica de discussões que enlacem gênero e ensino de artes visuais (LOPONTE, 2015; DIAS, 2011). Expressões como “fragilidade”, “invisibilidade”, “precariedade”, “silenciamento”, “marginalidade”, são frequentemente acionadas para referir-se a incipiente e dispersa produção que se dedica a pensar tais relações no Brasil. Coutinho e Loponte (2015) alegam que esse tema continua sendo “marginal” no ensino de artes, em virtude da produção teórica “invisível”, da “carência” dessa problematização nos materiais didáticos e da permanência do discurso hegemônico masculino. Ante tal invisibilidade, poder-se-ia perguntar por que as práticas feministas importariam ao ensino de artes? Ou, quais os desafios dessa abordagem

para as práticas educativas? Sob quais condições esse debate permanece invisível e submerso?

As abordagens feministas importam ao ensino de artes, e à educação como um todo, na medida em que esse é um campo político permeado por relações de poder-saber que refletem as dinâmicas políticas de um determinado tempo e de uma certa sociedade. Tais relações de poder-saber, movimentam lutas e disputas em torno do processo de significação cultural, bem como, na determinação de quais conhecimentos são válidos, ou não, quais merecem compor o currículo ou dele serem anulados (LOURO, 2003; SILVA, 2007).

Tais questões interessam ao ensino de artes, pois é precisamente na instituição escolar que se apresentam e se produzem – de maneira eficaz, imperceptível e contínua – desigualdades, hierarquizações, classificações, ordenamentos, separações. É aí que se naturaliza a ocupação dos espaços que meninos e meninas podem ocupar. Naturaliza-se, do mesmo modo, a separação de meninos e meninas nas filas, nos trabalhos em grupo, assim como, os lugares e os objetos de suas brincadeiras. É aí que se torna natural definir os meninos como mais curiosos e agitados, enquanto as meninas seriam mais dedicadas e discretas. É também nesse espaço que se realiza uma longa e eficiente modelação dos corpos, das mentes, dos sentidos, aos quais, contudo, não se adere passivamente. Essas diferenças e outras tantas são instituídas e produzidas pelos currículos, materiais didáticos, avaliações, pelas práticas mais corriqueiras e familiares (LOURO, 2003).

Tais saberes disciplinam, modelam e convidam a determinadas formas de fazer-se menino e menina, precisamente porque sob o discurso pedagógico repousa uma pretensão de neutralidade, de universalidade, de certeza do conhecimento e de isenção política. Ainda assim, apesar das questões de gênero atravessarem todos os dispositivos e disciplinas escolares, um dos argumentos mais utilizados pelas escolas é de que não compete a ela tratar desses assuntos, como se, ao silenciar esse debate pudesse ficar imune e protegida dessa discussão. Pensa-se que ao passar pelos muros da escola, os sujeitos deixariam as questões de gênero do lado de fora, como pudessem se "despir" delas para acessar a escolaridade (LOURO, 2003, p. 81). Pretende-se com tal silenciamento, "proteger" os alunos "normais" de tais "perigos", assim, garantindo a reprodução de lógica normalizadora e 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).

No que se refere ao ensino de artes é preciso levar em conta que as imagens (sejam elas advindas da arte erudita ou da cultura visual) são também práticas discursivas que veiculam valores, prescrevem gestos e condutas, representam sujeitos, criam subjetividades de gênero. Podem ser entendidas como um “texto discursivo” que instauram certas formas de “ver e dizer a realidade” (SHWENGBER, 2012, p. 265). Do mesmo, como expus anteriormente, 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-saber, parte dos regimes de verdade de uma dada época.

Obviamente, por todos esses motivos expostos, tais questões interessam ao ensino de artes. Mas, porque iniciativas que adotem tal postura política ainda são escassas? É preciso considerar ainda, no sentido de complexificar esta indagação, que a escola possui uma dinâmica de funcionamento, uma discursividade sobre o conhecimento e o papel que a arte pode ocupar aí. Desse modo, tal invisibilidade pode estar articulada, dentre outras coisas, com a própria racionalidade que orienta a escola e o modo como opera epistemologicamente, para além do ensino de artes.

Analisando os “desafios contemporâneos” para a educação, a filósofa Viviane Mosé (2015) aponta uma dissonância entre o modo como o conhecimento é operacionalizado pela escola e os problemas que a realidade contemporânea nos impõe. Esse embate seria informado por uma herança iluminista – que alimentou o pensamento pedagógico durante grande parte do século XX e cujos valores a escola, em grande medida, ainda conservaria – calcados na certeza do progresso e de um futuro melhor prometidos pela ciência. Tal certeza supervalorizou um ensino técnico, conteudista, abstrato, fragmentado e interditou o pensamento crítico e reflexivo. Como consequência, temos à nossa frente, de um lado, um crescente e sofisticado desenvolvimento tecnológico e, de outro, uma “alarmante imaturidade política e social” (MOSÉ, 2015, p. 22).

Quanto à “supervalorização” dos conteúdos científicos e técnicos isolados da dimensão social, vale lembrar que é aí que se perpetuam e se legitimam muitas das desigualdades de gênero que atravessam o currículo escolar. Por pressupor que os homens seriam ‘naturalmente’ propensos a um maior êxito nesse campo, introduz-se aí, mas não somente, uma generificação do conhecimento que reitera a crença de que determinadas profissões são “naturalmente femininas” e outras “naturalmente masculinas”. É aí também, que os dualismos (que opõem o sujeito que controla ao objeto passivo, a razão ao sentimento, o corpo à mente) são, por excelência, insuspeitos e privilegiariam o masculino (SILVA, 2007).

Nesse sentido, levando em consideração um modo hegemônico de ser da escola, marcado pela fragmentação, pela disciplinarização dos corpos e das mentes, por instituir uma determinada ordem do saber, pela abstração do conhecimento, pela crença de que alguns saberes são mais ‘verdadeiros’ e ‘sérios’ que outros, pela negação da vida fora dela, quais “condições de existência” possibilitam à arte contemporânea, sobretudo àquela implicada com as questões de gênero? Sugiro aqui, que os valores desse “modo-escola” choca-se com a transdisciplinariedade, a dispersão, o caráter indefinido, provocativo, político e atento à vida, que essa arte pode dinamizar. A escola, em seu estado atual, se coaduna ou se “encaixa” de maneira mais reconfortante com os princípios modernistas da arte e daquela que a precede, encontrando aí um porto seguro.

Acredito que a invisibilidade da discussão feminista/gênero, no encontro com a arte e educação, pode estar atrelada precisamente a visão da arte como fenômeno puramente estético e isolado do contexto social/político. Visão esta assentada na prerrogativa modernista da autonomia e da “arte pela arte”, cuja prevalência de análises formalistas e de aspectos linguísticos acentua a separação entre arte/política, arte/vida. Com isso, privilegia-se a aquisição de um vocabulário específico da área (os chamados elementos da linguagem visual: cor, linha, plano, composição, etc.), em detrimento da dimensão crítica, política, social e transdisciplinar.

Arthur Efland (2003, p.16 [tradução minha]), em um grande panorama sobre o impacto do pensamento moderno no ensino de artes, afirma que “muitas das práticas hoje utilizadas por professores de arte, se não a maioria, são baseadas em

concepções modernas de arte”, o que expõem o descompasso entre as movimentações no campo da arte e o modo como a arte tem sido incorporada ao pensamento pedagógico. Justamente porque as atuais práticas educativas no ensino de artes visuais seguem sendo alimentadas por uma racionalidade moderna, indica-se que as imagens da arte levadas para a sala de aula, tendem a exaltar os grandes artistas gênios, individuais e masculinos. Tal racionalidade também se circunscreve nos processos de avaliação que priorizam critérios como originalidade, criatividade, a expressão do “eu” interior e essencial, ou ainda, em modelos esquemáticos de desenvolvimento gráfico dos alunos.

Efland (2003, p. 17) aponta ainda como parte do “legado da modernidade para o ensino da arte” a ênfase nas leituras formalistas das obras de arte que elevam a arte e o artista a um território incólume a qualquer questão política e social; a distinção hierárquica entre “arte erudita/arte popular”; a prevalência das narrativas evolucionistas da história da arte. Com isso, afirma que tais práticas, originárias de um marco moderno, colocam-se como limitações para a interpretação das práticas artísticas contemporâneas. Concordando com Efland, Belidson Dias (2011, p. 74) afirma que a pedagogia da arte da “auto-expressão” do começo do século XX, e outros procedimentos que remontam ao século XIX, ainda reverberam nas práticas atuais, resultando na desarticulação entre objeto artístico e contexto social.

Como observa Anne Cauquelin (2005), as concepções modernistas de arte criaram raízes tão profundas junto ao grande público que se tornaram um obstáculo para a compreensão da arte contemporânea. Subjaz à superfície dessa incompreensão, diz ela, um tensionamento entre o parâmetro estético moderno cujos critérios eram muito precisos (os quais o grande público estaria ainda enredado), e a dispersão da arte contemporânea, indócil ao crivo modernista e outras formas de juízo.

Para Dias (2011, p. 74) o ensino da arte, ao longo de sua história, foi percebido “como uma prática para disseminar a moralidade”. Dentro desta perspectiva moralista, a temática de gênero, e conseqüentemente o debate feminista, são vistos sob a rubrica da polêmica por afetar a “zona de conforto” desejada pelos professores. Assim, seriam recorrentes práticas de “supressão” e “censura”, com objetivo de excluir imagens que abordem questões relacionadas a gênero, pois, os professores “ao incluir trabalhos ‘polêmicos’ no currículo, correm o risco de afligir

pais, diretores e a comunidade. [...] temem que os estudantes copiem as controvertidas imagens na comunidade” (DIAS, 2011, p. 78). Ressaltando o incômodo provocado por tais discussões, Luciana Loponte (2008, p. 7) afirma que elas “provocam vertigens nas nossas formas mais tradicionais de ver e pensar arte e nem sempre é fácil aceitar ou deixar-se contaminar por um pensamento que desacomoda”.

Comentando a investida “modesta” e “dispersa” sobre as questões de gênero na perspectiva que relaciona arte e educação, Dias afirma que, além da indiferença e a invisibilidade continuarem predominantes, muitas das práticas no ensino de artes legitimam as “posturas universais do patriarcado e do sexismo” (DIAS, 2011, p. 77), através de um discurso que busca práticas “adequadas” e “civilizadas”, e que acabam, por sua vez, reiterando o estatuto da “grande arte”. Salaria também que mesmo nas perspectivas multiculturais⁵ do currículo, tende-se a minimizar ou anular as questões de gênero, enfatizando a “aceitação” as “diferenças” referentes à raça, etnia e classe.

Ainda assim, há de se acrescentar que a frágil inserção das questões de gênero na educação, quando ocorrem, geralmente são “monopolizadas” por aquelas disciplinas, cujos saberes foram historicamente autorizados a falar sobre elas, e que, portanto, acabam restritas aos conteúdos médicos, religiosos, morais e biológicos do currículo (DIAS, 2011, p. 74). Nesse sentido, chama-se atenção ao fato de que mesmos os autores que defendem a inclusão das questões de gênero/sexualidade no ensino de artes tendem a “encaixar artistas no currículo que têm uma identidade fixa de gênero ou sexual, como por exemplo gay e lésbica” (DIAS, 2011, p. 80), deixando de lado aquelas identidades “fluídas” ou que estão na fronteira, como no caso daquelas ligadas ao movimento queer.

Dias (2011, p. 86), sinaliza algumas potencialidades da inserção das relações de gênero no ensino da arte, em especial articulação com os artefatos da cultura visual, acreditando elas desenvolvem um senso crítico que conduz à “consciência social” e ao “sentido de justiça”. Outra contribuição de acordo com o autor (2011, p.62), está no fato de que tais abordagens 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”. Além disso, constitui-

se em “uma experiência pedagógica significativa porque fornece uma miríade de oportunidades para cingir e adotar uma visão diversa da cultura” (DIAS, 2011, p. 86).

Loponte (2015) tem destacado a invisibilidade das questões de gênero/arte nas produções acadêmicas e no campo da educação no Brasil. Mostra uma particular resistência, tanto na esfera artística quanto educacional, à incorporação desses debates e daqueles relativos à alteridade de modo mais amplo. Apesar de haver iniciativas acadêmicas pontuais, esses debates continuam “submersos” no Brasil, estando em desconformidade com a vasta produção empreendida por outros países, notadamente Espanha e Estados Unidos.

Coutinho e Loponte (2015, p. 187) destacam algumas aberturas e movimentos necessários ao ensino de artes para que contemple o que aqui venho chamando de “intervenções feministas”. Indicam a importância de “diálogos plurais” e de uma prática educativa “intercambiada com questões próprias do social” que “absorva para si um compromisso com o diverso, o diferente, o não dito, o interdito, o periférico”. Propõem ainda, estratégias de “subversão in loco”, tais como: desnaturalizar as representações hegemônicas de gênero; dessacralizar o objeto artístico; desconstruir a noção de “artista gênio”; articular a arte ao contexto político, social, cultural; problematizar outros processos de exclusão, além das questões de gênero; alinhar-se com as “metas de equidades” das políticas públicas; pluralizar as linguagens e fazeres; dialogar com outros conhecimentos; produzir outras subjetividades para feminino/masculino; apresentar produções que não se restrinjam às eurocêntricas e/ou andocêntricas; “dialogar com o contexto social da escola” (COUTINHO; LOPONTE, 2015, p. 187–188).

Se Louro (2003) diz ser imprescindível uma postura de vigilância e questionamento constante, com objetivo de “afinar os sentidos” para observar os múltiplos atravessamentos de gênero nas práticas educativas aparentemente mais ingênuas, Márian Cao (2008) afirma ser premente “educar o olhar” para reconhecê-los no ensino de artes. Com o objetivo de fomentar tal prática, Cao propõe uma desconstrução desse olhar constituído pelos valores hegemônicos e masculinos, através de uma reorganização das disciplinas abarcadas pela metodologia do DBAE⁶, quais sejam história da arte, estética, crítica de arte e a produção artística.

Seguindo o pensamento da autora, é necessário repensar outros arranjos para o ensino da arte e para a metodologia largamente disseminada do DBAE. Tal revisão deveria ter como fio condutor as questões de gênero, observando como elas repercutem na produção dos alunos, como interferem na escolha das imagens que os professores levam para a sala de aula, como atravessam determinadas práticas de avaliação, como indicam a recorrência de imagens modelo para meninos e meninas provenientes dos meios de comunicação.

Ainda com o propósito de revisar a “identidade da nossa disciplina”, Cao sugere (2002, p. 145) uma abertura interdisciplinar de modo a incorporar “as mudanças da sociedade atual”, como o questionamento do sujeito soberano e universal colocado pelas teorizações pós-estruturalistas. Lembra-nos como a educação historicamente projetou expectativas diferentes para meninos e meninas. Desse modo, sob o princípio da divisão sexual naturalizada no discurso pedagógico, diz-se que eles e elas teriam capacidade intelectual e criativa distintas, ou que seriam naturalmente propensos a determinada paleta de cores (as meninas às cores quentes e os meninos às frias) e a um certo tipo de desenho (as meninas teriam um desenho “solto, suave e com pouco vigor”, em contraponto aos meninos) (CAO, 2002, p. 147). Além disso, defende a autora que, à medida que o ensino de arte reproduz o discurso do artista gênio universal e perpetua a invisibilidade das mulheres, produz subjetividades que reforçam que as meninas seriam incapazes para criação artística, enquanto os meninos teriam mais ‘inclinação’ a inserirem-se nesse campo.

Após indicar uma miríade de potencialidades, além dos inúmeros desafios e impasses para as “práticas feministas” no ensino de artes, gostaria de lembrar, em diálogo com autores pós-estruturalistas do campo da educação (LOURO, 2003; SILVA, 1994) que ao falar de “intervenções” sugere-se um posicionamento intelectual pós-moderno, ou seja, “mais modesto”, que recusa a pretensão universal, e comprometido com a dimensão social e política mais próxima. Por reconhecer-se dentro das relações de poder, este intelectual (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, parafraseando Louro, com os sentidos mais “afinados” e reconhecendo que a escola “está

intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão” (LOURO, 2003, p. 85), é possível que reconheçamos a possibilidade de intervir nesse processo, deixando-se contaminar por uma postura metodológica/epistemológica feminista em nossas práticas no ensino de artes.

Notas

¹ 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 contava 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”.

² Idem à observação anterior.

³ O artigo “Why have there been no great women artists?” de Nochlin foi publicado originalmente em 1971 pela revista *ArtNews*.

⁴ Clement Greenberg (1909-1994/EUA) exerceu um grande impacto na história da arte moderna e na sua fundamentação teórica, delineando uma atividade crítica 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.

⁵ O currículo multiculturalista em artes, conforme Dias (2011, p. 64) busca “promover a identidade individual e social”, reconhecendo a arte como um “local privilegiado para a aprendizagem de estudos sociais [...] etnocentrismo, estereótipos de representação, a discriminação, o racismo, entre outros.”

⁶ 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 readaptada por Ana Mae Barbosa como “Proposta Triangular” que é composta pela ênfase no fazer artístico, nas leituras das obras de arte e na contextualização.

Referências

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

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

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

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

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

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 (Org.); Guinsburg, J. (Org.). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GREENBERG, Clement. Pintura Modernista. In: *Clement Greenberg: e o debate crítico*. Org.: Ferreira, Glória; Mello Cecília Cotrim de; Borges, Maria Luiza X. de A. Rio de Janeiro: Funarte, J. Zahar, 1997, p. 101-110. [Artigo de 1960]

GREENBERG, Clement. Seminário Seis. In: *Clement Greenberg: e o debate crítico*. Org.: Ferreira, Glória; Mello Cecília Cotrim de; Borges, Maria Luiza X. de A. Rio de Janeiro: Funarte, J. Zahar, 1997, p.131-142. [Artigo de 1976]

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

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

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

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

MOSÉ, Viviane. *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.

POLLOCK, Griselda. *Vision and difference: feminism, femininity and the histories of art*. New York: Routledge, 2003.

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.

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.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Taís Ritter Dias

Mestranda em Educação pelo PPGEDU–UFRGS na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo. Licenciada em Artes Visuais (UFRGS-2013). Professora da disciplina de Artes na rede pública estadual (RS).

Luciana Grupelli Loponte

Doutorada em Educação (UFRGS, 2005). Atualmente é pesquisadora e professora adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo.