



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Andréa Senra Coutinho

**Poéticas do Feminino/Feminismo na Arte
Contemporânea: Transgressões para o
Ensino de Artes Visuais em Escolas**

Dezembro de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Andréa Senra Coutinho

**Poéticas do Feminino/Feminismo na Arte
Contemporânea: Transgressões para o
Ensino de Artes Visuais em Escolas**

Tese de doutoramento em Estudos da Criança
Área de Comunicação Visual e Expressão Plástica

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Eduarda Ferreira Coquet
Professora Doutora Luciana Gruppelli Loponte

Dezembro de 2009

DEDICATÓRIA

À Jomar Dias Coutinho, meu pai.
in memoriam

Ao meu filho Gabriel e à minha filha Ana Marina.

AGRADECIMENTOS

Nunca fazemos uma tese plenamente sozinhas, mesmo que tenhamos amargado solitárias inúmeras horas, dias e meses, mergulhadas nas questões diretamente relacionadas a ela. A sensação de que me era única e exclusiva a responsabilidade sobre tudo aquilo que eu precisava fazer para realizar esse projeto foi uma constante nestes últimos três anos, porém, eu sempre soube que eu não estava completamente só. São várias pessoas que não posso deixar de mencionar aqui, aproveitando para agradecê-las. Temo apenas que me falte algum nome, assim, já me antecipo, pedindo sinceras desculpas.

Gostaria de iniciar com os agradecimentos especiais à minha querida e estimada orientadora, professora Eduarda Coquet. No início, mesmo sem me conhecer pessoalmente e separadas pelo Atlântico, respondeu prontamente aos e-mails que continham minhas idéias, questionamentos, dúvidas e incertezas, quando o doutoramento ainda não passava de um sonho. Com vivacidade e muita habilidade, me provocou, ensinou, me conduziu durante o programa e ainda, me indicou à professora Luciana Loponte (UFRGS), quem também merece todo meu apreço por sua dignidade, conhecimento, tranquilidade e disposição na orientação.

No tempo que estive em Braga, Portugal, fui muito bem recebida e acolhida pelo professor Manuel Sarmento, professora Natália Fernandes e professor Alvarenga, entre outros/as do IEC, bem como pela companheira de morada Kátia Agostinho, pelos colegas Alberto e Edson, e amigos brasileiros “de toda hora” como Acácio e Paula. Obrigada a todos e todas!

No Brasil, não posso deixar de agradecer à professora Edna Rezende, diretora do Instituto de Artes e Design e à professora Carolina Portela, diretora da Casa da Cultura, ambas da Universidade Federal de Juiz de Fora – Minas Gerais e às artistas brasileiras colaboradoras do projeto, Rosana Paulino e Beth Moysés.

À artista Paula Rego, meus sinceros agradecimentos, por ter respondido minhas questões via internet e atendido ao meu apelo.

Às professoras e professores participantes do curso de formação/campo empírico, docentes do ensino de arte em Minas Gerais - Brasil, pelas suas contribuições, bem como à minha sobrinha e afilhada Fernanda Coutinho, que gentilmente filmou e gravou todo o fórum-debate voluntariamente.

Ao meu filho Gabriel e minha filha Ana Marina, agradeço a paciência, a compreensão, o estímulo que recebi desde o início. Sei que não foi fácil para vocês, mas pelo jeito, todos nós sobrevivemos!

Ao meu pai Jomar, lamentando sua ausência física neste momento, quando certamente estaria vibrando de alegria e orgulho (e está!); à minha mãe Maria do Carmo, irmã Simone, irmão Eduardo e sua esposa Patrícia. Ao meu estimado tio Joir e ao meu parceiro afetivo Nelson, que tanto colaboraram, cada um/a a sua maneira.

Em tempo, agradeço: à querida professora Wanda Arantes; à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora - MG, particularmente a professora Rogéria Fernandez; ao professor Anderson Ferrari e ao Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF; à fisioterapeuta Simone Rianelli, à minha médica Angélica Justo, ao pessoal de apoio técnico da Casa da Cultura - UFJF, aos bibliotecários da Universidade do Minho e as secretárias Cristina e Maria João do IEC-UMINHO.

A tese *Poéticas do feminino/feminismo na arte contemporânea: transgressões para o ensino de artes visuais em escolas* objetivou investigar a ausência da produção artística de mulheres no ensino de arte em escolas e propor sua inclusão como estratégia de resistência, em um campo comumente marcado por convencionalismos de índole androcêntrica.

A investigação partiu da constatação de uma utilização naturalizada e recorrente do referencial masculino nas construções discursivas da história da arte, midiáticas, nos produtos da indústria cultural, logo reincidentes nos aparatos e segmentos do ensino de arte na educação formal.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, ou seja, evidenciar a invisibilidade feminina como tema/assunto nas aulas e ao mesmo tempo discutir sua adoção, o referencial teórico apoiou-se principalmente em dispositivos foucaultianos e pensadoras/es como: Luciana Loponte, Ana Mae Barbosa, Marián Cao, Guacira Louro, António Nóvoa, Whitney Chadwick e Patrícia Mayayo. A abordagem utilizada foi um estudo de caso simples em interface com curso de formação continuada destinado a professoras e professores de arte na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

O resultado central dessa tese adveio do embate programado e organizado em campo empírico entre o grupo docente participante e as manobras artísticas antipatriarcais de Paula Rego, Rosana Paulino e Beth Moysés. Esse processo permitiu constatar as viabilidades e contingências à inclusão dos temas/assuntos, presentes nas obras dessas artistas, considerados proibidos, silenciados e transgressores ao ensino de arte convencional.

Dessa forma, as informações e conhecimentos aqui apresentados pretendem colaborar com as pesquisas acadêmicas e práticas docentes interessadas num ensino de arte plural para crianças, na visibilidade de artistas mulheres e numa educação não-sexista, não-discriminatória, inclusiva.

ABSTRACT

The main goal of the thesis *Feminine/ feminism poetic in the contemporary art: wrongdoing to the visual art teaching in schools* is to investigate the absence of women artistic production in the art teaching in schools and propose its inclusion as resistance strategy in a field commonly appointed by conventionalism and andocentric insole.

The investigation started from the confirmation of the masculine approach used in a naturalized and constant way into the art history discursive constructions, which is constant in cultural industry products, so it is present in the formal education art teaching, as well.

In the order to get the proposed objective – which is to evidence the feminine invisibility as a theme in classes and, in the same time, to encourage its adoption – the theoretical reference was based on Foucault and in thinkers as Luciana Loponte, Ana Mae Barbosa, Marián Cao, Guacira Louro, António Nóvoa, Whitney Chadwick and Patrícia Mayayo. The approach was a simple case study throughout continuous formation course to art teachers in a Brazilian city called Juiz de Fora in Minas Gerais.

The central result of this thesis came from a programmed and organized encounter on the empiric field between the studied group and the three contemporary artists' anti-patriarchal artistic maneuvers, who are Paula Rego, Rosana Paulino and Beth Moysés. From this process dawned viabilities and lack of accessibilities about forbidden and silenced subjects present in the works and wrongdoing to conventional art teaching.

Then, the information and knowledge presented in this thesis intend to contribute to academic investigation as well as to teaching practice, which are worried about the art significant teaching to children and others, with visibility of women artist and a non-sexist, non-discrimination and includent education.

APRESENTAÇÃO:

| | |
|---|---|
| Cambiando modos de ver a mulher artista, a arte e o ensino de arte. | 3 |
|---|---|

PARTE I –

| | |
|--|----|
| MULHERES ARTISTAS NA ARTE CONTEMPORÂNEA. | 17 |
| 1.1- Ensaaios para pensar arte contemporânea. | 17 |
| 1.2- Advento da mulher na arte. | 23 |
| 1.3- Presenças e visibilidades de artistas mulheres na arte contemporânea. | 31 |
| 1.4- Dossiê de reexame: três casos inspiradores. | 35 |
| 1.4.1- O caso Duchamp. | 36 |
| 1.4.2- O caso Frida. | 42 |
| 1.4.3- O caso Bourgeois. | 47 |
| 1.5- A produção de mulheres na arte contemporânea. | 53 |
| 1.5.1- Arte conceitual: influências. | 53 |
| 1.5.2- Mulheres artistas e a intervenção dos feminismos. | 55 |
| 1.5.3- Tendências, abordagens e subjetividades provisórias. | 63 |
| 1.5.4- Sobre o desgaste dos termos. | 71 |

PARTE II –

| | |
|--|-----|
| ARTISTAS MULHERES: UM OUTRO OLHAR PARA O ENSINO DE ARTE | 75 |
| 2.1- Poéticas do feminino/feminismo em Paula Rego, Rosana Paulino e Beth Moysés. | 75 |
| 2.1.1- Beth Moysés: a arte como transformação social. | 81 |
| 2.1.2- Paula Rego: a arte como narrativa transgressora. | 91 |
| 2.1.3- Rosana Paulino: a arte como comprometimento. | 101 |
| 2.2- Moysés, Rego e Paulino para sala de aula: escola, ensino e docência. | 111 |

PARTE III –

| | |
|--|-----|
| RESSONÂNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR | 117 |
| 3.1- Produção artística de mulheres no <i>ensino de arte</i> : entre adultos e crianças, entre docentes e alunado. | 117 |
| 3.1.1- Fatores gerenciadores da invisibilidade: impacto na docência. | 119 |
| 3.1.2- Implicações (implicando-se) na docência. | 125 |
| 3.2- Dispositivos para um aprender/ensinar significativo: (<i>trans</i>)formação continuada em campo empírico. | 135 |
| 3.2.1- Design de campo: estudo de caso convertido em estratégia de intervenção. | 137 |
| 3.2.2- O grupo colaborador em campo. | 142 |
| 3.3- Relato e análise do fórum/debate: em meio ao <i>saber</i> e ao <i>saber-fazer</i> | 146 |
| 3.3.1- Prólogo da ação. | 146 |
| 3.3.2- Fórum/debate. | 149 |

PARTE IV –

| | |
|---|-----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: sem que sejam definitivas. | 195 |
|---|-----|

| | |
|---------------------|-----|
| BIBLIOGRAFIA | 213 |
|---------------------|-----|

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| I- Questionário I | 227 |
| II- Questionário II | 228 |
| III- Questionário III | 229 |
| IV- Questionário IV | 230 |
| V- Detalhamento e desdobramento do campo empírico. | 231 |
| VI- DVD das entrevistas com Rosana Paulino e Beth Moysés. | 249 |
| VI- Transcrição – Entrevista com Paula Rego. | 251 |

ÍNDICE DE IMAGENS

| | | |
|-----------|--|----|
| Imagem 01 | Bill Viola, <i>Going forth by day, The voyage</i> , video instalação, 2002 | 20 |
| Imagem 02 | Guerrilla Girls, <i>Artemisia, Guerrilla and the elders</i> , fotomontagem | 27 |
| Imagem 03 | Alice Barber Stephens, <i>The women's life class</i> , óleo sobre cartão, 1879 | 29 |
| Imagem 04 | Guerrilla Girls, cartaz, 1989. | 32 |
| Imagem 05 | Marcel Duchamp, fotografia. | 36 |
| Imagem 06 | Marcel Duchamp, <i>Etant donné</i> , instalação, 1946-66. | 39 |
| Imagem 07 | Frida Kahlo, fotografia. | 42 |
| Imagem 08 | Frida Kahlo, <i>Árvore da esperança, mantém-te firme</i> , óleo sobre tela, 1946. | 44 |
| Imagem 09 | Louise Bourgeois, fotografia. | 47 |
| Imagem 10 | Louise Bourgeois, <i>Células de roupas</i> , instalação, 1996. | 51 |
| Imagem 11 | Yoko Ono, <i>Cut piece</i> , performance, 1964-66 | 54 |
| Imagem 12 | Mary Beth Edelson, <i>Some living american women artists/Last supper</i> , fotomontagem, 1971 | 59 |
| Imagem 13 | Mary Beth Edelson, <i>A morte do patriarcado/ A lição de anatomia de A.I.R.</i> , fotomontagem, 1976 | 60 |
| Imagem 14 | Judy Chicago, <i>The dinner party</i> , instalação, 1974-79 | 61 |
| Imagem 15 | Marina Abramovic & Ulay, <i>Rest energy</i> , performance, 1980 | 65 |
| Imagem 16 | Cindy Sherman, <i>Untitled film still # 6</i> , fotografia, 1977 | 66 |
| Imagem 17 | Barbara Kruger, <i>Sem título</i> , fotografia, 1987. | 67 |
| Imagem 18 | Janine Antoni, <i>Loving care</i> , performance, 1992 | 68 |
| Imagem 19 | Beth Moysés, <i>Reconstruindo sonhos</i> , fotografia, 2005. | 81 |
| Imagem 20 | Beth Moysés, fotografia. | 81 |
| Imagem 21 | Nuno Ramos, <i>Sem título</i> , mista, 1989. | 83 |
| Imagem 22 | Beth Moysés, <i>Sem título</i> , experiências com o branco, objetos, 1994-95. | 84 |
| Imagem 23 | Beth Moysés, <i>Luta</i> , objeto, 1998. | 85 |
| Imagem 24 | Beth Moysés, <i>Série: O avesso do branco</i> , objetos, 1995. | 86 |
| Imagem 25 | Beth Moysés, <i>Reconstruindo sonhos</i> , performance, 2005. | 87 |
| Imagem 26 | Priscilla Monge, <i>Lições de maquiagem</i> , vídeo, 1998. | 88 |
| Imagem 27 | Beth Moysés, <i>Mulheres divididas</i> , desenho, 2002. | 88 |
| Imagem 28 | Beth Moysés, <i>Circunvolvendo</i> , performance, 2005. | 90 |
| Imagem 29 | Paula Rego, <i>Série: Mulher-cão</i> , pastel sobre tela, 1994. | 91 |
| Imagem 30 | Paula Rego, fotografia. | 91 |
| Imagem 31 | Paula Rego, <i>A filha do policial</i> , acrílico em papel montado em tela, 1987. | 93 |
| Imagem 32 | Paula Rego, <i>A família</i> , acrílico em papel montado em tela, 1988. | 93 |
| Imagem 33 | Paula Rego, <i>A filha do soldado</i> , acrílico em papel montado em tela, 1987. | 93 |
| Imagem 34 | Paula Rego, <i>Germaine Greer</i> , pastel, 1995. | 94 |
| Imagem 35 | Mary Cassat, <i>Mulher jovem lendo</i> , óleo sobre tela, 1876. | 95 |
| Imagem 36 | Paula Rego, <i>Série: O aborto, Sem título</i> , pastel sobre papel montado em alumínio, 1998. | 96 |
| Imagem 37 | Paula Rego, <i>Avestruzes dançarinas</i> , pastel oleoso, 1995. | 98 |
| Imagem 38 | Edgar Degas, <i>A estrela</i> , pastel, 1876. | 98 |
| Imagem 39 | Giotto, <i>Natividade</i> , afresco, século XIII. | 99 |
| Imagem 40 | Paula Rego, <i>Natividade</i> , pastel sobre papel montado em alumínio, 2002. | 99 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| Imagem 41 | Rosana Paulino, <i>Parede da memória</i> , detalhe, instalação, 1994. | 101 |
| Imagem 42 | Rosana Paulino, fotografia, | 101 |
| Imagem 43 | Rosana Paulino, <i>Série: Vítimas?</i> , gravura, 1998. | 103 |
| Imagem 44 | Jean Baptiste Debret, Jantar (família rica), aquarela/litografia, séc. XIX | 105 |
| Imagem 45 | Rosana Paulino, <i>Ama de leite II e I</i> , escultura, 2005. | 106 |
| Imagem 46 | Di Cavalcanti, <i>Samba</i> , óleo sobre tela, 1925. | 106 |
| Imagem 47 | Rosana Paulino, <i>Tudo para a sua felicidade?</i> , gravura, 1995. | 107 |
| Imagem 48 | Rosana Paulino, <i>Bastidores</i> , mista, 1997. | 109 |
| Imagem 49 | Rosana Paulino, <i>Soldados</i> , instalação, 2006. | 110 |
| Imagem 50 | Participantes do fórum/debate, fotografia. | 149 |
| Imagem 51 | Sofonisba Anguissola, <i>Autorretrato</i> , óleo sobre tela, 1556. | 237 |
| Imagem 52 | Artemísia Gentileschi, <i>Autorretrato</i> , óleo sobre tela, 1630. | 238 |
| Imagem 53 | Johannes Vermeer, <i>Atelier do artista</i> , óleo sobre tela, 1666. | 238 |
| Imagem 54 | Ángeles Santos, <i>La tertulia</i> , 1929. | 238 |
| Imagem 55 | José Solana, <i>La tertulia</i> , 1920. | 238 |
| Imagem 56 | Sylvia Sleigh, <i>O banho turco</i> , 1973. | 239 |
| Imagem 57 | Jean-Auguste-Dominique Ingres, <i>O banho turco</i> , óleo sobre tela, 1862. | 239 |

Não existe estética feminista. Absolutamente não!
[...]
Mas não é porque sou mulher que trabalho dessa maneira.
É por causa das experiências pelas quais passei.
As mulheres não se uniram porque tinham coisas em comum,
mas porque lhes faltavam coisas [...]
Acho que essa é a história de todas as minorias.

Louise Bourgeois

APRESENTAÇÃO:

Cambiando modos de ver a mulher artista, a arte e o ensino de arte.

Na contemporaneidade, há uma parcela da construção do conhecimento interessada em revisar paradigmas do passado, que ao lançar outros olhares sobre o mesmo, não quer provocar rupturas radicais, mas por em crise o que se convencionou habitual. Sem querer ser fundadora de teorias absolutas, aglutinadoras de adeptos obstinados e erigir “donos da verdade”, cresce se movendo do centro às periferias, das hegemonias às minorias, ampliando o que era via única em múltipla.

Mundos paralelos que exigem outros pesos e medidas, anteriormente coadjuvantes e dados como menos importantes, vêm à tona, e passam a ocupar lugar de objeto de pesquisa acadêmica como protagonistas.

Dentro desse recorte pós-modernista de ver, sentir e tentar compreender os fenômenos circundantes, uma das chaves para se investigar é articular intercâmbios até então improváveis, promover diálogos prováveis com o inconcebível, se arriscar no desconforto e na desconfiança. Mergulhar em instâncias, que escondidas, pareceram por longo tempo, inexistentes, e ao interrogá-las, favorecer sua visibilidade, especificidade e materialidade.

O problema dessa tese foi gerido, portanto, no desconforto das observações empíricas e reflexões teóricas entrecruzadas e intercambiadas nos espaços “improváveis” do atelier, da escola e da pesquisa acadêmica qualitativa, simultaneamente.

Tais pontos de vista se fundiram, por conta de um interesse inicial por artistas mulheres na contemporaneidade, motivado primeiro, por conhecer e querer usufruir das inúmeras saídas e soluções inventivas, bastante inusitadas, propostas por elas em suas obras de arte.

Da diversificação dos aparatos técnicos que rompiam com os limites da tradição aos temas inesperados e fulgurantes presentes nas obras, o trabalho artístico realizado por mulheres era (é) um prato cheio de ousadias, novidades, contemporaneidades.

A inclinação por essas manifestações artísticas cedeu lugar a uma preocupação, ao suspeitar que houvesse algo de estranho no número aparentemente reduzido de presenças femininas na arte, constatado nas construções discursivas da história da arte oficial, midiáticas e nos produtos da indústria cultural.

A dificuldade de acesso às informações sobre artistas mulheres e seus acervos está diretamente relacionada com as aparições, exposições e exposições em menor porcentagem nos espaços dedicados ou consagrados à arte. Atualmente, há uma desigualdade quantitativa ainda afirmada em termos de visibilidades entre artistas mulheres e artistas homens, mas em vias de declínio.

A assimetria existente, no entanto, vem sendo insistentemente condenada e combatida mais abertamente, desde o começo do movimento feminista, nas décadas de 60 e 70 do século XX, quando as primeiras ativistas apresentaram dados estatísticos desanimadores, até então não contabilizados de maneira tão evidente:

Em 1971, por exemplo, o Conselho de Artistas Mulheres de Los Angeles lançou uma declaração ressaltando que nos últimos dez anos, dos **713** artistas que haviam exposto em mostras coletivas no Museu do Condado de Los Angeles, apenas **29 eram mulheres**. No mesmo período o museu havia montado **53 mostras individuais**, sendo **apenas uma dedicada a uma mulher**. Proporções similares repetiam-se em museus e galerias por toda parte. (ARCHER, 2001, p.124 – grifos meus)

Ter acesso às denúncias das arbitrariedades e atos discriminatórios sofridos por mulheres no cenário artístico aguçou o interesse pelas artistas. Provocou maiores investidas no rastreamento e garimpo de obras produzidas por mulheres no âmbito da arte contemporânea (e na história da arte em geral), a partir de livros, catálogos de exposições, sites na internet, reportagens em jornais e revistas, revirando sebos¹, bibliotecas e bibliografias de documentos científicos.

Concatenar nomes, obras, intenções, roteiros poéticos, biografias foi uma tarefa – inconclusa - imprescindível à construção desse saber, o que

¹ Sebos: livrarias onde se vendem livros usados.

permitiu reunir o máximo de pistas relacionadas à produção feminina nas artes visuais até o presente momento.

Para quem transita continuamente nos três espaços de ação atelier/escola/pesquisa, não foi difícil verificar a tal ausência e o pouco enfoque dado à produção das artistas mulheres em publicações em geral, espaços da arte e etc., se reproduzindo quase que instantaneamente nos cursos de formação, tanto na academia como da educação básica.

A pouca visibilidade feminina em âmbito educacional é reveladora de uma disjunção exclusiva também em escolas e seus aparatos, quando ao privilegiar a produção masculina, os programas para o ensino de arte não admitem – mesmo que sem intencionalidade conspiradora – o discurso das artistas. Não porventura, há uma carência do mesmo, consumada em materiais didáticos para as aulas de arte, entre pranchas com imagens e livros geralmente disponibilizados ao professorado, que em contrapartida, comumente evidenciam as obras de arte de artistas homens.

Logo, muitas incertezas brotaram em torno do COMO e do POR QUÊ o “fenômeno da ausência” acontece e se perpetua na escola. Questionamentos do *por quê* as artistas estão alijadas dos programas de arte escolares, dos livros e publicações didáticas, levaram às evidências dos processos naturalizantes que deram (e em muitos casos, ainda dão) ao discurso masculino maior exclusividade, prestígio e controle do sistema artístico e educativo.

A ausência/lacuna apontada não pode ser minimizada a uma simples coincidência ou um ato desprezioso, sem intenção, apolítico, ingênuo. Há uma tendenciosa e tradicional hegemonia em torno do discurso masculino - herança do complexo normativo patriarcal – que, contagiando por longo tempo vários campos de ação, se faz presente ainda hoje, lançando seus tentáculos perpetuadores sobre docentes e discentes.

A abrangência do problema, visto com maior clareza em sua extensão, e a decisão de assumir o compromisso de investigar o fenômeno na área artística da educação básica, fixou o objeto de pesquisa na lacuna encontrada dentro da escola. Ciente, no entanto, da existência e da proximidade contaminadora de outros pólos de interferência, predisposição de terrenos sem fronteiras estanques e muito menos isolados, como é o da arte e da educação.

Na esteira das pesquisas realizadas pela professora e investigadora Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS - Brasil), que aponta em documento científico, a necessidade de revisar as mazelas do ensino de arte no que diz respeito, particularmente, à invisibilidade das artistas mulheres, objetivou-se mapear com maior rigor o que gera a perpetuação da ausência ou do pouco uso das proposições criadas pelas artistas. E, não por acaso, a fácil disponibilização do discurso masculino como ponto de partida aos estudos de arte em escolas.

Avançando mais um pouco, tentar dar conta dos possíveis efeitos, implicações e ressonâncias da inserção das artistas como assunto/tema nos planejamentos em arte.

Portanto, não bastava denunciar o vão – já prenunciado por outras teóricas e teóricos -, mas conhecer o alcance do esforço para o seu preenchimento nas práticas docentes e tentar saber de que maneira(s) essa nova (outra) conduta docente afetaria alunos e alunas.

Ao problematizar a invisibilidade das artistas nas aulas de arte, abriu-se uma discussão maior, que abarcou que tipo de arte, de ensino de arte², de escola, de docência, pode funcionar como dispositivo estratégico e alternativo contrário à força majoritária masculina visível e presente, na maioria das vezes, reinante no contexto educativo.

Várias perguntas surgiram, a partir do desconforto de não se saber por onde andavam as artistas mulheres: O que elas têm produzido? Qual o patrimônio cultural deixado por elas? Qual a contribuição que os estudos sobre as obras de artistas mulheres pode trazer às crianças (e não somente a elas)? Em tempos em que as políticas e agendas educacionais clamam pela equidade de gênero, como manter no acostamento a produção dessas artistas? Como ainda é possível dar ao ensino de arte um olhar unifocal, que privilegia apenas o ponto de vista masculino, em pleno século XXI?

Mas, para admitir a produção feminina como tópico de conhecimento, compreendida como estratégia de combate às preponderâncias, às

² Vale ressaltar, que há uma diferença no significado das nomenclaturas utilizadas nos países Portugal e Brasil. Em Portugal, assim como na Espanha, ainda vigora o termo *Educação Artística* nas escolas, enquanto no Brasil, caiu em desuso. Atualmente, as escolas brasileiras adotaram o nome Arte ou Artes para designar a disciplina destinada ao ensino de arte e os termos utilizados para designar os pressupostos teórico-práticos são: Arte-Educação (conotação mais ampla que engloba além do ensino formal, projetos de cunho social, político ou econômico que envolve a escola e comunidade) e Ensino de Arte (conotação mais específica para aulas de arte em escolas).

centralizações e discriminações sexistas, foi preciso pensar num tipo de ensino, que abarcasse a arte intercambiada com questões próprias do social, e se relacionasse com as questões da mulher.

Será um tipo de ensino, que em suas transitoriedades seja capaz de provocar diálogos plurais e ainda pouco vistos? Um tipo de ensino, que não esteja só interessado em transmitir informações convencionais, puramente manufatureiro, preocupado com um “fazer por fazer” ou com o “fazer pelo fazer”? Um ensino de arte, que sem negações ou dissimulações, absorva para si um compromisso com o diverso, com o diferente, o não-dito, o interdito, o periférico, e por isso mesmo, seja capaz de colaborar na dissolução da perpetuação de um único ponto de vista e na reabilitação de outras formas de saber e poder?

Foucault (1979) diz que todo poder tem seus dispositivos e campos de aplicação. É fato que a força patriarcal vem impregnando os currículos escolares desde o século XVI, quando a escola começa a ser configurada como “[...] máquina conservadora de repetições ou recorrências, que tem fixado formas constitutivas do humano, naturalizando-as.” (OBREGÓN, 2007)

Ainda com Obregón (2007), a escola, assim como a pedagogia, segue com sua forma cristã inicial³ até hoje, e como segmento comumente perpetuador de paradigmas sociais, pode-se dizer que ela seja, entre outros espaços sociais, “[...] alvo e campo de aplicação, quer dizer, onde ele [*o poder patriarcal*] se implanta e produz efeitos reais.” (FOUCAULT, 1979, p.182, acréscimo meu).

Esse poder foi investido e segue reinvestido a favor do discurso masculino, em níveis variados, naqueles/as que fazem parte dos núcleos de formação educacional, bem como em seus mecanismos, normas, discursos, ferramentas e práticas.

Guacira Louro (1998) reitera dizendo, que a escola ao longo da história, preocupada em disciplinar e normalizar os indivíduos fez estabelecer padrões, regulamentos e legislação, capazes de separar e ordenar cada um/a e todos/as. E como em outras instâncias, utiliza estratégias sutis de dissimulação e de negação das questões de gênero (bem como da sexualidade), de difícil reconhecimento, tal o nível de naturalização alcançado.

³ Sabe-se que a ordem cristã é patriarcal por sua natureza.

Mas Foucault não chega a fatalista quando aguça o olhar sobre os dispositivos do poder e deixa uma pista importante, ao afirmar que “onde existe poder, existe resistência”. Certamente, resistir é outro esquema de força que se faz ao contrário, que se opõe, que subsiste. Partindo desse pressuposto, desmonta-se a idéia de que o poder se localiza em uns e não em outros, que pertence a um grupo e não a outro, e absorve-se o sentido de que ele circula, se move, é pendular e funciona em rede. Segundo Foucault (1979), qualquer pessoa pode exercer ou sofrer sua ação, qualquer pessoa pode resistir à sua ação.

Costurando todos esses sentidos, é possível pensar em empreender uma estratégia de resistência e subversão *in loco* (LOURO, 1997), ou seja, organizar uma outra força resistente dentro dos esquemas da própria escola, no interior dos planejamentos, dos programas, da docência em arte. Quer dizer, focar a produção feminina como assunto/tema de sala de aula, pode ser um modo de resistência dentro de um campo de aplicação e perpetuação do discurso masculino, como tem sido a escola, o ensino de arte, a história da arte e as práticas docentes. O que não significa exterminar o adversário centralizador, mas destroná-lo ao ponto de equidades.

Entretanto, ao se pensar em utilizar a produção feminina nas artes visuais com intenções de desmanches de convencionalismos, depara-se com uma extensão considerável de produtos e obras artísticas criados por mulheres – de pintoras na Grécia Antiga (CHADWICK, 1999; MAYAYO, 2003) à atualidade, com porcentagem em crescimento. Além da grande oferta, há também a coexistência de linhas de pensamento e atuação que as subdividem, no mínimo, em dois grandes eixos conceituais com fluxos de intenções distintas e antagônicas, exigindo um delimitar mais rigoroso dessa variável.

Explicando melhor: dentro do recorte de artistas mulheres encontradas ao longo de vários séculos, uma parcela acaba por reincidir sobre as inúmeras padronizações sociais, reforçando condicionamentos patriarcais através de uma arte que é (re)apresentação conivente, (re)encarnação de estereótipos (RUÍDO, 2003). Ao utilizarem símbolos, iconografias e referências próprias do olhar falocêntrico, permanecem nos lugares fixos da tradição, repetindo e perpetuando-o. A outra parcela de artistas mulheres, a qual se debruça com maior afinco essa investigação e onde estão depositados os interesses de

subversão contra a força vigente já anunciada, adere em suas obras intenções transgressoras, subversivas, atravessadas pelas teorias dos feminismos e de gênero, indissociáveis das questões de etnia, sexualidade e demais.

Essa última tendência eclodiu em consonância com a revolução sexual (movimento de libertação da mulher, anos 60/70), com os protestos contra a guerra do Vietnã e a luta dos direitos civis, dando uma reviravolta nas estruturas androcêntricas da arte ocidental.

Conhecida naquele momento por *Arte Feminista*⁴ e suas componentes, *artistas feministas*, foi e é considerada por vários autores (Nochlin, 1988; Danto, 2006; Archer, 2001; Chadwick, 1999, entre outros/as) como uma das tendências da produção contemporânea surgida em meio às transformações ideológicas e mudanças sociais daquele período, com reciprocidade entre produção artística e feminismo.

É bom ressaltar, que no início do movimento, essas artistas assumiram uma postura engajada, militante, assinalada por uma posição defensiva, contra-ofensiva, impregnada por estratégias, e consolidada em lutas radicais contra o poder patriarcal, na arte e na vida.

De lá para cá, o grupo de artistas, inicialmente reconhecido por sua postura radical e essencialista passa por várias fases, ganha novas adeptas, constrói outros perfis, configurados por alianças provisórias com outras tendências, como os estudos culturais, o multi, pluri e interculturalismo, o construcionismo, o pós-estruturalismo, a teoria desconstrucionista, a teoria *queer*, o travestismo, a pornografia, transsexualismo e o ciberfemenismo.

O próprio movimento feminista vem sofrendo ajustes, abrindo-se em correntes plurais – liberal, socialista, marxista, radical, pós-estruturalista, etc. (COSTA, 1998). Hoje, nas palavras de Macedo (2006), reinventado e traduzido em *feminismos*, recusa a prevalência de um tipo sobre outro, acolhe o paradoxo e a contradição. Sem ignorar as batalhas ganhas, segue inquiridor da lei universal e homogênea masculina, de um silenciar imposto e redutor do feminino, das verdades absolutas e do essencialismo – batalha ainda não concluída.

⁴ Os termos *Arte Feminista/artistas feministas* atualmente sofrem várias críticas, porém os antagonismos existentes no uso das nomenclaturas serão mais bem discutidos ao final do primeiro capítulo. Nesse prefácio, os termos são utilizados como forma de delimitar algumas fronteiras, que possam ajudar a distinguir manobras artísticas de mulheres em diálogo com os feminismos daquelas em geral, não postando todas num mesmo pacote de intenções.

A primeira parte da tese, portanto, seguindo uma abordagem mais horizontal e traçando um intrincado percurso histórico-social-ideológico, se dedica ao tema “artistas mulheres”, apresentado em sua própria gestão - constituição, formação, organização, tendências e dissidências. Não sendo analisado como sintoma de causas externas (no caso, do sexismo, feminismo ou racismo, etc.), mas compreendido em seu papel ativo na construção dessas categorias, ou seja, ao mesmo tempo em que reproduz, foi (é) capaz de produzir significados (MAYAYO, 2003).

De partida, ensaia enunciados para arte contemporânea, berço da explosão inventiva das artistas, e avança perscrutando o advento da mulher na arte até a chegada ao seu contexto mais atual, enfatizando a linha de investigação de abordagem antipatriarcal.

Procura indicar alguns termos, nomenclaturas, apontar afinidades e a falência dos limites estéticos, criando relações e distinções entre poéticas, obras e artistas; sugere contornos e nuances importantes para a compreensão das obras/intervenções apresentadas. Traz ao foco, vários nomes inspiradores/as à ação e finalmente, aborda a crise das terminologias.

Avançando à segunda parte da tese, altera-se a escala de observação, girando a objetiva sobre três artistas mulheres com atuações brilhantes no contexto artístico da contemporaneidade – a portuguesa Paula Rego e as brasileiras Rosana Paulino e Beth Moysés.

Realizando obras de arte que têm a *mulher* como tema central, as artistas mencionadas apresentam uma produção feita por e a propósito de mulheres, em tom ácido, irônico, resistente aos estereótipos, aos padrões sociais empobrecedores, aos assuntos ocultos e proibidos socialmente.

São obras que podem ser lidas por várias lentes, inclusive aquela pertencente ao escrutínio dos feminismos, pois foram erigidas sob a coragem, a indignação e a ousadia de quem não se cala diante das interjeições da submissão, do machismo, do poder patriarcal, da injustiça. As mesmas rejeitam incisivamente as tradicionais representações do feminino - tipificadas em docilidade e suavidade como próprias de mulher na visão androcêntrica; a exploração da nudez feminina como natural e passiva ao olhar – o mito da

mulher objeto/espetáculo; a conduta do *corpo dócil* e do *sujeito obediente*⁵ imputados à mulher, entre outras rejeições.

São narrativas revestidas em dilemas, denúncias, desestabilizações metamorfoseadas em soluções plásticas, audiovisuais, performáticas, não convencionais, que impregnam as tessituras das obras das artistas mencionadas.

As interconexões travadas entre a produção de Beth Moysés, Paula Rego e Rosana Paulino provocaram uma discussão teórico/crítica, em análises conceituais, formais e estéticas das obras eleitas, em diálogo com outros/as artistas do passado e do presente.

A construção desses textos críticos acerca dos resultados da produção das artistas (intenções, processos de criação e instauração das obras) teve o propósito de servir de fio condutor para uma conversa na arena educacional, em formato de debate planejado junto de docentes em arte, que vieram compor o grupo participante e colaborador do campo empírico da tese.

Em outras palavras, as consonâncias, especificidades e interstícios construídos a partir dos estudos realizados sobre e entre as poéticas das artistas referenciadas, foram estopins para provocar um embate e abrir uma discussão sobre as implicações e ressonâncias da inclusão das mesmas no ensino de arte para crianças. Partiu dos seguintes marcos teóricos: (1.) reflexão crítica mais alargada sobre os binômios: feminismo/arte, arte/sociedade, arte/escola, gênero/educação, (2.) problematização das artistas como assunto/tema para aulas de arte, numa perspectiva pós-modernista para o ensino voltado às crianças (e não somente a elas) e (3.) proposta de adoção como projeto de intervenção inclusivo para o ensino de arte.

A terceira parte da tese apresenta, portanto, os desdobramentos da proposta de adoção/inclusão das artistas como campo empírico. Onde se pôs, frente a frente, professores e professoras de arte da educação básica na cidade de Juiz de Fora (Minas Gerais – Brasil) e a produção de artistas mulheres, enfatizando as obras das artistas Rego, Moysés e Paulino.

⁵ Segundo Foucault (1989), *sujeito obediente* é “o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele.” Trata-se de um indivíduo submisso, segundo palavras do autor.

O confronto entre o tema proposto na pesquisa e professores/as de arte, organizado em sessões, foi também um dispositivo foucaultiano do saber, um lugar fértil para mobilizações, desarranjos, revisões, redimensionamentos, diálogos, intercâmbios. Lugar propício às observações e recolhas de idéias, conceitos, possíveis preconceitos, lacunas e vãos do *saber* e do *saber-fazer* docente, no que diz respeito à produção feita por mulheres.

Caracterizado como Estudo de Caso Simples, de índole qualitativa, pretendeu estudar um acontecimento contemporâneo dentro do contexto real em que se produz. O que poderia contribuir para explicar como a teoria se relaciona com as percepções de sentido comum no cotidiano – nesse caso, no cotidiano escolar, pelo ponto de vista de docentes -, bem como poderia gerar novas idéias e novas suposições acerca do tema (MARCELO; et. al., 1991)

Objetivou dessa maneira, compreender, interpretar e descrever a partir daqueles e daquelas que estão exercendo seu ofício de ensinar/aprender arte dentro do sistema escolar, as ressonâncias da arte imbricada aos feminismos, quando as mesmas forem incluídas nos planejamentos para o ensino de arte.

A fundamentação dessa etapa da pesquisa, se apoiou nos conceitos de luta e poder de Michel Foucault (1979, p.78), quando o filósofo diz que

[...] se é contra o poder que se luta, então todos aqueles sobre quem o poder se exerce como abuso, todos aqueles que o reconhecem como intolerável, podem começar a luta onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria.

O campo empírico, estruturado como Curso de Formação Continuada, foi importante recurso com dupla função: a de proporcionar espaço e tempo para o aprimoramento do grupo participante sobre o tema central do embate, e se constituir como lugar profícuo para a recolha de dados relevantes e instigantes ao objeto de estudo.

O papel da investigadora nesse estudo foi de ajudar ao grupo de professores e professoras a conectar o conhecimento teórico às situações práticas (MARCELO; et. al., 1991), levando o grupo a realizar elaborações teóricas mais reflexivas sobre a base das problemáticas de suas próprias realidades, ou seja, do lugar de sua *atividade ou passividade*.

O posicionamento e a postura da investigadora não estiveram nem à frente e nem ao lado do grupo participante, mas nos interstícios, nas fendas reconhecidas e reveladas ao longo das sessões do campo. Numa atitude de duplicidade entre a implicação e o distanciamento, se empenhou no preenchimento das lacunas que se fizeram explicitadas tanto na formação como nas práticas do grupo participante.

Vale ressaltar, que o critério de *replicação*, mencionado por Gómez; et. al. (1996) também caracteriza esse estudo de caso. Acredita-se que outros/as investigadores/as e/ou profissionais do campo educativo (e demais), em posse dos conhecimentos e informações aqui registrados, possam reinventá-los ou desdobrá-los em outros contextos. Ao abarcar a complexidade que gira em torno da utilização das obras de arte aqui referidas ao ensino, no entanto, há de considerá-las como conteúdo relevante e necessário à formação.

Em síntese, essa investigação partiu de estudos e interlocuções travadas na coalizão entre teoria e análise crítica de uma arte produzida por mulheres e a prática docente escolar em arte, ambas atravessadas pelos sentidos transgressores dos feminismos e das questões de gênero. De caráter intervencionista, teve como objetivos norteadores das ações:

- Compreender a problemática que está em torno da ausência/ocultação das artistas mulheres no campo das artes visuais, e no campo escolar, particularizado no ensino de arte da educação básica.
- Estabelecer interlocuções discursivas, poéticas e ideológicas entre feminismo, gênero, arte e ensino de arte.
- No campo empírico: apresentar e discutir o problema entre os pares docentes, percebendo os campos de força existentes, entre domínios e resistências à produção artística feminina entrecortada pelos feminismos, quando as mesmas são sugeridas para as aulas de arte do ensino básico, em escolas.
- Avaliar junto de um coletivo docente em arte, como estudo de caso, o significado, o valor, a potência e/ou o complicador da inclusão das obras das artistas Rego, Moysés e Paulino como assunto/tema dentro da

perspectiva contemporânea de um aprender/ensinar significativo em arte para crianças (e demais).

Numa construção teórica em texto polifônico, que contou com a cooperação de vozes que se cruzaram e dialogaram, com promessas de intertextualidades, interlocuções e interpelações que ainda não se podem afirmar conclusivas, também contou com imagens de obras de arte como textos visuais repletos de significados.

[...] para aqueles que podem ver, a existência se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente, imagens capturadas pela visão e realçadas ou moderadas pelos outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significado) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência. (MANGUEL, 2001, p.21)

A sincronia entre a palavra e a imagem, desviando do *abismo da incompreensão*, oferece leituras e interpretações múltiplas, onde por vezes, a visualidade é capaz de dar maior sentido do que as próprias palavras ou dizer aquilo que as palavras não abarcaram.

As imagens exploradas na tese ajudaram a organizar o pensamento, oferecendo informações preciosas, inesperadas e fundamentais. Como documentos gráficos e visuais, elas deram materialidade aos conceitos abstratos e propuseram outros modos de narrar, de contar, de anunciar a própria existência. Como diz Mayayo (2003, p.174) “[...] as imagens não somente re-presentam um mundo já carregado de significado, como contribuem, por sua vez, a produzir significado.”

As obras (imagens) utilizadas na tese são testemunhos diretos do pensamento, da intenção, da biografia, dos modos de ser e estar no mundo como artista, mulheres e homens, no presente e no passado. São produtos culturais indispensáveis à compreensão do sentido dessa pesquisa.

A narrativa do texto discursivo, entre palavras e imagens, traz elucidacões importantes. Aponta para uma questão polêmica, inquietante, de teor ideológico, não-exclusivista, iniciante em campos educativos, mas

pertinente às questões da pós-modernidade - particularmente aquelas preocupadas com a equidade de gênero.

Longe de se fazer esgotada aqui, como afirma Guacira Louro (2004, p.02) “[...] temos que admitir que a tarefa de conhecer é sempre incompleta, sem fim.”, mesmo assim, vem adicionar mais uma celeuma numa arena de incertezas e conflitos como tem sido a do ensino de arte⁶. Sendo remanescente dos avanços não obstante tímidos, de pesquisas acadêmicas preocupadas com a trilogia arte, educação e gênero.

A triangulação proposta neste estudo interdisciplinar, onde transitam saberes da arte, ensino e estudos de gênero, permitiu compreender melhor a tendência contemporânea nas artes visuais que tem a mulher como epicentro, como ponto de abalo da tradição masculina convencionalizada, e apontou a relevância da tradução desses conhecimentos para o contexto escolar – alvo significativo e importante para intervenções.

Contudo, ao trazer à tona um objeto silenciado e uma discussão que passa pela escola, mas não está só lá, lança-se a urgência e a necessidade de se debater com maior insistência e vigor, também em outros fóruns, as inquietações e estranhezas causadas pela arte contemporânea, a presença da mulher artista, formação docente em arte, gênero, arte/educação.

Por se tratar de uma produção feminina dialógica com seu tempo, coerente com a atualidade e de qualidade indiscutível, acredita-se ser desejável ao ensino, mesmo que existam contingências sobre sua inclusão, exigindo maior esforço e um outro compromisso docente. Sendo capaz de engendrar desconfortos e por em riscos as certezas convencionais através de obras visuais, devolve como vômito estético as experiências vividas no meio social, e não além dele. Nada mais, nada menos, do que aquilo que todo mundo, de alguma maneira, já sabe, vê, percebe, experimenta, é.

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos. (MANGUEL, 2001, p.21)

⁶ Educação Artística, em Portugal.

PARTE I –

AS MULHERES ARTISTAS NA ARTE CONTEMPORÂNEA

1.1- Ensaio para pensar arte contemporânea

A arte contemporânea é um desafio encarado por alguns autores e autoras (DANTO, 2006; RUSH, 2006; LUCIE-SMITH, 2006; CAUQUELIN, 2005; ARCHER, 2001) que são unânimes em dizer que por volta dos anos 60 do século XX ocorreram algumas mudanças cruciais na produção artística. Essas mudanças permitiram determinar um limite temporal, mesmo sem exatidão, entre a pauta modernista e a contemporânea nas artes visuais.

O critério cronológico, no entanto, não basta para uma definição mais precisa do que seja contemporâneo ou não. É necessário apurar meios, recursos, intenções, linhas de pensamento, artistas e obras. Lucie-Smith (2006) afirma que houve um aumento inaudito de atividade criativa na arte nesse período, o que trouxe uma redefinição do conceito da própria arte e da atuação dos/as artistas na sociedade contemporânea.

É fato, que artistas como Artemísia Gentileschi (1593-1652), Marcel Duchamp (1887-1968), Flávio de Carvalho (1899-1973), Frida Kahlo (1907-1954), Arthur Bispo do Rosário (1911-1989), são alguns dos nomes do passado que anteciparam em suas obras questões conceituais pertinentes à contemporaneidade. Isso significa que classificar uma obra ou artista a partir somente de sua cronologia pode se configurar em atitude ingênua.

A arte dos últimos 50 anos, portanto, tem levado críticos/as, teóricos/as, artistas e investigadores/as a empregar esforços na construção e sistematização de fios norteadores de reflexão sobre este campo, suscetível aos equívocos e distorções.

Uma das estratégias para orientar a compreensão de uma arena bastante ampla, complexa e múltipla como a da arte contemporânea, é a adoção de algumas taxonomias, nomenclaturas, indicações de semantemas recorrentes, agrupamentos em tendências nomeadas ou grupos de artistas que comungam mais ou menos das mesmas propostas e intenções. Tarefa esta, árdua, porque é usual surgirem problemas de ordem teórica no que tange

estabilizar um/a artista dentro de uma abordagem, pois o/a mesmo/a pode deslizar de uma situação a outra, sem se fixar numa tendência ou até mesmo, atravessar várias.

Outro aspecto que pode se tornar um empecilho é a atualidade do tema e de seus acontecimentos. Como assunto recente e em andamento, são restritos a oferta de informações e o acesso a documentos, depoimentos, entrevistas, se comparados a outro período artístico antecedente. Do mesmo modo, é mais limitada e menor a oferta de uma experiência efetiva com as obras de arte contemporânea, a partir do contato direto, recepção e fruição em exposições.

Colocar as lentes da arte moderna para tentar compreender a arte atual também impede de ver a arte contemporânea como ela é (CAUQUELIN, 2005). Equivocadamente, alguns tentam vestir a segunda com a roupagem da primeira. Mas para esta questão, é preciso ter em mente que as vanguardas modernistas foram abolidas, bem como as determinações de escolas e estilos, agora, a pluralidade e a diversidade tomaram conta das proposições e poéticas artísticas.

A arte moderna, como bem disse Greenberg (1975), entrincheirou a arte em sua área de competência, ou seja, a arte voltou-se para si mesma, na expectativa de desenvolver-se em seu próprio âmbito e linguagem específica, declarando sua ruptura com o passado.

O modernismo compreende os movimentos que surgiram com maior força a partir de 1880, que segundo Danto (2006, p.13), vão até algum momento da década de 1960.

Acho que se poderia mesmo dizer que alguma arte moderna continuava a ser produzida depois disso – uma arte que permanecia sob os imperativos estilísticos do modernismo – mas aquela arte não seria realmente contemporânea, exceto [...] no sentido estritamente temporal do termo.

Depois dos anos 60, segundo Archer (2001), houve uma diluição do sistema de classificação e ampliou-se muito o espectro das articulações artísticas. O interesse pelo corriqueiro, o acaso, a conquista do espaço e da luz, os aspectos desanimadores da vida, o tom ácido das críticas e ironias ao

social, as renúncias formais e pictóricas, o reconhecimento do monocromático, do mínimo, do impessoal, do biográfico, dos objetos apropriados do cotidiano ou modificados, seriam algumas das muitas possibilidades que viriam superar as propostas modernistas. Neste campo expandido como ressalta o autor, em

[...] conseqüência do afrouxamento das categorias e do dismantelamento das fronteiras interdisciplinares foi uma década, da metade dos anos 60 a meados dos anos 70 em que a arte assumiu muitas formas e nomes diferentes: Conceitual, *Arte Povera*, Processo, Anti-forma, *Land*, Ambiental, *Body*, *Performance* e Política [...] houve também uma crescente facilidade de acesso e uso das tecnologias de comunicação: não apenas a fotografia e o filme, mas também o som – com a introdução do cassete de áudio e a disponibilidade mais ampla de equipamento de gravação – e o vídeo [...] (ARCHER, 2001, p.61)

A chegada e o uso despudorado de recursos tecnológicos como máquina fotocopadora (xérox), fax, meios fotográficos e digitais, gravadores de sons e imagens, projetor de slides, data show, entre outros aparelhos e dispositivos eletro-eletrônicos, num abandono físico dos pincéis e telas, são característicos da contemporaneidade. Mas, não significa simplesmente a necessidade de apresentar as novidades do mercado tecnológico e a sua utilidade na arte - as intenções extrapolam isso.

A busca pelo novo e o fortalecimento da subjetividade, contrários às regras da academia que a tudo e a todos/as restringia e determinava, foi tarefa dos/as modernos/as. A arte atual tem outras urgências, é o sujeito e a vida plural que estão em voga, não importando quais recursos, se tradicionais ou mais contemporâneos, se manuais ou tecnológicos, serão empreendidos para dar visualidade e materialização a outros e diferentes olhares sobre o mesmo.

Nem tudo que reluz, portanto, é novo. Michael Rush (2006) afirma que os antecedentes históricos da arte de *instalação*⁷ remontam das igrejas renascentistas. Para ele, os retábulos, grandes imagens pintadas em estruturas de madeiras montadas para espaços amplos, particularmente em igrejas, estavam à disposição do público para serem observados e evocados, assim

⁷ Instalação é uma operação artística em que o espaço circundante é parte integral e constituinte da obra, sendo uma montagem ou construção de elementos que ocupam uma área concreta.

como estão, por exemplo, as projeções de videoarte em paredes de galerias e museus de hoje.



VIOLA, Bill. **Going forth by day - The voyage**. 2002. Vídeo instalação.
Baseado nos afrescos de Giotto da Capela Arena, Pádua, 1305/06.

A arte contemporânea, diferente da moderna, é uma arte que nada tem contra o passado, pelo contrário, é parte do que a explica, que a arte do passado esteja disponível para qualquer uso que os/as artistas queiram lhe dar na atualidade (DANTO, 2006).

E são muitas as apropriações do passado na arte atual, bem como inúmeras inter-relações de cunho teórico/conceitual, promotoras de um diálogo profícuo entre o hoje e o ontem.

Roberto Pontual (1987, p.27-28, grifo do autor) traça relações do maneirismo com a arte pós-moderna. O exagero, a contradição, a realidade e seu avesso,

[...] alterando sistematicamente as formas naturais, instaurando a confusão no olhar (do *trompe l'oeil* à anamorfose), desestabilizando o espaço da perspectiva tradicional [...], entronizando a multiplicidade e a dissonância, e entregando à estranheza o papel principal no teatro do mundo, o maneirismo de quatro séculos atrás estabelece conosco, eletrizados e

atormentados pós-modernos [...] uma cumplicidade contudente.

Nesse inextricável novelo de sugestões e argumentações em nome da compreensão da arte de hoje, lançar mão de outros pontos de vista não retirados diretamente do sistema artístico, ou que não pertençam ao domínio dos estudos, teorias e críticas da arte, mas de localizações periféricas fundamentadas, são sempre válidos e podem dar maior consistência às defesas pretendidas.

Uma versão historiográfica, por exemplo, é bem vinda, pois pode se tornar mais um documento a somar contribuições à árdua tarefa de contextualizar a arte contemporânea no espaço e no tempo da pós-modernidade.

O texto publicado pelo historiador Luiz Nazario, “*Quadro histórico do Pós-modernismo*” (2005) articula entre si seqüências de fatos diversos, ora simultâneos e temporalizados. É significativo por trazer à memória uma retrospectão de acontecimentos marcantes que mudaram certamente os rumos das últimas décadas, dando uma visão panorâmica e horizontal da inquietude pós-moderna. Mas, o autor ao evocar um possível desaparecimento da arte que, em suas palavras, foi barganhada por propostas de uma “pseudo-arte” ora denominada *pop, body, land, minimal, op art, etc.*, defende que as mesmas “[...] refletem um universo místico e desencantado, risonho e desumanizado, pornográfico e moralista, totalmente ressecado de ideais”. Instaurando, segundo ele, uma “antiarte” que “[...] reage ao horror da realidade com mais horror ainda, marcando a produção contemporânea de fria crueldade [...]” (*ibid.*, 2005, p.51).

Discordando do autor e em defesa da arte contemporânea, é possível dizer que uma das raízes da criação artística, desde a antiguidade, está na possibilidade de apresentação da visão singular de quem cria, mas dentro de seu contexto de experiências. Ora, se o mundo tornou-se atomizado, performático, com apelo à aparência, ao desempenho, resultando em mais separatismo, drogas, cirurgias plásticas, subculturas, solidão, também se apresenta mais preocupado em dar voz e visibilidade às minorias, em suas

variadas manifestações, certificadas em movimentos feministas, antirraciais, antidiscriminatórios, poscolonialistas, multiculturais, etc.

Logo, se pode afirmar que na atualidade, há linhas de investigação e produção nas artes visuais que perscrutam a “barafunda social” e é lá, sua fonte para criação. Pois, a arte é plataforma para toda e qualquer intervenção que articule e argumente sobre a própria vida – o que inclui o horror, a frieza, a crueldade.

Diante de tantas ponderações e argumentações, torna-se preeminente incrementar cada vez mais o debate em torno do tema “mundo pós-moderno”. Uma opção valiosa às intertextualidades e inter-relações cada vez mais intrincadas entre vida cotidiana e arte, entre história social e arte contemporânea, e suas reciprocidades esclarecidas.

Tomando como base associações coerentes e respaldadas teoricamente, fica mais fácil abarcar a idéia, de que talvez, a arte não esteja morta e nem tenha se transformado numa espécie de *antiarte*, e sim, que permanece intimamente conectada ao seu tempo e dele retira e devolve o que é próprio do humano ou quem sabe, do inumano.

A arte contemporânea apresenta-se provocadora e instigante para os/as teóricos/as, intolerável e inconcebível para os mais tradicionalistas, incompreensível para os desavisados, incrivelmente mais inquietante e inextricavelmente mais aproximada da vida do que talvez jamais esteve.

1.2- Advento da mulher na arte

Neste campo minado e vasto, é preciso observar com atenção o que se quer investigar sobre arte contemporânea e circular com cautela o objeto de estudo, como prescrições fundamentais para a iniciação.

Limitado o objeto, entretanto, não se pode perder de vista a dimensão de seu contexto e as imbricações de caráter histórico, social, filosófico, ideológico, estético com o *fazer* artístico propriamente dito.

As proposições artísticas atuais dialogam com muitas instâncias - a "arte pela arte", a arte representação do real, vinculada à crença religiosa, como "beleza clássica", necessidade e sobrevivência –, se estancadas e engavetadas em periodicidades não respondem mais aos apelos do momento.

O filósofo Ricardo Souza (2005, p.86) ressalta que, para quem se atreve à complexidade deste tema, do que ele chama de *fenômeno contemporâneo*, há uma

[...] necessidade de delimitações estratégicas de orientações na floresta das novidades e interpretações que se sucedem desde os mais diversos campos e recônditos do universo cultural. E essas delimitações não são nem fáceis de estabelecer, nem passíveis de tranqüila execução – como em outros campos da cultura contemporânea, a precipitação de acontecimentos novos é contínua, acontecimentos esses que não podem ser ignorados sob pena de redução do trabalho [...]

Diante da constatação da pluralidade e desdobramentos que coabitam a arte contemporânea e de seus riscos desafiadores, é relevante avaliar a presença da mulher artista nesse contexto, como segmento decisório de sua própria constituição.

A revisão e a historização pelo ponto vista da mulher tornaram-se instâncias acadêmicas das últimas décadas, em diversas áreas do saber que têm a mulher como tema central, não somente no campo da arte.

Crescem vertiginosamente as investigações desde os anos 70, de cunho arqueológico, que se dedicam ao desvelamento da presença feminina no passado (MAYAYO, 2003). Apresentando dados idiossincráticos peculiares, ora coniventes às normas impostas, ora resistentes ao convencional,

subversões de toda índole do universo apelidado feminino, faz-se o esforço de construir uma *herstory* (Pollock, 1988,1994; Nochlin, 1988; Chadwick, 1999; Simioni, 2004, 2007; Mayayo, 2003; Garb, 1998; e outras)

Porém, segundo Michelle Perrot (2007), para se escrever a história é preciso ir às fontes, reunir documentos, vestígios, indícios que corroborem a frequência e a participação feminina no meio social, político, artístico e cultural, o que se torna um problema maior no que diz respeito à história das mulheres. Afinal, a presença feminina foi muitas vezes ignorada, dissimulada pela gramática dos documentos escritos em masculino genérico, os vestígios de sua passagem foram apagados e vários arquivos destruídos.

A autora investe tentativas de explicação para o que aqui será chamado de uma “cultura do ocultamento” feminino, ou ainda, em acordo com Simioni (2007, p. 84) a “gênese dessa espécie de anonimato coletivo – gênese da exclusão”, ou ainda, a história da ausência (MAYAYO, 2003).

Para Perrot (2007), o dispositivo do ocultamento é tão antigo quanto Aristóteles, o filósofo defensor da superioridade masculina. Ele afirmava ser a mulher uma forma incompleta, inacabada, defeituosa do homem, era o seu oposto. Ela não passava de uma matéria passiva, a qual deveria apenas servir como receptáculo do sêmen - princípio masculino da força, do movimento, da vida.

Por muitos séculos, idéias como essas, de inferioridade da mulher em relação ao homem prevaleceram. O catolicismo foi outra força esmagadora e discriminatória que contribuiu de forma desmedida para a aceitação da submissão feminina como coisa natural – nesse caso, “aprovada” por “Deus”.

Maria, mãe de Jesus, é a única mulher consagrada na Idade Média como pura, santa, virgem, imaculada, sem pecados e com poderes concedidos pelos dogmas religiosos. Segundo Lipovetsky (2000), esse período foi marcado pela tradição da hostilidade e da suspeita em relação à mulher. Enquanto no plano espiritual a virgem era santificada e glorificada, no mundo das mortais, as mulheres eram espancadas, torturadas, condenadas, queimadas e também serviam de objeto de troca e negociações para os homens.

A figura de Maria enquanto ícone de beatificação e ideal se contrapunha a outra figura enigmática e perigosa, a da bruxa. A feiticeira, segundo Perrot

(2007), era a mulher conhecedora de fórmulas e elixires para a cura. Eram mulheres que subvertiam as normas clericais, inclusive, pela forma particular e livre de viverem a sexualidade, ou seja, elas tinham parte com o “diabo”. A única solução: fogueira.

Estas e outras discrepâncias históricas atormentaram por muitos anos o imaginário coletivo, tolhendo a mulher, cerceando seu movimento, seu impulso, sua sexualidade, seu potencial. Imputando-lhe condutas repressoras e de cabresto: vigiar mais as meninas, dar menos instrução e informação, prepará-las para as tarefas do lar com esmero e para serem mães zelosas e honradas. Domesticá-las, submetê-las ao controle do pai, e depois de casadas, ao do marido. As meninas precisam ser mais protegidas e a elas, é permitido chorar, demonstrar fragilidade e fraqueza. Devem se comportar bem, serem discretas, nunca se sentar de perna aberta. Não devem rir muito, não devem pensar muito. Devem aceitar as determinações dos homens, seguir as regras e leis escritas por eles.

São inúmeras as citações como as mencionadas acima, configurando padrões de comportamentos e normas impostas às mulheres, em muitos casos, reiteradas por elas durante longos anos, e que, até recentemente, exerciam grande influência no meio social, na vida cotidiana moderna.

De bondosa à maléfica, de mãe à prostituta, de santa à pecadora, muitos foram (e são) os mitos e clichês da figura feminina, inclusive, surgidos de crenças calcadas em defesas médicas de que homens e mulheres biologicamente e intelectualmente eram diferentes. Os homens teriam maior capacidade para os processos e atividades ligadas à criação, capazes de grandes invenções, ao passo que as mulheres, apesar de mais detalhistas, eram boas para a imitação, para cópia, deduzidas de “genialidade”.

[...] na base do poder assumido pelo discurso médico do século XIX, coloca-se a grande revolução constituída pela teoria evolucionista, que enquadra o homem na esfera animal, e não mais divina. A ‘natureza humana’ não é mais imutável [...], o discurso construído bem pouco favoreceu o corpo ou papel social feminino. O próprio Darwin interessou-se pelas diferenças sexuais, constituindo a sua teoria evolucionista. A noção de que no reino animal as fêmeas são tendencialmente as que conservam os traços essenciais da espécie e os machos, os que carregam as potencialidades das modificações era aplicada também à espécie humana. A partir desse pressuposto,

fundado em uma hipótese científica, seguia a inevitável ladainha vitoriana, que recitava **ser o homem superior em coragem, energia e, especialmente, nas faculdades racionais de abstração, criatividade e imaginação**. (CRIPPA, 1999, p.115- grifos meus)

O conceito de “genialidade” estava diretamente relacionado à capacidade criadora própria dos homens, os quais, segundo essa teoria, teriam uma estrutura cerebral diferenciada, que lhes dava condições de inventar e criar artefatos, máquinas, ferramentas, objetos e arte.

O fato é que algumas mulheres alteraram o rumo dessa história unifocal de cunho biológico com suas escolhas, adulterando paradigmas antigos. As obras de arte reminiscentes desses comportamentos considerados, naquele tempo, excepcionais e atípicos, são testemunhos que ajudaram a levantar suspeita sobre certas “afirmações científicas” médicas. Uma delas, a de que as mulheres só prestavam à procriação, amamentação, cuidados de crianças – a propósito, vistos como afazeres menores –, bem como ao bordado e tapeçaria.

Lavinia Fontana (1552/1614), filha do pintor bolonhês Prospero Fontana, foi uma delas. Chegou a ser nomeada pintora do papa Gregório XIII, por seu grande talento para arte. Segundo Manguel (2001), o interesse da artista em retratar a família Gonsalvus - considerada verdadeira aberração, uma família formada por um pai e duas filhas que sofriam de uma doença genética rara que os transformou em metade humano e metade lobo - parece estar diretamente relacionado ao sentimento que a artista nutria em relação a si mesma.

“Seria uma aberração pintando outra?” Embora, diz o autor, Lavinia recebesse encomendas oficiais, e tenha se tornado uma retratista de fama e reconhecimento, uma artista mulher era considerada naquela época como raridade curiosa. Na perspectiva de Manguel, a artista deixa pistas em outras pinturas que apontam na direção da estranheza vivida por ela diante de seu próprio talento criador, da dualidade experimentada por ela ao se dedicar e realizar aquilo que melhor sabia fazer: pintar.

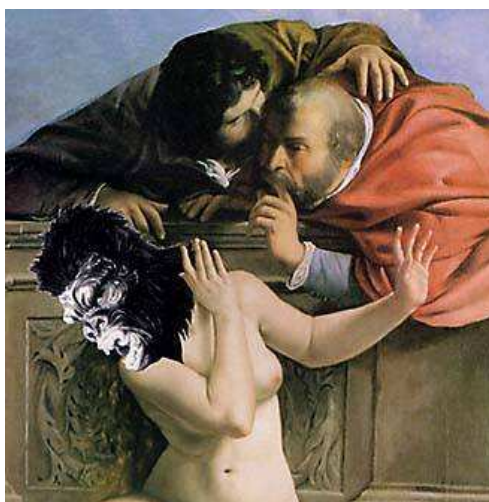
Outras artistas fizeram fama como pintoras no Renascimento, a citar, Sofonisba Anguissola (1532-1625), Barbara Longhi (1552-1638), mas foi Artemísia Gentileschi (1593-1652), a primeira que se tem notícia até o presente

momento, a utilizar a pintura como arma denunciadora dos abusos e força masculina agressora.

Motivada ou a despeito dos fatos da vida pessoal e talvez por ter sido estuprada⁸, Artemísia ao se apropriar de cenas de histórias bíblicas, que contam com a presença de uma mulher corajosa e destemida como Judith ou Jael, ou quando representa Susanna repugnando o assédio dos “velhos”, simbolicamente pinta a si mesma.

A iconografia do heroísmo feminino (MAYAYO, 2003) faz Judith, na versão da artista, decapitar Holofernes com destreza, força e rapidez. Jael mata Sisera, enfiando um pedaço de madeira em sua cabeça com mesma habilidade. Os velhos devassos são rejeitados por Susanna (ver: “Susanna e os velhos”, Artemísia Gentileschi, 1610), uma representação do feminino antagônica àquela disponível, exposta aos olhares e passiva na visão de Tintoretto e outros pintores (ver: “Susanna e os velhos” de Tintoretto, 1557; Alessandro Allori, 1561; Rubens, 1607-08; Rembrandt, 1647).

A artista ao exibir representações que andavam na contramão das iconografias recorrentes do feminino, sistematicamente elaboradas pelos “mestres pintores” homens, num período em que as mulheres eram proibidas de serem artistas, e a elas mais reservado o lugar de *objeto-a-ser-mirado*, aponta para um tipo de pintura como ato de transgressão, de ousadia, denúncia e de resistência.



Guerrilla Girls. Artemisia, Guerrilla and the Elders⁹

⁸ Mayayo (2003) indica a monografia de Mary D. Garrard, “Artemisia Gentileschi: The Image of the Female Hero in Italian Baroque Art”, Princeton: Princeton University Press, 1989, onde se encontra maiores informações sobre o fato.

⁹ In: *The Guerrilla Girls Bedside Companion to the History of Western Art*. New York: Penguin Books, 1998.

Sobre Gentileschi, é possível arriscar nomeá-la como a primeira *Guerrilla Girl*¹⁰ dos tempos de Caravaggio, como dá a entender a imagem com interferência da tradicional máscara de gorila encobrindo o rosto de Suzanna da versão artemisiana, criada pelo grupo novayorquino.

No entanto, o início da trajetória artística pública mais organizada das mulheres está localizado somente na última década anterior a entrada do século XX. Saindo do meio doméstico e com maiores pretensões a uma ascensão como categoria profissional junto de artistas homens no circuito artístico oficial – particularmente no caso francês, o qual foi considerado por vários séculos, centro dos acontecimentos artísticos e culturais da Europa.

Continuamente rechaçadas pela crítica, impugnadas por normas institucionais, rejeitadas pelos colegas artistas homens que temiam a feminização da profissão e sua correlata desvalorização social (SIMIONI, 2007), numa variedade de elementos estruturais, discursivos e comportamentais para silenciar ou marginalizar mulheres (McCAUGHAN, 2003), mesmo assim, várias mulheres artistas, a despeito das inúmeras forças exclusivas, aos poucos e insistentemente, foram encontrando saídas para seus interesses.

Segundo Simioni (2007, p.84),

[...] a principal causa da exclusão das mulheres no sistema acadêmico foi, do século XVII até finais do XIX, a impossibilidade de cursarem as classes de modelo vivo. O estudo de modelo vivo era concebido como parte essencial da formação dos artistas, transformando-se em valor supremo [...]

Era tolerável que as mulheres desenhassem e pintassem naturezas-mortas, paisagens, retratos, realizassem pintura em porcelana, como atividade trivial e doméstica, mas isso não bastou para algumas. Aos poucos, foram conquistando o espaço das academias e ateliês, se beneficiando de algumas

¹⁰ Grupo *Guerrilla Girls* é formado por artistas mulheres, entre artistas plásticas, escritoras, *performers*, *film makers* e outras profissionais das artes, que vestidas com máscaras de gorilas reivindicam mais espaço para artistas do sexo feminino e negros nos *templos das artes*. Há mais de 20 anos, atuando em Nova York e visitando outros estados e países, as mulheres gorilas anônimas, infernizam galerias e museus, produzem e espalham cartazes informativos e sarcásticos contra o sexismo, racismo, a discriminação financeira no pagamento de obras de homens e mulheres. E ainda: denunciam a pouca participação das mulheres em exposições, dão palestras, editam livros e apontam que 85% dos nus artísticos, em exposições, são femininos. Ver mais: www.guerrillagirls.com

conquistas alcançadas por artistas como Elisabeth Vigée-Lebrun (1755-1842) e Adelaide Labille-Guiard (1749-1803)¹¹.

A possibilidade de estudar nas mesmas academias que os homens e receber os conhecimentos de grandes mestres eram as maiores ambições, além de poder concorrer a bolsas de estudo, assistir as aulas ao vivo, entrar em concursos e receber prêmios - vitórias atingidas (GROSENICK, 2001).



STEPHENS, Alice Barber. **The Women's Life Class**. 1879, Óleo s/ cartão, 30,5 X 35,5 cm, Pennsylvania Academy of the Fine Arts

No começo, entretanto, a admissão das artistas nas instituições acadêmicas precisava seguir certos regulamentos e normas para a matrícula. As mulheres não poderiam, por exemplo, assistir às aulas de nu, pois “considerava-se inapropriado que mulheres observassem os corpos despídos” (SIMIONI, 2007, p.85). Estavam autorizadas a freqüentar aulas dos gêneros menores e sem o mesmo status das representações do corpo humano – lembrando, que era a aula de modelo que dava o mérito e o reconhecimento aos estudantes.

Ou seja, se as mulheres estavam proibidas de assistir tais aulas, logo elas também não conquistariam o título de artista. Mas Vigée-Lebrun em sua ousadia, segundo Simioni (2007), encontrou caminhos alternativos como copiar

¹¹ Na França do século XIX, havia um número sem precedente de mulheres trabalhando profissionalmente, segundo Garb (1998), como Virginie Demont-Breton, Madeleine Lemarie, Rosa Bonheur, Léon Bertaux, Eva Gonzalés, Marie Bashkirtseff, e outras.

obras antigas, utilizar o próprio corpo, o das amigas e das serviçais como modelo, além de contratar aulas particulares, o que a levou a ser retratista oficial da corte francesa.

Com a entrada do século XX, o domínio das vanguardas modernistas e o enfraquecimento das doutrinas acadêmicas, as mulheres passaram a ter acesso aos cursos¹², porém os desafios e resistências do sistema ainda não estavam totalmente vencidos. Muitas alcançaram sucesso, mas tornaram-se dependentes da ajuda de amigos homens, para se estabelecer no mundo artístico.

Grosenick (2001) afirma que visibilidade, neste período, não era para todas. Cita Geórgia O'Keefe nos anos 20, mundialmente famosa na época. Meret Oppenheim, uma década depois, se destaca entre os surrealistas. Lee Krasner, mulher de Jackson Pollock, se firma no Expressionismo Abstrato – uma corrente basicamente formada por homens – valendo-se de contatos com outros artistas e críticos do momento.

E assim, as notáveis, incomuns, excepcionais e extraordinárias esquivadoras da gênese da exclusão no mundo da arte, inicialmente depreciadas como monstros antinaturais e mulheres “masculinas” pela crítica (MAYAYO, 2003), serão mencionadas em menor escala na primeira metade do século XX; outras serão reconhecidas posteriormente, como é o caso clássico da famosa e venerada Louise Bourgeois; e conquistarão com eloqüência o lugar de artistas com reconhecimento a partir dos anos 60 em diante.

¹² 1897: finalmente as mulheres são admitidas na Escola de Belas-Artes de Paris.

1.3- Presenças e visibilidades de artistas mulheres na arte contemporânea

Como tudo que era sólido começa a se desmanchar no ar e tudo que era sacralizado se profana¹³ na contemporaneidade, a efervescente década de 60, com o notável e prolífero desmembramento da arte em tendências heterogêneas, trouxe ao palco um crescente número de artistas. Homens, mulheres, brancos, negros, ocidentais, orientais, de opções sexuais diversas, para além do controle dos modernistas europeus e norte americanos homens, brancos e heterossexuais.

Os holofotes começam a ser redirecionados e aspectos que por hora se apresentavam embaçados e opacos, aparentemente ausentes dos enunciados artísticos, vão sofrendo ajustes no foco e ganhando campo. Esse é o caso da produção artística feminina proveniente da interseção entre mulher, movimento de libertação/feminismo e arte contemporânea.

A década de 60, como define a historiadora Joan Scott (1992, p.64), foi um período em que “[...] as ativistas feministas reivindicavam uma história que estabelecesse heroínas, prova da atuação das mulheres, e também explicações sobre a opressão e inspiração para a ação”.

A revisão da condição da mulher, motivada pelos crescentes estudos que se seguiram ao movimento feminista, assinalou o início da luta pelos direitos da mulher ocidental. Os hábitos e costumes femininos, o comportamento, a sexualidade, o corpo analisados pelo crivo dos estudos da mulher, feministas e de gênero, de lá para cá, tornaram-se objetos de pesquisa de inúmeras investigações e intervenções, estando também incluídas, aquelas do campo artístico realizada particularmente por mulheres.

Ao final da década de 60, os ataques contra a excessiva atenção do modernismo a pureza estética e a transcendência, assim como contra as teorias estéticas formalistas estritamente vinculadas de Clemente Greenberg – com sua ênfase na obra de arte como algo autônomo e comprometido com uma crítica no meio artístico -, se produziram em diversas frentes, não todas elas feministas nem restritas as mulheres. Nos campos em que o trabalho das artistas tornou-se duradouro e de significativo

¹³ Trecho do Manifesto do Partido Comunista que serve de metáfora para a pós-modernidade. Também é título do livro de Marshall Berman, "Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade" (1986).

impacto incluem a utilização de novos materiais e processos, o desenvolvimento de modos de trabalho coletivos e colaborativos, a performance e a arte corporal, o minimalismo, a arte ambiental e a arte pública, e, logo, a arte feminista. (CHADWICK, 1999, p. 338)

O impacto do feminismo, em simultaneidade a luta dos homossexuais e negros – as chamadas minorias – e a emblemática interrogação plantada por Nochlin “Por que não há grandes artistas do sexo feminino?” (1971) gerou uma série de outras perguntas, remanescentes de incômodos antigos como: “Por que da grande desvalorização das mulheres artistas no mercado?”; “Onde estão as “grandes mestras”?”; “As mulheres tem que estar nuas para entrar nos museus?” denuncia o Grupo *Guerrilla Girls*.



Cartaz produzido pelo grupo Guerrilla Girls, 1989¹⁴.

Por que a porcentagem de mulheres que ocupam galerias e museus é inferior a 10%? Há um número menor de mulheres produzindo arte do que homens? É por isso que elas supostamente aparecem menos? A arte tem sexo? Há espaço para artistas negros/as e homossexuais? As mulheres não são citadas ou mencionadas pela história da arte, pela crítica e suas adesões institucionais (museus, galerias, coleções, publicações, etc.), por que elas não são criadoras com integridades e qualidades artísticas? O que elas produzem não é legível e pertinente?

A bandeira levantada pelas artistas mulheres estava reiterada pelas lutas feministas, naquela altura, em plena ação, e fortemente influenciada por

¹⁴ Ver: www.guerrillagirls.com

trajetórias de outras artistas do passado como Eva Hesse, Louise Bourgeois, Ana Mendieta, Nikki de Saint Phalle, Meret Oppenheim, citando apenas alguns exemplos. Estas artistas contribuíram para abertura do debate crítico frente ao poder patriarcal no campo artístico, quando renunciaram inquietações e dúvidas em suas próprias obras de arte e através de suas posturas críticas na vida.

Como verdadeiro testemunho visual e social, de agitações pessoais que recaiam no contexto coletivo e público, a produção dessas artistas punha em pauta o papel da mulher entre estereótipos e liberdades individuais. Eva Hesse, em seu diário, deixa registradas lamentações de como ter que ser tantas coisas que não ela mesma (FINEBERG, 1995).

As artistas em diálogo com a abordagem feminista abraçaram com tenacidade a causa, passaram a reivindicar através de suas proposições artísticas o controle do próprio corpo e buscar o fortalecimento de uma identidade própria. Abordando temas como a sexualidade, a maternidade, a violência contra mulheres, os padrões impostos socialmente, a violação, a alienação do trabalho doméstico, a dupla jornada de trabalho, a pornografia, os estereótipos femininos difundidos pelas mídias, a teoria freudiana da supervalorização do falo e da castração feminina, a emblemática festa de quinze anos, colocaram em evidência muitos outros embaraços sociais.

Estas e outras questões solaparam as convenções, as tradições e os discursos que tinham o artista homem e branco como referencial primordial nas artes visuais. O discurso totalitário masculino na arte, remanescente do eurocentrismo e do domínio norte-americano, começa a ruir em favor de uma heteroplasia sustentada pela equidade de gênero, raça, etnia, credo, classe.

No entanto, tantas transformações e mudanças no perfil do sistema artístico e cultural trouxeram dificuldades para a organização dos acontecimentos e das manifestações artísticas, que naquele momento, se multiplicavam com rapidez e formavam uma sinfonia com muitas vozes, nem sempre consonantes. Havia uma pluralidade de experiências que se ocultavam por trás da etiqueta “mulher-artista” (MAYAYO, 2003).

As fronteiras ficaram borradas e as várias linguagens desenvolvidas na arte decretam a falência dos encapsulamentos estéticos, dos arranjos limítrofes

temporais e lineares, sendo prudente evitar generalizações e nominalismos excludentes.

Mas a práxis artística contemporânea não pode ser considerada arbitrária, nem tão pouco fomentado o equívoco de que a extinção de estilos, escolas e movimentos tornaram a reflexão teórica impotente e inoperante. Há de se considerar, a existência dos desdobramentos e da pluralidade de linguagens, sem com isso, desabilitar as possibilidades de homologias montadas por afinidades artísticas, de fissões que se processam no seio de uma mesma corrente, grupos ou até mesmo, nas escolhas e critérios poéticos do/a mesmo/a artista.

A dificuldade de assimilação de uma obra, ou um conjunto delas, pode estar diretamente relacionada ao fato de não se conhecer o suficiente os argumentos contidos na própria obra e menos pela carência de um enquadramento estilístico.

Obstáculos podem surgir por conta da pouca freqüência com que se lida com as poéticas femininas, por estas disponibilizarem uma linguagem por vezes considerada não completamente legível, apresentarem narrativas menos “naturais”, habituais e menos convencionais. Ou ainda, por estarem dispostas e organizadas a partir do olhar da mulher sobre as coisas - rompendo séculos de iconografias e representações simbólicas sob o ponto de vista masculino. Todos esses aspectos podem colocá-las na contramão do senso-comum e do imaginário coletivo.

Dessa forma, ao promover tentativas de mergulhos na arena artística de mulheres, imbricada aos feminismos na contemporaneidade, é aconselhável recorrer aos preâmbulos e indícios de procedência que formam algumas matrizes de pensamento, para em seguida, aprofundar na trama de ousadias das artistas contemporâneas, ou tentar outro trajeto.

1.4- Dossiê de reexame: três casos inspiradores

Ao serem inspecionadas teorias e práticas que motivaram as artistas a uma atuação vinculada aos feminismos, de certo, não se restringiu à revolução sexual, propriamente dita, a responsabilidade pelos feitos ousados e imprevisíveis de inúmeras mulheres no campo da arte.

Presenças inspiradoras e catalisadoras de mudanças, anteriores às correntes sócio-políticas dos anos 60/70, indicaram um novo terreno na arte que, invariavelmente, se distanciava das vanguardas modernistas, da abstração gestualista de Pollock e poder monolítico de Picasso.

As contribuições do pensamento duchampiano; o pioneirismo de Frida Kahlo para a linha autobiográfica na arte; a trajetória de vida, as experiências e a integridade da artista Louise Bourgeois que legitimou a história pessoal como manancial para criação - sendo prova viva dos equívocos cometidos no circuito artístico fechado às mulheres até meados do século XX ¹⁵-; e por fim, mas em simultaneidade, as pautas defendidas pela arte conceitual, tendência que emerge em fins dos anos 60.

Como fontes inesgotáveis para inúmeras artistas mulheres, algumas das influências apresentadas persistem ainda nos dias atuais, afetando grande parte dos artistas homens e mulheres da contemporaneidade, em medidas e aportes diferenciados. Suas passagens insurgentes e arrebatadoras foram ramificadoras de outras tendências, outras experiências no plano estético e de novas diretrizes para o pensamento crítico com intenções inclusivas.

Cabe salientar, que para cada artista citado/a valeria um capítulo único ou mesmo uma tese específica sobre sua vida e obra (como de fato, já existem, em proporção vertiginosa), mas aqui foram pinçados alguns tópicos-trampolim considerados como imprescindíveis à incursão na produção de índole feminista na arte. Não se fechando, no entanto, nessas breves interlocuções, as maneiras de ver e interpretar obras e artistas, e tão pouco, sendo desconsideradas as experiências anteriores como as colagens cubistas, as fotomontagens dadaístas e os *objet trouvé* surrealistas.

¹⁵ Período que a artista recebeu reconhecimento pela crítica de arte.

1.4.1- O caso Duchamp



Henri-Robert-Marchel Duchamp (1887-1968) poderia ter sido mais um pintor francês de paisagens, retratos, ou mais um artista a experimentar as cores fauvistas e a fragmentação cubista, caso não tivesse subvertido o próprio sistema de arte, colocando-o em crise.

Recebeu inúmeras influências numa grande rede de informações eruditas que vão desde a teoria da relatividade de Einstein, dos escritos de Alfred Jarry, as obras de Francis Picabia e do alemão Lucas Cranach (séc. XVI), o interesse pela aliteração, trocadilhos, homofonias e jogos de palavras, muito inspirados nos métodos literários de Roussel, além do fascínio pelo jogo de xadrez.

Segundo Mink (2000), foi fortemente influenciado pelo matemático e físico francês Henri Poincaré, defensor de teorias que objetivavam o desmoronamento da ciência racional. A filosofia do idealismo e do agnosticismo, em substituto ao materialismo das ciências do século XIX, propunha desbancar as certezas absolutas, provocar crise e dúvida - certamente estas idéias foram cruciais nas proposições criadas por Duchamp e em suas preferências.

Duchamp sentia uma simpatia natural pelo movimento sufragista feminino, que começava a ganhar força quando ele chegou em Nova York, e admirava o comportamento desinibido e a aparência despojada e atlética de muitas das “novas mulheres”, que clamavam pelo direito de votar. Ao contrário dos franceses (e americanos) de sua geração, ele não acreditava na superioridade natural do homem (TOMKINS, 2004, p.174).

De personalidade bastante singular, cético e irônico, criador de embaraços, contestações e provocações nas engrenagens do complexo artístico – nas normas da tradição, no papel da crítica e nas atuações de artistas - as ações calculadas de Duchamp produzem uma discussão extensa. A começar, pela concepção defendida por ele, da pintura a serviço da mente, da arte como *cosa mentale*¹⁶.

Tomkins (2004) menciona que Duchamp percebia que a arte desde Coubert, tinha se tornado exclusivamente “retiniana”, na medida em que ela visava satisfazer apenas o olhar e a visão. Contrariando, o artista entra num terreno em que palavras e imagens se fundem, podendo confundir quem olha, pois as regras da tradição e a lógica positivista de codificação (até então empreendidas à compreensão e análise crítica daquela época) são alienadas em nome de um estado mental extático, impregnado de associações e relações intelectualizadas. Começa aí o jogo duchampiano.

A noção de arte para o artista é um conceito referente a um contexto, que segundo Freire (1999), despreza o objeto do apelo *estético* – puramente retínico – para incorporá-lo ao campo *artístico*. Logo, o objeto para ser considerado *artístico* estaria impregnado de idéias, valores e representações que avançam para além da ordem da percepção visual, da sensação absorvida pelo olhar, pela retina.

Assim, o significado de uma obra não se instalava apenas nos contornos do objeto, em suas formulações e códigos visuais, formais ou gráficos, mas absorve uma série de valores e representações inerentes ao lugar em que participava.

Os *readymades* de Duchamp, por exemplo, vêm por em xeque além da teoria retiniana como ponto de partida para a compreensão de obras de arte, outros conceitos da tradição artística, como: (1.) a manualidade como prova incontestável do labor artístico (fazer técnico?); (2.) o estatuto de artista (é quem domina a técnica?); (3.) a sacralização do objeto de arte (encerrada numa moldura e exposta num museu?) e a (4.) relação da obra com o/a espectador/a (observador/a passivo/a?).

¹⁶ Expressão utilizada por Leonardo da Vinci ao se referir a pintura como atividade mental, ou melhor, a pintura não está na tela e, sim, na cabeça de quem a produz e de quem a contempla.

No deslocamento da atenção proposto por Duchamp, que se esquia do objeto em si, de sua manufatura, do aspecto visual e aparência, e se dirige para a figura do/a artista e suas intenções, o mais importante passa a ser quem cria e o contexto para criação. Da mesma maneira, uma das linhas politizadas e cultas da arte vinculada aos feminismos também vai valorizar as questões do contexto social emergente. Quer dizer, os problemas da vida cotidiana que afetam particularmente a mulher, como por exemplo, a violência, os padrões de beleza impostos, estereótipos, sexualidade, são largamente investigados e discutidos por inúmeras artistas¹⁷ da atualidade que priorizam o conceito embutido na obra ao seu aspecto matérico.

Herdeiras das subversões duchampianas de *dessacralização* do objeto artístico, algumas das proposições criadas por artistas mulheres passaram a valorizar e privilegiar as atividades e materiais de âmbito doméstico, feminino e pessoal¹⁸, utilizando objetos não-convencionais e pouco nobres, dando visibilidade e destaque ao usual e ao incomum.

Essas manobras têm reminiscências nas intervenções do pintor, que destruiu a “aura” concedida às obras de arte aos moldes da tradição (tela, moldura, tinta, pincel). Ao se apropriar de objetos retirados do cotidiano, desambientados de seu uso comum (ARGAN, 1992), como o mictório, a roda de bicicleta, a pá de neve ou suporte de garrafas, materiais sem nobreza como cordas, madeiras, vidros, alumínio, conferiu-lhes o estatuto de obra de arte assinadas por ele (o artista).

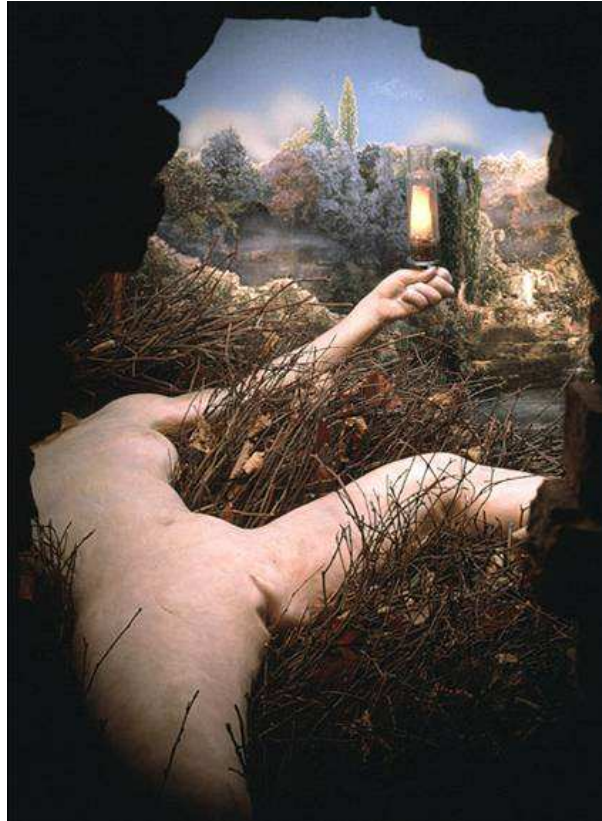
Outras relações e associações podem ser construídas, entre o pensamento duchampiano e a arte de mulheres pós-60, mas vale ressaltar que passados anos de provocação e negação do fazer artístico associado à manualidade e visualidade, Duchamp morre, não expondo ao público sua última obra: *Etant donnés* (1946-66).

Essa obra reconhecida por vários críticos como antítese da produção anterior do artista, obriga o/a espectador/a **olhar** por um buraco numa grande porta de madeira e constatar uma cena muito bem calculada em suas dimensões e ponto de vista. Instalada no Museu de Arte da Filadélfia, tem a seguinte descrição de Tomkins (2004, p.501, grifo do autor):

¹⁷ Ver: Cindy Sherman, Beth Moyses, Paula Rego, Vanessa Beecroft, Adrian Paper, Nan Goldin, Ghada Amer, Vanessa Beecroft, Orlan e outras.

¹⁸ Ver: Nancy Spero, Judy Chicago, Rosana Paulino, Beatriz Milhazes, Leda Catunda, Sylvie Fleury, Martha Rosler, etc.

A sala sem janelas é escura e à primeira vista dá impressão de vazia. Embutido na parede, entretanto, encontra-se um arco de tijolos que emoldura uma velha porta de madeira. Somente ao chegar perto da porta é que descobrimos, ao nível dos olhos, dois buracos pequenos com as bordas carcomidas (É nesse instante que o espectador torna-se um *voyeur*).



DUCHAMP, Marcel. **Etant donné**. 1946-66, instalação.

A obra citada foi realizada em segredo por muitos anos. É uma montagem/instalação, tridimensional, com vários elementos e materiais: pele de porco como simulacro para o corpo nu da mulher sobre uma armação de gesso, uma lanterna a gás, uma paisagem artificial com matos, nuvens, um lago e queda d'água aos moldes das pinturas clássicas.

Construída manualmente em cada detalhe pelo próprio artista, impondo um ponto de fuga e tendo a mulher nua como tema central da cena figurativa, o artista reabilita o passado fazendo uso de vários códigos que ele mesmo negou e duvidou. Visto por este ângulo, parece que Duchamp insiste em duvidar das “certezas”, até daquelas que ele mesmo inventou. Já não nega mais a tradição, mas a inclui em novas/outras dimensões.

É interessante pontuar que essa obra, assim como todo legado deixado pelo artista, apresenta infundáveis pareceres. Não se sabe ao certo quantos novos capítulos poderão ser anexados em torno dela, o que é válido para todo arsenal deixado por Duchamp. Nas palavras de Tomkins (2004, p.516) “há tantas respostas quantas pudermos supor.”

Com relação à abordagem dos feminismos na arte, parece ser destoante tentar criar vínculos com uma obra, cuja temática central é uma mulher¹⁹ representada como objeto passivo ao olhar de qualquer pessoa (do *voyeur*), a espreitá-la por um orifício na porta. Em sua representação sexualmente aberta e imóvel, a mulher é posta ao bel prazer de quem se compraz em vê-la em sua nudez erótica e paralisada, sendo esse um dos clichês da tradição pictórica insistentemente combatido pelas artistas – o homem não se expõe, expõe a mulher como objeto de desfrute²⁰.

Apesar da simpatia do artista pelas sufragistas e pelas mulheres em geral, e por ser ele, segundo Tomkins (2004), uma das poucas divindades masculinas no panteão feminista, Mink (2000) afirma que o artista considerou a violação implícita na aparência do corpo caído da mulher uma situação que seria amarga para o público feminino.

De acordo com Tomkins (2004), a força feminina duchampiana é ao mesmo tempo passiva (permissiva) e ativa (fundada no desejo), e reaparece nas notas de outra grande obra do artista “*O grande vidro*”. Mas há um ponto de vista que parece impregnar as duas obras em questão, que enfatiza as idéias persistentes de mulher-objeto-passivo, tão rechaçadas por artistas mais críticas.

No entanto, “*Etant Donné*”, considerada como o testamento artístico e a conclusão da arte de Marcel Duchamp (ROY, 2000), não pode ser uma obra desconsiderada por nenhum debate no cenário contemporâneo.

A convocação do *voyeur*, por exemplo, que precisa olhar pelo minúsculo vão na porta, pode ser interpretada como um convite à participação na construção da obra. O empréstimo do olhar do/a espectador/a é elemento imprescindível à existência da mesma, travando uma relação de cumplicidade,

¹⁹ É possível que seja a representação da artista brasileira Maria Martins, pela qual Duchamp se apaixonou (TOMKINS, 2004).

²⁰ Ver obras de Tiziano, Ingres, Cabanel, Degas, Picasso, Matisse, Dalí, Man Ray, entre outros.

que tira a obra de sua obscuridade, de sua inexistência, de seu isolamento dentro da sala.

A provocação feita, pode ser um chamado e uma certificação da importância da integração entre obra e receptor/a, do que o próprio Duchamp dizia: “Afinal de contas, o ato criativo não é executado pelo artista sozinho; o espectador põe a obra em contato com o mundo externo a decifrar e interpretar seus atributos internos, contribuindo, dessa maneira, para o ato criativo” (TOMKINS, 2004, p.519)

Por esse viés, também as artistas têm convocado o público à participação, de forma passiva ou ativa, individual ou coletiva. Envolvendo o público em suas tramas, comumente intencionam mobilizar, afetar, provocar de maneira incômoda, quem olha. Não é possível passar incólume diante das obras produzidas por elas, assim como não o é, por *Etant donnés*.

Outro aspecto relevante desse último ludíbrio duchampiano é o de produzir uma “pintura” sem utilizar o pincel e uma tela plana. O que o público tem diante de si ao olhar pelo orifício, é uma montagem que engana ser bidimensional. Esse experimento conduziu à expansão do conceito de pintura e à introdução da *instalação* como operação artística. Diga-se de passagem, muito explorada pelas artistas contemporâneas como estratégia e reação aos métodos ortodoxos vinculados às práticas masculinas na arte.

Enfim, as artistas ao colocarem em dúvida as “certezas” naturalizadas, ao fazer usos de vários meios e recursos técnicos incomuns, ao convidar o/a espectador/a a pensar e refletir sobre a obra, participando efetivamente dela, ao utilizar em larga escala a ironia e o sarcasmo, reabilitam Duchamp.

Após sua morte, em 1968, Duchamp passou a ser considerado o precursor da arte conceitual, bem como da arte pop, do minimalismo, do *happening*, da arte processual, da arte cinética, da antiforma, da multimídia e, praticamente, de todas as correntes pós-modernas; o grande pensador “anti-retiniano”, que, pretensamente, abandonou a arte pelo xadrez, acabou, na realidade, tendo um significado mais duradouro e de longo alcance na arte de nosso tempo do que Picasso ou Matisse. (TOMKINS, 2004, p.23)

1.4.2- O caso Frida



Diferente talvez de outras artistas, para compreender a arte de Frida é preciso dar conta de sua história pessoal, numa análise detalhada de sua vida particular. Batizada por Magdalena Carmen Frida Kahlo Calderón (1907-1954)²¹, essa mexicana tem uma trajetória incomum como mulher e artista, num tempo em que as mulheres podiam muito pouco.

Vítima de poliomielite na infância adquiriu uma deformação no pé, o que não a impediu de seguir ávida e irreverente. Todavia, aos 18 anos, sofre um acidente de ônibus que afetaria gravemente sua saúde, mudando o rumo de sua história.

Serriamente lesada na coluna, bacia e pernas, a moça necessitou ficar acamada e engessada por quase um ano, iniciando aí sua atormentada carreira artística. Diante do reflexo de si mesma, graças a um espelho fixado sobre sua cama no período de convalescença ao acidente e uma caixa com tintas óleo e pincéis emprestada pelo pai, Frida inicia a série de auto-retratos que vão compor posteriormente um acervo com mais de cinquenta pinturas.

A idéia de desenhar e pintar a si mesma, nasce diante da impossibilidade de se levantar e se mover, tendo a superfície refletora como referencial único e companhia permanente. Frida confessa que pintava a si mesma por ser ela o tema que mais conhecia.

Entre a dor física prolongada por 29 anos, o confronto constante com a morte, o desamparo e a fragilidade sentidos por quem foi impelida a usar coletes de gesso ou faixas de couro ao redor do corpo, as saídas de uma mesa

²¹ Filha do alemão Guillermo Kahlo e da mexicana Matilde Calderón y González, passou grande parte de sua vida e morreu na "Casa Azul", hoje Museu Frida Kahlo – México.

de cirurgia à outra, as restrições sofridas, a artista consegue tirar do acúmulo dessas angústias, o substrato para a criação. Sabe dar uma feição criativa ao caos interno que se instala com a doença. Legítima a dor, tão revelada em suas próprias falas, depoimentos, cartas e registrada no diário íntimo, em tema pictórico indelével.

Trabalhando numa linha metafórica e narrativa, desprendida da representação realista acadêmica – o que levou a crítica a tentar enquadrá-la como surrealista, classificação esta que a própria artista refutou, quando declarava não pintar sonhos, mas a sua própria vida -, Kahlo desenvolve uma trajetória artística única. Com vocabulário e sintaxe próprios, os elementos, símbolos, ícones ancestrais e textos surgem como processo de expurgação de conflitos, desesperos, emoções e inquietações da mulher Frida.

Frida subverte a pintura, pintando a óleo ou desenhando. Ela fala de dentro – de dentro de si e de dentro da linguagem pictórica. Assim, ajuda na compreensão de que não há uma especificidade ou uma linguagem essencialmente feminina na arte. Não há atividades ou materiais mais próprios de mulher, e sim, mulheres se comunicando através de qualquer meio, qualquer recurso que lhe sirva de canal.

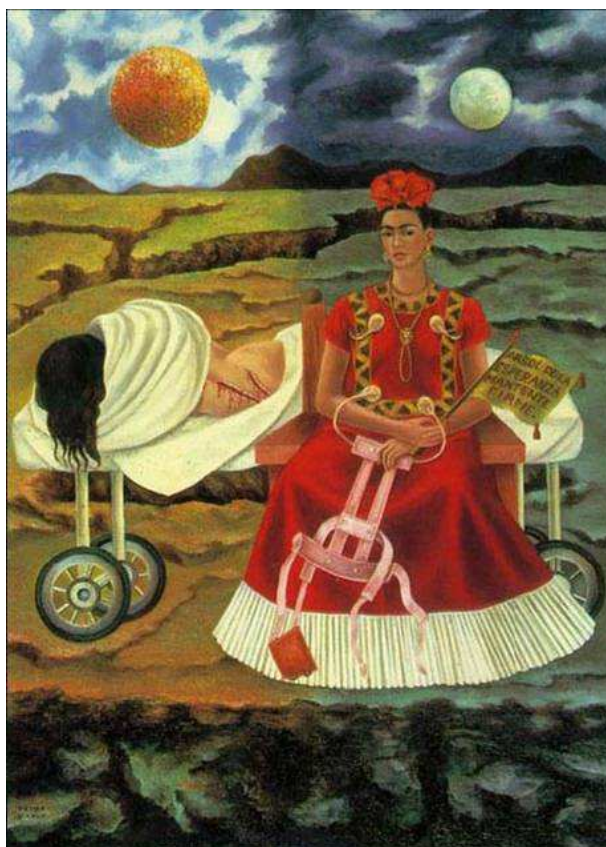
Segundo Kettenmann (2004, p. 20), os auto-retratos pintados por Frida Kahlo “(...) ajudaram-na a moldar uma idéia do seu próprio eu; ao recriar-se, tanto na arte como na vida, encontrava agora uma identidade.” A autora prossegue dizendo, que a mensagem da obra da artista não é hermética, o que conduz o/a espectador/a a inúmeras interpretações. Entretanto, é necessário elucidar que suas pinturas são “resumos metafóricos de experiências concretas”.

Isso significa que a artista apresenta sem pudor, em inúmeras obras, suas experiências cotidianas, mas destituídas de um tom meramente documental, quando constrói cenas carregadas de simbolismo e contendo elementos reveladores de uma narrativa autobiográfica.

Em “Árvore da esperança, mantém-te firme” (1946), por exemplo, a artista já apresenta pistas de seu repertório privado no título escolhido. Mesmo diante de tudo que vinha passando, ainda sim, Frida não renunciava à vida e era mesmo o desejo de viver, que dava a ela a condição de prosseguir - nada

além da força interior pessoal, de uma esperança instintiva e uma dose de coragem para enfrentar tantos desafios.

Afinal, a artista era uma mulher dividida em duas partes: uma metade ferida e marcada por grandes cicatrizes que sangram continuamente, e outra metade belamente trajada - aos moldes da tradição popular, enfeitada com anéis, colares e brincos da cultura autóctone - em toda sua integridade de cidadã mexicana, mesmo portando o colete nas mãos.



KAHLO, Frida. **Árvore da esperança, Mantém-te firme.**
1946, óleo sobre tela.

A primeira metade ferida, de costas e por trás da figura frontal, a própria artista de vestido vermelho, parece indicar pela luminosidade trabalhada em ênfase, ser vencedora da metade à sombra. Seu estado de saúde frágil e debilitado subtrai a luz e a energia das cores do lado pintado às escuras, mas, no entanto, não as consome por inteiro. Em meio a um deserto árido, retratação da solidão que resseca, Kahlo se impõe e levanta a bandeira da esperança.

Os paradoxos existenciais e íntimos da artista são metamorfoseados na escolha de uma composição bipartida. Em tonalizações de cores que a separam entre o dia e a noite, pelo jogo antagônico coexistente nas figuras da “Frida frágil” à esquerda, submetida à mesa de cirurgia e a “Frida lutadora”, à direita, comprometida com a esperança em suas próprias mãos.

Kettenmann (2004) revela que essa obra apresenta um princípio dualista que remonta à mitologia do antigo México. A guerra entre os deuses mexicanos, representantes respectivamente do sol e da lua, dia e noite, verão e inverno, fogo e água, masculino e feminino, indica uma natureza dúbia que se estende ao próprio eu da artista - componente mítico muito presente e explorado em várias pinturas de Frida.

Ao analisar o conjunto das obras da artista, o texto autobiográfico norteador traz as revelações de uma imagem-de-si, que se desnuda frágil nas lembranças mais dolorosas das cenas de aborto. Ora provocativa, quando se auto-representa de terno, cabelos curtos ou exacerba sobrancelhas e bigode, ora sentimental, nas imagens junto de Diego Rivera. Ou ainda, revela uma estética de índole patriótica, política e crítica. São imagens da intimidade mais secreta da mulher, é a teatralização da existência, como diz Vianna (2003).

As artistas vinculadas aos feminismos abraçam a causa feminina em suas dores e inquietações mais profundas, e fazem de sua arte um repositório sentimental. Assim como Kahlo, a história de vida pessoal e intimidades tornam-se fonte iconográfica inesgotável para a produção contemporânea, e foi essa vontade de conhecer e dar a conhecer sua “própria identidade através do indagar parcelas de sua intimidade [...] uma das motivações das artistas feministas dos anos 70” (ESCOHOTADO, 2001, p.189).

A fusão ou confusão entre arte e vida é intensificada particularmente pelas mulheres artistas desse período, que acabam por instituir uma tendência onde a experiência pessoal, os desejos, anseios, frustrações, passam a objeto estético. Como manobra de fortalecimento do protagonismo como sujeitos sociais, a maternidade, a menstruação, o parto, o casamento, os rituais e ícones do feminino, os conceitos de feminilidade, a sexualidade, o próprio

corpo, bem como os conflitos existentes entre ser mulher e artista, artista e mãe, passam a assunto de obras de arte²².

Segundo Sztainberg (2002, p. 2):

Aí onde o sujeito pode se sucumbir diante de um sofrimento que destrói a linguagem e onde, portanto ele se perde pode também encontrar, extraído de suas próprias entranhas doloridas, uma 'outra' estética diferente da beleza convencional. Uma beleza terrível, mas bela ainda assim na sua verdade reveladora e corajosa, no limite máximo do humor e do trágico, da irreverência e do compromisso com projetos nunca traídos ideológicos e amorosos.

Para entender as obras produzidas por artistas em seu teor auto-referencial e como representações emblemáticas da feminilidade em suas possíveis e variadas abordagens – fugidias das padronizações, clichês e estereótipos sob a perspectiva da tradição masculina -, bem como a pintura fundadora da proposta autobiográfica de Kahlo, é necessário conhecer a história de vida de cada artista. Quanto mais se sabe sobre a mulher, mais se compreende a artista. Quanto mais se entende as pinturas da artista, mais íntimo da mulher.

Uma análise puramente formal das obras não responderia as inúmeras agitações encontradas nas manobras produzidas.

Vale salientar, que Frida soube transformar tudo que viveu em componentes do nicho conceitual que a impulsionou na arte: o acidente, o casamento decepcionante, sua genealogia, viagens, posicionamento político, a forte herança da cultura mexicana e ancestral – da qual ela nunca abriu mão, visto que se manteve fiel ao uso das vestimentas típicas e adereços de sua terra natal durante toda vida. A flora, fauna, mitos e conflitos entre a tradição mexicana/pré-colombiana e o chamado progresso norte americano, o popular e o erudito, a natureza e industrialização, a mulher e a artista. Apresentando a possibilidade de uma expansão temática em torno de um eixo único – a própria artista - assimilada por muitas artistas contemporâneas.

²² Ver: Eva Hesse, Mary Kelly, Nancy Spero, Janine Antoni, Louise Bourgeois, Sophie Calle, Ana Mendieta, Sarah Lucas, Yoko Ono, Marina Abramovic, entre outras

E é a partir da exposição desse discurso obsessivo e visual da dor pessoal que se transfere a Kahlo, em vida, o reconhecimento na cena artística, e posteriormente, um lugar na história da arte ocidental.

Hoje, uma obra aclamada internacionalmente, que consagrou a primeira artista mulher latino-americana que se tem notícia nos espaços oficiais da arte no início do século XX, exibindo a história pessoal como tema de arte.

Segundo Lucie-Smith (2006, p.211),

[...] em sua época ela foi considerada, com certa condescendência, como a esposa talentosa, ainda que meio amadora, do pintor Diego Rivera [...] As reações à pintura de Kahlo mudaram, primeiro com a ascensão do movimento feminista nos Estados Unidos; e, depois, com a publicação da brilhante biografia de Hayden Herrera, em 1983. Certamente, Frida se surpreenderia ao constatar que, agora, sua fama ofusca a do marido.

Esta artista se tornou um ícone para as artistas mulheres, visto que sua trajetória, seu processo de criação e a ousadia de se impor pela arte, dando visibilidade ao universo feminino através da pintura, delatando conflitos internos e sociais inerentes e próprios das mulheres através da arte, podem ser considerados como práticas pioneiras do que ainda estava por vir.

1.4.3- O caso Bourgeois



A francesa Louise Josephine Bourgeois (1911) é comovente e absolutamente honesta em seu fazer artístico. Tamanha força não poderia passar despercebida, mesmo diante de outra força esmagadora: o sistema

patriarcal. Em consequência dos abusos e injustiças cometidos em nome do poder masculino, somente por volta dos anos 70, a artista é definitivamente reconhecida pela crítica e consolida sua posição na cena artística de Nova York²³.

Em 1982, segundo Ilka Becker (2001), aos 71 anos da artista, é montada a primeira grande retrospectiva no Museu de Arte Moderna de NY dedicada a uma mulher (fato histórico), em honra a sua anterior contribuição, o que lhe conferiu estatuto e fama internacional.

Filha de restauradores de tapeçarias antigas, moderadamente bem sucedidos, a menina Louise cresceu envolvida com desenhos, tintas, cores, fios, com interesse especial pela arte e história da arte. Desenhava as tessituras dos tapetes que precisavam ser restaurados e acompanhou inúmeras vezes a mãe, no momento da escolha das lãs e cores adequadas ao trabalho de recomposição dos mesmos.

Habitava uma casa espaçosa fora de Paris, acompanhada dos pais, de uma irmã e um irmão, e posteriormente, por uma governanta/amante do pai. Uma composição familiar, estopim de transgressões artísticas posteriores.

Aos 27 anos casou-se em com o historiador de arte Robert Goldwater, com quem teve três filhos. Juntos, partem em direção ao continente norte americano, se fixando em Nova York, onde a artista prossegue com os estudos de arte até 1940 (iniciados ainda na França, em meados dos anos 30).

Os primeiros trabalhos pessoais maduros datam de 1945/51, entalhados direto na madeira. Contudo, as primeiras obras da artista que despontam no circuito são as “*Mulheres Casas*” (*Femmes Maison-* 1947), uma série de pinturas figurativas e metafóricas que representam mulheres híbridas, com suas mentes enclaustradas em seus lares.

Nessas pinturas aparecem as associações sociais que interligam atividades domésticas à identidade feminina, pois as mulheres têm as cabeças mergulhadas no interior de suas casas (como partes integrantes e inseparáveis). Aprofundando o tema doméstico em *Lairs* (início dos anos 60), a artista é abocanhada pelo discurso feminista. (BECKER, 2001)

Mesmo relatando que sua mãe era feminista e socialista, e todas as mulheres de sua família eram feministas, socialistas e ferozes (BOURGEOIS;

²³ A partir de meados do século XX, o centro artístico mundial é deslocado de Paris para Nova York.

OBRIST; BERNADAC, 2000, p.112), mesmo sendo uma mulher articulada, possuidora de uma postura crítica diante das questões sociais, da arte e da própria vida, e ainda que tenha sido vista participando de piquetes em frente a museus, é taxativa quando lhe perguntam se é feminista. Responde sucintamente, que “se é mulher, não precisa ser feminista”.

Herkenhoff (1997) diz que a artista atua nos vãos do interdito, da submissão, desistência e recalques capazes de silenciar o sujeito. Discute obliquamente a condição feminina, em seus estados limites, mas também recusa constantemente rótulos, clichês e programas.

A partir de sua bagagem cultural, intelectual, com forte inclinação aos estudos psicológicos e sociológicos, além de uma sensibilidade aguçada, desprendida de militâncias e determinismos redutores, Bourgeois não se furta a analisar de maneira bastante clara, as questões que estão em torno de ser uma artista mulher, ela diz:

A necessidade interior do artista de ser artista tem tudo a ver com gênero e sexualidade. A frustração da artista mulher e a ausência de seu papel mais imediato como artista na sociedade são resultado dessa necessidade, bem como sua falta de poder (mesmo quando ela obtém sucesso) é consequência dessa vocação necessária. Nós não escolhemos nossos papéis – nós obedecemos ao chamado e aceitamos seus termos -, o que obviamente não significa que não nos ressentimos dele [...] é fato que permanecemos mendigas por toda a vida. [...] podemos conversar a respeito, e, a despeito de todas as nossas frustrações, manter as boas maneiras. (BOURGEOIS; OBRIST; BERNADAC, 2000, p. 100).

Conta que se sentiu discriminada por ser mulher, quando submeteu seu trabalho aos júris de exposição. Mais tarde, a discriminação partiu de homens e mulheres donos/as de galerias. Ao considerar o mundo da arte como um espaço onde tanto homens como mulheres tentam agradar aos homens do poder, a artista declara “Uma mulher não tem lugar como artista até que ela prove repetidamente que não se deixará eliminar” (*ibid.*, 2000, p.97).

Pioneira e legitimadora do lugar da mulher como artista por excelência, Louise Bourgeois é hoje, sem dúvida, representante-*mor* da geração de artistas mulheres que vêm galgando novas frentes e se consolidando no mercado

artístico pela competência. Atentas às questões da desigualdade ainda persistente em alguns meios, e não superadas integralmente na arena artística, vão se mantendo incisivas contra qualquer critério sexista, que persista em dividir e hierarquizar a produção de arte de homens e mulheres.

Porém, na arte de Bourgeois não há vestígios dessas preocupações. Como ela mesma afirma, seu trabalho está calcado em sua infância. Seus dramas familiares, seus fantasmas, seus traumas são fonte infindáveis para sua criação. Nunca fala literalmente. Para interpretar os trabalhos de Louise é preciso usar “analogias, interpretações e saltos de todo tipo”.

As formas têm uma linguagem que poucos entendem. Você não pode entender formas eróticas se for totalmente inocente e um símbolo é um símbolo somente quando seu significado é conhecido. O significado é quase uma equação, porém mais exatamente uma analogia. [...] Para compreender a linguagem ou o vocabulário de um determinado artista, num sentido não descritivo, deve haver por parte do espectador uma atitude atenciosa e receptiva, com deferência, insistência e paciência, e se eu não sou imediatamente compreendida não me importo [...] (*ibid.*, 2000, p. 75).

Em “Células de roupas”²⁴ a artista, mais uma vez, explora a estratégia de seduzir o/a espectador pelo mistério e pela suspeita que lança no ar, entre as peças de roupas e os cabides de ossos. São pistas não muito claras, que compõe a instalação, remetendo a relicários e reminiscências, onde o passado, a memória, as dualidades em tom ameaçador se fundem e confundem.

Entre presenças e ausências, aflora um mundo nada cor-de-rosa, onde peças íntimas são dispostas junto de outras, de uso cotidiano, pertencentes à própria artista e penduradas na crueza visceral de ossos descarnados como cabides.

Os tecidos/epiderme das roupas/corpo provocam sentimentos ambíguos e conflitantes, numa combinação corrosiva da suposta docilidade e sensualidade feminina. A cena vivenciada pelo/a espectador não abre brechas para qualquer associação romantizada ou desmesurada de um feminino convencional, o que a artista faz é escavar o invisível, o não representado, o

²⁴ Obra também exibida na 23ª Bienal Internacional de São Paulo, Brasil, 1996.

interdito, quebrando tabus e oxigenando as relações entre os sexos (MORAIS, 1997).



BOURGEOIS, Louise. **Células de roupas**. 1996, Instalação.

Talvez, seja mesmo Bourgeois uma das primeiras artistas a abordar temas como a sexualidade e o erotismo, a partir de seu ponto de vista como mulher. Sua história pessoal enleada pelas relações interpessoais afetivas com pai, mãe, amantes eventuais do pai e as marcas deixadas em sua psique - traumas e recalques não completamente superados.

Em trabalhos mais recentes, entre celas, quartos, jaulas, também estão de volta as práticas familiares de restauro, onde o cozer, costurar, bordar reaparecem como recurso ativo de recordação, nas articulações da artista. Na atualidade, outras artistas fazem de seus incômodos pessoais, lembranças e obsessões, fonte para a investigação e discussão através da arte.²⁵

Motivada pelas experiências da infância e utilizando-se da arte como recurso de manutenção da própria sanidade, Bourgeois diz:

²⁵ Ver: Ana Mendieta, Sophie Calle, Rosana Paulino, Marina Abramovic, Paula Rego, Marina Núñez, Nan Goldin, Beth Moysés, entre outras.

Ser artista é uma garantia para nossos semelhantes de que as dificuldades da vida não deixarão que você se torne um assassino. Deus inventou a arte (incluindo todas as formas) como dispositivo regulador, como dispositivo de sobrevivência. (BOURGEOIS, et. al., 2000, p.131)

A autobiografia da artista é fio condutor para compreensão de sua produção artística, mas recorrer às abordagens psicanalíticas e filosóficas é um recurso para se tentar esboçar parâmetros de interpretação. Lançar mão de conceitos que favoreçam a inteligibilidade de proposições que foram concebidas a partir da manipulação constante de pulsões psíquicas – o que incita a artista a trabalhar diariamente -, traduzidas em linguagem escultórica ou gráfica.

Do mesmo modo, hoje, ao tentar realizar uma aproximação das obras das artistas pós-60 de forma não ingênua, é preciso recorrer a estudos interdisciplinares que acrescentem, somando dados de teores históricos, antropológicos, subjetivos, culturais, filosóficos, entre aqueles biográficos, que desvendam os interstícios da criação.

O livro "*Louise Bourgeois: destruição do pai, reconstrução do pai – Escritos e entrevistas 1923-1997*" é um compêndio fundamental para quem quer se iniciar na trajetória da artista. Nele, encontram-se informações e relatos de sua vida pessoal, por meio de entrevistas e textos, além de fotografias e inúmeras reproduções de obras num período de 70 anos de produção. Assim, recorrer aos escritos pessoais, textos críticos redigidos ou não, pelas próprias artistas, são recursos indispensáveis à inteligibilidade.

Desenhista diária e noturna - nos momentos de insônia –, mestria em escultura e instalações monumentais, apontadora de notas continuamente, possuidora de uma mente incansável, potente e crítica, Louise Bourgeois, em seus 98 anos, é considerada uma das maiores artistas vivas do mundo e incontestável referencial para inúmeras artistas mulheres, feministas ou não.

1.5- A produção de mulheres na arte contemporânea

1.5.1- Arte conceitual: influências

O legado da arte conceitual não poderia se ausentar desse prefácio da arte imbricada aos feminismos, mesmo que ambas tenham surgido mais ou menos em simultaneidade e sejam desdobramentos de Marcel Duchamp. Que, segundo Basbaum (2007), dentre os artistas modernistas, é unanimemente apontado como precursor da contemporaneidade.

Vale salientar, no entanto, algumas premissas fundadoras do pensamento conceitual na arte como guisa para reunir maiores informações sobre os sistemas alternativos de exibição, circulação e distribuição de obras, instalados nesse período. Bem como, a reprodutibilidade, as efemeridades contrárias às perenidades da tradição, as transitoriedades, aspectos absorvidos e postos em destaque na produção realizada por mulheres na atualidade.

Há tantas definições de arte conceitual, como há artistas conceituais, e de acordo com Wood (2002) a expressão *arte conceito* foi primeiro empregada pelo escritor e músico Henry Flynt, envolvido nas ações do grupo nova-iorquino *Fluxus*, por volta de 1961. Mas, foi o artista Sol LeWitt quem primeiro usou o termo “Arte Conceitual” para definir seus trabalhos, em 1967, afirmando que a idéia ou o conceito era o aspecto mais importante numa obra de arte.

Explicando melhor, o planejamento e as decisões sobre a obra/conceito são realizados de antemão, pois a execução é uma questão de procedimento rotineiro (ARCHER, 2001). Delegar aos outros a tarefa de pintar, construir ou organizar a obra é totalmente concebível, pois a tarefa do/a artista é ter a idéia, e a idéia é a própria obra de arte.

Logo, o grupo conceitualista, quando prioriza a concepção e não a feitura do objeto propriamente dito, está apoiado nos *readymades* como desmistificadores da manualidade, convertendo o/a artista no centro das atenções do processo instaurador. Essa abordagem não pode ser vista como original, e sim, parte da *linhagem de extração duchampiana* (FABBRINI, 2005).

Inúmeros/as artistas conceitualistas, segundo Wood (2002), apoiaram-se nas propostas de Duchamp e ao reexaminarem as premissas deixadas pelo modernismo, voltaram suas atenções para uma prática crítico-política, em

forma de ação guerrilheira contrária aos poderes estabelecidos. Organizaram uma série de estratégias composta por uma gama de atividades e ações não determinadas pela especificidade de um meio, enfatizaram a liberdade de criação e a indeterminação de fronteiras para o campo das representações. E ainda, incorporaram novos procedimentos como as *performances*, a videotecnologia, a fotografia como registro documental das ações, as instalações e outras operações.

Um grande referencial é a artista japonesa Yoko Ono (nascida em 1933), criadora de uma série de eventos performáticos relacionados com as questões das diferenças sexuais e étnicas. Seu papel como mulher e de origem oriental motivou suas proposições, além do interesse pelo efêmero e processual. Em “*Cut Piece*”, a artista passa algum tempo ajoelhada num palco, permitindo, sem reagir, que os/as convidados/as cortem suas roupas com uma tesoura. Transgressão, submissão, exposição de si, permissividade e invasão da intimidade, são alguns dos temas-conceitos enleados nessa ação.



ONO, Yoko. **Cut piece**. 1964-66, performance.

A artista foi membro fundadora do movimento Fluxus e recentemente, começa a ser avaliada sua contribuição como figura-chave na arte conceitual, de índole feminista, dos anos 60.

Várias técnicas e estratégias associadas à arte conceitual difundiram-se, penetrando todo o âmbito da arte contemporânea. O emprego da linguagem por Jenny Holzer é uma delas. A crítica fotográfica da originalidade empreendida por Sherrie Levine é outra. O jogo de Cindy Sherman com a identidade é ainda uma dessas práticas. O uso de texto e fotografia por Bárbara Kruger seria inconcebível sem a existência da arte conceitual, e assim por diante (WOOD, 2002, p. 74)

Muitas das artistas que apresentam em suas obras, aspectos relacionados às pautas dos feminismos, preferem se incluir nos contextos das produções conceituais, por serem essas últimas, um campo mais aberto e vasto. Esta escolha afasta as artistas dos equívocos em torno de estereótipos existentes na chamada *arte feminista*, comumente redutores, enquanto oferece maior liberdade de ação sem obrigações partidárias.

Em outras palavras, atualmente, as mulheres artistas que realizam uma arte tocante às causas dos feminismos desejam seguir produzindo aquilo que elas acreditam a partir de si, mesmo que de alguma maneira, suas idéias, anseios, desilusões, neuroses, medos e dilemas se relacionem de modo universal com os de outras pessoas – e isso também as interessa.

1.5.2- Mulheres artistas e a intervenção dos feminismos

É correto dizer que as artistas, e não somente mulheres, dialogam com as atuações de Duchamp e com os interesses da arte conceitual. É também correto afirmar, que não se fecham aí os pontos de interferências sobre as produções que se seguiram ao pós-60.

Uma nova sensibilidade começa a despontar e alguns sinais já emitidos por outras artistas como Frida Kahlo, Louise Bourgeois, Eva Hesse, Nikki de Saint Phalle, Ana Mendieta, bem como as presenças de Jasper Johns, Robert Rauschenberg, Yves Klein, Manzoni; no caso brasileiro, Lygia Clark, Lygia Pape e Hélio Oiticica (BAUSBAUM, 2007) ajudam a anunciar as bases da produção contemporânea.

Como beneficiárias desse legado e fortemente embaladas às crescentes reivindicações feministas de emancipação e igualdade no terreno social,

combatentes empenhadas em conflitos culturais como racismo, militarismo e homofobia, fazendo oposição acirrada contra o poder falocrático na vida e na arte, artistas mulheres fazem de suas obras, estandartes do ponto de vista dos interesses feministas.

Um novo panorama começa a se descortinar na arte, uma paisagem feminista, pessoal e surpreendente, como diz Rush (2006).

As implicações do feminismo na arte foram se tornando mais claras a partir dos anos 60, quando na ocasião, a tendência foi alcunhada pela crítica de *Arte Feminista* e suas integrantes, *artistas feministas*.

É prudente, no entanto, antes de tentar desvendar a gestão desse grupo, ressaltar que assim como há tantos feminismos quanto há mulheres, do mesmo modo, há tantas propostas de produções feministas na arte quanto há personalidades criadoras. Isso significa que, as artistas que definiram sua prática pela ótica feminista, adotaram estratégias bastante específicas e difusas, com características mais ou menos peculiares, mas insólitas.

Logo, a chamada *Arte Feminista* é entendida como uma arte impossível de qualquer narrativa linear simples ou de ser estudada por um viés estritamente cronológico. Com manobras simultâneas de índoles variadas, procedentes das mais diversas geografias e em intervalos intermitentes, não cabe também, serem abarcadas estritamente pela estética formalista greenbergiana.

Diante desse escrutínio com bases instáveis, a opção é fazer uma varredura e propor uma sistematização – se é que é possível - a partir de referências teóricas, pelo viés de análises temáticas, biográficas ou segundo as intenções das artistas. Propor costuras e alinhavos, entre retalhos de experiência que acabam por fornecer uma lógica (ou pretensa lógica) a um grupo, vertente de pensamento, conjunto de intervenções e/ou intenções artísticas.

É fato, que o impacto do feminismo na arte trouxe à luz uma série de enunciados artísticos que focavam diretamente o universo singular da mulher, sob o ponto de vista da própria mulher artista - naquela altura mais ciente, desperto e afinado. E o surgimento de uma arte feita *por e a propósito* de mulheres, recheada de intenções políticas inclusas, não foi nem aceito e nem completamente compreendido no início do movimento.

A postura de engajamento, o tom ácido, crítico e politizado das ações empreendidas pelas artistas, depositadas em suas próprias obras de arte e intervenções, foram consideradas radicais em seu começo e recebidas com resistência. No México, por exemplo, assim como em outros lugares

[...] as artistas feministas tiveram que criar seus próprios espaços alternativos, mesmo sem o apoio de outras ativistas feministas ou de mulheres artistas. Seus esforços incluíram grupos de discussões informais, a organização de mostras coletivas formais de arte feminista, projetos colaborativos entre duas ou mais artistas feministas, shows com grupos de mulheres artistas e a criação de novas galerias e espaços culturais. (McCAUGHAN, 2003, p.100)

Algumas medidas foram adotadas, sendo listadas uma série de estratégias de ação. A primeira e talvez a principal, foi a de delatar e combater o androcentrismo das abordagens artísticas tradicionais, denunciando sua influência nos espaços de exibição da arte, junto de curadores e diretores de museus.

O radicalismo empreendido (e necessário naquela época diante da forte exclusão sofrida pelas artistas) serviu para forçar drasticamente os portões cerrados do sistema patriarcal. Por se apresentar bastante sedimentado e enraizado na arena artística, ocasionou certo sectarismo, pois os projetos, periódicos, grupos de discussão organizados pelas artistas eram fechados e afastavam de maneira geral os homens.

Esse separatismo inicial imposto pode ser entendido como ações “mais duras” e também uma espécie de autoproteção contra as contaminações do vírus do discurso masculino. Mas acabou por não esconder algumas tentativas de substituição de um discurso totalitário por outro – uma das críticas desfavoráveis à iniciativa.

Uma série de acontecimentos nos finais de 1969 e começos da década de 70 levaram aos primeiros protestos contra o racismo e o sexismo no mundo da arte norteamericana; além dessas intervenções e do nascimento do Movimento de Libertação da Mulher, tiveram lugar atividades artísticas feministas na década de 1970. Em dezembro de 1969, na exposição anual de New York's Whitney Museum participaram 143 artistas, somente 8 eram mulheres. As manifestações contra o museu levaram a

criação do grupo Women Artists in Revolution (WAR) [...] (CHADWICK, 1999, p. 344)

Outra meta importante foi o de ultrapassar e superar os clichês de feminilidade. Num rápido exame da história da arte (particularmente da pintura), é recorrente a representação da mulher como “objeto de desejo”, “objeto de beleza”, “de perdição”, “santificação e pureza”, sob o crivo do olhar androcêntrico.

São formas de representação imputadas às mulheres por longo tempo, bem como o papel de modelo e musa, que passam a ser recusados pelas artistas, em favor da potencialização da capacidade criadora e da ocupação do lugar de sujeito na produção cultural.

O terceiro alvo, de cunho arqueológico, foi o de dar visibilidade e voz a artista mulher, desocultando nomes esquecidos e/ou marginalizados pela história e crítica da arte.

O trabalho não era pouco, mas graças aos protestos eficazes e à pressão exercida pelas artistas mulheres, gradativamente, o rechaço e a exclusão foram cedendo cada vez mais espaços ao discurso feminino e feminista na arte, aumentando os convites e a atenção sobre elas.

Assim, o inaudito, o indizível, o absconso e o herético de cunho feminino não puderam mais ser contidos ou escamoteados, vazaram por todos os poros como um escapamento impossível de ser obstruído. E afirmações como as de Simone de Beauvoir, em *Segundo Sexo*²⁶ - quando disse que as mulheres só ganharam o que os homens concordaram em lhes dar, elas não tomaram nada, apenas receberam, elas eram o *outro* - começam a ser vistas por outro ângulo.

Manobras como as de Mary Beth Edelson (nascida em 1935) soaram como mecanismos de enfrentamento e de tomada de posse simbólica do que foi subtraído das mulheres. Numa reflexão mais profunda, acerca dos códigos de significação existentes nas imagens de obras de arte e na força da representação imagética, Edelson é uma das artistas que reclama o papel de protagonista.

²⁶ Publicado pela primeira vez em 1949.

Na obra “*Algumas artistas mulheres americanas/ Última ceia*” (1971), Edelson faz uma apropriação de uma reunião emblemática, narrada e doutrinada ao longo dos séculos como privativa de homens, e a subverte com a presença maciça de mulheres artistas. A *Santa Ceia*, pintada por inúmeros artistas além da clássica de Leonardo da Vinci, é reeditada por Edelson, que coloca em torno da mesa várias artistas compondo o grupo de convidadas para a ceia e também formando a moldura de toda cena.



EDELSON, Mary Beth. **Some living american women artists / Last supper**, 1971, fotomontagem.

São mais de 13 mulheres importantes para a história da arte e da humanidade sendo homenageadas, tendo Geórgia O'Keefe/Cristo no comando, no centro da composição. Fazer críticas à ortodoxia é a grande arma de Edelson, que quer não só contradizer conceitos, mas reexaminar as representações do feminino e do masculino, largamente difundidas ao longo da história e trazer à tona, a questão do consumo da imagem de mulheres.

Segundo Cao (1991/92, p.104)

A crítica feminista da representação tende a desequilibrar o modelo de autorrepresentação masculino e fazer vacilar o culto aos seus emblemas de poder e autoridade. Esta crítica parte do pressuposto: a realidade não é imediatez, e sim artifício da construção. Não é um dado natural, e sim um efeito de significação: uma montagem representativa [...] A crítica feminista mais radical analisa como o discurso da cultura dominante vai codificando os lugares e as funções [...]



EDELSON, Mary Beth. **A morte do patriarcado/A lição de anatomia de A.I.R.**, 1976, fotomontagem.

Outra obra que merece destaque e que contribui na fundamentação dos postulados do início da tendência feminista na arte é de outra americana, Judy Chicago.

Lucie-Smith (2006) avalia *The dinner party* (1976/1979) como a obra de arte mais ambiciosa de todas daquele período. O autor relata que a instalação percorreu um extenso percurso de exposições, frequentemente em locais não pertencentes a museus, atraindo muitas pessoas. Segue dizendo que para além dos conceitos implícitos na obra, todo o processo de criação, escolhas de materiais, composição para apresentação, contribuíram para a democratização da arte contemporânea.

A despeito da crítica que comparou a obra aos moldes da exclusão patriarcal (MAYAYO, 2003), o banquete de Chicago compreende uma grande mesa triangular com 39 lugares e as convidadas são mulheres importantes. Sobre a mesa estão pratos exclusivos de porcelana, baseados em iconografias vaginais, bem como taças, talheres e toalhas bordadas manualmente com motivos diferenciados, destacando o nome da homenageada. Nos azulejos que forram o chão também estão pintados 999 nomes de mulheres meritórias - um grande monumento à genealogia do feminino.



CHICAGO, Judy. **The dinner party**. 1974-79, Cerâmica, porcelana e bordados, 14.6 x12.8 x 9 m, Elizabeth A. Sackler Center Foundation, Brooklyn Museum

A pesquisa para a escolha das homenageadas e o trabalho de confecção da instalação foram realizados pela artista e equipe (totalizando mais de 100 colaboradoras/es)²⁷, com intenções de uma recuperação histórica de várias mulheres esquecidas e ocultadas pelo descaso, pouco interesse e até mesmo, confundidas com artistas homens²⁸. Na mesa estão Artemísia Gentileschi, Christine de Pisan, Anna Van Shurman, Geórgia O’Keeffe, Virginia Woolf, Mary Wollstonecraft, e outras.

Lucie-Smith (2006) ressalta o caráter didático além do cunho político da obra, pois houve a intenção de atingir o público com uma linguagem acessível e angariar adeptas/os às causas feministas.

O trabalho de Chicago não se limitou à sua própria produção artística. Em parceria com Miriam Shapiro, implantaram o primeiro programa de arte feminista no *California Institute for the Art* (ARCHER, 2001), organizaram eventos e projetos artísticos pedagógicos como *Womanhouse*²⁹.

Assim como Edelson, Chicago e Shapiro, outras artistas trabalhando individualmente ou em grupo, foram se fortalecendo e se estruturando a partir

²⁷ Ver todos os detalhes: http://www.brooklynmuseum.org/opencollection/objects/5167/The_Dinner_Party

²⁸ Segundo Lamas (1997), por exemplo, a escultora Camille Claudel (1864 -1943) se aborrecia por ser citada como irmã do poeta Paul Claudel e aluna de Auguste Rodin, o último se apossou da autoria de muitos trabalhos da artista. Outros casos, no passado mais longínquo atestam a prática de pais pintores que assinavam por suas filhas artistas, é caso de Orasio Gentileschi que assinou obras de Artemísia.

²⁹ Segundo Mayayo (2003), mais de 10 mil pessoas visitaram a instalação de 30 de janeiro a 28 de fevereiro de 1972.

de investigações no campo da prática artística em coalizão com o feminismo. O mesmo se operou (e permanece em andamento) no terreno da crítica, história da arte, educação e pesquisa. Afinal, o que impediria

[...] curadores, colecionadores e críticos, depois de um intervalo razoável, encontrassem outras razões, igualmente 'válidas', para devolver, mais uma vez as obras de arte ao porão? Evidentemente, não bastava promover as mulheres artistas sem, ao mesmo tempo, esforçar-se por dismantelar os pressupostos e as ortodoxias institucionais dos museus e galerias, dos colecionadores e dos críticos. (ARCHER, 2001, p. 133)

O processo de desconstrução dos discursos do senso comum, que frequentemente apoiavam e privilegiavam o ponto de vista masculino, era meta imprescindível para tornar o terreno fértil à entrada de novos paradigmas.

Várias frentes se aliaram às artistas e investigadoras acadêmicas interessadas em apregoar os binômios arte-mulher, feminismo-arte, até hoje, vêm acrescentando dados e dirigindo suas buscas para diversos campos como o da história, sociologia, filosofia, arqueologia, educação, psicanálise, política, antropologia, interrelacionando-os com arte e feminismo.

A exemplo de Clara Clement, que ressuscitou mais de mil nomes de mulheres na produção artística em 1904 (POLLOCK, 1994), a atuação das norte americanas Lucy Lippard (crítica de arte) e Linda Nochlin (historiadora de arte) aglutinam-se a de Griselda Pollock (Reino Unido), Roxana Popilka (Espanha), Mónica Mayer (México), Rosa Martínez (Espanha), Marián Cao (Espanha), Luciana Loponte (Brasil), Rozsika Parker (Inglaterra), Whitney Chadwick (Inglaterra), Ana Paula Cavalcanti Simioni (Brasil), Patrícia Mayayo (Espanha) e várias outras não mencionadas.³⁰

São colaboradoras na minimização do déficit no meio acadêmico e editorial sobre a história das mulheres, estando empenhadas em engrossar a teoria e a análise crítica em torno da arte e da mulher. Um trabalho de deciframento de carreiras obscurecidas, desocultação histórica, construção discursiva sobre critérios de julgamento, recolocação das mulheres como

³⁰ Notifica-se a presença em menor número de investigadores homens em pesquisas direcionadas à arte, mulher e feminismo. No entanto, a abstenção do compromisso em aqui referenciá-los não está calcada em nenhuma forma de sexismo ou revanchismo, e sim, na dificuldade de acesso. Ver: Edward McCaughan; Arturo Arnalte; Paulo Herkenhoff.

sujeitos da história, desmistificação e organização de um conhecimento vasto, em parte submerso, mas em pleno processamento.

A internet tem sido veículo útil na divulgação, também através de revistas eletrônicas, que formam uma rede de ajuda e apoio às mulheres em difusão global.³¹

No que diz respeito às pesquisas de interesse à compreensão e sistematização da arte vinculada aos feminismos, realizadas pelas próprias artistas mulheres, segundo Martínez (1994) foi marcante as iniciativas apresentadas por elas na recuperação histórica de nomes de mulheres artistas ocultos, marginalizados ou esquecidos, através de publicações e exposições (a partir dos anos 70); o crescimento da produção de obras de arte que revelam a preocupação com a desconstrução dos padrões tradicionais e estereótipos de feminilidade/masculinidade (anos 80); a adoção de estratégias para potencializar a voz e dar maior visibilidade às mulheres, em busca de novos paradigmas através da arte (anos 90).

Com o desdobramento das décadas de 60/70, nota-se que as premissas e contornos da arte imbricada aos feminismos foram constantemente revisados, remodelados e redirecionados para outros e muitos interesses de ação, em diálogos plurais mais profundos com as teorias dos estudos feministas, estudos culturais e de gênero, mas não somente com estes.

1.5.3- Tendências, abordagens e subjetividades provisórias

A identidade feminina tão logo passou a foco de interesse do grupo de artistas mulheres, precipitou-se pela abordagem *essencialista* (MAYAYO, 2003), ou seja, a idéia da existência de características peculiares atribuídas a um feminino que distinguiria mulheres de homens, conduziu às intervenções que defendiam um modo “especial” e “único” de ser mulher no mundo.

A procura por fontes e imagens de si mesma, calcada na crença de uma essência feminina, a busca por uma parte do corpo da mulher que representasse essa diferença, fez da vulva uma iconografia explorada no início do movimento.

³¹ Ver: www.estudiosonline.net; [http:// web.ukonline.co.uk/n.paradoxa/index.htm](http://web.ukonline.co.uk/n.paradoxa/index.htm) (Mayayo, 2003, p.225-270)

Porém, segundo Chadwick (1999), muitas feministas reagiram contrárias à imaginária centrada no útero ou na vagina, entendendo esse procedimento como outra forma de fixação e determinação da feminilidade. A noção de essência feminina imutável e fixa era suporte de um determinismo biológico que começou a contrastar com as teorias do construtivismo social, o qual defendia as instabilidades nas significações culturais e a interpretação multicultural do gênero (COSTA, 2000).

Vale acrescentar a essa discussão, que uma das grandes lutas do feminismo, desde as sufragistas, foi por uma “igualdade” entre mulheres e homens. Porém, o conceito de “iguais” foi confundido com uma reação de espelhamento das posturas masculinas. Essa apropriação do universo masculino, uma espécie de androgenia, foi sentida por algumas mulheres como forma de conquista social³², na primeira metade do século XX.

No entanto, essa postura equivocada desembocou numa substituição ou duplo do macho, e ambas, tanto a abordagem essencialista como a androgenia não trouxeram mudança alguma. Pelo contrário, apenas reforçaram os aspectos masculinos como prioritários, como modelo a ser seguido e reforçaram as dicotomias pertencentes a esse território – onde reside grande parte da crítica.

Desacreditada, a abordagem essencialista na arte não avançou muito e as novas concepções mais sofisticadas em torno da construção social dos papéis de feminilidade e masculinidade, dos anos 80³³, vieram contribuir com noções mais plurais e menos dicotômicas sobre ser mulher e ser homem no mundo pós-moderno.

A concepção de feminilidade como construção cultural (MAYAYO, 2003) gerou, por parte de várias artistas, uma compreensão mais clara dos processos naturalizantes que as tornaram não somente portadoras, mas reprodutoras de normatizações a partir do ponto de vista patriarcal. O que também permitiu um auto-reconhecimento como sujeitos e produtoras de significados.

Essa ambigüidade esclarecida marcou os anos 80, quando repetir um trajeto determinista, essencial e monolítico ficou cada vez mais fora de questão.

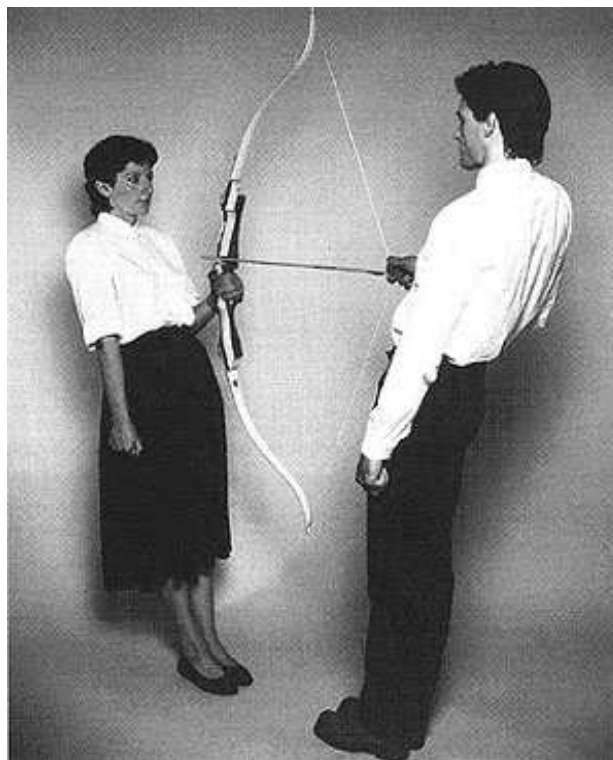
³² Ver a moda lançada por Coco Chanel, década de 20. Ver: “Autorretrato com cabelo cortado” de Frida Kahlo, 1940.

³³ Para saber mais: Mayayo, 2003, p.124.

Os grupos particularmente devotados em defender os interesses das mulheres na e pela arte, passam a investigar o sujeito mulher no mundo de outras maneiras. Confrontando-se com os estereótipos e padrões arraigados, que concebiam a mulher como submissa, submetida à interpretação e controle do homem, na maioria das vezes cúmplices da manutenção do *status quo* masculino, as artistas põem em risco a tradição e encharcam a arena com inúmeras outras representações do feminino.

Em consonância com os enfoques levantados por Simone de Beauvoir (1949) da condição feminina como construção social e ideológica, não somente biológica e com as contribuições construcionistas de Michel Foucault, que parte da ideia de gênero como construção social, histórica e cultural, as artistas trabalham numa espécie de rebelião pessoal e social contrária aos convencionalismos.

Admitem uma estética euroética, heterossexual e masculina dentro de si. Logo inferem um ataque contra o nocivo instalado internamente, aquele infiltrado sem ou com permissão - o que exigiu transgressões ainda mais corajosas e ousadas.



ABRAMOVIC, Marina & ULAY. **Rest energy**.
1980, performance, Sean Kelly Gallery

Deflagrar com honestidade os abusos, as agressões, as subordinações, os quais, as próprias mulheres ajudaram a constituir, e dar a isso, um tom crítico e não vitimário, foi tarefa executada com maestria por várias artistas contemporâneas.



SHERMAN, Cindy. **Untitled film still # 6**.1977, fotografia, MoMA

Para a artista Mónica Mayer (1998), se o inimigo está dentro (de si mesma) é difícil de vencer, porque as contradições sempre estão na ordem do dia. Mais um motivo para as artistas assumirem abertamente e de maneira crítica a condição de portadoras de significados sob a perspectiva masculina. O que as torna mais aguçadas e atentas ao processo de naturalização, e assim também, mais capazes de superá-lo.

Vale recordar que a naturalização perpetua a ordem estabelecida, entre privilégios, injustiças, imunidades e direitos, que mesmo intoleráveis, permanentemente são vistos como aceitáveis e naturais (BOURDIEU, 2003). Esse processo contribuiu para que inúmeras obras de arte, ao longo dos

tempos, apresentassem temáticas visuais da mulher simbolizando um referencial universal, de uma identidade feminina, não afirmada por todas as mulheres, mas idealizada sob as lentes das intenções masculinas.

A reavaliação desses clichês do feminino na arte, bem como na mídia e meios de comunicação em geral, incansavelmente investigados, são postos em xeque pelas artistas contemporâneas, que se atrevem a ironizar posturas e comportamentos padronizados em suas obras de arte.



KRUGER, Bárbara. **Sem título**. 1987, fotografia.

Outras intervenções artísticas propõem outras formas de resistência, onde as personalidades, particularidades e biografias são apresentadas como projetos de transgressão e alerta.

Algumas dessas artistas fazem de suas experiências corporais e rituais, ditos próprios do feminino (como pintar cabelos, esfregar o chão, etc.), motivadores para a criação de performances, vídeos, instalações, fotografias, etc. Sacrifícios, sofrimentos, renúncias, abdições femininas são expostos abertamente, tornando público o que antes era privado.



ANTONI, Janine. *Loving care*. 1992, *performance* in Anthony D'Offay Gallery.

As artistas despregadas das convenções, ao assumirem seus lugares de sujeito social, intensificam o papel de produtoras de significados. Ou seja, permanecem discutindo em suas obras o campo do feminino, mas desta vez, mais aproximadas das propostas desconstrucionistas, de um feminismo que pensa a desestabilização do gênero enquanto categoria fixa e imutável.

Os sujeitos estão, assim, necessariamente situados e marcados por seus múltiplos lugares no gênero, raça, classe, etnia, orientação sexual, geração, instituição, geografia e assim por diante. [...] o feminismo demonstrou efetivamente que a subjetividade é multidimensional [...] (COSTA, 1998, p.66)

Na arena das artes visuais, a revisão e análise cada vez mais consistente da participação artística, social, cultural, política e econômica da mulher, as criações de representações alternativas, plurais e diferenciadas de ser mulher na atualidade (MAYAYO, 2003), bem como a desestabilização dos modelos deterministas do passado, são algumas das reflexões norteadoras na produção dos anos 90 em diante. Estando aí incluídas, a valorização do próprio corpo e sensibilidades diante das diferenças existentes entre os sexos, entre as próprias mulheres, entre culturas.

A configuração do panorama da arte, sob o crivo dos feminismos no pós-90, está bastante vinculada aos benefícios da desconstrução das verdades absolutas e dos desmanches dos convencionalismos associados aos rols patriarcais. Artistas se mantêm alertas aos condicionamentos ainda persistentes, mas seguem atuantes nos anseios de igualdade de direitos.

Hoje, estão mais voltadas e devotadas às causas humanas, mais interessadas em colaborar na construção de

[...] uma sociedade politicamente correta, culturalmente madura e socialmente participativa, formada por mulheres e homens que não são parte de dicotomias, mas são inteiros. Uma comunidade que deve reivindicar o espaço público, mas também o privado; o direito à cultura, mas o direito também à natureza [...] o direito enfim, da individualidade, [...] e a obrigação de ter uma atitude social, generosa e baseada na ajuda, [...] no conceito de intercâmbio, cooperação e respeito. (CAO, 1994, p. 127)

Na complexidade e na multiplicidade do cenário apresentado - ciente do quão falacioso pode ser qualquer tentativa de estipular fronteiras entre as poéticas femininas/feministas dos últimos 50 anos-, recorrer a propostas de organização sugeridas por teóricas como Marián Cao e Rosa Martinez, é se arriscar a por em ênfase pelo menos dois eixos de pensamento, reunidos, mais ou menos, por homologias. Segundo Wood (2002), algumas distinções, mesmo que provisórias, auxiliam na diferenciação de práticas críticas interessantes daquelas onde possam imperar o *nonsense* ou uma atitude autopropagadora.

Utilizando critérios de afinidades artísticas e temáticas, Cao (2000) e Martínez (1995) concordam que é possível notar que há um número de artistas que foca sua produção naquilo que é do universo das tradições e subversões do feminino. Onde se podem agregar vários nomes, como os de Janine Antoni, Sylvie Fleury, Annette Messager, Cindy Sherman, Paula Rego, Ana Mendieta, Nancy Spero, citando apenas algumas.

O outro grupo, ligado às questões sociais e políticas que envolvem as mulheres, declara-se contra toda forma de racismo, violência e imposições sofridas pelas mulheres. Atuações como as das artistas Vanessa Beecroft, Adrian Piper, Beth Moysés, Rosana Paulino, Suzane Lacy chamam a atenção, mas há muitas outras.

Não se pode deixar de mencionar uma terceira vertente, bastante peculiar, que é a *autobiográfica*. As obras revelam a história de vida da própria artista, as vivências pessoais e a intimidade são transformadas em experiência estética. Sophie Calle, Louise Bourgeois, Marina Abramovic são grandes expoentes nesse grupo.

Quanto aos aparatos e recursos técnicos na construção das obras criadas pelas artistas, desde o começo, elas têm optado por inovar na utilização de meios expressivos menos tradicionais, como o vídeo, as instalações, fotografias, novas tecnologias, realização de *performances*, mas não deixaram de utilizar a gravura, a escultura, o desenho e a pintura.

No roteiro poético, outros materiais não-artísticos foram introduzidos, como tecidos, rendas, pedras, agulhas, absorventes, fraldas, mamadeiras, cabelos, maquiagens, acessórios da estética feminina, tecelagens, vestidos, roupas íntimas, as cores vermelho e o branco, leite, menstruação, esmaltes de unhas, sapatos de salto, entre outros³⁴.

Em síntese, a arte em interlocução com os feminismos, como tendência contemporânea, é resultante de inúmeras inquietações germinadas na contínua resistência e transgressão ao sistema patriarcal. Fruto do engajamento social, político e da indignação de artistas que respondem corajosamente à constatação da hegemonia masculina como dispositivo de injustiças contra as mulheres, nos mais variados aspectos e segmentos sociais.

Destituídas da síndrome de vitimação, estão convictas de sua presença e papel como sujeito na arte, na história, na vida, e não fogem a esse compromisso.

Hoje, segundo Nadine Plateau (2003, p.3, grifo da autora),

[...] rebatizada em função das diversas vinculações políticas e filiações intelectuais, permanece, como nos primeiros momentos, potencialmente revolucionária, sob a condição, porém, de não renunciar ao que é o fundamento dos feminismos, ou seja, a denúncia da opressão e da exploração das mulheres (em suas materialidades), *reais*, e a luta pela sua liberação.

³⁴ Interessante notar que a utilização dessa gama de materiais não se restringe às artistas mulheres, alguns artistas homens como os brasileiros Tunga, José Leonilson, Renato Dib, entre outros, também interagem com os materiais citados.

1.5.4 - Sobre o desgaste dos termos

O perigo hoje da utilização de nominalismos e taxonomias é o de reproduzir posturas mais duras de teóricos de paradigmas passados, que ao fornecerem uma sistematização que abarcava um determinado tema através de classificações e periodizações, imputaram sérias reduções e muitas exclusões.

No que diz respeito à produção de mulheres

[...] a questão da periodização era simplificadora e que ela não seria eficaz como eixo para a compreensão da trajetória das mulheres artistas, pois elas escapavam, não cabiam, deslizavam em nexos, associações e articulações próprias. Enfim, a historiografia tradicional da arte, tal como normalmente concebida, não dá conta do recado da arte feita por mulheres nem hoje, nem ontem. (HOLANDA & HERKENHOFF, 2006, p. 101)

Logo, o desgaste dos vocábulos *artista feminista* e *arte feminista* foi inevitável. Em decorrência dos resquícios de um paradigma guetizador e periodizador inoperantes, a tendência ao desuso é também resultado da rejeição de artistas atuais que os encaram como duvidosos, oscilantes e enganosos.

A começar pelos clichês e mitos do passado, a antiga herança das representações gráficas das primeiras feministas (as sufragistas), em fins do XIX e inícios do XX, tinham as primeiras militantes caricaturizadas e ridicularizadas como mulheres dominantes, histéricas e amargas. Abruptas, agressivas ou feias, só restavam às feministas, segundo esse ponto de vista, se associar a uma causa política e masculinizar-se (MAYAYO, 2003). Em seguida, serem publicamente rechaçadas e ironizadas no meio social burguês, particularmente através da imprensa.

Além do peso contraproducente desses e outros clichês mais antigos, mais tarde, as expressões acabaram por ficar muito ancoradas nas ações radicais dos anos 60³⁵. Estigmatizadas como essencialistas ou sexistas, isso levou (e leva) algumas artistas atuais a negarem qualquer identificação,

³⁵ Lembrança da emblemática “queimadoras de sutiãs”.

temendo os enquadramentos e os chavões da binaridade. A recusa por rótulos, por exemplo, é defendida por Louise Bourgeois, entre outras artistas importantes.

Toulze (2003) afirma que na França, por exemplo, é quase um tabu dizer-se pertencente às artes feministas, e afirma a existência de apenas uma exposição³⁶ sobre feminismo naquele país. No Brasil, a história não é muito diferente³⁷.

Porém a autora alerta que o problema do desaparecimento do termo feminista é preocupante. Afinal, que não se queira confinar as artistas em categorias é compreensível dentro do discurso atual, mas não citar ou fazer referências aos feminismos encontrados em suas obras, é outra maneira camuflada de deslegitimar as influências e interseções coexistentes dos mesmos em práticas artísticas. Prossegue levantando a seguinte dúvida: “a que interesse isso serve?” (TOULZE, 2003)

Outros problemas dificultam a incorporação das locuções e suas fragilidades são postas em debate.

Sobre os problemas nas exposições das obras, a artista e investigadora Mónica Mayer (1998) assegura que, além da cota reduzida, há falta de critério e conhecimento por parte de muitas curadorias. Ao se utilizar a etiqueta “arte de mulheres”, num viés puramente biológico, acabam por informar mal o público, criando equívocos que vão desde o desinteresse pelas questões de gênero até ao desconhecimento do meio artístico - o que certamente não garante a qualidade da mostra.

Uma coisa é certa: ser mulher não é o mesmo que ser artista feminista e ser feminista, não equivale a assumir um compromisso político em obra de arte. É preciso cuidar para que nos exames não ocorra uma simples projeção, ou seja, ver o feminismo onde se deseja que ele esteja, e não onde de fato está.

Há ainda um outro lado da questão. Algumas artistas declaram ter equivalência no mercado atual aos seus contemporâneos homens e não percebem qualquer forma de sexismo em seu meio profissional. Entendem que

³⁶ Exposição “*Vraiment, arte t féminisme*”.

³⁷ Saber mais: Barbosa, Ana M. (2001). Arte e Minorias: la Muyer y el Pueblo In Cao, Marián L. F. (ed.) *Geografias de la Mirada: Género, Creación Artística y Representación*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid.

este problema está superado, ou pelo menos, não afetam suas carreiras, todavia, enquanto 50% ou mais de estudantes de arte são mulheres, a presença feminina em coletivas permanece menor (MAYER, 1998; CHADWICK, 1999, BARBOSA, 2001).

Heloisa Buarque de Holanda (HOLANDA & HERKENHOFF, 2006) diz que as novas artistas que não querem mais nada com o feminismo são a prova incontestável das conquistas feministas. O crítico de arte Paulo Herkenhoff (*ibid.*, 2006) acrescenta que a perspectiva do equilíbrio, no entanto, não deve escamotear os entraves, as contradições e as formas de discriminação da mulher que ainda existem em outros segmentos.

Cao (1991/92), dialogando com outros autores, levanta uma dúvida sobre se a absorção da produção feminina/feminista pelo sistema não poderá despotencializar seu conteúdo subversivo e seu tom inovador. Seguindo a teoria de que aquilo que é abarcado pelo sistema, logo tende a se tornar parte do mesmo sistema.

Nesse caso, talvez nem uma postura separatista e nem uma integração neutralizadora resolvam o problema, mas como diz Mayayo (2003, p.102) “se trata de trabalhar fora do sistema, mas sem perder de vista a necessidade de infiltrar-se e solapar constantemente as bases do mesmo”.

Enfim, o fato é que enclausurar as manifestações artísticas de mulheres, em busca de uma improvável unidade de sentido, revela uma ingenuidade imperdoável à beira de um equívoco de grandes proporções. E a impossibilidade de enquadramentos precisos e herméticos dá também as artistas total poder de agir com independência, de irem e virem em seus propósitos e processos de criação e instauração.

Esse “poder de agir” é algo por deveras precioso para qualquer artista atual, a despeito de gênero, raça, etnia, etc., mas mesmo assim, artistas atuantes como Adrian Piper e Yoko Ono, por exemplo, não se manifestam contrárias ao nominalismo aplicado.

Utilizando ou não outras designações como arte social, arte pública, *land art*, *body arte* ou arte conceitual para dar nome aos trabalhos (ou insígnia nenhuma se assim o preferir), é certo que as artistas não se descuidam em manter a crítica acirrada, o olhar inquiridor, denunciador e deflagrador das questões emergentes da pós-modernidade. Uma delas é a vigilância constante

aos atos de injustiça, agressões, torturas, inferiorizações vividas ou sofridas por mulheres no mundo inteiro.

Não resta alternativa, senão continuar interrogando o termo *feminista* para arte, enquanto, a despeito de qualquer nominalismo, se confirma a existência de uma arte que vem se consolidando nas diferenças. Por isso mesmo, possui pontos de distinção a serem reconhecidos e interesses variados a defender. São posicionamentos que não pretendem nem absolutos, nem de tradução única, fixos ou finais.

Vale ressaltar, que é crescente o interesse do público, da crítica, da teoria, dos meios de comunicação por essas artistas, mas não como aberrações ou seres polimorfos que provocam a curiosidade de pessoas, ou por serem radicais, impositoras e *queimadoras de sutiãs*. Muito mais, por estarem no mundo como sujeitos integrantes e competentes no complexo campo da produção, criação artística e estética, trabalhando em nome de si mesmas e de inúmeras outras mulheres ainda sem voz e visibilidade.

PARTE II –

ARTISTAS MULHERES: UM OUTRO OLHAR PARA O ENSINO DE ARTE

2.1- Poéticas do feminino/feminismo em Paula Rego, Rosana Paulino e Beth Moysés.

A produção de artes visuais, tanto no Brasil como em Portugal, têm crescido e chamado atenção. Aqui, o interesse está particularmente voltado para três artistas mulheres, a citar, a portuguesa Paula Rego e as brasileiras Rosana Paulino e Beth Moysés. São presenças fortes na cena artística mundial e são vários os atributos a elas conferidos, mas de maneira nenhuma, se esgota nesse recorte o número de nomes que atuam e despontam na arte atual nos dois países.

Os critérios definidores para o estudo da arte como sistema visual em versão feminista, a que se propõe uma parcela dessa tese, privilegiaram artistas mulheres no Brasil e em Portugal, com atuações profissionais significativas, dentro e fora de seus países de origem. E ainda, formação e profissionalismo de excelência, consistência de trabalho, linguagens estéticas estabelecidas e fundamentadas dentro da arte contemporânea, e particularmente, um discurso conceitual (assumido pelas próprias artistas) de encaminhamento semântico articulado com os feminismos.

Dos critérios elencados acima e a partir das análises mais aprofundadas de algumas das criações visuais das artistas mencionadas³⁸, nota-se, que as três comungam de certos pontos de vista e de investigação no campo da arte, dos quais, um deles é tocante a uma das causas declaradas nessa tese: o interesse em dar visibilidade ao universo feminino através de obras de arte.

Tais poéticas partem do ponto de vista da mulher, capazes de gerir em suas tessituras, interstícios fomentadores aos debates, interlocuções e inerências com outros saberes que apontam e deflagram arbitrariedades existentes contra as mulheres.

³⁸ Ao definir a necessidade de trabalhar sobre o pensamento de algumas artistas, fez-se necessário pinçar alguns trabalhos, como referencial para a discussão teórica. Não sendo possível contemplar todo o conjunto de obras pertencentes ao acervo individual das mesmas, não menos importantes, mas que acabaram ficando de fora nesse estudo.

Investigando as obras de arte e textos discursivos como declarações, comentários críticos e relatos das próprias artistas, a partir do mote de cada uma e das inúmeras relações e interseções estabelecidas entre os percursos de criação e produção artística das mesmas, é possível afirmar o grande interesse por temáticas que abordam as dimensões do feminino. Mas é de um universo feminino em constante construção que elas tratam, revisado e despregado da representação tradicional, que ora se presta a ironizar, inovar, ora a denunciar as mazelas sociais que afetam mulheres.

Não há interesse em barganhas de poder ou qualquer outra forma de sistematização redutora da feminilidade nessas obras de arte. O que se quer, e isso está claro no bojo da produção artística de Paulino, Rego e Moysés, é anunciar outras maneiras de ser e pensar a mulher, sendo mulher na arte.

Como artistas vivas, em pleno exercício no campo da criação artística e cultural, a discussão em torno de suas obras exige ainda maior cuidado. Afinal, os temas e as abordagens intrínsecas às produções recentes e mais atuais sempre deixam margens às dúvidas e incertezas, mais do que costumeiramente a arte já é capaz de provocar. Para Crispoldi (2004), o tempo decorrido não melhora efetivamente a possibilidade de compreensão específica da obra, mesmo admitindo que o distanciamento possa enriquecê-la com novos pontos de vista e também problematizar seu surgimento.

Dessa forma, quando uma obra é lançada, no frescor de seu impacto, é prudente aguardar um distanciamento mínimo para que as peças do quebra-cabeça sejam encaixadas em seus lugares e logo, as intenções das artistas sejam esclarecidas.

No caso das artistas mencionadas, a trajetória individual do trio até o presente momento, pode ser definida a partir de bases bem fundamentadas e não foi encontrado no percurso de nenhuma delas, atuações desviadas ou enviesadas. De fato, as artistas têm suas formações em respeitadas instituições tanto no Brasil como na Inglaterra, e isso certamente ajudou na consolidação de suas carreiras profissionais.

Mas, é comum surgir algumas dificuldades ao se estudar a produção de artistas contemporâneas. Uma delas pode estar na limitação de uma experiência efetiva com as obras, devido a pouca oferta dessas informações. Ou seja, pouca viabilidade de visitar museus e exposições que contenham

exibições das obras originais, passando a ser o acesso mais utilizado para as pesquisas, as publicações em catálogos, artigos de jornal, revistas e internet.

Por outro lado, há vantagens com a possibilidade de contato direto e pessoal com as artistas, como foi o caso das entrevistas presenciais concedidas por Moysés e Paulino (Anexo VI), e Rego, através da internet (anexo VII). A recolha de depoimentos sobre a produção artística a partir das falas e relatos proferidos pelas artistas, garante a autenticidade das obras e facilita uma construção mais acertada dos dados numa ótica horizontal. Ou seja, captando o processo de criação diretamente de quem cria, dentro de seu contexto original.

Na arte contemporânea, se não conhecemos a proposta e o modo de trabalhar do artista, dificilmente conseguiremos apreender a obra. Temos de ter explicações sobre a proposta e modo de fazer do artista. A compreensão da obra passa pelo entendimento verbal, não podemos entender sem a palavra, embora seja preciso aprender a conviver com esse paradoxo: a palavra jamais poderá traduzir a obra. A linguagem verbal não a substitui, mas é como o outro lado da mesma moeda. (REY, 2002, p.7-8)

O estudo dessas obras de arte contemporânea exige uma diversidade metodológica, não só na obtenção e tratamento das informações acessadas, mas no processo analítico das mesmas. A arte atual apresenta-se múltipla e díspar, um enquadramento fechado e rígido levaria certamente à redução e falhas na interpretação.

Segundo o historiador de arte Crispoldi (2004), um bom caminho é aliar o exercício historiográfico ao exercício crítico. Por exercício historiográfico, o autor diz ser o restabelecimento da proporção de valores e relações, ou seja, distinguir o nível oficial, marginal ou submerso dos conceitos contidos na obra, reconhecer a produção dentro de determinada tendência, bem como estabelecer afinidades e comparações com outras obras ou tendências.

O recurso material para cumprir esta etapa, é localizar documentos, evidências escritas, fotografadas, gravadas, etc. que apresentem pistas para a construção das argumentações sobre a obra. Estes documentos podem ser diretos ou indiretos.

Os diretos são as obras de arte em si. A obra vista como concretização das intenções da artista, que possui um caráter físico obtido por meios, recursos, materiais, elementos visuais, sonoros, performáticos, e um caráter conceitual que aponta a relevância enquanto linguagem e de personalidade da artista. Ou seja, o objeto de arte é uma excelente e preciosa fonte de informações, onde sua materialização extrapola a mera visualidade, sendo advinda do pensamento, das vivências, reflexões e das experiências intelectuais, artísticas e culturais de quem cria.

Logo, estas experiências interferem decisivamente nos modos de invenção, nas escolhas dos meios e materiais, na construção da linguagem visual adotada e até mesmo, nos modos de exposição e exibição.

Segundo Sandra Rey, o/a artista não é simplesmente um/a produtor/a de objetos que lança suas candidaturas ao mundo dos valores artísticos, mas se pressupõe que esses objetos são oriundos dos questionamentos, dos pontos de vista sobre os aspectos da própria arte e da cultura. Para a autora, “As operações não são apenas procedimentos técnicos, são operações do espírito [...] num sentido amplo: viabilização de idéias, concretizações do pensamento.” (REY, 2002, p.4)

Os documentos indiretos, por seu turno, podem ser textos sobre e até mesmo escritos de próprio cunho, bem como cartas (enviadas ou recebidas) textos literários, teóricos ou críticos, memorial, diário, apontamentos de trabalho, comentários da artista sobre a poética de outros/as, prólogos de apresentação de exposições e catálogos, monografias, teses.

Junto à varredura “historiográfica” proposta por Crispoldi (2004), realizar o exercício crítico é o mesmo que assumir o papel de testemunha e até, de cúmplice do objeto investigado. Ou seja, debruçar-se sobre os documentos (diretos e indiretos) e confrontar-se com a artista, visando aproximar-se o máximo da personalidade da criadora e das inquietações geridas neste processo.

Os confrontos e as interrogações, que nascem dos embates entre a investigadora/entrevistadora e a(s) artista(s), são necessários e fundamentais para a compreensão e análise do “melhor sentido” da ação artística.

É importante ter claro que a análise histórico-crítica utilizada para o levantamento e estudo das obras de Rego, Moysés e Paulino, não foi reduzida

às avaliações classificatórias, de datação e localização geográfica, mas foi tratada como atividade teórica fundamental ao esclarecimento do conjunto da produção artística do trio, bem como o “contexto de pertença” do mesmo.

É válido reforçar que qualquer obra de arte, em medidas diferenciadas, pode ser entendida antes, como manifestação de uma reunião de idéias, modos de ver o mundo da artista, pois englobam em suas tessituras, juízos, projeções e compreensões da realidade circundante no sentido adjacente e/ou lato.

Lançando um olhar analítico, histórico e crítico, especificamente sobre as obras de Paulino, Rego e Moysés, sobre o cabedal que forma suas linhas de investigação, produção e instauração no campo da arte, é observável o desenrolar de percursos de criação marcados pela personalidade e pela biografia (história de vida). Uma cadência regida pela coerência dos enunciados discutidos, desde o momento que seus trabalhos começam a despontar no circuito artístico.³⁹

Mesmo que seja comum a qualquer obra de arte contemporânea o deslizamento de uma situação à outra, de um conceito a outro, o acervo de obras das artistas, salvaguardando suas especificidades, oferece um corpo de trabalhos que dialoga numa direção com fios condutores bem estabelecidos por suas autoras.

Há uma reapropriação contínua de signos e sentidos, não com intenção de repetição, mas como processo de retroalimentação e ressignificação desses mesmos signos e sentidos.

Os significados encontrados nas obras do trio são atravessados por situações cotidianas que envolvem as mulheres, numa interação entre os enunciados da arte e a violência contra a mulher, da arte e as narrativas transgressoras do feminino, da arte e a discriminação racial e de gênero.

Assim, ao promover um *roteiro de mergulho* (BASBAUM, 2007) para além das cores, formas, texturas, elementos gráficos e composicionais das obras das artistas, há uma tentativa de costura entre o verbal e o visual, que acaba por exigir ulteriores costuras entre arte contemporânea e outras disciplinas e/ou áreas de conhecimento.

³⁹ Moysés e Paulino com maior força a partir dos anos 90 e Rego a partir dos anos 70.

E é movendo-se dentro desse campo expandido, caracterizado por interfaces plurais, de onde decorrem múltiplas *sinestésias* entre Arte Contemporânea e saberes diversos, que essa tese quer pensar as artistas Beth Moysés, Rosana Paulino e Paula Rego em diálogo com a educação, como assunto frutífero para o ensino de arte na formação básica escolar.

Além dos aspectos próprios do pensamento e conhecimento artístico contemporâneo que impregnam e caracterizam as intervenções e manobras propostas pelas artistas, as mesmas podem se configurar como assunto de aula e referenciais necessários ao ensino de arte atual para crianças (e demais).

O campo de localização da arte é mesmo fugidio, e somente assumindo esta condição de trabalho poderemos pretender focalizá-lo por alguns instantes [...] É uma combinação de mergulho e sobrevôo que conseguiremos nos aproximar, conscientes da transitoriedade e efemeridade deste processo, por alguns decisivos instantes. Se aqui alguns contornos foram materializados, se conseguimos localizar algumas formas de ação que nos permitem *construir* aproximações entre enunciados e visibilidades, ainda assim de maneira alguma estas proposições colocam um ponto final no que quer que seja: novas investidas devem ser continuamente produzidas [...] (BASBAUM, 2007, p. 93-94, grifos do autor)

2.1.1- Beth Moysés: a arte como transformação social



MOYSÉS, Beth. **Reconstruindo sonhos**. 2005, fotografia.



Beth Moysés⁴⁰

⁴⁰ Site oficial: www.bethmoyses.com

A artista Beth Moysés, desde cedo, esteve ligada ao desenho e a história da arte, estimulada na infância por seu pai. Não teve dúvidas de sua opção pela arte ao escolher a área de estudos que gostaria de se aprofundar e hoje, é professora na faculdade na qual se graduou⁴¹.

Detalhista, cuidadosa, persistente e coerente, a artista faz de sua produção seu duplo:

B.M. - Meu trabalho vem em decorrência de tudo que eu presenciei e de coisas que eu não aceitava em relação às desigualdades entre o homem e a mulher. São coisas que para mim, me incomodavam e foi como um combustível.⁴²

Nascida em 1960, na cidade de São Paulo (BR), desde menina percebia as dificuldades existentes no relacionamento familiar, entre a figura paterna e a materna. Relata que passou a ver a família como um mosaico que despencava, porém, ela insistentemente tentava colar e remontar as partes todos os dias. Este esforço de manter o núcleo familiar tornou-se pesado e a marcou profundamente.

O processo de criação da artista metamorfoseia os registros deixados pelas experiências pessoais e emocionais de sua infância e juventude. Com o tempo e a maturidade, ganhou uma dimensão mais ampla, mais madura e política, onde o universo feminino aparece relacionado à discriminação e violência dirigidas contra toda e qualquer mulher.

A violência contra as mulheres é compreendida como violência física, e as agressões são tipificadas em assassinato, lesões corporais, espancamento e estupro (segundo o código penal brasileiro). Para Saffioti (2002), pode ser mais ampla e não estar apenas confinada ao domicílio ou à família (violência doméstica).

Há muitas formas de violência. Como a física, há uma violência simbólica caracterizada por deboches, zombarias, menos-valia, humilhações. Todas elas podem ser frutos da desvalorização do trabalho feminino, da discriminação quanto à educação, incapacidade política e civil, restrições ao exercício da sexualidade (SOIHET, 2002).

Moysés persegue este tema, por ter sido ela mesma, testemunha dos problemas de uma crise conjugal no âmbito familiar que trazia sofrimentos, e

⁴¹ Graduou-se em 1983 em Artes Plásticas pela FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado – SP) e concluiu Mestrado em Artes pela UNICAMP (SP), em 2004.

⁴² Citações retiradas da transcrição de entrevista, concedida à autora desse texto em 15 de outubro de 2007, no atelier da artista, na cidade de São Paulo – Brasil (anexo VI).

comprometida com as causas coletivas, não deseja destruição e nem dor para ninguém. Ela acredita que seu trabalho retira algo do espaço privado, e ao torná-lo público, serve efetivamente como um alerta para todos/as.

Aposta que o público, ao se deparar com a sua obra que põe em evidência a mulher que sofre a violência, adquira maior conhecimento crítico acerca do problema e consiga a partir daí, reunir estratégias para promover mudanças. É possível, que constatem similaridades em alguns aspectos da coação, mesmo sendo casos particulares e distanciados geograficamente.

Quanto à violência, alerta ela:

B.M. - Muitas pessoas pensam que o problema não é seu, mas daquele que vive o conflito, quando na verdade, é um problema social seríssimo, porque ela (a violência) contamina toda a sociedade.

Ainda quando brigava com a tela e as cores das tintas - por volta de 1989, fase prematura e inicial de sua carreira - a artista já se arriscava com outros materiais acoplados à tela. Estes materiais eram meias de seda femininas e tules brancos, que logo depois de serem fixados ao suporte, eram modificados com a entrada das cores. A artista diz que estas experiências não resultavam tão bem como aquelas realizadas, por exemplo, por Nuno Ramos (Brasil).



RAMOS, Nuno. **Sem título**. 1989, técnica mista.

Num dado momento, a artista abandona a palheta de cores e inicia uma nova fase, investigando e tirando proveito dos brancos dos diversos materiais

que aderiu sobre a tela branca. Conta que neste momento, percebeu a “noiva”. A partir daí, desencadeou um processo coerente com sua própria biografia e com o que buscava falar através da arte.



MOYSÉS, Beth. **Sem título.** 1994/95, objetos – experiências com o branco.

Uma aliança nasce nesse momento, entre as angústias pessoais da artista com relação aos sofrimentos femininos e a plasticidade dos materiais brancos - o que vai nortear toda a produção subsequente da artista.

Sua primeira exposição individual realizou-se em 1995, de lá pra cá, participou de inúmeras outras apresentações individuais e coletivas nos estados brasileiros de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Bahia, Goiás, Espírito Santo, etc. e ainda no exterior: Espanha, Venezuela, USA, Uruguai, México, França, Chile, China, entre outros países.

A marca de Moysés é convocar as pessoas por onde passa, não importando a qual realidade elas pertençam (nacionalidade, classe, etnia, idade), a repensar certos valores ou as conseqüências da ausência deles nos afetos interpessoais, particularmente aqueles entre homens e mulheres.

A partir dos anos 90, apega-se a um dos grandes ícones do feminino: “o vestido de noiva”. Passa a utilizá-lo como ferramenta visual em sua investigação plástica, criando objetos, fotografias, vídeos, instalações e performances que envolvem mulheres comuns.

Seus trabalhos apresentam enunciados que deflagram a situação da violência contra as mulheres de maneira bem clara. Em “Luta”, por exemplo, Moysés utiliza um par de luvas de boxe e as recobre com retalhos de vestido

de noiva, pérolas e rendas. Seria ingênuo pensar, que ela deseja feminizar um equipamento de uma prática esportiva tradicionalmente masculina. A artista vai muito mais além, deseja alertar espectadores/as sobre a possibilidade do casamento se tornar um ringue, um local de uma luta injusta, desigual e por vezes, sanguinária. O afeto de um casal mal orientado pode se transformar em uma violência desumana e deixar seqüelas incomensuráveis.



MOYSÉS, Beth. **Luta**. 1998, objeto.

Outra série de objetos criados, a partir da matéria-prima retirada dos inúmeros modelos de vestidos de noivas arrecadados ou comprados pela artista, compõem a série “O avesso do branco” (1995). Nesse conjunto de obras, algumas intituladas com nomes das mulheres que doaram seus vestidos, a artista desmancha em parte as costuras e readapta os tecidos, as rendas, pérolas e bordados aos chassis, caixas e outros suportes não convencionais.

O ato de desmanchar e refazer, de destruir e reconstruir, não são gratuitos, pois, “[...] por trás do vestido de noiva, mesmo que dele a artista só utilizasse um pedaço de véu, estaria implícito todo o mistério das relações humanas, com sua carga de solidão, renúncia, dor, esperança.” (CANTON, 2000, p. 93)

Simbolicamente fazem parte do projeto de transformação que a artista defende através da arte, o qual ela mesma, no labor singular dos processos de

investigação e criação artística, enquanto especula, manuseia, corta, costura, pensa, desmancha e encontra soluções plásticas e visuais para a matéria prima escolhida, refaz a si mesma.



MOYSÉS, Beth Moysés. **Série: O avesso do branco.** 1995, objetos.

Outra série memorável é a *performance* de noivas, que já ocorreu em países como o Brasil, Espanha, Uruguai, e recentemente na China (2008). Essas intervenções performáticas tornaram-se momentos de solidariedade feminina, ao mesmo tempo em que servem de alerta, em tom de alto-falante para espectadores/as. Transeuntes anônimos, pessoas comuns em seu dia a dia na cidade, são surpreendidos com a aparição de um grupo ordenado de mulheres vestidas totalmente de branco, com caldas, arranjos, flores e véus na cabeça, caminhando serenamente para seus destinos.

As “noivas” que andam pelas ruas das cidades, expondo as dores de seus relacionamentos frustrados e desiludidos, são voluntárias e a maioria, vítimas de abusos e violências físicas e psicológicas.

Moysés convida mulheres que geralmente fazem parte de grupos assistidos pelas Delegacias de Mulheres (em várias cidades no mundo), e elas são livres para aceitarem ou não a participação no evento. As que desejam participar recebem da própria artista orientações sobre a ação performática, em encontros anteriores a data marcada para a execução da mesma.



MOYSÉS, Beth. **Reconstruindo sonhos**. 2005, *performance* de noivas, Montevideu.

Ao elaborar, fotografar ou filmar as intervenções públicas, Moysés intenciona evidenciar as distâncias existentes entre o sonho estereotipado do casamento e a dura realidade da vida a dois, quando enleada à falta de respeito, coação e maus-tratos. Propõe na ação coletiva da *performance*, um “fazer de novo”, um “fazer de outro jeito”, numa espécie de *site specific*, que muda o formato de acordo com o local (país, cidade, ruas) em que será apresentada.

A artista vem acompanhando vários casos de violência dirigida às mulheres, tanto em *Delegacias da Mulher* como em *Casas Abrigo*, instituições que acolhem vítimas de espancamentos, feridas e fugidas de casa.

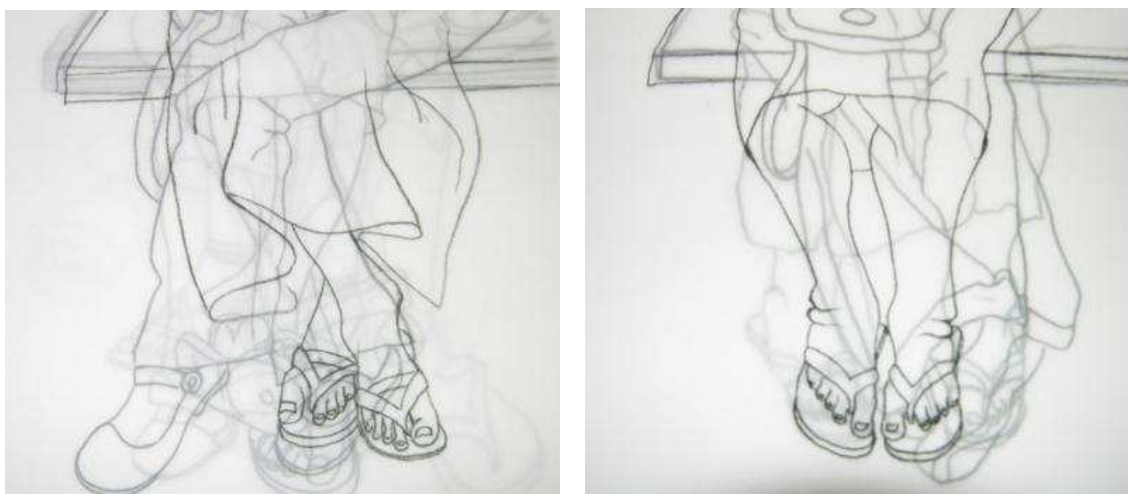
Nestes locais, Moysés recolhe inúmeros relatos em tom confessional, onde mulheres de todas as idades revelam suas dores, suas dificuldades, angústias. Principalmente, sua falta de coragem para mudar, optar por outra forma de vida que não seja aquela calcada num processo de autodestruição e co-dependência de parceiros violentos. São mulheres divididas entre o amor e a dor.



MONGE, Priscilla. **Lições de maquiagem**. 1998, vídeo.

A artista Priscilla Monge (Costa Rica) vai direto ao assunto e em “Lições de Maquiagem” escancara sem rodeios os estragos das agressões, dos delitos ofensivos e desmoralizantes, marcados no corpo da mulher.

Moisés dá um tratamento mais simbólico e terapêutico às suas intervenções, sabe que muitas dessas mulheres sofrem de um distúrbio emocional e psíquico grave. A co-dependência é um estado em que o indivíduo está ligado psicologicamente a um/a parceiro/a pela compulsividade. Torna-se um relacionamento “fixado”, um vício. Moisés não só denuncia a agressão, como oferece uma possibilidade alternativa para as agredidas.



MOYSÉS, Beth. **Mulheres divididas**. 2002, desenho.

Mulheres co-dependentes, segundo Giddens (1993), são protetoras, necessitam cuidar dos outros, estão ansiosas para “salvar” o outro. Imagina-se que as mulheres ao serem vítimas da violência, tomarão a iniciativa de abandonar seus maridos/parceiros espancadores, mas ao contrário, elas acreditam poder colocar seus companheiros no “caminho certo”. Esperam das autoridades, uma “prensa”, um “susto” no agressor.

Lamentavelmente, essas mulheres comungam dos ideais machistas que ainda imperam em muitos relacionamentos. A idéia de prestígio e extremado poder masculinos (lógica patriarcal), centralizado na moral e no controle, manifesta-se através da desvalorização prática e simbólica da mulher. O que dá ao homem o “poder” de coibição e comando da vida alheia (HEILBORN, 1996).

Para Saffioti (2002), detendo menores parcelas de poder, advindas de um contrato social desigual, as mulheres acabam por ceder quase sempre, inclusive à violência. São domadas a ponto de se considerarem ou considerarem outras mulheres inferiores, quando segundo a autora, passam a co-participes junto dos homens, em papéis e funções não iguais, mas que se complementam.

Moisés sabe disso e acompanha em suas investigações sobre o tema, histórias onde muitas mulheres se vergam, se submetem e acabam por suportar, resignadas, os “castigos” impostos, retornando às suas casas e para junto de seus parceiros algozes.

Para a artista, quanto mais cedo pessoas tiverem acesso ao tema tratado por ela e compreenderem as patologias que podem surgir dentro dos relacionamentos “amorosos” desvirtuados, melhor para todas/os. Pois, ao discutirem mais abertamente, motivadas por meios de comunicação ou pela arte em especial - refletindo sobre as questões abordadas nas intervenções artísticas direcionadas à problemática feminina -, aumentam as chances de transformarem suas vidas e conseqüentemente a sociedade.

Em “Circunvolvendo” (2005), as mulheres participantes sentam-se em círculo e, desligadas do contato auditivo com espaço ao redor (utilizam um tapa-ouvido), compartilham um único fio que, ao mesmo tempo em que é enviado à parceira posterior, é recebido da parceira anterior.

Um único fio, num processo cíclico e contínuo, onde a participação e a integração de todas são fundamentos para que a ação transcorra bem e em harmonia, sem interrupção ou bloqueio da linha que as interliga. A artista, nessa *performance*, dá visibilidade e materialidade metafórica ao sonho de uma coletividade atuante, participativa e solidária.



MOYSÉS, Beth. **Circunvolvendo**. 2005, *performance*, São Paulo.

Ao analisar o conjunto das operações artísticas de Moysés, que passa pelas *performances*, instalações, fotografias, aos objetos cuidadosamente projetados, montados, idéias bem costuradas, fica evidente a organização de inúmeros enunciados que imbricam arte e conflitos sociais. A maneira como são tratados, elaborados e exibidos através da arte, revelam também 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.

2.1.2- Paula Rego: a arte como narrativa transgressora



REGO, Paula. **Série: Mulher-cão.** 1994, pastel sobre tela.



Paula Rego

Nascida em 1935, Lisboa, Portugal, Paula Figueiroa Rego, desde menina, declarava que queria ser pintora. Estudou arte mais seriamente em Londres, na *Slade School of Art*, na década de 50.

Em 1961 expõe pela primeira vez na *Fundação Gulbenkian* - PT, sendo a primeira individual em 1965. Nos anos 70, fixa residência em Londres, seguindo com uma crescente e fulgurante produção de forte impacto, em andamento.

Afirmando ser feminista convicta, assumidamente crítica, com 50 anos de profissão, é hoje reputada como uma das maiores artistas vivas⁴³. Suas obras de arte de caráter narrativo fazem um convite transgressor – seja através de desenho, litografia, água-forte, pintura em pastel oleoso ou acrílico – às revisões de certos padrões, ao confronto de preconceitos arraigados, ao exacerbar tensões emergentes na atualidade e deixá-las ainda mais acesas e inflamadas.

Rego afirma:

Eu confio na minha própria intuição e vou pondo as coisas por impulso. Uma coisa segue a outra e torna-se parte da história. As imagens num quadro relacionam-se umas com as outras, encaixam-se umas com as outras, encaixam-se para formar um drama visual. (ROSENTHAL, 2003b, p.38).

A artista pensa por meio do lápis e a história é o impulso, um elemento motivador para a criação, como ela mesma diz. Reconhece que seu desenho não é apenas ilustração, quando percebe que o fazer em si, a força que imprime no gesto, o traço, a disciplina que lhe é exigida na tarefa, faz do resultado de sua obra um amálgama físico e visual, com forte teor narrativo.

Com grande reconhecimento internacional, convidada para grandes eventos artísticos, como a *Bienal Internacional de São Paulo* (BR) e também como artista associada da *National Gallery* de Londres⁴⁴, as obras da artista instigam a reflexão sobre temas como a família, o lugar da mulher na sociedade, as relações homem/mulher, padrões de comportamento, o aborto clandestino e outras histórias a serem subvertidas.

⁴³ Recentemente (julho/2008) recebeu o diploma de doutoramento honoris causa por seu destaque nas Artes, pelo Royal College of Art de Londres.

⁴⁴ Desde o início da década de 90

Segundo T.G. Rosenthal (2003a, p.13)

Rego revela-se uma excelente contadora de histórias, tanto através do trabalho gráfico como da pintura. Ela é uma mestra da narrativa que nos arrebatava ao primeiro encontro, de forma persuasiva e subversiva, e que, a partir daí, nos prende a imaginação e os sentidos até ter acabado de contar os seus contos complexos, ressonantes e incrivelmente sutis.

É notável, que na produção gráfica de Paula Rego, apareçam imagens de mulheres como reprodutoras de significados aos moldes patriarcais. São moças, meninas ou mulheres, realizando tarefas designadas a elas. Engraxar as botas do pai, pentear os cabelos do irmão, ajudar o marido a se vestir, matar e despenar um ganso para servir de alimento. São tarefas de cunho doméstico e privado em torno do “cuidar do outro” e bastante relacionadas às atividades domésticas designadas por muito tempo às mulheres.

Nas pinturas citadas, especificamente ao dar títulos às obras, a artista aponta a quem as protagonistas estão servindo e cuidando: ao homem. No entanto, em entrevista, Paula Rego declara que “jamais fez mulheres servis”⁴⁵, ela diz que suas personagens amam a quem ajudam e não se dobram as obrigações que lhe são impostas.



REGO, Paula. **A filha do policial**. 1987, acrílico em papel montado em tela.



REGO, Paula. **A família**. 1988, acrílico em papel montado em tela.



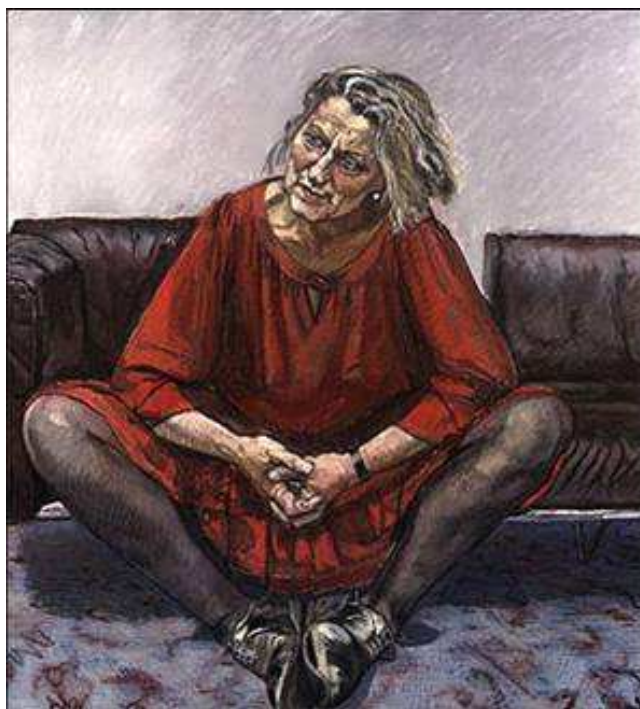
REGO, Paula. **A filha do soldado**. 1987, acrílico em papel montado em tela.

⁴⁵ Citações retiradas de entrevista realizada com Paula Rego por e-mail, pela autora deste texto, em 28 de maio e 10 de junho de 2008 (anexo VII).

As meninas/moças/mulheres são sempre representadas com altivez, demonstram robustez e força. Completa dizendo que se o assunto ou tema apresentado em seus trabalhos é do passado, a mulher comporta-se segundo o seu tempo, isso não significa que elas se comprazem com suas tarefas. Daí a representação de corpos femininos sempre fortes e ativos.

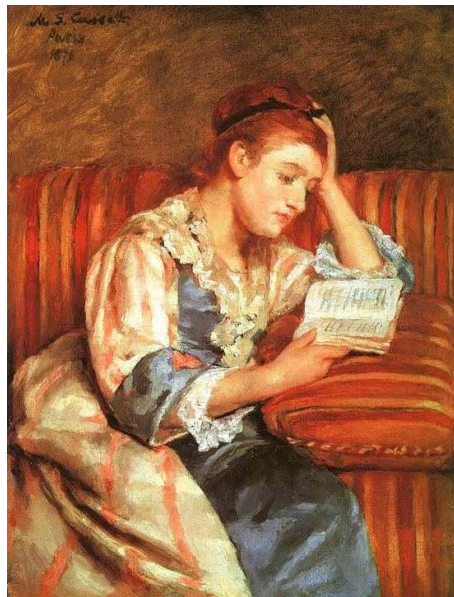
Seguindo este ponto de vista, fica mais fácil entender a presença de “outras” representações do feminino que aparecem na produção da artista. Ou seja, ela não se fixa em apontar alguns equívocos, ela provoca o olhar e as atenções para outros enfoques do feminino ao retirar o tom vitimário das mulheres. No conjunto de suas obras são encontradas mulheres lendo, pintando telas ou desenhando, cuidando de si mesmas, e até mesmo a declaração simbólica mais feroz, mais instintiva e agressiva do ser mulher.

Na série “Mulher-Cão” (1994), as pinturas de mulheres conduzem a outros significados. Apesar de solitárias, ocupam quase toda a dimensão da tela e atraem a atenção para um universo feminino oculto e misterioso. São mulheres que não escondem sua intensidade e sua fúria, afastando os estereótipos de docilidade e fragilidade, tão reforçados pelas padronizações sociais e representações androcêntricas ao longo da história da arte.



REGO, Paula. **Germaine Greer**. 1995, pastel, 120 X 111 cm, National Portrait Gallery

Outra pintura interessante à análise, é o retrato de Germaine Greer⁴⁶. Nele, a artista dá uma impressionante vazão ao vigor feminino também muito característico dos tempos atuais. Seja na postura da modelo sentada de maneira despojada num sofá, no vermelho de seu vestido, nos aspectos duais de sua expressão que reúne firmeza e serenidade, segurança e inquietação, este retrato anda na contramão das tradicionais pinturas do feminino, onde o aspecto da delicadeza era norma quase obrigatória.



CASSAT, Mary. **Mulher jovem lendo**. 1876, óleo sobre tela.

Ao ver, por exemplo, a pintura da artista impressionista Mary Cassat numa análise comparativa antagônica a de Rego, fica evidente que Cassat reproduz um padrão aceitável do feminino “dondoca”. Numa época em que as mulheres ainda eram vistas como estranhas no mundo das artes, Cassat e sua amiga Berth Morisot, conseguiram ingressar no grupo dos impressionistas de Paris. E com eles, comungavam das regras de “comportamento adequado” às mulheres, dentro do esquema burguês (POLLOCK, 1988).

Estas artistas foram aceitas no seio do grupo impressionista por seus talentos e pela amizade com Manet, porém não freqüentavam os bares e a boemia, que eram apropriados aos artistas homens.

⁴⁶ Germaine Greer é professora universitária, australiana e é reconhecida como uma das maiores ativistas feministas do século XX.

Recatada, ainda pouco citada pela história da arte oficial e submergida por Griselda Pollock entre outras teóricas, Cassat apresenta nessa pintura, um reforço da postura feminina passiva, em ambiente doméstico. Segundo Garb (1998), a artista dá alguns sinais de subversões em outras obras, mas a autora admite que Cassat pinta vários quadros que têm a mulher como modelo convencional de espetáculo.

A moça do quadro supracitado está absorvida pela leitura, tranquilamente sentada num sofá listrado em cores quentes, que de costume, era atividade apropriada às moças de famílias burguesas, cumprindo assim um ideal de classe.

Enquanto a pintura de Cassat, no final do século XIX, a nada subverte e é produto de uma determinada construção da diferença sexual, representante dos padrões femininos dominantes de uma época, Rego faz de sua modelo feminista mais uma possibilidade, entre muitas, de se ver e representar a mulher hoje.

A série mais ácida da artista, no entanto, e que solapa frontalmente a hipocrisia social ainda imperante, é “Aborto”. Entre gravuras e pinturas realizadas nos anos de 1997 a 2000, a artista expõe sua indignação e fúria por ocasião de um referendo para legalizar o aborto em Portugal. As pressões da igreja e dos partidos da direita geraram um grau de abstenção muito elevado, o que colaborou para que o resultado do referendo fosse negativo.



REGO, Paula. **Série: O aborto, Sem título.** 1998, pastel sobre papel montado em alumínio.

A atitude da população provocou a artista que trazia do passado inúmeras cenas conflituosas de mulheres de pescadores, empencadas de

filhos, que buscavam ajuda das parteiras para realizar abortos clandestinos. Prática antiga, considerada ilegal, mas constante entre moças e mulheres não só em aldeias portuguesas, mas por todo mundo.

A artista não é explícita ou escancarada na construção das cenas, mas não é gratuita a escolha do título “Sem Título” ao inominável. Deixa pistas como o balde, panos, os corpos com contrações, carregados de vergonha e solidão, mas, ao mesmo tempo, as mulheres parecem resistir à dor. Segundo Rosenthal (2003a, p.97), “Rego capta nestas imagens é o sentido de determinação, de uma liberdade finalmente conquistada, ainda que a um preço terrível”.

Este tema é inédito até Paula Rego, o aborto ainda não havia sido tratado dessa maneira nas artes visuais. Diferente de Frida Kahlo que conta seus próprios abortos como quem revela fatos dolorosos num diário, as imagens de Rego vão além da documentação de um acontecimento pessoal. São geradoras de polêmicas, denunciadoras de problemas e pressões sociais, são enunciados que convocam o silenciado, o ocultado, o evitado. Por isso mesmo, crescem muito diante dos/as espectadores/as.

O jogo metonímico entre dobras e texturas dos tecidos, os tons das peles, as formas anatômicas e os escorços realistas empregados nas personagens, geram tensões subconscientes e conscientes, obrigando as pessoas ao enfrentamento de suas próprias indignações, controvérsias e hipocrisias.

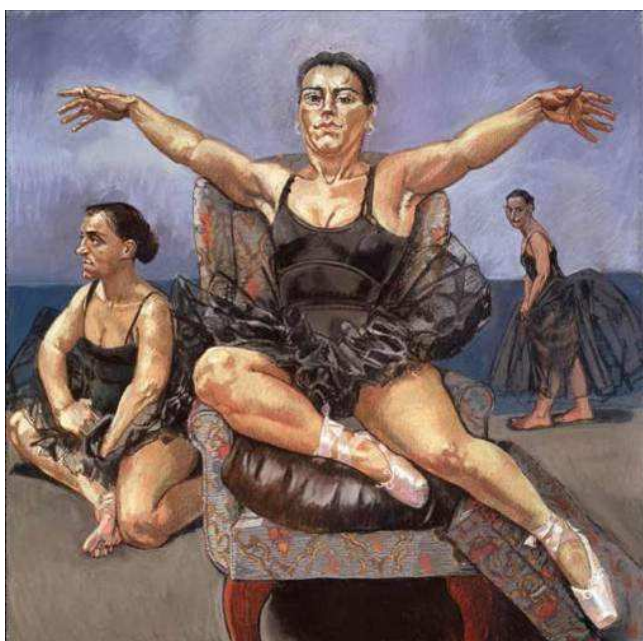
Suas obras avançam em narrativas de denúncia e transgressoras, mostram o que poucos querem ver, contando o que muitos não querem ouvir. Assumem um papel ideológico, político e social, que impõe um momento de reflexão, revisão, reordenação e reconstrução do mundo, ou uma parte dele.

O caráter controvertido das pinturas de Paula Rego justifica seu valor educativo, quer dizer, quando dúvida e desconfiança concorrem para a educação.

Rego não para aí, ela é insistente. Continuamente provoca os sentidos e reavalia os significados das coisas. A representação do feminino é assunto ainda pendente para a artista.

Outra série que resvala nessa direção é aquela em que a artista utiliza um dos grandes ícones do feminino tradicional, “a bailarina”, desmanchando a aura que envolve essa figura: a delicadeza e a leveza.

Com suas “avestruzes”, Rego mostra uma outra versão: abrutalhadas, desengonçadas e preguiçosas. As bailarinas-avestruzes fogem do estereótipo clássico, tão explorado, por exemplo, pelo pintor Degas (o mestre das bailarinas). Ao abrir um precedente para que a imaginação vagueie se despregando dos clichês, aquilo que se acredita conhecer e reconhecer como o certo, como verdade, toma outro rumo e interroga: o que é ser feminina?



REGO, Paula. **Avestruzes dançarinas**. 1995, pastel.



DEGAS, E. **A estrela**. 1876, pastel.

De braços e pernas estendidos, numa postura claramente identificada com aquela da prática do ballet clássico, as moças possuem músculos vigorosos, feições rígidas. O que dá a cena um estranhamento imediato.

Certamente, o esforço que realizam não é o mesmo do qual fala a artista sobre seu próprio labor, quando declara que é horrivelmente difícil pintar, exige um tremendo esforço físico.

As bailarinas de Rego se contraem para vencer um corpo que resiste à postura exigida, para se adequar ao enquadramento estabelecido para aquela atividade. Mas, mesmo assim, insistentes, permanecem impassíveis à adversidade, não se rendendo.

Ao contrário da bailarina de Degas que parece uma boneca, tão frágil e branca, de porcelana, que em definitivo não apresenta qualquer expressão de esforço físico para dançar⁴⁷, as avestruzes-dançarinas são provocadoramente irônicas, engraçadas e transgridem o modelo tradicional.

Outros temas também são muito bem elaborados pela artista, na perspectiva de desmanchar padrões e tornar humana (de carne e osso) a mulher, menos mítica ou transcendental. As cenas idealizadas dos clássicos pintores, como Degas ou Giotto, tornam-se alegorias do feminino diante da potência carnal das mulheres de Rego. E a artista assume serem os grandes mestres do passado, sua fonte de pesquisa e inspiração.



GIOTTO. **Natividade**. séc.XIII, afresco.



REGO, Paula. **Série: A vida da Virgem – Natividade**. 2002, pastel sobre papel montado em alumínio.

Na cena do nascimento de Cristo realizada pelo artista italiano Giotto, considerado pela crítica o primeiro a apresentar a figura humana em volume, sentimento e espiritualidade, ainda que para sua época consiga dar ênfase, carga emotiva e corpórea às suas pinturas, se postas lado a lado à obra da artista sobre o mesmo tema, a segunda é ainda mais “terrena”.

Não é uma questão de discutir qual pintura é mais autêntica, porque não há. É uma questão, como diz Mayayo (2003) de entendê-las como produtos

⁴⁷ Segundo Mayayo (2003, p.168) “A crítica da época (...) destacou com frequência o caráter realista das bailarinas de Degas”. A própria autora defende que Degas introduz em seus quadros bailarinas em pleno trabalho e entregues ao esforço físico da dança. Mas, de fundo, o artista estava mais interessado em percorrer outras temáticas diferenciadas daquelas acadêmicas, indo buscar na vida cotidiana e marginal, inspiração para suas pinturas – uma das pautas dos movimentos modernistas - e talvez, menos interessado em dar ênfase ao trabalho feminino. Quanto ao “esforço físico”, a bailarina em estudo parece mais voar do que suar.

visuais que fazem parte de um jogo retórico, de uma narrativa, de uma época. E, ao compará-las, se é que é possível, compreender que as representações não só refletem o tempo (cronológico e ideológico) em que foram idealizadas, como também colaboram na construção do conceito, do sentido que se atribui a elas.

Quer dizer, enquanto o parto de Maria na versão de Giotto dá a mulher (e a cena) um tom santificado, etéreo e divinizado, distanciado da dor fulgurante, visceral, por vezes, desumana de um nascimento real, Rego faz transbordar em contrações uma Maria no colo de um único anjo-mulher de pé sujo. Ambas estão no chão pisado de uma estrebaria, em companhia apenas de bovinos.

Nessa perspectiva de uma análise das representações simbólico-ideológicas da mulher, é válido perguntar: com qual das “Marias” uma mulher (particularmente as que já tiveram seus filhos) se identificaria? Qual das Marias faz ponte entre a arte e a vida cotidiana? Por outro lado, qual das “Marias” é a representação daquela que está introjetada no imaginário coletivo? Qual representação é mais “aceitável” para o senso comum, impregnado pela visão cristã? Qual delas foi inculcada e naturalizada para ser o símbolo de “Maria, mãe de Deus”? E o que há por trás disso?

Ou seja, infindáveis interrogações podem soar das pinturas de Rego. Inúmeras dúvidas podem solapar as convenções sociais. São possibilidades de leituras e de análises plurais encontradas ou a serem descobertas a partir da produção dessa artista.

Uma educação que vise à construção de um saber significativo sobre arte às crianças (e demais), que seja mais ampla, plural e não restrita a uma concepção unifocal de obras de arte, poderá se furtar a promover desconfianças e ser viés de deslocamentos variados? Poderá se furtar em apresentar a que as obras de Rego se rendem?

Trabalhando intensamente, todos os dias, menos aos domingos para estar com família, como deseja Paula Rego, hoje é artista premiada e consagrada. Um grande nome no rol de artistas mulheres na contemporaneidade, preocupada com as mulheres e com o mundo, realizando um trabalho sério e de grande potência.

2.1.3 - Rosana Paulino: a arte como comprometimento



PAULINO, Rosana. **Parede da memória**. 1994, instalação. Detalhe.



Rosana Paulino⁴⁸

⁴⁸ Ver: rosanapaulino.blogspot.com

De personalidade perspicaz, observadora inquieta do cotidiano e lançando um olhar inquiridor sobre as coisas, Paulino assume ser ativista e comprometida com as lutas femininas, mas reafirma sua adesão aos pensamentos sociais, políticos e ideológicos de um feminismo pós-moderno, ou seja, um feminismo despregado do radicalismo, das segregações e guetizações.

A artista diz nunca ter tido dúvida de que o papel do/a artista é social, é um compromisso travado entre as experiências do atelier e as experiências da vida. É assim que essa artista, mulher e negra, nascida em 1967, na capital paulista, Brasil, vê e entende seu lugar na arte.

Bacharel em Gravura pela ECA – Escola de Comunicação e Artes da USP (Universidade de São Paulo), hoje doutoranda na mesma instituição, cursou em 1998, uma especialização no *London Print Studio* em Londres, onde surgem os primeiros trabalhos em gravura que ganham maior visibilidade no circuito artístico.

Na ocasião dos estudos em Londres, a artista conta⁴⁹ que houve uma série de mortes por anorexia que chamaram muito sua atenção. Andando pelas ruas inglesas, também observou a quantidade de lojas, panfletos e publicidade que ofereciam produtos de beleza.

Havia uma variedade enorme de cosméticos e promessas de embelezamento disponíveis por todo lado, enquanto, haviam mortes de moças obcecadas em busca de um padrão, de um ideal forjado e imposto de beleza. Indignada, Paulino alia sua observação e suas inquietações pessoais com a arte.

A série intitulada “Vítimas?” são gravuras com técnicas alternativas, adotadas pela artista, para chegar a um resultado mais veloz - ela gosta de efeitos rápidos. Fundos de coloridos intensos, em vermelho, amarelo, azul, verde, recebem depois de impressos, silhuetas de mulheres retraídas, agachadas, aprisionadas e temerosas. Sofrem o ataque de batons, secadores de cabelo e outros elementos recortados das revistas de moda famosas, em seguida, colados sobre as monotípias.

⁴⁹ Dados retirados da transcrição de entrevista realizada com Rosana Paulino, pela autora deste texto, em 16 de outubro de 2007, em seu atelier em São Paulo – SP (anexo VI).

De forma sagaz a artista provoca, pergunta quem é a vítima (se há uma) e encontra respostas gráficas advindas de seu espanto diante da realidade.



PAULINO, Rosana. **Série: Vítimas?**. 1998, gravura.

As perguntas não cessam aí. Elas repercutem após o término das obras, ecoando mais longe: até que ponto as mulheres são vítimas ou até que ponto são coniventes com as estruturas e as padronizações impostas pelos modismos e estereótipos sociais? Pelas ondas do silicone, das maquiagens e plásticas? Por que a representação da escrava é comumente a da mulher negra das antigas senzalas e não a branca inglesa anoréxia?

Infinitas dúvidas são levantadas a partir da série criada por Paulino, afinal, as mulheres parecem estar cercadas por uma espécie de servidão não-dita, invisível, irreconhecível, dissipada, mas presentes diariamente sob o estigma do mito da juventude, da beleza ideal, do sucesso vinculado à aparência.

Paulino compreende a padronização como uma força de uniformização do comportamento, que estandardiza e escraviza principalmente as mulheres aos clichês e estereótipos sociais. A artista italiana Vanessa Beecroft discute essa questão de outra maneira, produzindo *performances* de mulheres-manequins-vivas, minuciosamente preparadas, tornadas iguais e organizadas em espaços públicos e/ou galerias como bonecas de vitrine.

As artistas, cada uma ao seu modo, denunciam o perigo da massificação e da uniformidade, que tem o perfil branco europeu nórdico como modelo padrão a ser seguido por todas. A busca por um ideal passa à

patológica, em nome de um enquadramento ilusório e de uma suposta aceitação no meio social a partir dele, o que só aumenta as distâncias, discriminações e as doenças.

Como mulher negra, Rosana Paulino diz saber muito sobre o assunto. Afinal, cresceu observando e sentindo na pele a pouca valorização dos negros e das negras em muitos segmentos sociais. Das bonecas da infância sempre brancas e loiras, passando pelas princesas da Disney, a pouca presença de alunos/as da raça negra nas universidades, a artista se incomoda com os preconceitos ainda latentes e traz à tona os problemas que estão em torno da construção da identidade através da arte.

Os enunciados sobre padronizações e estereótipos que a artista explora, repousam no passado, em fatos históricos que podem ser contados com maior documentação a partir do início do século XX no Brasil. Segundo Domingues (2002), quando cresce a dimensão ideológica do branqueamento, introduzida pela elite branca brasileira.

Esse processo estava fundado na aquisição e assimilação de atitudes e comportamentos “positivos dos brancos” prescritos para população negra, vista até então, como incapaz de forjar sua própria personalidade. Ou seja, negros e negras deveriam se esforçar para imitar uma *essência da brancura*, por ser esta considerada favorável e melhor. Desenvolveram ao mesmo tempo, um enorme preconceito contra suas raízes originais, pois ao assimilarem “[...] os valores sociais e/ou morais da ideologia do branqueamento, alguns negros avaliavam-se pelas representações negativas [dos negros e negras] construídas pelos brancos” (DOMINGUES, 2002, p.576, acréscimo meu).

A carga ideológica do branqueamento afetou o terreno estético, inculcando um modelo branco de beleza, considerado padrão, a ser perseguido por pessoas negras. Surge daí, o desejo ainda recorrente em muitos/as, de alterar a forma do nariz ou modificar o tipo de cabelo em busca de uma estética idealizada de aceitação social. Ainda há resquícios desse sentimento de inferioridade associado ao fenótipo negro e à sua aparência.

Paulino investiga e subtrai da história pessoal e brasileira (não que esse fenômeno seja exclusividade da realidade brasileira e não possa ser detectado em outros lugares do mundo), elementos que aqueçam o debate sobre esses projetos ideológicos, bastante introjetados e naturalizados. Por exemplo, na

instalação “Sem título” (Cabelos- identificação museológica - 2000) criada pela artista, são comparadas mechas de cabelos de negras com o padrão loiro. Assunto costumeiramente não abordado, passando no acostamento social, político e educacional como desnecessário, de pouca importância.

A discriminação por raça e por gênero no Brasil, contudo, não é um dado irrelevante. É muito antiga e faz parte da construção da identidade brasileira.

Vem do período colonial a relação de subordinação das mulheres negras escravas e indígenas com seus senhores brancos (CARNEIRO, 2002). As pinturas de Debret, célebre pintor francês contratado para registrar as cenas do cotidiano no Brasil Colonial, revelam a posição da negra no meio social naquele período. Servis, subjugadas e em segundo plano, as mulheres negras e escravas são representadas de acordo com o papel que lhe era imposto socialmente.



DEBRET, Jean Baptiste. **Jantar (família rica)**.
séc. XIX, aquarela/litografia.

Paulino em “Ama-de-leite” (2005) estende a conversa para os dias atuais e recorda que a condição da negra esteve por longo tempo associada aos cuidados das crianças brancas e de suas senhoras, e muitas vezes, serviu de objeto sexual aos senhores. No entanto, o papel da negra hoje não pode permanecer como no passado, seu lugar não pode se restringir a servir e se omitir.

A memória de exclusão, rejeição, discriminação e pouca valorização construíram socialmente as “antimusas”: mulheres e negras (o que é válido para os negros). Até mesmo a arte moderna brasileira, apesar de ter se

caracterizado pelo interesse em “abrasileirar” os temas das pinturas e utilizar com frequência a figura da mulata ou da negra como representante singular do povo brasileiro, acabou por reforçar os clichês de sensualidade, sexualidade atrativa e disponibilidade do corpo da mulher ao olhar alheio.



PAULINO, Rosana. **Ama-de-leite II e I**. Escultura (terracota, tecido e plástico), 2005.



DI CAVALCANTI. **Samba**. 1925, óleo sobre tela.

Nas pinturas do modernista Di Cavalcanti é fácil detectar uma simbologia de sensualidade, que se quer dizer “à brasileira”, na nudez do corpo das mulheres. Ou seja, elas permaneceram como ícones da exploração visual e

fetichismo sexual de um discurso ideológico que serviu (e ainda serve) para a construção de concepções como as de feminilidade e brasilidade. Mas, baseados em estereótipos e não como sujeitos com direitos efetivos em uma sociedade⁵⁰.

Ao contrário de obras como as apresentadas, as de Paulino trazem à tona uma discussão mais profunda e mais séria sobre a mulher negra. Na gravura “*Tudo para sua felicidade?*”, uma mulher negra está sentada diante de objetos em sombras como um frango, um pente, um perfume, sapatos e outros, onde há uma pergunta no topo da gravura que quer saber se são os objetos de consumo os detentores da felicidade feminina.

Trabalhando por este viés, a artista direciona o olhar e a reflexão para questões mais intrínsecas ao sujeito participante de uma sociedade consumista e, muitas vezes, conduzido às cegas pelas mídias. São abordagens infinitamente menos pueris e superficiais como as de conotações fixas e persistentes. Ultrapassam a fantasia de uma “sensualidade feminina” – diga-se de passagem, bastante batida ao longo da história da arte e demais meios.



PAULINO, Rosana. **Tudo para a sua felicidade?**. 1995, gravura.

⁵⁰ Saber mais: ARNALTE, Arturo. Bestia de carga y animal sexual: la imagen de la mujer negra em la iconografía occidental. In: CAO, Marián L.F. (2001)

Muitos clichês são largamente utilizados até hoje e não podem avançar sem incitar formas de resistência. Paulino não se cala diante disso, se compromete com temas pouco falados e silenciados, como a violência, o racismo, sexo e feminilidades.

Trabalha sobre os padrões de beleza socialmente impostos, os estereótipos e a discriminação por raça através de desenhos, objetos, esculturas, gravuras e instalações, num processo de auto-reflexão e auto-reconhecimento.

A artista percebe e se incomoda com a segregação e o sofrimento vivido pelas mulheres - as negras principalmente.

Sempre pensei em arte como um sistema que devesse ser sincero. Para mim, a arte deve servir às necessidades profundas de quem a produz, senão corre o risco de tornar-se superficial. O artista deve sempre trabalhar com as coisas que o tocam profundamente [...] se lhe tocam os problemas relacionados com a sua condição no mundo, trabalhe então com esses problemas. (COCCHIARALE, 1997, p. 114)

A série “Bastidores” é mais um exemplo de trabalhos perturbadores da artista. São imagens de mulheres impressas em tecidos e elas têm bocas, olhos, gargantas costuradas e amordaçadas por linhas pretas que evocam o silenciar, a impossibilidade de ver, o estrangulamento de vozes. Para Canton (2000), as imagens fazem parte de um mesmo jogo paradoxal, onde as costuras remetem ao lado bucólico e delicado do bordado, prática predominantemente feminina, mas também à violência contra as mulheres.

No entanto, ao colocar em evidência a mulher discriminada, “proibida” de falar e ver, amordaçadas por linhas, de participar do contexto social, de se fazer ouvir, excluída nos *bastidores do cotidiano*, Paulino mais uma vez, põe em xeque séculos de opressão sofridos.

A denúncia do calar das vozes femininas adere o repúdio aos padrões naturalizados e engessados da tradição. O malvisto, malquisto, maldito, o recusado e alijado são discutidos também nesta série, quando a artista opta por materiais banais. Sem valor e de pouca importância, bastidores de madeira

próprios para bordados, tecidos, agulhas e linhas servem para construir suas obras.

Ao selecionar estes recursos visuais menos nobres, a artista pretende desestabilizar os lugares fixos, enfatizando outros pontos de vista alternativos, restituindo-lhes a dignidade e o valor.



PAULINO, Rosana. **Bastidores**. 1997, imagem transferida em tecido, bastidores de madeira, linhas pretas.

A tônica da produção de Rosana Paulino está diretamente associada ao “ter direito”. Ser respeitado e ser respeitada, ter direito à carreira, ter direito de ficar em casa cuidando da família, se assim o desejar. Para ela, as camisas de forças só servem para impedir o avanço das pessoas:

R.P - Passa-se uma vida inteira tentando quebrar uma imposição colocada na cabeça.

Outras séries fazem parte da coleção de Paulino. “Parede da memória” (1994), “Tecerãs” (1998), os desenhos que compõe “Models” (1996), “Casulos” (2000), “Ovos” (2001), séries de gravuras sarcásticas, e mais recentemente a instalação “Colônia” (2006) composta por peças autônomas intituladas “Operárias” e “Soldados”⁵¹.

Na última instalação citada, a artista trabalha com pequenas esculturas de mulheres mutiladas, sem braços, que forçosamente arrastam correntes ou pedras. Parecem estar amordaçadas por tiras de tecidos e ganchos. A

⁵¹ As peças “Soldados” e “As amas” estão em exposição na Holanda (2009).

metáfora da impotência, da impossibilidade de pegar, abraçar, tocar, apregoadada pela ausência dos membros superiores é combinada com os pesos que as pequenas esculturas precisam arrastar, tal e qual, as obrigações e as torturas sofridas por milhares de mulheres.



PAULINO, Rosana. **Soldados**. 2006, instalação.

O imprevisível na produção de Rosana Paulino está em obras que permitem diálogos possíveis com a própria vida e intertextualidades múltiplas. A artista declara que suas manobras são abertas e que não se fecham num único sentido. São temas que podem ser largamente explorados em contextos educativos, nas mais variadas abordagens pedagógicas, pois abarcam problemáticas atuais como questões sobre identidade, discriminação, anticolonialismo, preconceitos e outros.

São projetos comprometidos com as indignações sentidas, primeiro pela artista, mas em constante transformação, como ela mesma declara. E passíveis de múltiplas interpretações, o que ela deixa a cargo do/a espectador/a.

2.2- Moysés, Rego e Paulino para sala de arte: escola, ensino e docência.

As manobras criadas pelas artistas Paulino, Rego e Moysés, mesmo que bastante singulares, com soluções plásticas bem diferenciadas e de estruturas narrativas bem distintas, permitem ser alocadas num mesmo grupo de preocupações artísticas, estéticas e ideológicas. Como exemplos da produção da arte contemporânea, há entre elas homologias de intenções bem claras.

Das supostas inter-relações que podem ser estabelecidas entre as três artistas, sem pretensão de abarcar todas, algumas foram determinantes na construção dessa investigação que tem por objetivo pensar uma arte produzida por mulheres atravessada pelos feminismos, com potencial para ser adotada em intervenções pedagógicas em arte, no contexto educativo formal.

Retiradas de seus espaços de exibição oficiais, museus e galerias, campos fora dos muros da escola e em seguida, deslocadas para a aula de arte como tema a ser tratado, discutido e apreendido por alunos e alunas (em salas do ensino fundamental), o que se pode esperar dessa ação que envolve arte, feminismo, questões de gênero e práticas educativas em arte?

É preciso, antes, repensar alguns pontos: Que escola? Que ensino? Que docência?

Obregón (2007, p.81) lembra que a escola não é um lugar qualquer. É um “(...) campo de forças, sedimentado historicamente, que conjuga as mais sutis e eficazes formas de poder/saber para a produção de formas predesenhadas, não para a criação de formas impensadas”.

Foucault apontou muito claramente que a escola é dispositivo importante do binômio poder/saber e por isso mesmo, lá, se pode também pensar em estratégias de desestabilização daquilo que está sedimentado. Apesar da força empreendida para que tudo permaneça mais ou menos nos mesmos lugares e que algumas “verdades” se perpetuem, cabe pensar ações de resistência *in loco* que colaborem no destronamento de pontos de vistas unifocais, em geral, tão característicos dos sistemas escolares vigentes.

Como lugar institucional que versa sobre intenções de formar o sujeito, talvez caiba aos seus integrantes, o comprometimento e a responsabilidade de

revisar seu “modelo-escola”, suas próprias práticas e perscrutar as raízes históricas educacionais geradoras de muitos equívocos ainda persistentes. A partir daí, gerenciar outras possibilidades e novas medidas para alteração e transformação daquilo que por ventura se apresentar inadequado, ultrapassado ou incoerente com as demandas da atualidade.

Se tratando de ensino de arte, Barbosa & Amaral (2008) têm enfatizado a importância da introjeção do conceito expandido de arte. Para as autoras, a arte hoje precisa ser compreendida em suas interterritorialidades de linguagens, no atravessamento de domínios, apropriações e operações que possibilitem multissignificações de seus conteúdos.

Diálogos cada vez mais intensos vêm configurando uma nova cartografia cognitiva caracterizada por colaborações entre diferentes territórios e domínios, colocando em evidência as possibilidades de compartilhamento de estratégias pautadas pela complementaridade, inter-relacionamento e reciprocidade entre disciplinas: a história da arte, a estética, a teoria cinematográfica, os estudos culturais, a teoria dos meios, a arte-educação, a cultura visual, os estudos de gênero, entre outros. (BARBOSA & AMARAL, 2008, p.20)

A concepção apontada é norteadora para o paradigma pós-modernista do ensino de arte, que ao pretender superar as idéias de polivalência e princípios expressionistas ainda recorrentes em muitas escolas, traz a interdisciplinaridade como eixo condutor para as aulas de arte.

O interessante é que, segundo Barbosa (2008), a arte contemporânea em si trata de interdisciplinarizar, de propor inter-relações e interconexões entre saberes diversos. Capaz de estabelecer diálogos ainda não vistos que partem de sua riqueza estética, carregada e caracterizada por hibridizações de códigos e linguagens.

Logo, o ensino de arte contemporânea na escola, nessa perspectiva, pode se fazer desafiador de limites, negociador de conceitos, rearticulador de novos arranjos de índole artística em interface com o social, o político, o ideológico, o popular, entre outros conchavos.

Um dos pontos de partida nessa direção é aprofundar as relações entre ensino de arte contemporâneo e questões de gênero.

Luciana Loponte (1998) adverte sobre a necessidade de um debate mais intenso sobre *quais* conhecimentos são relevantes para as aulas de arte e como promover um ensino significativo para crianças e jovens. A autora ainda propõe que se adotem modos de ver menos assépticos, ainda pouco explorados no ensino. Reafirma que a ausência das obras realizadas por mulheres nos livros de história da arte e didáticos só tem reforçado a invisibilidade da mulher como criadora (LOPONTE, 2004), afastando-as das salas de aula.

Assim, as obras de Rego, Paulino e Moysés são convenientes para o ensino de arte pós-modernista, no mínimo, em dois aspectos: inventivo (componente visual e técnico) e interdisciplinar.

O primeiro, porque são exemplos de obras produzidas por artistas de integridades e valor no circuito da arte contemporânea. Disponibilizando trabalhos produzidos em meios diversos que vão do desenho à *performance*, numa variedade técnica, de soluções plásticas e formais muito diversificadas, com extensa gama de possibilidades criativas e inventivas para serem trabalhadas em sala.

As maneiras de exibição, próprias dos espaços fechados (galerias e museus) às apresentações públicas realizadas em ruas, também constituem um repertório alargado de conteúdos desejáveis ao ensino de arte contemporânea na escola. Podem ser referencial e ponto de partida para estudos que envolvam as questões do conhecer, fazer e criticar arte⁵².

Segundo aspecto, as obras travam diálogos interdisciplinares ricos e de grande potência para trabalhos educativos regidos pela complementaridade e reciprocidade entre áreas, como os apontados por Barbosa (2008). Os conceitos embutidos nas obras estão afinados com a concepção de uma escola como lugar para (*trans*)formação do sujeito, para construção do saber, que vislumbra a interculturalidade, a diversidade e equidade de gênero.

Então, é preciso perguntar mais insistentemente o que há de novo, inquieto, diferente, escondido nas obras produzidas por mulheres? Por que é importante pensar em introduzir esta arte no contexto escolar? O que há nas obras das artistas que as tornam interessantes em tempos de transitoriedades, diversidades e desmanches?

⁵² Se utilizar a proposta Triangular para o Ensino de Arte de Ana Mae Barbosa (Brasil).

O que parece emergir das obras das artistas mulheres são alguns temas pouco explorados ou subestimados pelos homens artistas, um olhar diferente, uma outra sensibilidade, vinda de uma experiência quase invisível. [...] Uma arte que pode minar as dicotomias e relações de poder estanques: o homem e a mulher; o branco e o negro; o rico e o pobre; o heterossexual e o homossexual; o certo e o errado [...] (LOPONTE, 1998, p.151)

Nelas há perspectivas sobre como se vê e se compreende, o que se sabe e se conhece sobre os modos de ser e estar no mundo como mulher. Sobre os condicionamentos sociais que envolvem mulheres e homens, as questões de gênero, as discriminações e preconceitos em torno dos papéis sociais, os estereótipos e as padronizações condicionantes.

Os problemas levantados acima estão na ordem do dia e passam a ser vistos com maior otimismo quando pensados em termos de superações. Dessa forma, é preciso refletir de que maneira é possível criar modos de desestabilização dos encapsulamentos, apresentando propostas de ações alternativas que subvertam o que aí está.

Os trabalhos artísticos de Paulino, Rego e Moysés, de teores ideológicos e cercados pelos feminismos, carregam em seu bojo os anseios de denúncia, os comprometimentos sociais, as transgressões e pontos de vistas de artistas preocupadas em debater assuntos sobre as mulheres e, naturalmente, acabam por envolver a sociedade num todo.

Pensar a utilização da produção das artistas mencionadas nas aulas de arte e proporcionar às crianças (e demais) uma aproximação mais adequada com várias intervenções criadas por elas, é uma proposta que se adere ao pensamento de Loponte (2005, p. 60).

A autora defende que a arte produzida por mulheres pode

rachar nossos modos de ver e pensar a arte, produzir outros significados para o próprio feminino, abrir outras palavras, desfazer ou pelo menos confundir nossas formas de ver e de dizer, as visibilidades e enunciabilidades confortáveis nas quais repousam nosso olhar, acostumado ao que é familiar. Olhar através destas imagens é, de certo modo, quebrar as posições estáticas e naturalizadas de um espectador ideal ou da própria mulher como objeto estético a ser representado. Pensar as imagens de mulher na arte [...] é, de alguma maneira, construir estratégias de resistência às relações de poder que envolvem gênero e arte.

Inferir estratégias didáticas para que o ensino de arte resulte na aproximação, compreensão e apreensão de saberes da arte contemporânea correlacionados com outros saberes, é a intenção de quem pensa em como ensinar e o que aprender com arte na educação atual. Um aprender/ensinar significativo, no entanto, começa antes de chegar à sala de aula.

Inicia-se na preparação anterior, contínua, desborda de uma formação docente que contemple as teorias mais atualizadas aplicadas às práticas.

Pensar a docência é fundamental como segmento ativo e imprescindível nesse debate. Para se propor Moysés, Rego e Paulino como assunto de aula, toda a complexidade que o tema abarca e saber retirar dessas produções suas potências educativas, é preciso pensar também num/a profissional que dá conta das exigências de tal proposta.

A arte é, sem dúvida, *logos* para articulações, explorações, construções de discursos, expansões, buscas que valorizam o pensar, o fazer, o investigar, o compreender, o sentir, o significar, o expressar, o relacionar. Mas como disciplina da educação básica, torna-se comprometida e até questionável a sua presença nos currículos escolares, caso não haja mediadores/as preparados/as e comprometidos/as com uma visão expandida sobre seu ensino nas escolas.

Para garantir um ensinar envolvido com uma formação continuada, se tratando de professores e professoras de arte, é desejável que essa formação englobe o conhecimento sobre os saberes e fazeres da criação artística, entre teorias e técnicas, a construção e ampliação do repertório pessoal pela via da produção e/ou apreciação de quem se propôs ao ofício.

Talvez pareçam ser utópicas e inatingíveis algumas das questões aqui levantadas e postas em xeque, porém, as ambigüidades não são as chaves-motrizes para despotencializar a força da reflexão, do pensamento, do discurso. Pelo contrário, por incomodar, ocupam o lugar de gatilho mobilizador na direção do aprimoramento, do conhecimento, das superações, de respostas ainda não encontradas ou em construção para os dilemas existentes entre arte contemporânea e ensino, arte produzida por mulheres e temáticas para aulas, entre arte e educação.

PARTE III

RESSONÂNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

3.1- Produção artística de mulheres no *ensino de arte*: entre adultos e crianças, entre docentes e alunado.

O ensino de arte na pós-modernidade pensa no aprender/ensinar significativo como parcela de um processo coletivo que envolve docência e discência. Uma sucessão de operações e de estados que guardam entre si a qualidade de permutação - enquanto uma afeta, é afetada pela outra -, sendo capaz de gerar transformações e retroalimentações nos estágios do aprender e do ensinar, tanto de professores/as quanto de alunos/as. Segundo Nóvoa (2006), é desejável que não haja um único ensinante dentro de sala para que se consiga práticas diferenciadas.

Não sendo exclusividade de uma das partes, no entanto, se admite que comece bem antes de chegar à sala de aula e exige do/a docente, por seu turno, uma trama anterior, contínua, que ajuste as teorias mais atualizadas aplicadas aos contextos e às conduções das práticas no cotidiano escolar.

Por isso, o ponto crucial da tese precisa ser visto duplicado, pois enquanto se detém sobre a docência é no grupo de crianças que fazem parte das relações de trocas educativas, em torno do aprender/ensinar arte, que está depositado o interesse maior.

[...] ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como atores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos. (SARMENTO, 2005, p. 376)

O constructo “alteridade” para crianças vem para rediscutir a interdição simbólica e a idéia da menoridade, que a visão moderna e paternalista de “proteção” e “dependência” favoreceu para o entendimento que hoje ainda se tem de infância, criança, discente.

A norma escolar, muitas vezes ainda impregnada pela construção moderna e teorias tradicionais sobre a infância, tem controlado e disciplinado as crianças. Destituindo-as de seus papéis sociais, cabe ao adulto/docente - se assumir o papel colonizador-, a determinação, a decisão e o controle daquilo que pode ou não pode ser dado às crianças, aquilo que é certo ou errado ensinar, aquilo que é adequado ou não a elas.

Essa atitude pode ser justificada pelas diferenças geracionais evidentes e pelo sentido de cuidado que não se pode abolir definitivamente junto as gerações mais novas (Sarmiento, 2005). Mas, na maioria das vezes, encobre o interesse adultocêntrico, redutor e subestimador da capacidade da criança, advindo de uma *negatividade* constituinte do que se pensa ser a infância, a criança, o alunado.

Para Sarmiento (idem, p. 368, grifos do autor)

A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem-luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.

Menos como simples receptáculos e mais como atores/atrizes socialmente participantes, as crianças têm direitos. E um deles é ter acesso a todo tipo de conhecimento, de informações, culturas, arte, através de um aprender significativo para suas vidas.

A escola é um dos espaços que pode garantir às crianças oportunidades de ampliar seus repertórios e conhecer outros pontos de vista, ter acesso às culturas diversas, participar ativamente da construção e da produção de seu próprio saber em diálogos e leituras plurais.

E se reside nas/os professoras/es o trabalho cotidiano com as crianças, como principais mediadoras/es da cultura e dos saberes escolares, como diz Tardif (2000, p.113) e é “sobre os ombros deles que repousa no fim das contas, a missão educativa da escola”, justifica o interesse pela formação docente.

Ao se discutir as ressonâncias que a produção de artistas mulheres pode suscitar quando posta em confronto com professores e professoras de

arte, são em alunos e alunas que estão depositadas as intenções do embate. Um ricochetear de saberes que perpassam por formadores/as e que se espera transbordar no cotidiano escolar, a favor da alteridade das crianças.

E, se os incômodos são mesmo gatilhos para mudanças, ou pelo menos, para começar a fermentar ebulições intelectuais que possam verter em ações efetivas, e essa tese tem parcela de interesse nisso, a produção artística de mulheres precisa ser posta em evidência e incansavelmente debatida de antemão, entre professores e professoras de arte em suas formações.

3.1.1- Fatores gerenciadores da invisibilidade: impacto na docência

É fato constatado que uma parcela do grupo docente ainda não se deu conta da invisibilidade das artistas, nem se quer colocam em dúvida sua ausência. No caso brasileiro, comentar artistas que a maioria tem acesso como Tarsila do Amaral e Anita Malfati, num território sem fronteiras como é o da arte feminina no Brasil (e no mundo), acaba por reduzir um repertório vasto, belo e potente.

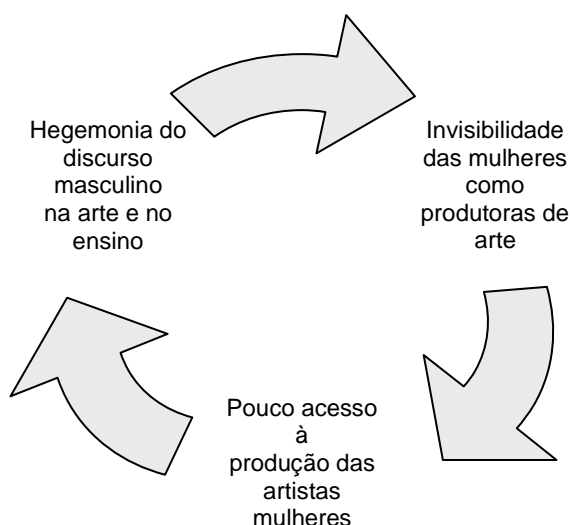
Para problematizar a “ausência” é preciso partir de uma das grandes questões em torno da invisibilidade das mulheres artistas nas salas de aula: as escolhas ou preferências de professoras e professores por obras e/ou artistas homens como referencial para serem discutidos ou citados nas aulas com crianças, é uma opção ingênua, despretensiosa, apolítica?

Os indicadores apontam que não.

Talvez a ingenuidade ou a despretensão seja resultado da falta de contato com o assunto, afinal trata-se de “invisibilidades”, mas a falta de contato não é casualidade. É fruto de um entorno cultural complexo, constituído por muitos campos de aplicação e dispositivos, que vêm domesticando o pensamento e as ações há muito tempo.

Há uma rede de relações cíclicas encadeadas por campos como da formação acadêmica, dos programas curriculares oficiais, do material didático (dvd's, livros, pranchas de imagens), publicações teóricas impressas e digitais, e outros, que fornecem as bases intelectuais, teóricas e de pesquisa para o professorado. Constituindo-se como ferramentas disponíveis à formação

docente, acabam por interferir nas escolhas e preferências por artistas homens, invisibilizando a arte de mulheres.



Sobre o meio acadêmico pode-se dizer que, de maneira geral, as produções femininas passam à deriva, sendo pouco ou nada discutidas nas aulas de história e teoria da arte. Este é um antecedente importante e também indício significativo da naturalização já construída em torno da invisibilidade das obras produzidas por mulheres, bem como da legitimação da produção e discurso masculinos na formação docente.

Outro provável dispositivo infiltrado nessa arena, dentro e fora da academia, são os programas curriculares distribuídos de forma não autoritária pelo governo federal e estadual brasileiros. Mas, se forem adotados, acabam por favorecer o esquecimento das obras de arte produzidas por mulheres nas aulas. Afinal, ao examinar os mais atuais produzidos no Brasil sobre arte e educação para o ensino fundamental – educação básica, revisando-os por lentes interessadas em detectar como têm sido construídas as recomendações para os planejamentos escolares da disciplina arte, e se há nelas alguma indicação da presença de artistas mulheres na cena cultural, o resultado foi desolador.

Tomando por base os conhecidos *PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental-1998)*, *CBC (Conteúdo Básico Comum para Educação Básica)* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

(2005) e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2006), esses programas confirmam, de modo geral, que não há indicação de nomes de artistas e/ou obras para o contexto das aulas de arte. Por outro lado, é notável que as artistas mulheres permaneçam escondidas pela escrita e linguagem em masculino genérico, normatizada e naturalizada nos textos em língua portuguesa, contidos nos mesmos.

Há algumas tímidas controvérsias encontradas nos documentos.

A citar, um único item do *PCN* que deixa claro em sua construção semântica a existência de uma arte realizada por homens e mulheres. Na sessão “As linguagens artísticas – Artes Visuais” diz que as aulas de arte podem ajudar o alunado em: “Sua inserção no universo da arte, valorizando e respeitando a produção de **artistas homens e mulheres**, jovens e idosos nas diversas culturas.” (BRASIL, 1998, p. 64, grifo meu).

E no documento de orientação curricular ao ensino médio, sondado pelas mesmas lentes, o texto aponta como exemplo dois nomes de artistas mulheres – o que se pode considerar um avanço. Deixa uma pista da preocupação acerca da pluralidade cultural, da ausência das mulheres, mas não passa de um único parágrafo:

O ideário sobre o Ensino de Arte contempla as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e um olhar mais sistemático sobre outras culturas. Denuncia, ainda, a ausência das mulheres na história da arte e nos seus circuitos de difusão, circulação e prestígio. (BRASIL, 2006, p.177)

A despeito das críticas e desconfianças levantadas por teóricos acadêmicos sobre a validade destes documentos, é possível, no entanto, que em muitos casos os/as professores/as em seus ambientes escolares recorram aos mesmos em busca de atualizações. Há uma grande chance das orientações curriculares citadas ocuparem as prateleiras das escolas e serem utilizadas como importantes fontes de referência para docentes, mesmo que não sejam as únicas.

A ausência das mulheres na grafia usual alia-se a outra variável importante para a compreensão mais abrangente do problema levantado: as

imagens de obras de arte das artistas não chegam a 10% nos livros didáticos e pranchas educativas utilizadas em sala de aula.

Os livros didáticos também são dispositivos na formação e nas práticas, pois em alguns casos, chegam mesmo a nortear a condução das aulas de docentes. O que levou a realizar um breve exame quantitativo em livros para o ensino fundamental de duas renomadas editoras brasileiras.

Para exemplificar o caso, o livro “Arte Hoje” – 6ª série da Editora FTD (Brasil), de 2003, em suas 152 páginas, possui 67 reproduções de obras entre gravuras, pinturas e esculturas criadas por artistas homens e cita apenas quatro de artistas mulheres: Leda Catunda, Tarsila do Amaral, Anita Malfati e Yole Travassos.

Na edição reformulada de “Criança e Arte”- 5º ano do ensino fundamental/4ª série, de Eliana Pougy, Editora Ática, 2006, foram encontrados 14 artistas homens e apenas uma artista mulher como referência para estudos com obras de arte. Algumas dessas obras vêm acompanhadas da imagem do artista e apenas fotos de artistas homens: Brancusi, Mestre Vitalino, Duchamp, Mestre Didi, Dali, Warhol e Monet.

O quadro se repete em livros de teoria e história da arte para o nível superior. Analisando um dos clássicos que constam das bibliografias de vários cursos de formação em arte nas universidades, o livro “Arte Moderna” de Giulio Carlo Argan apresenta e discute mais de 120 nomes de artistas homens e nenhuma mulher. No anexo intitulado “Os artistas do século XX” de Lara-Vinca Masini, são citados 88 artistas homens e apenas duas artistas mulheres.

Os sinais da escassez existentes nas publicações impressas são corroborados ainda por índices de participações menores das artistas em sites e ocupações em exposições de arte.

Existe pouquíssimo ou nenhum material publicado sobre mulheres artistas, embora o mesmo possa se dizer em relação à arte brasileira, em geral. As coleções de arte editadas no Brasil, e aí incluo publicações recentes de arte para crianças, privilegiam quase exclusivamente artistas (homens) europeus, com poucas exceções. Além disso, geralmente as professoras [e professores] de arte reforçam em suas aulas, apenas os cânones (masculinos) da arte ocidental européia, revelando a existência de uma história da arte extremamente androcêntrica. A formação docente precária pressupõe a possibilidade de uma

educação para uma sociedade neutra, sem diferenças de espécie alguma. (LOPONTE, 1998, p. 137, acréscimo meu)

Esse conjunto de informações leva a crer que o momento das escolhas de conteúdos para as aulas de arte, quando professores/as utilizam critérios de cunho pessoal, ferramentas de trabalho e suas bagagens teóricas advindas de sua formação – precária e pressupondo uma sociedade neutra, sem diferenças -, acabam por optar pela produção masculina, mais disponível e em evidência.

Entretanto, não se reduz aos indícios apresentados aqui a justificativa da invisibilidade das artistas em sala de aula. Ao tratar dos efeitos e impactos, é preciso também lembrar constructos de ordem mais estruturais e substanciais.

A “ausência” feminina na arte não é um fenômeno recente e muito menos resultado de distrações, como já foi alertado (partes I e II). Ela é parte da constituição de algo maior e mais profundo, arraigado aos processos mais estruturantes da formação humana nas sociedades ocidentais, resvalando ainda hoje na educação formal e no senso comum.

Para melhor compreender a vastidão do problema sobre o pensamento patriarcal na arte e sua perpetuação através do ensino, é preciso lançar um olhar horizontal para trás, num passado distante, e analisar pelo viés sócio-histórico os esquemas/cânones que trouxeram até hoje o estigma que dá ao homem o lugar de privilégio nas relações.

É preciso subsistir o reconhecimento de um discurso hegemônico em torno dos *gênios e mestres da pintura*, que de alguma forma materializou na arte o discurso de uma sociedade assumidamente patriarcal.

A herança da naturalização destes artistas homens como referencial primordial na produção artística vem do século XV, quando os artistas passam a assinar suas obras e se tornam “entidades”⁵³, endossados pela história da arte dita oficial, museus, salões e adesões - não se esquecendo aí das fortes influências clericais. Nesse contexto institucional, entre outros, as mulheres

⁵³ Anterior a este período, a arte era comumente produzida por grupos anônimos, quando ainda não havia sido instituída a “assinatura” individual de obras. Mesmo assim, por um longo tempo, acreditou-se que estes grupos eram formados por homens. Mais recentemente, Chadwick (1999) e Mayayo (2003) apontam a presença feminina na arte antiga. O pesquisador Dean Snow, do Pennsylvania State University, admite a presença de mulheres na produção das pinturas rupestres. Ver: <http://news.nationalgeographic.com/news/2009/06/photogalleries/cave-handprints-actually-women-missions-pictures/index.html>

eram comumente deixadas de fora e não é raro ver a reprodução dessas condutas em algumas práticas educacionais atuais.

É bom ressaltar que por um longo tempo, a idéia equivocada de uma suposta **não participação** das mulheres como produtoras de arte - resquícios dos tempos de proibições de toda índole e presenças vetadas nas aulas das academias de belas-artes desde a Renascença até século XIX - gerou idéias, fortes tabus e crenças também de uma suposta desqualificação e/ou infreqüência delas neste campo.

Segundo Archer (2001, p. 125),

A linguagem da história e da crítica da arte nem sequer reconhecia as mulheres para que pudesse negá-las. Em vez disso, ela presumia que as mulheres simplesmente não precisavam ser consideradas. Um grande artista era um 'velho mestre' [...]

Nos últimos 40 anos, no entanto, investigadoras como Whitney Chadwick desmentem a história que se oficializou, colaborando na revisão de cânones tradicionais, como o das mulheres *não produtoras* de arte.

Em seu livro "*Mujer, Arte y Sociedad*", edição revisada e aumentada (1999), a autora traz à luz a participação das mulheres na arte desde a antiga Grécia até a atualidade, como uma severa rachadura no paradigma da tradição. Uma saga historiográfica que ilustra a escassa celebridade e o pouco reconhecimento das atividades artísticas das mulheres ao longo dos tempos, menos como criadoras irrelevantes e mais como vítimas de um sistema que deu ao homem o lugar da hegemonia.

Patrícia Mayayo em "*Historias de mujeres, historias del arte*" (2003) é outra publicação indispensável agregada aos textos críticos de autoras consagradas como Linda Nochlin (1988), Griselda Pollock (1988, 1994), Tamar Garb (1998), Ana Paula Simioni (2004, 2007), citando apenas algumas.

É preciso admitir que os esforços dessas e outras/os investigadoras/es na corrida para um nivelamento historiográfico e social apontam avanços relevantes, mesmo que ainda sejam insuficientes para um preenchimento

satisfatório da lacuna apontada no setor editorial, promocional, acadêmico e educativo.

No que diz respeito ao ensino de arte em escolas, parece mais evidenciado o desfalque deixado pelos fatores geradores da invisibilidade da arte criada por mulheres. Os quais afetaram e afetam de maneira determinante as escolhas dos assuntos/temas por parte da docência, ainda induzidas por esse histórico enclausurador dos potenciais artísticos femininos.

Reincidente das leis médicas de patologização do corpo da mulher e das restrições institucionais rigorosas do passado, a escola segue como herdeira e segmento perpetuador de esquemas patriarcais que passam, muitas vezes, sutis no cotidiano atual.

Mas partindo do princípio de que a produção de artistas mulheres imbricada aos feminismos – aquela que justifica toda essa conversa - traz em si inúmeras questões de ordem artística, estética, social, política, ideológica, pessoal, as quais abalaram as estruturas do sistema artístico de fundo androcêntrico, chegando a alterá-lo, o que as mesmas podem gerar nas práticas educacionais retesadas e excludentes? Essa produção pode introduzir novos (outros) modos de ensinar, pensar e aprender arte? Quais implicações promoverá se incluída nos planejamentos e currículos escolares em arte?

3.1.2- Implicações (implicando-se) na docência

Na primeira etapa das análises feitas sobre as possíveis implicações da adoção da produção artística de mulheres no ensino de arte, o sentido semântico dado ao termo “implicação” foi o de *implicar-se*.

A proposta de inclusão não pode se resumir ou ser reduzida a uma simples indução ou imposição vinda de fora. Precisa partir da vontade de saber e da vontade de fazer do/a docente. Quer dizer, promover primeiro em si algumas mudanças de conduta, adotando ou permutando novos pontos de vista, revisando paradigmas. Quaisquer alterações, transformações, condutas, reflexões teóricas e estratégias práticas desejáveis precisam partir da/o docente, numa autogerência.

Dessa maneira, a par das inúmeras doutrinações infiltradas no meio educativo e no senso comum que acabam por excluir as artistas, o que é preciso fazer para redirecionar a ação? Como arquitetar uma micro-revolução pessoal com intenções de expansão? Como ser capaz de provocar um sistema de ensino de arte “viciado” aos convencionalismos, desestabilizando-o pelo viés da inclusão do pensamento artístico imbricado aos feminismos?

A transformação docente é pontual nessa discussão. Assim, elencar alguns dispositivos de ação para professores/as, em diálogo com teóricos/as e a partir de relatos ouvidos da experiência do ofício⁵⁴, foi passo decisivo para começar a planejar um ensinar/aprender arte significativo para crianças através do contato com a produção das artistas.

Ao “[...] fornecer os instrumentos de análises [...], localizar os pontos frágeis, os pontos fortes, a que estão ligados os poderes, mas não de dizer o que as pessoas devem fazer” (FOUCAULT, 1979, p.151), tornam-se dispensáveis e débeis quaisquer receituários para o “sucesso” da intervenção.

Antes de tudo, sugestionam-se 14 pontos de partida para por em circulação e evidência algumas recomendações, leituras, referenciais teóricos, recursos e conceitos-ferramenta. São algumas argumentações que podem servir de fonte à docência disposta a rediscutir o próprio ensino de arte e por em revisão suas atuações como formadores/as atualizados.

Sobre a publicação escassa

Cao (2000) constata uma incipiente publicação ainda nos anos 90 e escassa bibliografia que vincule arte e feminismos em castelhano, exigindo ainda muito trabalho hoje - princípio que se aplica a língua portuguesa.

Mesmo que o preenchimento desta lacuna siga em andamento, este dado de realidade exigirá do/a docente uma busca contínua por informações, garimpando textos, artigos e livros que tratam do assunto em bibliotecas, livrarias e internet.

Incorporar o interesse pela busca contínua - aos moldes de um/a pesquisador/a que parte de uma pergunta e visa construir uma bagagem

⁵⁴ Alguns dados apresentados nesse levantamento foram recolhidos dos depoimentos do grupo de professoras e professores colaboradoras/es no campo empírico da tese (Itens 3.2 e 3.3), cruzados com abordagens e propostas de teóricas/os em arte, educação e formação docente.

teórica pessoal mais consistente sobre o que procura - implica também estar envolvido/a não só com os assuntos da própria arte, mas com outras áreas de saber (MARTINS, 2002).

Processo de naturalização por trás da defasagem na publicação

A defasagem na publicação da produção sobre arte aliada aos feminismos é um dos fatores que leva ao uso restrito de imagens desta produção em sala de aula, pois gera uma inacessibilidade às mesmas.

É importante estar atento/a à tendência naturalizadora dos meios de divulgação e informação, que acabam por omitir e ocultar a arte produzida por mulheres, diminuindo as chances de contato entre docentes e obras/artistas.

Uma das formas de enfrentar essa defasagem é insistir na busca bibliográfica (impressa ou digital), que a cada ano, apresenta novas publicações sobre o tema (ver: bibliografia dessa tese).

Aprimoramento teórico e visual

Leituras sobre arte contemporânea e poéticas visuais produzidas por mulheres e homens, participação em palestras, conferências, congressos, encontros, cursos de extensão ou similares que toquem no tema proposto e confluências, são alguns dos recursos de manutenção do saber, que envolvem o ler e o ver. Buscar cursos de pós-graduação, assistir ou ler entrevistas, depoimentos, reportagens, prefácios de catálogos, folders, visitar galerias, museus (também virtuais), sites, espaços públicos que contenham obras, são outras fontes. Em outras palavras, manter-se em contínua autoformação.

Prólogo construtor de significados

É de suma importância, que cada docente elabore e autogerencie um prólogo construtor de significados sobre arte e feminismos, antes de mediar o contato entre obras de arte e estudantes.

Assim, ao colocar em confronto uma produção artística de índole feminista e alunos/as, é desejável que docentes de antemão estejam suficientemente preparados/as teoricamente para conduzir a intervenção.

Isso significa que ao escolher qualquer artista mulher que trabalhe sob a perspectiva dos feminismos, essa escolha implica leituras e estudos sobre as trajetórias das artistas, acervos, interstícios e conexões com outros saberes. As pautas da arte contemporânea, sobre o que foi e o que é o feminismo(s), estudos da mulher e de gênero, são incursões imprescindíveis.

Professor/artista – Professora/artista

Não é incomum a carência de respaldos e recursos para a leitura da obra contemporânea, dificuldades de entendimento e aceitação das novas possibilidades artísticas por parte de docentes, o que leva muitas vezes, a insegurança, resistência e até recusa em abordar o assunto em sala de aula.

Para superar essa contingência, desenvolver um trabalho individual focado nos processos de criação, onde estudo teórico alia-se ao fazer experimental do atelier é desafiante, podendo ser muito enriquecedor e fortalecedor das práticas docentes. Em outras palavras, é desejável que professores/as desenvolvam em si um hábito de produzir e apreciar arte, ampliando seu contato com a criação artística pessoal, adquirindo habilidades técnicas, manejos de construção e pensamentos inerentes à própria arte, antes de seguir para suas ações.

Esse aspecto facilita a professora ou professor estabelecer um contato menos árido com a obra de arte, particularmente a contemporânea, e vem colaborar no processo de aprender/ensinar arte na escola.

Manter-se em interlocução com as experiências artísticas dá subsídios para conduzir posteriormente um trabalho mais rico e seguro junto ao alunado. É também uma tentativa de diminuir o descompasso existente entre produção contemporânea, professores/as e o ensino de arte.

Docência artista

Luciana Loponte (2005) defende e sugere uma docência artista. Com isso, a teórica quer dizer que a partir de uma “estética de si, artes de si”, onde “arte e estética fazem parte do próprio modo de ação, do modo de ser [...]” do/a docente, é possível pensar em sua formação e posteriormente, num ensino mais inventivo, menos normalizado, mais ousado, menos engessado, mais plural, múltiplo, inquieto como a própria arte.

Loponte pensa o ensino de arte como fruto das escolhas e mudanças epistemológicas operadas a partir das transformações internas e buscas pessoais dos/as professores/as. E isso retoma a discussão de uma formação docente também interessada na construção de repertórios pessoais e de índole pesquisadora.

Adoção da concepção pós-modernista para o ensino de arte

O ensino de arte contemporânea na escola, considerada uma arte de “difícil” compreensão e onde estão localizadas as produções híbridas entre feminismos e arte, exigirá um esforço maior do professorado.

O alto nível de análise, o jogo intrincado de interpretações e conexões que avançam para além dos elementos da linguagem visual vão requerer mais do que o domínio de habilidades manuais e conhecimento técnico. Efland (2005) alerta que a multiplicidade artística própria da contemporaneidade veio acompanhada da pluralidade de leituras interpretativas dos trabalhos. O que reafirma que “[...] obras de arte não podem ser compreendidas somente por meio de elementos formais, mas [...] requerem também um bom conhecimento do seu contexto cultural” (EFLAND, 2005, p.179)

A concepção pós-modernista para o ensino, caracterizada por interterritorialidades e transitoriedades (BARBOSA & AMARAL, 2008), parece dar mais conta dos conhecimentos próprios da arte contemporânea, onde o *fazer artístico* puro, espontâneo, ingênuo, os conceitos de criatividade vinculados ao “fazer pelo fazer”, “fazer livre” ou “aprender fazendo” são, hoje, considerados inconsistentes para as aulas.

Saber/ensinar arte hoje

Barbosa (1997, p.10-11) afirma que

o ensino de arte pode ser um instrumento de aquisição de conceitos, teorias, técnicas que pertencem ao *saber* arte, podendo também fomentar discussões e dar motivo para reflexões importantes na contemporaneidade, gerando desconfianças.

A proposta atual para o ensino de arte não é de ruptura radical com as idéias e paradigmas do passado, mas em *continuum* com o mesmo, quer reexaminar normas e procedimentos. Revisar ações práticas condicionadas ao mimeógrafo, à cópia de modelos rígidos ou ainda fixadas em conceitos modernistas como originalidade e criatividade espontâneas, ou qualquer outro esquema redutor, sem maiores potencialidades.

Hoje, acrescido de criticidade e de uma dimensão contextual, local e global, o *saber/ensinar arte* dá um salto para além da busca pela “criatividade” e avança em diálogos, debates, desmanches inusitados, que surgem no contato com a própria arte contemporânea, suas especificidades e suas relações com o passado.

Compromisso em aprender/ensinar arte contemporânea

Diante da complexidade da produção pós-modernista, o professor Thistlewood (2005, p. 114) alerta que

sejam quais forem as reações que as últimas manifestações da arte nos provoquem - choque, prazer, repulsão, afeição, indiferença - parto da consideração de que nós temos a responsabilidade de ensiná-las, para que nossos estudantes possam absorvê-las criticamente.

O caráter controvertido e inquieto da arte contemporânea justifica sua relevância no ensino e não o contrário. A compatibilidade existente entre produção atual e as transitoriedades, multiplicidade e descontinuidades

próprias da pós-modernidade, algumas delas explicitadas nas obras de Paula Rego, Rosana Paulino e Beth Moysés, autentica o valor educativo das mesmas.

Acredita-se ser fundamental que o aprender/ensinar arte mantenha-se em consonância com o desenrolar da produção artística mais atual e dos dilemas da pós-modernidade. Nessa perspectiva, a arte contemporânea se faz generosa, pois, absorve o plural, o incomum, o diferente, o estranho, impregna outros modos de organizar, introduzir, apresentar, debater e fazer arte na vida e em sala de aula.

Ensino significativo em arte: instrumental e conceitual

Thistlewood (2005, p. 117) diz que é imprescindível compreender que um estudo teórico sobre a obra de arte pode levar a uma compreensão intelectual e um estudo prático, um entendimento pela empatia.

Acrescenta que a identificação com uma obra se dá mais pelo campo teórico do que pela prática, pois há uma necessidade do alunado em compreender os motivos, o que levou aquela produção, quem a produziu, o porquê, para quê, como.

No entanto, admite que haja certos momentos no processo de aprendizagem em que as palavras não oferecem uma apreensão significativa. Neste momento, a estratégia de utilizar um meio produtivo, instrumental para acessar o conhecimento é uma saída que pode promover um diálogo frutífero entre estudantes e obras de arte. As etapas instrumentais das aulas revigoram e retroalimentam as discussões teóricas, e vice-versa.

Em acordo com as teóricas brasileiras Ana Mae Barbosa (2008, 2005, 2001, 1997), Mirian Celeste Martins (2009, 2002), Ivone Richter (2003), Luciana Loponte (2008, 2005, 2004, 2002, 1998), entre outras, o que se espera é que as práticas escolares em arte estejam cada vez mais organizadas num *fazer significativo*. Isto implica em não reduzi-las à pura manualidade, mas investigar mais profundamente os contextos e os significados existentes nas próprias obras e não desperdiçar um *fazer* que seja em si passível de receber impressões, modificações ou adquirir novas qualidades.

Olhar para além da superfície

O trabalho escolar com arte contemporânea de maneira geral ou, em especial, com a produção de Moysés, Paulino e Rego, envolve mais do que análise e crítica formalista.

A questão de um *olhar para além da superfície* quer indicar um entendimento que perpassa pelos desdobramentos que o objeto artístico pode possuir e a compreensão de que esses objetos são portadores de significados. O que pode gerar alternativas mais plurais e abertas de análise e compreensão da arte produzida atualmente.

Envolver-se no arsenal da produção artística em diálogo com os feminismos, por exemplo, é saber que ali tensionam conceitos artísticos, políticos, sociais, biográficos, sociológicos, étnicos, culturais, etc., num leque de abordagens, em que o percurso greenbergiano levaria à redução da leitura.

Uso de imagens para o ensino

Barbosa (1989) defende o uso de imagens de obras de arte para o ensino junto de crianças, fundamentado e coerente à concepção de “apropriação” da produção contemporânea.

Atualmente, os/as artistas não só se “apropriam” de imagens de obras do passado e do presente, como lançam mão de objetos e outros materiais não pertencentes às tradições do mundo das artes (ver: partes I e II). Esta prática considerada um procedimento próprio da arte atual – e muito explorada por várias artistas mulheres -, se aplicada às atividades artísticas pode promover a corrosão de alguns chavões como genialidade, originalidade, essencialidade e dom.

A permanência na crença de que há um espontaneísmo e um automatismo imaculado nas crianças, evitando colocá-las em contato com obras, é equívoco já desmanchado pelas teorias da criatividade e do ensino de arte mais atualizado.

Uma das argumentações defendida por Barbosa (1989) é da necessidade de uma não sonegação das obras de arte às crianças. A autora defende que se as crianças estiverem mais preparadas para ler imagens

produzidas por artistas, estarão mais aptas a ler as imagens no seu cotidiano imediato. Recorda que pesquisas afirmam que 80% do conhecimento informal adquirido pelo ser humano vêm através de imagens.

Além disso, o uso de obras de arte com crianças é uma das formas de oportunizar maior contato e experiências artísticas qualitativas. Ampliando as chances de conhecer, apreciar, produzir, duvidar, gostar, pesquisar e compreender a arte e a cultura. A investigadora Marián Cao, em artigo publicado em parceria com Díez e Vanrell (1993), aponta para a importância do uso de obras como estímulo criador em todas as etapas da educação, ou seja, do 1º ao 9º anos, passando pelo ensino médio e graduações.

Revisão da história do ensino de arte no Brasil: conhecer as abordagens

Atualizar os conhecimentos sobre a história do ensino de arte no Brasil, reconhecer influências e dispositivos norteadores, do passado ao presente, auxilia na compreensão das abordagens contemporâneas, pois foram o terreno das novas tendências e dão uma visão panorâmica sobre a trajetória desse ensino no país⁵⁵.

Alguns textos como “Arte-Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo” (2003) e “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras” (1989), ambos de Barbosa, apresentam paradigmas, tendências, influências políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas e científicas que permitiram o andamento e as conquistas neste campo, bem como as distorções e equívocos cometidos.

Conhecer os aportes do ensino de arte, institucionalizado em 1816, com a chegada da Missão Francesa ao Brasil, passando por pedagogias tradicionalistas, tecnicistas, modernistas às mudanças pós-modernistas sugeridas e produzidas a partir dos anos 80 em diante, facilita a compreensão dos erros e acertos de um percurso fracionado, descontínuo, muitas vezes, entre choques de visões antagônicas e simultâneas.

Conhecer essa história põe em evidência a importância do alargamento teórico sobre o tema “arte e educação”, onde hoje circulam e se articulam

⁵⁵ Sugere-se que cada docente em seu contexto de pertença, investigue e tente compreender a que história do ensino de arte faz parte, quais são as suas raízes, intercâmbios, influências e fundamentos epistemológicos.

propostas ancoradas na própria arte, sua história, apreciação e fazeres que lhes são próprios.

Correção de falhas e ação conjunta

Reparar falhas é meta de quem deseja saber/ensinar arte hoje. Trabalhar para a superação dos problemas, no entanto, não é encargo pessoal e isolado, ou seja, não depende exclusivamente da boa vontade e empenho da docência. Está intrinsecamente associado a outros segmentos do corpo pedagógico, dependendo de uma ação conjunta com as instituições escolares, programas curriculares e projetos político-pedagógicos.

A carga horária insuficiente (geralmente uma aula por semana, com sorte, duas), a carência de materiais, a falta de espaço adequado às aulas, a ausência de equipamentos e outros recursos materiais, a quase inexistência de livros de arte disponíveis nas escolas, são algumas das mazelas a serem superadas pela coletividade escolar, em grande parte das escolas brasileiras.

A idéia de que professor/a de arte “tem que ser criativo/a” para encobrir as faltas institucionais já não surte efeito na categoria mais informada e desperta, que almeja um ensino mais consistente e valorizado para crianças e jovens.

O ponto de vista de António Nóvoa (2002, p.25) é aplicável à realidade brasileira, quando o teórico diz que

Nada vai acontecer se as condições materiais salariais e de infra-estrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas da melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiosa.

O mesmo defende Vianna (2002), segundo ela, a qualidade da educação brasileira precisa girar em torno de projetos educacionais; métodos, propostas e concepções pedagógicas diferentes; democratização do ensino; garantia e permanência da criança e do jovem na escola; políticas públicas e educacionais que garantam as condições de trabalho, salariais, de carreira e formação docente.

3.2- Dispositivos para um aprender/ensinar significativo: (trans)formação continuada em campo empírico.

Numa arena repleta de contradições como é a da arte/educação (da educação em geral), reconhecer fragilidades, dificuldades, falhas e lacunas existentes, algumas derivadas dos descompassos entre teorias científicas mais atuais e práticas docentes rotineiras, pode ser considerado um primeiro passo para renovações que visem um ensino significativo. No entanto, apenas reconhecer não basta, é preciso ser seguido por ações que intencionam mudar o prognóstico e não, simplesmente perfilar acusações e queixas.

Segundo António Nóvoa (1992, p. 9), “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.” Para o autor, é preciso reconhecer as deficiências científicas e a fragilidade conceitual dos programas atuais de formação de professores/as. Logo, é preciso ascender uma formação que seja capaz de estimular um pensamento diferenciado e mais alargado sobre as práticas e estratégias da ação docente. Que promova mobilizações de saberes através de um trabalho de reflexividade crítica, embasado teoricamente e numa (re) construção permanente da identidade pessoal do/a docente.

Impregnada pelas concepções de Nóvoa que indicam a intensificação do trabalho continuado junto de professoras e professores como uma das alternativas viáveis ao ensino diferenciado e significativo para as crianças (e não somente para elas), a investigação aqui apresentada arquitetou um campo empírico como proposta de formação continuada.

Essa proposta de campo objetivou provocar um embate entre professoras/es de arte e o pensamento feminino/feminista na arte. Em outras palavras, a idéia central foi por em confronto docentes e as produções artísticas antipatriarcais, particularmente as de Paula Rego, Beth Moysés e Rosana Paulino, consideradas enunciados inovadores e transgressores para os contextos de sala de aula - aqueles marcados por convencionalismos.

Dessa maneira, a pesquisa empírica funcionou como dispositivo de intervenção e resistência, em forma de ação educativa não-sexista e inclusiva (LOURO, 1997), num terreno comumente dominado pela hegemonia dos discursos masculinos (já apontado em capítulos anteriores).

As tensões estabelecidas nessa ação, que envolveu o ensino de arte e mulheres artistas, estavam em torno das relações de força e poder sob a perspectiva foucaultiana que aponta “onde existe poder, existe resistência”.

Para Foucault (1979, p.241), se “[...] há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.” Isso indica que as forças podem ser equivalentes entre o que (quem) domina e o que (quem) é dominado, e são permutáveis e barganhadas quando está em jogo o saber. Logo a força do saber que resiste é capaz de provocar fraturas nos engessamentos e desestabilizar as “certezas” que dominam.

Como estratégia calculada, o campo empírico em interface com curso de formação cumpriu o papel de ser um espaço e um tempo dedicado a um grupo docente comumente desprestigiado, cercado por conflitos e acusações – como tem se queixado a categoria que atua no ensino de arte nos segmentos da educação básica.

Mas, também foi ponto de encontro de um grupo interessado em repensar através de discussões teóricas e a partir de suas próprias práticas escolares, seus modos de ver e ensinar arte. Inserindo aí, uma perspectiva de gênero e com expectativa de remanejamentos dos campos de força ali presentes.

Nas palavras de Nóvoa (1992), a formação encerra um projeto de ação e de transformação, onde professoras e professores podem ser “voz” (mediadores/as, colaboradores/as, construtores/as) de novos dispositivos de escolarização que visem um ensino significativo.

Para tanto, é importante uma formação atuante e comprometida, envolvida com o auto-exame crítico e pelo ensaio de novos (outros) modos de trabalho pedagógico junto de crianças - a que se prestou dar incentivo o campo empírico dessa tese.

3.2.1- Design de campo: estudo de caso convertido em estratégia de intervenção.

A primeira experiência que se tem notícia de trabalho de campo como tática para a formação profissional foi realizada por Christopher Laudell, em 1870, na área do Direito da Universidade de Harvard, EUA (MARCELO, et.al, 1991). Adaptado ao setor educacional, além de favorecer o conhecimento e melhor compreensão de um determinado fenômeno que envolve ou ocorre em processos educativos, “[...] o estudo de caso não representa somente uma estratégia de investigação, pode converte-se também em uma metodologia apropriada para desenvolver nos professores atitudes e habilidades reflexivas.” (*ibid.*, 1991, p.11)

Os autores (*ibid.*, 1991) também afirmam que a utilização dessa estratégia científica aponta a eficácia, as vantagens e as contribuições do método para aprimorar o pensamento tático, a análise crítica e a resolução de problemas do grupo docente.

Dentro desse modelo de pesquisa qualitativa, configurado em estudo de caso simples e permeado pelo interesse em reverter-se em processo formador para professoras/es, o campo empírico fixou-se em dupla função: ser ferramenta científica de recolha de dados e análise, ao mesmo tempo, ser aprimoramento dos sujeitos participantes.

A proposta de aprimoramento, entretanto, precisa ser compreendida em seu sentido mais amplo, pois englobou não somente o sujeito/docente em sua individualidade, mas pretendeu afetar suas escolhas, métodos, planejamentos, concepções, maneiras de *saber* e *saber-fazer*. Por não ser uma pesquisa sobre ensino e sobre docência, mas *para* o ensino e *com* professores/as (TARDIF, 2000), almejou se constituir como provável recurso promotor de deslocamentos e mudanças na situação do ensino de arte – se convencional.

Pode ser encarada também como uma estratégia alternativa de intervenção inspirada em Guacira Louro (1997), que alerta sobre a urgência da adoção de práticas educativas não sexistas e inclusivas das diferenças.

Segundo a autora, a escola tem papel importante na desconstrução do “normal” e na construção das diferenças, e isso inclui uma discussão severa

sobre gênero e educação, bem como no combate às práticas rotineiras e reprodutoras (NÓVOA, 2002).

Um curso de formação para docentes interessados em trazer à tona a produção feminina na arte, quando a masculina tem ocupado o espaço da “normalidade”, foi, sem dúvida, uma tática de confronto cuidadosamente elaborada com intenções de infiltração, desmantelamentos e de inovações.

O dispositivo saber-poder foucaultiano (1979) ofereceu o conceito-base necessário para a concepção e construção metodológica do campo, programado em sessões temáticas que giravam em torno dos assuntos: mulheres artistas, feminismo, gênero e ensino de arte.

O curso de formação/campo empírico foi divulgado com uma ementa que propunha criar interlocuções entre estudos teóricos e análises críticas sobre a arte/feminismos na contemporaneidade e a práxis pedagógica em arte, atravessados pelas questões de gênero na educação. E destinou-se ao público docente licenciado em arte, com experiência e/ou atuante nos segmentos do ensino fundamental, em escolas públicas ou particulares da cidade de Juiz de Fora (Minas Gerais, Brasil).

As sessões semanais com o grupo participante, no período de dois meses, foram organizadas numa linha de pensamento que forneceu as orientações teóricas, avaliadas como necessárias e desejáveis para a construção do conhecimento sobre a temática.

Moveu-se numa direção provisória, aberta a desvios e alterações, caso se fizessem necessárias. Utilizou algumas definições conceituais como recursos de passagem de sentidos, úteis às contextualizações históricas e provocadoras de desnaturalizações dos acontecimentos, dos fatos e das práticas.

Contou também com presenças colaboradoras do público-alvo, que pode interferir, acrescentar mais perguntas e demandas, formando um espaço de trocas relevantes entre pesquisa científica e prática docente.

Os recursos e técnicas de captação de informação e de coleta de dados variaram entre observações qualitativas, questionários aplicados (Anexos I, II, III e VI), notas de campo e por fim, um debate em mesa redonda entre os participantes do grupo, registrado em áudio e vídeo.

A observação deu acesso às expressões orais, faciais e corporais, as quais estão repletas de códigos que dão sentido ao mundo do/a participante ou mesmo, que camuflam significados. Os questionários forneceram a conformação epistemológica, dados pessoais e informações sobre o conhecimento-base que cada participante possuía - antes e depois da formação recebida no curso/campo.

As notas de campo, auxiliares naquilo que a memória não foi capaz de reter das observações e das falas do grupo durante os encontros, somou-se aos dados gravados no debate final.

Todos esses recursos foram utilizados para chegar perto daquilo que a formação foi capaz de alterar no grupo docente participante, ou não, sobre: (1.) o conhecimento da matéria “arte” (tema-problema) – *o saber*, e (2.) os modos engendrados para ensiná-lo – *o saber-fazer*.

Abaixo o cronograma das sessões/encontros e os assuntos discutidos ao longo do campo. Adiante em asterisco *, as mudanças ocorridas:

| | |
|------------|--|
| 01/10 | Apresentação do curso de formação/campo empírico Aplicação de questionário/sondagem (anexo I) Assinatura do termo de autorização |
| 08/10 | A arte contemporânea e a participação da mulher artista. |
| 15/10 | Predecessores/as da arte feminista: influências de Duchamp, Kahlo, Bourgeois e da arte conceitual |
| 22/10 * | Poéticas do feminino/feminismo: artistas e produção de arte. |
| 29/10 ** | Beth Moysés: arte como engajamento |
| 05/11 *** | Paula Rego: arte como narrativa de denúncia |
| 12/11 | Rosana Paulino: arte no embate com o estereótipo |
| 14/11 | Palestra com a artista plástica Rosana Paulino |
| 19/11 | Contexto atual do ensino de arte: epistemologia pós-modernista Aplicação de questionários (anexo III e IV) |
| 26/11 **** | Tópicos de conhecimento para o Ensino de Arte: obras de artistas mulheres? |
| 03/12 | Implicações da arte feminina/feminista no contexto das aulas de arte. Fórum/debate Aplicação de questionário/sondagem (anexo II) Encerramento |

* Dia 22/10: Encontro cancelado por problemas técnicos que não foram solucionados a tempo.

** Dia 29/10: Sessão foi prolongada para dar conta de dois temas, o que provocou alteração na seqüência dos assuntos. Nesse encontro foram trabalhados as “Poéticas do feminino/feminismo” e “Paula Rego”.

*** Dia 05/11: Apresentação da produção de Beth Moysés.

**** Dia 26/11: Antecipação da aplicação do segundo questionário de sondagem, deixando a última sessão livre para o fórum/debate.

A primeira etapa do curso propôs uma aproximação pela via histórica, contextual, ideológica e social das poéticas criadas por artistas mulheres, numa visão mais abrangente. Privilegiou a arte contemporânea, onde estão localizadas as produções artísticas das brasileiras Beth Moysés e Rosana Paulino e da portuguesa Paula Rego (1º ao 8º encontro – anexo V).

As obras de arte das artistas mencionadas serviram de fio condutor para uma reflexão crítica mais alargada sobre feminismo e arte. Ao serem deslocadas como temas de aula, acabaram por deflagrar a ausência e a pouca citação da produção de mulheres nas práticas dos/as docentes participantes.

Nessa etapa, as discussões se voltaram para os contextos do ensino de arte, epistemologias e realidades brasileiras, particularmente as das escolas na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais⁵⁶ (9º e 10º encontro – anexo V).

A intenção primordial durante as sessões do curso/campo foi gerar oportunidades para que o grupo presente se confrontasse com temáticas inauditas, silenciadas ou pouco mencionadas, presentes na arte produzida por mulheres. Ao mesmo tempo, recolher os dizeres e os fazeres advindos das experiências de cada docente no impacto com as mesmas.

Segundo Marcelo, et. al (1991, p.30), esse modelo de estudo de caso é eficaz porque “[...] propicia situações formativas através das quais os professores em formação ou em exercício vão adquirir conhecimento acerca do ensino.”

Desse embate, estava claro que a construção do conhecimento individual viria em decorrência das possibilidades de discernimento, legibilidade, da vontade de saber e do envolvimento (identificação) de cada participante com os assuntos abordados. Possivelmente os mesmos seriam decodificados de maneira diferenciada e seriam variadas as inter-relações travadas com as experiências individuais, pessoais e práticas docentes de cada participante (Ver: detalhamento e desdobramento das 10 sessões/encontros do campo empírico que antecederam o debate final - anexo V, p. 231-248).

⁵⁶ Sendo o Brasil um país de grande extensão geográfica e caracterizado por uma multiplicidade de culturas e contextos educativos, que vão de escolas improvisadas em meio a regiões de grande pobreza às superestruturas de ensino em grandes metrópoles, é preciso deixar bem determinado o contexto no qual a pesquisa se realizou, evitando generalizações. Os dados descritos e recolhidos servem como referencial local, quiçá, podem vir a servir como referencial para outras localidades por semelhança ou por intencionalidades.

Porém, a tônica do trabalho de campo avançou às desestabilizações e revisões pessoais, mas sem se abster delas no debate final. Nomeado de fórum/debate, o 11º encontro foi concebido como um espaço maior e aberto a uma discussão guiada, de onde queria se retirar não uma única resposta “correta” ou “verdadeira” sobre algo, mas múltiplas opiniões do grupo participante.

Pontos de vista, ora antagônicos, correlacionados ou coexistentes entre si, que poderiam ajudar a formar os aspectos ressonantes que se estava à procura sobre a inclusão da arte produzida pelas artistas mulheres nas aulas.

Durante o fórum/debate, acreditou-se que estando o grupo participante mais informado, aguçado e menos refratário à produção feminina de teores feministas na arte, esse mesmo grupo estaria mais motivado a dar explicações, elencar sugestões alternativas, formular modos de inclusão do assunto para aulas com crianças (e outros). Seria mais capaz de fornecer pistas acerca da viabilidade, relevância, dificuldade e de dar sugestões para a efetivação de estudos e atividades escolares que teriam como referencial a produção das artistas.

Para avançar até essa última etapa, com intenções de recolher dados mais consistentes que, supostamente, permitiriam trazer à luz as viabilidades e/ou contingências sobre o problema levantado por essa tese, utilizou-se um aporte reflexivo (abaixo) que norteou a etapa empírica. Podendo ser sintetizado em fases sucessivas e superpostas:

- 1- Problematização: “invisibilidade das artistas mulheres” na arte e nas salas.
- 2- Exposições de opiniões, impressões, juízos sobre o tema: Contrastando e exercitando as subjetividades e opiniões pessoais sobre o tema. Ampliando as mesmas a partir de conhecimentos teóricos.
- 3- Discussões centradas no problema, em pequenos grupos.
- 4- Formulações de conceitos operacionais (prática docente) ou princípios de ação. Reflexão teórica construindo hipóteses-tentativas de “solução” para o problema levantado, a partir das experiências docentes - em debate coletivo.

Houve uma intenção inicial na ordem dos anseios e das utopias de que as sessões e o fórum/debate - composição estruturante do campo empírico - servissem de válvulas motivadoras às mudanças de conduta, trouxessem maior critério na elaboração de programas de ensino e se desbordassem num saber mais aproximado de equanimidades na arte, no ensino, na vida. E isso afetaria alunos e alunas logo adiante.⁵⁷

O campo empírico esteve apoiado pelas propostas de Nóvoa (2006, 2002, 2001, 2000, 1995, 1992) para a formação docente, Marcelo et. al. (1991) sobre a validade de campo empírico como recurso de aprimoramento eficaz para professoras/es, Loponte (2008, 2005, 2004, 2002, 1998) sobre a invisibilidade das artistas mulheres no ensino de arte, por Louro (2007, 2003, 2002, 1998, 1997) em defesa de um ensino não-exclusivista e não-sexista multiplicador, e os conceitos-base de poder/saber com Foucault (1989, 1979, 1976).

3.2.2- O grupo colaborador em campo

A seleção do público alvo para o campo/curso intitulado “A produção artística das mulheres na contemporaneidade e suas implicações no ensino de arte”⁵⁸ estabeleceu como pré-requisito sujeitos que detinham saberes específicos na área de arte e saberes do ofício de ensinar em escolas. Não importando o tempo de atuação.

Os quesitos de seleção do grupo foram estipulados supondo que participantes selecionados/as dariam conta de encontrar palavras, formas de representar, teriam condições de criar analogias, exemplos e formular mecanismos para que o tema-problema encontrasse uma espécie de tradução e modos de entendimento no contexto escolar - ou não.

⁵⁷ Suposição esta, que foi confirmada ao longo do fórum, quando cinco professoras participantes em seus relatos verbais informaram as alterações em suas práticas, as quais foram acrescidas de pesquisas e atividades sobre artistas mulheres. Registra-se também, que em encontro posterior com seis componentes do grupo docente participante, especificamente nos dias 12 e 14 de outubro de 2009 (ano seguinte ao campo empírico), quatro docentes revelaram as mudanças em seus modos de organizar suas aulas. Alegaram não mais conseguir programar sem incluir as artistas.

⁵⁸ Apoiado pelo Departamento de Expressões Artísticas e Educação Física da Universidade do Minho, Portugal e incluído nas atividades do *Projeto de Formação Continuada em Arte para Professores do Ensino Fundamental e Médio – Módulo: Arte Contemporânea - Repertórios*, proposto pelo I.A.D (Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF) em parceria com a Casa de Cultura – UFJF.

Para tanto, foram motivadas as inscrições para preencher as 20 vagas oferecidas, que deram preferência a professores e professoras com licenciatura em arte, atuantes e/ou com experiência com ensino fundamental. Ainda, para graduandos/as em fase de conclusão de curso na área.

A divulgação do campo/curso para atrair colaboradores/as foi através de cartas-convites, enviadas pelos correios, endereçadas a 330 instituições de ensino público (redes municipal, estadual e federal) e privado da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. As inscrições foram realizadas na secretaria da Casa de Cultura e o aceite foi informado por telefone.

Após a seleção de currículo, ainda se apresentaram no local 22 pessoas. Desse número, 20 concordaram com a proposta de curso/campo, assinando o termo de aceitação de participação como colaboradores/as e foram registradas ainda no local, duas desistências.

O grupo aparentemente se fechou em 20 integrantes, entre 18 mulheres e dois homens, mas duas professoras não retornaram no encontro seguinte, totalizando em 18 docentes⁵⁹. Na etapa final do curso/campo (fórum/debate) estiveram presentes 12 colaboradoras e dois colaboradores (totalizando 14 integrantes).

Logo de início, foi solicitado ao grupo escolher mais de um codinome de sua preferência, a partir dos sobrenomes de artistas mulheres e homens que seriam citados durante as sessões, garantindo o anonimato no texto da tese. A escolha foi realizada no 9º encontro em voz alta para evitar as coincidências, e em seguida, as justificativas da opção foram registradas através do preenchimento de um breve questionário (anexo III).

Não houve nenhuma forma de indução ou indicação para a eleição, a única ressalva feita foi a de evitar dois sobrenomes iguais, pois isso dificultaria a identificação durante a escrita. Houve sim, uma insistência em salvaguardar que o critério de escolha partisse dos interesses e empatias pelos sobrenomes referenciados por cada um/a.

A decisão em pedir ao professorado que definisse qual sobrenome de artista seria representativo de si mesmo/a no texto da tese foi intencional, pois junto à escolha, a justificativa de sua preferência e explicações sobre os

⁵⁹ Participação efetiva de 14 professoras, dois professores e duas graduandas em arte cursando último período da licenciatura, já tendo passado pelos estágios obrigatórios.

motivos da eleição. Nesses dados apareceram indícios curiosos, que de alguma maneira, ajudaram a esboçar um perfil do grupo.

Abaixo o sobrenome de cada artista⁶⁰ escolhido pelos/as participantes, seguido de uma síntese dos motivos de escolha, recolhidos dos questionários:

Gentileschi: Pioneira do feminismo na arte, pensamento libertador da artista.

Kahlo: Força e coragem da artista mulher.

Pisan: Identificação com as questões de poder na obra da artista.

Duchamp: Imprescindível na discussão sobre arte.

Lebrun: Retratista e francesa.

O’Keeffe: não justificou.

Oppenheim: A ironia e o humor do surrealismo.

Paulino: Artista negra, autêntica, divertida, segura.

Moysés: Denúncia e estranhamento, do individual ao coletivo nas obras.

Lempicka: História de vida da artista.

Bourgeois: Artista carismática.

Rego: não justificou.

Sherman: Desconstrução da mulher objeto.

Abramovic: Experiência pessoal transformada em experiência estética.

Milhazes: Sensualidade das formas e cores das obras.

Hesse: Pioneira do feminismo na arte.

Morisot: Pintora impressionista.

Calle: As esferas do afeto e as ressignificações do cotidiano em suas obras.

A maioria preferiu os sobrenomes de artistas mulheres, tais foram o envolvimento e entusiasmo expressados pelo grupo sobre a produção das artistas.

Um professor homem, dos dois presentes, optou pelo sobrenome de um artista homem, o outro optou pelo sobrenome de uma artista que reproduz em suas pinturas representações estereotipadas de um feminino/musa. As escolhas provocaram suspeitas sobre resquícios de convencionalismos, mesmo que tenham sido por grandes nomes da pintura. Como diz Cao (2008, p.75) “surpreende ver como os padrões, mesmo quando nós mesmos não os

⁶⁰ Os sobrenomes de artistas em tom ficcional para professoras e professores participantes aparecem no texto em itálico e negrito para diferenciá-los das referências ou citações dos nomes das/os artistas reais.

aceitamos, permanecem arraigados e surgem nos momentos mais inesperados.”

Analisando as escolhas das professoras, apenas duas optaram por artistas mulheres, que por mais que tenham surpreendido por suas ousadias numa época proibitiva, não apresentam em suas obras teores subversivos. O que sinalizou um interesse pessoal e de identificação maior no grupo por aquelas que estão na linha de frente antipatriarcal.

Vale ressaltar que durante sessões/encontros, vários artistas surgiram nas discussões, entre homens e mulheres, não tendo o curso um caráter exclusivista da produção feminina e nem somente daquela imbricada aos feminismos.

O que chamou a atenção nas justificativas para a escolha dos sobrenomes é que todas giraram em torno do interesse pelas propostas artísticas e estéticas ou por biografias e estilos de vida. O que confirma o fascínio, a identificação, o encantamento, a surpresa, o reconhecimento e o interesse por vidas e obras de arte repletas de intrigas, ironias, carismas, denúncias, autenticidades, identidades, entre outras qualificações encontradas nos textos deixados por professoras e professores.

3.3- Relato e análise do fórum/debate: em meio ao *saber* e ao *saber-fazer*.

3.3.1- Prólogo da ação

O 11º encontro do curso/campo empírico, nomeado fórum/debate, foi precedido por reuniões que objetivaram compartilhar e oferecer oportunidades para que se estabelecesse um contato mais profundo entre o grupo participante/colaborador e um conhecimento considerado inovador ao ensino de arte formal (ver também: Anexo V). No entanto, “Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática, em sala de aula” (Nóvoa, 2001, p. 2).

No percurso do tentar “*compreender o conhecimento*” em sua extensão e implicações, do qual fala Nóvoa, é que se deteve boa parte do fórum/debate.

Como proposta de embate discursivo, em forma de diálogo, contou com o *saber* trabalhado nas sessões anteriores e com o *saber-fazer* que só a sala de aula pode oferecer. Docentes ensaiaram possibilidades de reorganização e reelaboração dos assuntos contidos nas obras de Paulino, Rego e Moysés “para uma situação didática.”

No entanto, não se procurava por uma resposta *pronta e certa*, por algum tipo de fórmula ao problema levantado, mas por concepções e propostas de inclusão que cada debatedor/a poderia elaborar a partir de seus próprios pontos de vista como sujeito e como docente.

Para fomentar o debate foram lançadas algumas interrogações (abaixo descritas) na sessão anterior ao fórum, que puderam servir de ajuda e guia à reflexão de professores e professoras:

- Como introduzir as artistas (Moysés, Rego e Paulino) no planejamento anual? Quais sugestões para esta organização? Qual o momento mais propício (se é que há) para apresentar as poéticas das artistas?
- Como relacionar as produções das artistas e a arte contemporânea?
- Quais trabalhos seriam selecionados (e o por quê) e se haveriam grupos destinatários (e por quê)?

- Quais recursos didáticos seriam adotados para uma apresentação mais adequada e eficiente das obras e das artistas para crianças/jovens? Ou seja, como mediar este contato na expectativa de que alunos e alunas encontrem os significados culturais presentes nas obras das artistas?
- Que outras imagens podem servir para criar interlocuções e intertextualidades com a produção em foco?
- Que outras imagens podem apresentar enfoques opostos aos das artistas mencionadas, servindo para criar contrapontos, confrontos comparativos, visando à ampliação dos campos de conexão e argumentação dos/as alunos/as?
- Quais conteúdos da linguagem artística estariam sendo contemplados e trabalhados no momento da apresentação das proposições das artistas?
- Quais atividades poderiam ser formuladas e propostas para melhor apreensão dos conteúdos artístico/estético/conceituais encontrados nas obras das artistas?
- Como fornecer as dicas necessárias para a compreensão das mensagens embutidas nessas produções, quando as discussões e provocações feministas passam, comumente, à margem de qualquer tipo de interpretação?
- De que maneira abordar os temas conceituais coexistentes nas obras, na expectativa de facilitar a compreensão de proposições tão densas e de forte teor crítico junto de crianças? Como discutir com crianças questões como a violência contra mulheres, os padrões sociais e de beleza impostos às mulheres? É possível estabelecer paralelos entre as temáticas das obras estudadas com a própria vida?

E ainda, sobre a utilização desses temas como tópicos de conhecimento para aprender/ensinar arte na escola:

- Há viabilidade em adotar os temas das obras das artistas mencionadas no contexto escolar?
- Há importância na inclusão de uma *arte imbricada aos feminismos* como linha de pensamento da arte contemporânea no planejamento do ensino de arte atual?

- As obras mencionadas poderão desestabilizar os padrões enraizados?
É interessante trabalhar nesta direção junto de crianças? Por quê?
- O que ganham as crianças com essa proposta-intervenção?

Como estudo de caso de caráter qualitativo, as falas surgidas durante o debate - opiniões, relatos, idéias, reflexões advindas das interrogações lançadas, maneiras de organizar, discursar, pensar sobre o assunto - serviram para indicar viabilidades e/ou contingências à inclusão das artistas mulheres no ensino de arte (particularmente Paula Rego, Rosana Paulino e Beth Moysés).

Visando promover um debate mais aquecido e participativo, foi organizada uma estrutura circular com lugares pré-determinados, com intenção de evitar que subgrupos formados por afinidades criassem guetos. Participantes poderiam ver e ouvir reciprocamente, inibindo o surgimento de “porta-vozes” únicos.

A disposição no círculo em sentido horário: A. (investigadora), **Gentileschi, Rego, Kahlo, Pisan, Duchamp, Lebrun, Morisot, Calle, O’Keeffe, Hesse, Oppenheim, Paulino, Moysés, Lempicka, Milhazes, Bourgeois, Sherman, Abramovic**, F. (Voluntária que lidou com o equipamento áudio-visual para os registros das interlocuções).

Não compareceram ao fórum: **Morisot, O’Keeffe** (justificativa: cirurgia no pé, não poderia se locomover naquela data), **Hesse** e **Milhazes**. O grupo, portanto, ficou composto por dez professoras, dois professores e duas graduandas em arte.

A ausência de **Milhazes** no fórum/debate impediu a oportunidade da professora dividir com o grupo a elaboração do projeto concebido por ela sobre as artistas mulheres nas escolas em que trabalha (dado mencionado no 6º encontro, p. 241). Quando então, poderia ter compartilhado as estratégias didáticas e o projeto de inclusão que adotaria para efetivar seu intento nas aulas. Estes dados também poderiam ter sido relevantes ao campo empírico.

3.3.2- Fórum/debate



Fórum/debate, out - dez, 2008.

Os vestígios empíricos que serão apresentados fizeram parte da “última conversa” combinada entre a investigadora e os/as professores/as participantes do fórum/debate.

Muitas abordagens, terminologias, cruzamentos de saberes foram interrogados e lançados desde as primeiras sessões ao grupo, que chegou ávido de informações, sedento de conhecimento. Mas não encontrou nenhuma espécie de conforto ou promessas de salvação (LOPONTE, 2005) e sim, mais perguntas do que respostas, mais inquietações do que calmarias.

A última sessão programada foi arquitetada para captar dos/as professores/as - ali como práticos do ofício - idéias, propostas, alterações no discurso, dicas, sugestões, outras dúvidas, mudanças no percurso das práticas cotidianas (caso houvesse). Enfim, o que o grupo tivesse para oferecer ou não, após várias provocações nos encontros passados sobre a inclusão do pensamento artístico imbricado aos feminismos.

Precedida pela leitura das implicações na docência (p. 125-134), as quais recomendam um arsenal de ferramentas anti-rotineiras para o ensino de arte atual, a contenda iniciou com um silenciar, uma hesitação, um fôlego. Mas bastou uma segunda provocação para que a conversa começasse a se avolumar e assim permanecesse por mais de três horas consecutivas, gravadas em áudio e vídeo.

As perguntas lançadas com antecedência para o grupo (p. 146-148), acabaram por conduzir grande parte do debate, mas não por obrigatoriedade. Como guia aberto para provocar primeiro a reflexividade no grupo docente, poderiam ser respondidas por quem se dispusesse ao confronto, quando

participantes poderiam interceder, interromper as falas para acrescentar, discordar ou reiterar o que estava sendo dito.

A idéia era que o debate transcorresse de maneira dinâmica, espontânea e ao mesmo tempo, organizada. Era importante que as pessoas se sentissem a vontade para se manifestar diante da pergunta/provocação, mas que houvesse também uma democratização das falas, na tentativa de garantir o diálogo entre os pares.

Logo de início, uma das professoras pede a palavra:

Moisés: [...] estamos sendo provocados agora, nós estaremos estruturando nosso planejamento em cima do que a gente aprendeu aqui, a gente não vai sair ileso, vamos sair com perspectivas de mudança, de alteração.

A fala da professora trouxe uma questão de “tempo” importante: “*provocados agora*” e “*estaremos estruturando*”. As duas conjugações utilizadas uma no presente e outra no futuro apontam o intervalo necessário à introjeção, à assimilação, à apreensão de conhecimentos, que não ocorrem nem por osmose e nem por acumulação. O que também não significa necessariamente estar vinculando um pacto definitivo com a proposta de mudança.

A interjeição registra, de qualquer forma, a questão desse tempo intermitente e de circunspeção necessário para quem não deseja que tudo se torne repetição, acumulação, rotina - já bastante defendida por Nóvoa para o campo da formação docente.

“*Não sair ileso*” significa estar marcada, estar saindo diferente de como entrou. Ter se implicado de tal modo a não mais passar incólume diante da invisibilidade das artistas mulheres nas salas de aula. O que também, no final, não garante a “visibilidade” nas práticas, mas pode ser considerado um indício positivo ao estudo aqui proposto.

O fórum/debate, organizado com a intenção de trocas de idéias, alegações pró ou contra e embates de juízos de valor, intencionou capturar o máximo de informações possíveis sobre um *saber* construído (ou não) e um *saber-fazer* (ou não) a partir das incitações estabelecidas no confronto entre o pensamento artístico imbricado aos feminismos e docentes.

Contava com propostas didáticas particularizadas ao ensino para crianças, mas as reflexões foram assumindo um caráter mais amplo, se estendendo aos outros grupos geracionais.

O relato do fórum, em forma de aporia (segue abaixo), foi organizado mais ou menos em 14 blocos de discussão sem um sentido de linearidade fixa, pois há interconexões e sobreposições relevantes entre as partes.

Sua adaptação para texto escrito foi construída com e a partir das informações fornecidas pelos/as docentes através de transcrições literais, reinterpretadas ou adaptadas. Logo, o modelo utilizado para a apresentação textual foi por reduções dos dados em resumo criterioso acrescido por intromissões e comentários na ordem das análises interpretativas, organizado em subitens facilitadores à leitura.

Sobre a inclusão das artistas no planejamento: entre medos, equívocos e insurgências.

A questão sobre “como” introduzir as artistas Paulino, Rego e Moysés nos planejamentos em arte, quais seriam os modos ou se haveriam problemas nessa inserção no ensino escolar, abriu a sessão.

Gentileschi é a primeira a falar e se pronuncia preocupada com os teores embutidos nas obras, mas concorda que os temas são aproximados de muitas experiências vividas. Para a professora, fazer uma sondagem sobre o público alvo é um começo mais seguro.

Utilizando a produção de Paula Rego como primeiro referencial citado, a professora diz, especialmente sobre a série “Aborto”, que:

[...] quando a gente vai trabalhar com este tema, temos que ver primeiro a aceitação daquela comunidade, porque pode trazer um choque na cabecinha delas [*das crianças*]⁶¹ e aí chega em casa, comenta com a mãe uma outra versão daquilo que elas decodificaram na explicação do professor. Isso cria um mal estar. A princípio a gente tem que fazer um estudo periférico do público para saber quem a gente vai assistir dentro da sala de aula.

A professora inicia com o temor de que o assunto mobilize o grupo de alunos/as, e mais, que se alastre na família e comunidade, caso a interpretação por parte do alunado sobre a proposta da aula seja enviesada.

⁶¹ [...] Os colchetes portam comentários, esclarecimentos e acréscimos meus, em itálico.

Rego interpõe e diz:

Acho que a gente tem que estudar pra trabalhar esse assunto. Justamente por ser um assunto que está no cotidiano dos meninos é interessante trabalhar isso com eles. Eu acho interessante trabalhar o cotidiano através da arte.

No entanto, persiste a dúvida de **Gentileschi**, menos sobre as imagens da obras de Rego (as quais a professora considera belas, porém preferiu não tratar disso naquele momento) e mais sobre a decodificação, a interpretação por parte dos alunos e alunas. Sobre quais falas e argumentações poderão ser lançadas pela professora em sala a respeito das obras. Ou seja, medo de ser mal interpretada e do tipo de sansão que isso poderia trazer.

Não se pode descartar, no entanto, a recorrência de lamentações e interjeições de medo em segmentos iniciais do ensino: medo da diretora, da coordenadora, da secretaria, da superintendência de ensino, dos pais, etc.

Seriam as pinturas de Rego, como assunto polêmico, mais uma ameaça num ambiente “vigilante” e “punitivo”, como na maioria das vezes tem sido a escola?

A estagiária **Abramovic** insiste a favor do tema “Aborto” para sala:

Acho que depende do ‘modo’ como você vai trabalhar esse assunto. Justamente por ser um assunto que está no cotidiano das alunas, é interessante trabalhar com elas, até pra conscientizar. Também acho interessante trabalhar o cotidiano através da arte.

O “modo” é um dos problemas-chave para a docência. A maneira como um conhecimento é elaborado e organizado através de procedimentos didáticos para sala é determinante para um ensinar/aprender significativo. Um assunto complexo como “aborto”, de fato, exigirá mais da docente nessa construção do que um outro mais rotineiro.

Vale recordar, que há 20 anos atrás (ou mais, ou menos) falar em arte abstrata na escola era considerado, por alguns, um absurdo completo, um tema descabido.

Outro aspecto aparece nesse momento. Segundo **Lebrun**, ela só trabalharia esse assunto (aborto) se houvesse alguma situação que exigisse.

No caso, a professora diz ter um grupo grande de alunos e alunas negras ou pardas, assim ela acredita que as obras de Rosana Paulino seriam mais pertinentes. No entanto, o depoimento da professora aponta para um uso

restritivo das proposições das artistas, afinal, segundo ela, os assuntos (sexualidade e questões raciais) parecem só atingir a um grupo seletivo, específico – o que não condiz à realidade social.

Tanto um tema como outro tem ressonâncias universais e tem sido debatido em diversas rodas além da artística, seja nas políticas educacionais, nos estudos culturais, psicanálise, ciências sociais, história, etc.

O que as obras das artistas vêm propor, além de outras, é exatamente estabelecer para todo e qualquer sujeito – negro, branco, oriental, homossexual, pobre, rico, etc. -, sobrevivente de contextos sociais diversos, outras maneiras de abrir o debate sobre temas “universais”, que no final, afetam a todos e todas.

Lebrun pensa que o alunado precisa conhecer um pouco sobre sua professora para que assuntos densos possam ser escolhidos para sala de aula:

[...] você transmite a sua opinião, torna sua posição mais clara, não mostrando que sabe tudo, mas definindo uma posição ou que eles tenham confiança, às vezes, até para comentar sobre algumas coisas [...] A consequência do trabalho que a gente faz no dia-a-dia, que a gente procura ser amiga também e deixar os alunos mais a vontade, faz com que a gente consiga um espaço. A arte dá essa facilidade pra gente, da gente chegar mais próximo do aluno. E no dia-a-dia poder traçar conversas, bate papo e ir sondando, até chegar ao momento certo de entrar nesse assunto [*conteúdos das obras das artistas*].

Emergem perguntas: Precisam ser erigidos critérios para se estudar as artistas em salas de aula? Temas fortes, densos, difíceis, complexos precisam passar por quais crivos? Ou melhor, pelo crivo de quem?

A professora **Sherman** leva o assunto para outras questões, que de alguma maneira também escondiam receios. Suas idéias sobre o planejamento e sobre a introdução de Rego, Moysés e Paulino, como ela mesma chamou, “numa visão panorâmica, de um ano letivo inteiro”, ficou atrelada às comemorações festivas da escola.

Fazendo intercâmbios com datas comemorativas ainda adotadas por algumas escolas, inclusive na que **Sherman** trabalha, a solução dada pela professora é uma forma de adaptar-se a exigência do planejamento escolar. Porém, ao mesmo tempo em que se mantém fiel a norma, cria um modo de desestabilizar as comemorações de calendário, comumente carregadas de clichês e convencionalismos nos espaços escolares.

Dia das Mães, Dia da Mulher e Dia da Consciência Negra tomam novo viés com as propostas da professora, quando a mesma utiliza as artistas como referencial ao trabalho. Propõe começar trazendo o tema genérico “Mulher” para a sala de aula, logo no início do ano. Pediria, no caso, para que os/as alunos/as trouxessem informações de casa, sobre as mulheres que conhecem em seus contextos imediatos.

Afirmando discordar de **Lebrun, Sherman** prefere antes de colocar a sua posição, o seu pensamento, o seu ponto de vista como professora, deixar que o material de trabalho surja do grupo de alunos e alunas.

Cabe salientar, que tanto uma escolha didática como outra é pertinente, não podendo se considerar uma mais adequada. Espera-se que as relações estabelecidas em sala sejam marcadas por transitoriedades, inclusive de onde parte a provocação, seja de estudantes ou de professores/as. Recordando Nóvoa (2007), espera-se que o/a professor/a não seja o/a único/a ensinante na sala.

Sherman: Trazendo o material deles, você vai trabalhando e vai se mostrando ao mesmo tempo e depois, a partir desse processo, deles trazerem material de casa, falando sobre as mulheres, aí a gente começa a programar [...] no caso da escola que gosta muito de trabalhar com datas [*murmúrios de insatisfação*] [...] a gente acaba ficando amarrado em datas: dia das mães, dia disso, dia daquilo. Então a gente arruma uma estratégia de aproveitar essas datas.

Sherman tinha, de fato, parado para pensar em detalhes de suas “futuras” ações. Ela segue seu depoimento apresentando minúcias dos procedimentos didáticos que utilizaria para introduzir as três artistas. Nesse momento, o entusiasmo da professora contagiou o fórum, afinal, foi a primeira a sugerir soluções práticas ao desafio de inclusão das artistas estudadas - visto que o debate iniciou trazendo receios de inclusão.

A expressão “*arrumar uma estratégia*” foi provocadora. O que deu a entender que muitas vezes, consumidos/as pelas normatizações e regulações escolares, acostumados às impotências, encontrar uma solução, um desvio, uma conjuração aos esquemas soa prazeroso.

A professora apresentou uma proposta com intenções de provocar a pesquisa a partir da frustração:

Sherman: Em cima da frustração deles [*supondo que não irão encontrar as artistas ao realizar uma busca*], trabalhar a idéia da necessidade de divulgar a mulher artista. Opa! Elas existem! Então a gente precisa procurar! Fazer uma busca juntos na escola, no contexto.

Lebrun: Procurar em livros, procurar na sua comunidade, na sua cidade.

Abramovic: Fazer uma reflexão do por que as mulheres estão ocultas, pode ser interessante também.

Sherman desenvolve suas idéias e indica, em seguida, Beth Moysés para a data “Dia das Mães”. A professora idealiza uma discussão em torno do vestido de noiva, de obras que não estão no chassi ou moldura, que fogem dos meios expressivos tradicionais. Ou ainda, abordar a beleza formal no conjunto das obras de Moysés e questões conceituais em torno das noivas. A simbologia do vestido, buscar o significado dele em casa, com a mãe, por exemplo. Podem surgir daí as “violências” e discussões sobre o tema, a partir dos alunos e alunas, do que trouxeram de casa, de sua própria vivência.

Aqui, de alguma maneira, a professora pressupõe que as mães (dos/as estudantes) foram em algum momento “noivas”, o que nem sempre acontece.

Para a data “Dia da Consciência Negra”, tão aclamada pelos planejamentos escolares nos últimos anos no Brasil⁶², a professora sugere a produção de Rosana Paulino, numa proposta interdisciplinar com as aulas de história. Acredita também que a essa altura do planejamento, as crianças já estejam familiarizadas com as intervenções contemporâneas, sendo mais fácil trabalhar com Paulino.

A crítica que se levanta diante das propostas da professora é se elas não se limitariam a ser ilustração, alegoria, mera ação decorativa ou turística. Quer dizer, adotar as artistas e suas obras, justificadas por datas impostas em escolas, pode significar um decréscimo da potência das mesmas como assunto, conteúdo relevante ao ensino de arte.

Sobre a sondagem ou estudo periférico, a professora admite sua importância, mas não concorda em transformá-lo numa espécie de estudo clínico ou com intenções de assistência social,

⁶² Segundo Nilma Gomes (2007), a “[...] intervenção do Movimento Negro e de intelectuais comprometidos com a luta anti-racista, as escolas de educação básica estão desafiadas a implementar a lei de nº. 10.639/03. Esta lei torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Trata-se da alteração da lei nº. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] também acrescenta que o dia 20 de novembro (considerado dia da morte de Zumbi) deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra [...]”

Sherman: [...] porque se não a gente esquece da parte da arte e fica só com essa preocupação de olhar, de ajudar o aluno.

Há nessa assertiva uma preocupação observada e recorrente em falas que se seguirão ao longo do fórum, e que apontaram uma preocupação latente no grupo. Isso se justifica porque as obras de arte em discussão tratam para além da linguagem e meios artísticos, de situações sociais e humanas. Mas, não se pode desconsiderar aí, uma queixa sobre certa confusão sofrida por docentes, quando não raramente lhes são cobradas posturas próprias de “terapeutas” ou de “assistentes sociais” nos contextos das aulas.

Parte dessa confusão se deve ao papel assistencialista relegado às escolas, num país onde crianças e jovens (mesmo adultos) freqüentam as aulas visando garantir a “merenda”, e não exatamente a apropriação do saber.

O que a professora pareceu querer defender foi seu estatuto de professora, legitimada em sua função como educadora e colaboradora na formação de sujeitos, mas em contrapartida, isso leva a outra questão: será a arte neutra? O emblemático lema “o pessoal é político”, em ênfase na arte a partir das colocações de Nochlin (1988) nos incipientes anos 70/80, vem refutar qualquer tentativa de neutralidade.

Assim, é possível ser uma professora imparcial, incapaz de se envolver com o grupo que trabalha? É possível deixar em casa, como já alertou António Nóvoa (2000)⁶³, a pessoa que a professora é quando vai para a sala? E meninas e meninos deixam em casa quem são quando entram pelas portas da escola?

Parece ser mais improvável trabalhar em nome de uma fragmentação dos sujeitos, uma compartimentação que pretende separar o intelecto dos sentidos, as cognições das emoções, separando o que acontece fora e dentro da escola, do que encarar temas controversos como desafio escolar.

Kahlo toma a palavra e diz que também elaborou em cima das duas datas comemorativas, mas reforça os “momentos oportunos” que surgem no decorrer das aulas. Quer dizer, certos problemas que surgem na sala podem servir de pretexto para levar as artistas.

⁶³ “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (Nóvoa, 2000, p. 17)

Ela menciona alguns episódios onde as questões étnicas aparecem em suas aulas. Para a professora, nesse momento, Rosana Paulino seria uma ponte para mostrar o outro lado de ser negro e negro:

Kahlo: A questão da consciência negra, eu tenho alunos que tem problemas [...] então antes mesmo da data, eu já posso estar trabalhando.

Relata que um de seus alunos negros, e ela o considera racista, diz não suportar ser negro. Justifica sua afirmação dando um exemplo de experiência cotidiana.

Conta que na Semana Cultural da escola em que leciona há danças, teatro, exposições e o alunado participa dos eventos e festejos. O aluno mencionado não aceita a representação do negro na constituição da cultura brasileira explorada nas festas, pois comumente o/a negro/a aparece como escravo ou ama-de-leite. Ele entende isso como uma desvalorização de sua raça. Expressa essa insatisfação quando diz que gostaria de arrancar toda a sua pele negra, como relatou **Kahlo**.

Mas fica claro que a insatisfação do menino não é infundada, afinal ele percebe que a escola, em suas alegorias e clichês, ainda ocupa o lugar de reprodutora do fenótipo negro igual a escravo (uma representação negativa). E ele, como descendente que é, repudia a desvalorização em si mesmo. Daí, sua atitude autodiscriminatória.

Para **Kahlo** as obras de Rosana Paulino poderiam ajudar, mostrando um outro lado, mostrando que ser negro ou negra não se resume a isso:

Isso seria um momento oportuno, quando surge um problema em sala de aula.

De fato, os trabalhos de Rosana Paulino possuem um forte apelo étnico e convocam a repensar os padrões que se convencionaram como “corretos e únicos” para a raça negra. Mas a artista deseja que suas obras sejam portas para se rediscutir de maneira mais ampla as representações de negros e negras, ao longo da história da identidade local e global, e não apenas em uma ocasião específica. Inclusive, que sirvam para revisões das imagens incutidas no imaginário coletivo que contribuíram (contribuem) para alocar homens e mulheres negras na condição de inferioridade e pouca visibilidade.

Ainda recorrentes no âmbito escolar, esses padrões surgem com frequência nas comemorações festivas sem significados mais profundos, o que confunde mais do que esclarece, condiciona mais do que informa.

As obras e as artistas, até o momento referenciadas, são temas para exaustivas discussões, independentes da regulamentação escolar de datas comemorativas ou momentos oportunos. No entanto, é compreensível que as professoras ao darem sugestões de inclusão, queiram fazer valer algumas estratégias didáticas - provocar a curiosidade ou responder a demanda da sala onde atuam - como meio de garantir (se é que garante) a atenção, o envolvimento e o interesse do alunado para o assunto que se quer tratar em sala.

Diante do caos, das desordens e indisciplinas reclamadas e apontadas por docentes como um dos maiores problemas da educação escolar atual, encontrar táticas e manobras para assegurar (ou pelo menos tentar assegurar) a continuidade e um bom resultado da aula passou a desafio da classe docente. O problema está nas concessões feitas em nome de uma improvável tranqüilidade escamoteando a manutenção de ações rotineiras, que acabam por promover pouco ou nenhum avanço no ensino e, hoje, não garantem a disciplina.

Professor **Duchamp** sugere que o diagnóstico, o levantamento no início do ano, pode ser construído a partir da pergunta: “*Quais artistas vocês conhecem?*”. Ele aposta que irão aparecer vários nomes de artistas homens, e talvez só de homens, com chances de um percentual baixo de mulheres. Esse seria o gatilho para começar a conversa sobre a ausência das artistas.

Sem dúvida se pode partir da ausência sentida pelo alunado, mas é bom lembrar que essa ausência não é por acaso, como assume outro professor:

Lempicka: Claro que eu fui pego de surpresa com esse curso, e aí eu avalei o meu material, só tinha homem, tirando Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, mas 89, 90 por cento eram homens.

Duchamp acredita ser importante lançar sementes e não necessariamente levar pronto. Quanto à série “Aborto” de Paula Rego, ou a violência contra as mulheres em Moisés e o racismo em Paulino, o professor diz que as obras das artistas são muito mais do que temas sociais, são imagens que podem suscitar outras discussões. Diz que as imagens podem

provocar outras interpretações no alunado, não necessariamente as que estão embutidas nas obras, e não se pode perder isso. Mesmo que o grupo traga outra versão para obra, que não esteja em torno do aborto, violência ou racismo, mesmo assim, é material rico para o trabalho na sala, segundo ele.

O professor é provocado, o que serviu a todo grupo: “Se não é para utilizar as obras em suas potências, para quê entrar com Paula Rego ou as outras?”

Aporia

A professora **Rego** diz que a obra da artista Paula Rego é assunto transversal e poderia ser utilizada pela Educação Sexual em trabalho coletivo com as aulas de arte. Pensa também que isso ajudaria a desmistificar a idéia de que “aula de arte é desenho”:

Rego: [...] vão perceber que dentro da arte, há esse questionamento. Há um estudo de problemáticas e também é uma forma de apresentar a visão da mulher no mundo, a visão masculina, [...] a visão do sofrimento.

Os “casulos” de Paulino - a professora apresenta outro exemplo - mostram a metamorfose da mulher e isso poderia ser estudado com os conceitos de cidadania relacionados às transformações da mulher do século XXI.

O perigo do pensamento da professora **Rego** está em fechar a arte produzida por Beth Moysés, Rosana Paulino e Paula Rego como “tema transversal”⁶⁴ e deslocá-las do âmbito artístico, do qual pertencem e ajudam a compor.

A idéia de tentar encontrar um outro lugar acolhedor que faça a leitura das obras das artistas é também maneira de reiterar o chavão “arte é desenho” ou outros reducionismos. Logo, sendo um jeito de não assumir outros modos de se entender e ensinar arte, essa atitude de deslocamento acaba por repetir o que aí está.

⁶⁴ Além das áreas de conhecimento tradicionais, os PCN's brasileiros propõem a discussão de temas como Saúde, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, consideradas fundamentais para o exercício da cidadania. Chamados de *temas transversais*, esses assuntos devem servir de base para outras atividades da escola, cruzando vários saberes.

Para a estagiária **Calle**, as questões artísticas trazidas pelas artistas são contemporâneas e são pertinentes ao seu tempo. Levar imagens midiáticas para o grupo de alunos, os quais são bombardeados o tempo todo, e relacioná-las com as três artistas pode ser uma estratégia para tornar mais fácil perceber como a arte contemporânea é fruto do seu tempo. Ela acredita que dá para trabalhar sob esse viés. A questão da violência contra as mulheres, por exemplo, ela julga ser fácil associar imagens cotidianas com a produção de Moysés, não se esquecendo da questão formal e estética da artista:

Calle: A arte tem questões que são próprias, não só do ponto de vista social, mas também partindo desse contexto social.

Professora **Paulino** diz que tudo isso vai depender muito da proposta da escola onde se trabalha. Conta que em sua escola as aulas de arte estão em torno da cultura africana (a professora relata que vem desenvolvendo junto das crianças atividades com máscaras e esculturas africanas). Nesse caso, as obras de Rosana Paulino vieram de encontro aos seus propósitos, e muito, aos da escola onde atua.

Relata que há cinco anos vem trabalhando nesse projeto que ocupa o ano letivo e não só a data comemorativa. Dessa forma, Rosana Paulino - artista que a professora ainda não conhecia - se enquadra ao planejamento escolar e aos seus interesses como docente.

Acredita que o trabalho da artista pode ajudar também na quebra do clichê que “arte é apenas desenho”, tão enraizado em alguns contextos escolares, mas confessou ainda não saber como elaborar as aulas. Afirma querer trabalhar com o acervo de Paulino, não desmerecendo as outras artistas, mas visualiza na primeira artista a discussão sobre a importância da mulher e o preconceito social.

Paulino: A mulher negra sofre muito mais preconceito do que as brancas, porque ela é mulher e é negra. Dentro da nossa proposta, seria a Rosana para ajudar a enriquecer nosso trabalho.

Lebrun traz outra produção da artista Paula Rego, as “dançarinas-avestruzes”. Pensa que essas obras, por discutirem tão abertamente os padrões, seriam ricas em suas aulas de moda, pois percebe que aparece uma diversidade na representação dos corpos desenhados pelos/as estudantes.

Uns mais esguios, outros mais “cheinhos” ou “atarracados”, como diz a professora.

“O que leva alguém a ter esse referencial de corpo diferente?” pergunta-se **Lebrun**. Ela avança e diz que ainda pode trabalhar como o alunado vê seu próprio corpo, trabalhar com a questão de gênero, comparando a representação das mulheres dançarinas de Rego com as do artista Toulouse-Lautrec, por exemplo. A visão da mulher no cabaret, a exploração sexual, como o artista homem vê o corpo da mulher, como ele vê a mulher que se expõe, enfim, a professora diz que há múltiplos vieses.

Para o professor **Duchamp**, provocado anteriormente, usar Paula Rego ou qualquer outra artista seria útil para tentar introduzir o assunto sobre as questões de gênero na arte, durante a aula. “Só os homens têm coisas a dizer?” e “O que as mulheres estão dizendo sobre as mesmas coisas?” são perguntas sugeridas pelo professor.

Essa última questão poderá ser motivadora para várias aulas, pois o assunto é longo. Apresentar versões masculinas e femininas sobre um mesmo tema, no entanto, exigirá pesquisa e estudo para que se concretize. Não está ainda disponível em nenhum meio impresso ou digital, é um percurso a ser construído - por isso, instigante.

Professor **Lempicka** acha que a discussão está um pouco vaga, porque não se mencionou em que faixas etárias ou séries (anos de escolaridade) os/as professores/as estão enfocando, quando sugerem atividades e procedimentos didáticos. Para ele, visando tanto a educação infantil como o ensino fundamental, todos os pensamentos apontados até o presente momento são muito difíceis e complexos. Diz também que ali todo mundo é formado e preparado para dar aulas de arte, receia ser confundido com psicólogo.

Lempicka: O certo mesmo é a gente trabalhar no que a gente foi preparado. É criar pessoas que vão trabalhar com arte ou que vão interpretá-la de alguma forma. Então a gente está precisando formar pessoas que vão decodificar essas artes.

No pronunciamento do professor é preciso dar maior atenção a dois pontos. Primeiro, a preocupação recorrente com uma atuação psicologizada que está mais vinculada ao caráter assistencialista incutido no seio do sistema escolar, em maior parte no setor público brasileiro, como já foi comentado.

Nóvoa (2007) tem criticado esse “transbordamento da escola” que culminou num excesso de missões. Para o autor, a sociedade tem lançado para dentro da escola muitas tarefas das quais não tem dado conta, quando a prioridade do corpo docente seria a aprendizagem do alunado.

É também possível que os trabalhos das artistas, de difícil manejo, causadores de reverberações sensíveis e de intensos aportes de fundo emocional, remexam em núcleos pessoais. Entretanto, utilizar obras de teores sentimentais como assunto de aula não transforma docentes em psicólogos, nem classe em consultório. Falar e discutir emoções são de fórum humano e não exclusividade da clínica. E o que é da constituição humana, não seria interesse da educação ou da arte?

Caberia ao docente, pois, elaborar a medida e as distâncias entre os dois espaços e ter claro para si, a função e os limites de cada um. Caso contrário, corre-se o risco de deslocar a produção das artistas para outro segmento escolar - os “temas transversais”, por exemplo - e considerá-las inacessíveis ou indigestas ao ensino de arte.

O segundo ponto relevante na fala do professor **Lempicka** é sobre a necessidade das aulas de arte se fundamentarem em formas de interpretação e apreciação relacionadas à linguagem artística, mas não somente formalistas. Estudos sobre as estruturas morfológicas e sintáticas dos objetos artísticos e estéticos em discussão, bem como sua crítica aliada ao fazer (atividades experimentais) compõem a triangulação proposta por Barbosa (1996), entre outras abordagens pós-modernistas.

Com crianças, o professor **Lempicka** partiria do vestido de noiva de Moisés em sua materialidade: a renda, o tecido, o material plástico em si. Os recursos matéricos utilizados pela artista na construção de suas obras (rendas, bordados, etc.) são considerados pelo professor como elementos de fácil acesso e adequados ao ensino para crianças e jovens.

Sobre a parte relacionada à pesquisa da produção da artista, ele tem dúvida se conseguiria acessar ou dar acesso ao grupo de estudantes. Pensa haver uma dificuldade em apresentar, mostrar as obras, se não tiver material impresso ou internet.

Atualmente lecionando no ensino médio, o professor revela que foi difícil mostrar o que é interpretar uma obra. O grupo com que trabalhava passou

muito tempo dentro da escola sem entender o significado mais amplo de arte, por estar resumida ao simples desenhar. Condicionada, a turma brigava no início porque queria somente atividades em desenho, mas ao chegar o fim do ano, o professor conquistou o respeito com sua insistência em querer “pensar” arte na sala.

Ora com visão formalista (destinada ao ensino para crianças), ora histórica (para jovens), o professor oscila entre abordagens e subdivide o conhecimento. Por outro lado, demonstra que o problema sobre a aula de arte estar simplificada a só desenhar pode ser superado. O professor **Lempicka** provou isso, quando insistiu numa trajetória mais reflexiva sobre arte, na contramão do que se convencionalizou. Sua conduta junto do grupo de estudantes que por fim a reconhece como válida, são exemplos de que é viável mudar rotas a partir de algum empenho.

Mas também é preciso admitir que atividades centradas em desenho podem ser conseqüência de alguns equívocos, que ultrapassam as boas intenções. Uma infra-estrutura precária onde só se conta com lápis e borracha; a carência de conhecimentos mais atualizados sobre o valor e a importância da formação artística e cultural dos sujeitos; o descaso no investimento em materiais, livros, espaços e tempos mais adequados ao ensino de arte. Ou ainda, pode ser resquício de uma concepção anterior que admitia qualquer pessoa para atuar como professor/a de arte, quando também era admitido o desenho geométrico ou trabalhos manuais como atividades da (antiga) educação artística.

É notável que a força dos convencionalismos está presente continuamente nos relatos até aqui apresentados, em doses e medidas diferenciadas, tanto na docência como em suas classes.

A proposta do curso/campo, num incentivo à passagem de paradigmas, resultou em inevitáveis confrontos. Mas também reforçou a crença de que o estudo sobre a história do ensino de arte no Brasil, entre ressonâncias nacionais e internacionais, e uma formação docente respaldada pelos paradigmas pós-modernistas - o que vai incluir pensar as artistas mulheres como assuntos relevantes às alterações em várias ordens -, entre outras medidas, passam a fortaleceres nessa passagem. Não sendo visualizado outro percurso que facilite mudanças sentidas como indispensáveis.

Oppenheim dá sua opinião sobre essa primeira parte do debate e diz que cada ambiente escolar é um espaço muito particular. Ela faz uma espécie de síntese de tudo que ouviu e cria uma interlocução com seus próprios anseios:

Cada escola, cada contexto e cada experiência que cada um tem no seu trabalho, afetam muito as escolhas. Então, tudo que foi colocado é válido. As questões são muito importantes, mas no meu ponto de vista, que a pergunta é como introduzir no meu planejamento as artistas, eu acho que esses três temas, essas três artistas [...] é um trabalho muito profundo, muito grande. Levanta inúmeras questões pra serem olhadas somente sobre ponto de vista artístico. [...] Eu sempre busco a interdisciplinaridade e sempre vou atrás da coordenação. Sempre tento que o tema seja maior do que a sala de artes. Em se tratando dessas três artistas, eu acho que eu escolheria uma por ano, se eu conseguisse realmente introduzi-la. No mínimo um semestre. Acho que o desdobramento é enorme porque a questão da violência, do feminino, da gravidez, da noiva, inclusive esbarra da gente se pegar num ponto particular do aluno [...]. A experiência da mulher, a questão do lar, a violência em casa, isso é uma rotina na vida da gente. [...] O planejamento deveria entrar no tema da escola, numa apresentação dentro do plano pedagógico. A professora de artes entraria com esse conteúdo apoiado pelo PEAS [*Programa de Educação Afetivo-Sexual*], pela coordenação, pelo conhecimento da diretoria, professor de história e os demais. Sem essa preparação e considerando como a gente vem trabalhando artes, talvez eu nem entrasse se eu não sentisse essa abertura pra uma coisa maior [...] Dependendo do preparo, da aceitação e como o planejamento acontece na escola você pode ter a parte contemporânea sim [...] mas o terreno tem que estar propício. Se não a coisa pode crescer e o professor de artes sozinho não dar conta de tamanha abrangência. Eu planejaria junto com a escola como tema maior.

A frase “*considerando como a gente vem trabalhando artes...*” é reveladora de que a arte contemporânea anda à margem da sala de aula, pois, segundo a professora, para que ela se efetive é necessário o envolvimento de toda a escola.

As incertezas e as inseguranças são representativas dos receios de se arriscar por si só na inovação, onde para se dar o primeiro passo sem o *terreno estar propício*, é se arriscar em areias movediças. A ansiedade da professora para que as obras das artistas façam parte do planejamento de toda escola como tema maior, deixam mais uma vez patenteados os medos, os quais aparecem desde a primeira fala do fórum (recordando **Gentileschi** e outras).

Entretanto, não se pode desconsiderar que ao se pensar em escola como organismo vivo, cada órgão em sintonia com outros predispõem um

funcionamento mais eficaz, e que para o terreno estar propício, dependerá do compromisso de cada um/a.

Como relacionar as artistas ao ensino sobre arte contemporânea

Seguindo para segunda parte do fórum, a questão era relacionar a arte produzida por Moysés, Paulino e Rego com o ensino de arte contemporânea. Nessa fase, o interesse estava pautado em propostas e sugestões para a utilização das obras das artistas como subitem dentro dos estudos sobre arte contemporânea.

Como 10 em 16 do grupo docente pesquisado afirmaram em questionário ensinar arte contemporânea (dados apresentados p. 246, anexo V, pergunta nº. 3) e contando com os conhecimentos discutidos durante o curso/campo que abrangeram várias perspectivas da arte atual, essa etapa intencionou provocar o grupo a encontrar soluções ao dilema. No entanto, apenas quatro participantes entraram nesse ponto da discussão.

Oppenheim diz que não importa com que faixa etária se vai trabalhar, mas discutir arte contemporânea sempre vai exigir do/a professor/a um exercício de garimpo de material teórico, que envolve fotografia, imagem, internet, revista, enfim, tudo que puder levantar sobre o assunto.

Pontua que a relação do espectador com a obra é um dos aspectos peculiares da contemporaneidade:

Não deixa tanto o espectador de fora. Essa proposta de mexer com o chão de uma rua, no caso a Beth Moysés. Fazer um mosaico⁶⁵... A obra não está na galeria, não está no museu, não está na escola, agora está no livro (registrada em fotografia), mas quem experimentou estava lá. Se não fosse a filmagem, quem não viu naquela hora, não veria depois. Como a artista preparou e como que aquilo pode gerar um exercício lúdico próximo, aproximado. A artista conseguiu fazer um trabalho de montagem num lugar público [...] será que a gente consegue fazer um trabalho com material semelhante ou alguma coisa nesse sentido? Como é que a gente envolve coletivamente o artista e quem assiste?

Apesar da professora ainda não ter respostas e muitas indagações, perguntar-se é dispositivo fundamental para iniciar uma autogerência, uma autoformação que pode partir de uma questão, uma dúvida, uma curiosidade.

⁶⁵ Obra de Beth Moysés, "Mosaico branco por 60 mulheres", *performance*, São Paulo, 2001

O ponto de partida de uma professora/investigadora é sempre uma pergunta norteadora da pesquisa.

Sherman pensa que o maior problema é tentar compreender a arte contemporânea sem percorrer a história da arte. Para ela, é quase impossível.

Sherman: *Como trabalhar ou fazer algo sem compreender o que se faz?*

Simplesmente copiar ou repetir uma manobra contemporânea, sem entender, não tem valor, pois a pergunta “*mas, isso é arte?*” vai persistir.

Oppenheim diz que durante o processo de construção desse saber pode haver aprendizagem, mesmo sem estudar a história da arte. Entretanto, **Sherman** insiste que se já é difícil para o grupo de professores/as que lidam com o assunto e estão em contato maior com arte, se existem dúvidas sobre as intenções dos/as artistas contemporâneos/as, logo, fazer por fazer não levaria a nada. A professora defende que a história da arte é indispensável.

No embate entre as duas professoras é possível aproveitar um pouco de cada uma, promovendo reflexões relevantes ao ensino na atualidade.

Uma das pautas do paradigma pós-modernista para o ensino de arte abole a linearidade histórica e considerando que *percorrer a história da arte* não é tarefa que se realize em um ano letivo, a de se questionar quando a arte contemporânea vai chegar à sala de aula. Se é que chegará, seguindo um tempo linear (recordando que no Brasil, as aulas de arte ocupam a carga de uma ou duas aulas semanais, de 50/100 minutos respectivamente). Segundo esse raciocínio, as crianças possivelmente não teriam contato com arte contemporânea.

Entretanto, despejar uma manobra contemporânea em sala sem contextualizar é correr o risco de não haver compreensão mais “acertada” do tema, além de promover descréditos e atitudes defensivas na turma. Nesse ponto **Sherman** contribui ao dizer que simplesmente copiar ou repetir não tem valor. Por outro lado, **Oppenheim** diz que enquanto alunos/as estão produzindo, trabalhando sobre o tema, a aprendizagem pode ocorrer. Isso também é válido, caso o *fazer* seja enxertado por orientações e explicações teóricas que o justifiquem.

Enfim, hoje não há uma regra ou um trajeto único que qualifique uma abordagem como a “ideal”. Partindo do conhecer, do apreciar crítico ou do

fazer relacionados à arte do passado e presente, local e global, todos podem ser favoráveis ao ensino. Evidente que não havendo um esvaziamento das ações didáticas e uma insistência em análises equivocadas que acabam por reforçar os convencionalismos.

Como exemplo, o relato da professora **Rego** ilustra algumas dessas fragilidades existentes quando se propõe ensinar arte contemporânea na escola. Conta que um aluno de 6ª série (7º ano) do ensino fundamental queria fazer um trabalho para a Feira de Ciência e comentou ter visto esculturas feitas de garfos na televisão. A professora já havia dado algumas “pitadas”, como ela mesma disse, sobre arte contemporânea no ano anterior para esta turma.

Motivados pelo debate “é ou não é arte” e inspirados pelas esculturas, o garoto e seu grupo de trabalho utilizando uma gaveta velha, criaram dentro dela, um conjunto de músicos feitos com garfos. Em seguida, elaboraram também um jogo de luzes para o mini-espetáculo. Para a professora, o grupo havia compreendido o que era arte contemporânea.

Apesar de relatar um fato acontecido em sua prática e de ter contado isso com certa satisfação de quem conseguiu dar conta de ensinar algo sobre arte contemporânea, **Rego** não deixa claro as pautas, associações e referenciais que utilizou com o aluno e seu grupo, para que finalmente chegassem à solução do trabalho dos músicos. Onde o fazer por fazer, simplesmente imitando a TV, como alertou **Sherman**, é uma conduta perigosa para o ensino atual, particularmente sobre arte contemporânea.

O que não significa que **Rego** não estivesse atenta às complexidades, mas o fato é que elas não apareceram em sua fala, o que acaba por gerar dúvida sobre a prática relatada.

Logo em seguida, ela lança outro exemplo, de uma atividade inspirada numa obra de Paulino sobre membros da família. Propôs a utilização de fotocópias para a confecção do trabalho em sala, fugindo do tradicional desenho. Ao final do relato, a professora hesita se isso é mesmo trabalhar arte contemporânea nas aulas. Ou seja, a professora tem se aproximado das possibilidades com múltiplos meios de expressão próprios da arte atual (esculturas com garfos, fotocópias), mas parece ainda não conseguir alinhar conceitualmente as propostas que tem lançado.

Mesmo que a solução final resultasse bem, como afirmou a professora, as atividades esvaziaram o aspecto conceitual na arte contemporânea. Referências como *Arman* ou da *Arte Povera* poderiam ter dado maior consistência ao trabalho de garfos e estudos sobre Rosana Paulino e suas intenções teriam dado à atividade de fotocópias mais significado e sentido.

Sherman, em interlocução com **Rego**, mais uma vez aponta a importância de se trabalhar o conceito. Não é uma questão só formal, matérica, se não acaba por repetir as manobras do passado, insiste ela.

Vale ressaltar, no entanto, que mesmo que as experiências da professora **Rego** soem ainda frágeis, requerendo revisões, ela no curto período de dois meses (duração do campo/curso de formação) se arriscou a adotar Rosana Paulino como referencial em uma de suas aulas. O que sinalizou as mobilizações decorrentes do curso/campo interferindo nas práticas.

Abramovic pontua com precisão:

[...] o pensamento dela [*da professora Rego*] é às vezes contemporâneo porque engloba essa coisa do material que é diferente, não é mais a tinta, não é mais a tela, já parte pra outra linguagem que não é pintura, é *performance*. A artista não vai usar a tinta, ela pode usar a renda [...] mas é o pensamento delas, das artistas, é que é contemporâneo e abarca também a questão de material, de linguagem, tudo.

Sherman ainda alerta para não se criar preconceito com meios clássicos como o desenho ou a pintura, pois a arte contemporânea absorve e inclui todos os canais de expressão.

Outros aspectos também foram lembrados como os termos instalação, *performance*, objetos, presentes na produção de Rego, Moisés e Paulino.

Quem tem medo da arte contemporânea?

A discussão tocou a professora **Lebrum** no que tange seu próprio processo de criação como artista que é. Declarou suas dúvidas e dificuldades de saber onde a sua produção artística pessoal entrava na arte contemporânea, se é que podia assim ser enquadrada.

Afirmando ser artista figurativa, a professora confessa que só agora, com o curso de formação e o curso de pós-graduação que também estava

freqüentando, começava a entender melhor o viés contemporâneo em sua produção.

Lebrun: Agora eu estou tomando consciência de que certas posturas que eu já vinha trabalhando em sala de aula, há muito tempo, têm esse viés do feminismo, do contemporâneo. Eu sempre questionei certas coisas, eu sempre alertei os alunos acerca de certas situações que eu via acontecer, então, isso [o curso/campo] me ajudou muito, ajudou pra que eu tomasse consciência do processo que estava acontecendo na minha maneira de ensinar e também na minha maneira de fazer o meu trabalho artístico. Eu consegui mais ou menos ver as duas coisas dentro da área da arte contemporânea, ver realmente aonde que eu vou buscar as minhas referências. Isso dá maior segurança até na hora de questionar com aluno, quando ele pergunta: Mas o que é arte? Isso é arte?

A professora prossegue e diz que os estudos têm sido importantes, pois ela se sente:

[...] menos de pé atrás com o contemporâneo, de ficar um pouco na defesa, na retaguarda. Às vezes, como professora de arte, como não é uma coisa que não tem muito a ver com o que eu faço [como artista], eu tinha dificuldade, talvez, em ver o outro lado.

As relações truncadas e melindrosas com a arte atual vão surgindo nas alocações: “ficar na defesa” ou em “retaguarda”. Chamou atenção aqui, o fato da professora-artista **Lebrun**, mesmo estando em contato com a criação artística pessoal, se portar recuada e revelar ser antes do curso/campo refratária à arte contemporânea.

Logo, leva a pensar que manter-se em contato com a produção artística, como pontua o conceito professora/artista, não é suficiente para garantir a entrada dos estudos de arte contemporânea na escola. Do mesmo modo, se não houver um contato efetivo com esse tipo de arte, mantém-se a chance da mesma seguir às margens.

Por outro lado, confirma que as afinidades são construídas a partir da compreensão, do fazer sentido. E que em termos de ensino, *o pensar* e *o fazer* arte são imprescindíveis à formação docente, afetando as escolhas para os planejamentos e interferindo na estrutura e concepções das aulas.

A participação no fórum fluiu mais solta no início. Notou-se que o nível alcançado no debate exigia um mergulho mais aprofundado nos problemas da inserção da arte contemporânea no contexto escolar formal. As implicações dessa investida trouxeram à tona as dificuldades existentes, e muitas ainda não

solucionadas. Participantes se tornaram mais prudentes em seus comentários, ainda em organização.

Professor **Lempicka** toma a palavra e, a partir de suas experiências de sala de aula, insiste que o objetivo é decodificar com alunos/as, cada artista escolhido:

[...] Começar pela história da arte e mostrar que o artista comprou aquela briga, e que ele foi reconhecido por aquela sociedade, passou a vida inteira defendendo uma idéia e aquela idéia era a verdade dele, então se consegue afirmar quem é o artista. Porque tem artistas e artistas. Você vai ter um artista que vai batalhar e ele não vai aparecer na história da arte. Ele aparece na história da comunidade ou alguma coisa parecida, mas na história da arte mesmo [*aqui ele se referenciava a história da arte dita oficial*] vai ser a sociedade que vai indicar. O artista contemporâneo tem que defender a sociedade que ele vive.

A força do convencionalismo reaparece nessa fala, quando a história da arte é admitida como autoridade legitimadora de artistas. Mas, se essa mesma história tem reconhecido comumente artistas homens e brancos, o que fazer com o grande número de artistas que estão do lado de fora dos textos oficiais? Persistir na exclusão?

Os enunciados nas obras contemporâneas

Ancorada na fala do professor **Lempicka**, uma outra questão surge: Rego, Paulino e Moysés conseguem “defender” suas idéias através da arte?

Lempicka: Elas [*as artistas*] não são difíceis de entender, porque estão vivas e discutem a sociedade em que vivem.

Duchamp: Os três temas que elas levantam pra discussão, reflexão, nas suas obras respectivamente, não são uma realidade paulista e nem uma realidade inglesa, é uma realidade global. Então, mais do que nunca, as três cabem na sala de aula por isso, porque são temas atuais, contemporâneos, portanto, globais.

Oppenheim: São temas possíveis, mas fáceis não!

A estagiária **Calle:** A grande dificuldade de trabalhar a arte contemporânea é a questão que ela desvincula o sentido do objeto. Hoje em dia arte é tudo aquilo que porta um discurso que o legitima como tal. Então eu não posso colocar um objeto inserido fora do contexto e falar assim: Isso é arte. Por quê? Se eu não colocar um discurso que legitima aquilo como arte [...] Então, como que eu trabalho com aluno? Porque tem que se tomar uma consciência reflexiva sobre isso. Tem que aprender a lidar com isso. De que ele vai olhar e que não vai

ver. Como eu trabalho isso? Eu sinceramente acho uma pequena dificuldade aí! [*Risos e comentários gerais sobre ser “pequena” a dificuldade*].

A estagiária não para aí:

Se a gente demora quatro anos pra poder introjetar que, hoje em dia, necessariamente, meu objeto não me vai dizer nada, que eu tenho que olhar por trás de todo um contexto, buscar artigo, beber de várias fontes pra poder compreender aquilo. Nada na contemporaneidade vai vir de graça pra você. Acho que nenhuma imagem, nada do que nos é dado no momento de olhar a gente entende. Todo o conhecimento que a gente adquire em qualquer área, a gente tem que buscar por ele, buscar em torno, etc. É claro que a arte contemporânea é um contínuo, ela não nega nada, ela abrange. Se for figurativo é também muito atual, então a linguagem, a forma não interessa. Se um objeto é contemporâneo, o que importa ali é o conceito, não é mais a forma, ou a linguagem. Qualquer linguagem serve, qualquer forma serve a partir do momento que você expresse uma idéia. A questão é como que a gente pode trabalhar quando a gente desvincula o conceito do objeto? Como será isso? Essa consciência no aluno?

Então, como torná-las pauta para sala de aula?

Calle transfere acertadamente o problema para o foco de interesse do fórum, ou seja, o alunado. Como trabalhar o conceito, pauta indispensável da arte contemporânea (e das obras das três artistas) em sala de aula, se alunos e alunas não tem o contato contínuo aos moldes universitários? Se comumente se vêem cercados por preconceitos e equívocos sobre o que é arte, quem é artista e qual sua função? Como levar tal complexidade para sala e organizá-la para que seja bem-sucedida?

A desconfiança da graduanda não passou incólume ao grupo atuante. A dúvida, posta em evidência por ela, acerta o alvo das incertezas sobre aprender/ensinar arte contemporânea na escola hoje. Quais metodologias, paradigmas, qual direção seguir?

Abramovic acredita ser válido ponderar as experiências de **Rego** e **Lempicka**. Para ela, ou se fornece as pautas da contemporaneidade em “doses homeopáticas”, pouco a pouco, ao longo dos anos/séries de escolaridade, ou se insere várias informações durante um ano, instalando uma crise. Caso a turma se torne resistente às novas concepções, o conflito pode ser um caminho para afrouxar as mesmas (ou não).

Rego: Colocar aos pouquinhos, gradual. Eu já dou aula há muito tempo e eu já tentei várias coisas. Testei vários tipos de “remédios”, então esse

“homeopático” é o mais fácil e o mais eficaz. Eu não sei se, por exemplo, como eu atuo na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries na mesma escola, acho que isso também facilita muito. Quando você pega todas as séries e você vai acompanhando o aluno, isso facilita a aprendizagem. Agora quando não é dessa forma, acho que dificulta um pouco, mesmo porque cada professor tem um jeito próprio de trabalhar. Então você trabalha de uma forma, ela trabalha de outra, então neste ano o aluno é meu, o ano que vem vai ser dela, aí muda tudo. Aí... Complica!

Os dados levantados pela professora trazem algumas outras reflexões acerca da concepção de um planejamento e da própria profissão. Em sua fala fica evidente que o programa de curso tem sido feito em isolamento, não há uma troca ou uma discussão entre os pares de uma mesma escola. Para Nóvoa (2007) falta “colegialidade docente”, ou seja, o grupo de professores/as de uma escola não consolida formas de colaboração mais fortes, o que gera um enfraquecimento de sua organização profissional, resvalando nas salas de aula.

A mudança de professores/as de um ano (série) para outro não seria algo “complicado”, até bastante rico do ponto de vista dos/as alunos/as manterem contato com outras maneiras de ensinar/aprender arte, se houvesse, é claro, entre professores/as uma interlocução capaz de gerir uma proposta coletiva de ensino coerente.

A professora também menciona testes que realiza até encontrar uma “fórmula” que se adeque aquele grupo de crianças. Realça que manter-se por vários anos consecutivos acompanhando uma turma permite um alinhavar dos aprimoramentos e déficits que precisam ser reelaborados ou mais reforçados a cada ano. Entende que uma seqüência bem elaborada pode ajudar no processo de construção do saber do alunado.

A fala da professora ainda traz outra questão: as “doses homeopáticas” destinadas ao ensino de arte contemporânea. “*Ir colocando o assunto em parcelas, gradativamente, aos poucos*” parece ser outro vício da educação formal convencionalizada em níveis: do fácil para o difícil, do pequeno para o grande, e assim por diante. Será mesmo o trajeto mais eficaz?

Duchamp acha que a arte contemporânea pode ser trabalhada desde o primeiro ano, pois não acredita numa “ingenuidade infantil”. Ele diz que é preciso

[...] guardar as devidas proporções de que eles [os *pequenos*] têm um determinado conhecimento de mundo, eles têm uma determinada relação com

as coisas que acontecem e vão ter questionamentos de acordo com a sua própria idade e reflexões também de acordo. Acho que se a gente começar a trabalhar desde lá, no 1º ano, guardando essas proporções, daqui a dez anos vai conseguir chegar ao ensino médio e não ter o problema do: ‘Mas isso é arte?’ Porque eles já vão perceber que embutida na arte está a questão da reflexão.

Bourgeois se manifesta e diz que quando os/as alunos/as vêm com alguma bagagem é mais fácil trabalhar, porque eles já possuem algum conhecimento. Afirma que é contínua a pergunta “*Isso é arte?*”

Rego completa que isso depende muito da turma e a professora **Bourgeois** insiste que não importa a série/ano, se o aluno está vendo aquilo pela primeira vez, aquilo vai causar estranheza de qualquer maneira.

Logo, a pergunta persiste, mas é preciso pensar qual (is) resposta(s) a docência tem apresentado a ela.

Professor **Lempicka** revela sua preocupação com a formação em arte e acredita que nem na escola, nem na universidade, as pessoas têm feito “arte”. Em outras palavras, ele pensa que o curso esboça possibilidades:

Na sala de aula você tem experimentações, você vai codificar os seus trabalhos [...] Então é arte, não é arte? É um treinamento.

O termo treinamento na fala do professor parece estar mais próximo de uma espécie de calistenia, que repetitiva, condiciona mais do que ensina. É uma concepção que pode se tornar perigosa e desviada dos paradigmas pós-modernistas para o ensino de arte, pois estão anexadas aos exercícios de memorização e cópias do ensino tradicional.

Mas, se a visão tecnicista e tradicionalista norteou a formação em níveis fundamental e médio dos/as docentes ali presentes (exceção: as duas graduandas com conclusão de curso em 2008) e se sobressaiu o caráter instrumental das licenciaturas em arte no ensino superior (segundo dados recolhidos do questionário IV - anexo V, p. 244), é possível que essa formação se mantenha como forte influência nos juízos de valor, discursos e práticas escolares daquele grupo. As dúvidas que pairam em torno da arte contemporânea também têm a ver com os prováveis vãos deixados sobre o tema nas graduações do grupo atuante ali presente⁶⁶.

⁶⁶ Vale lembrar que a licenciatura em arte da UFJF tem sofrido reformulações desde 1983 (a última em 2008, ainda em fase de reestruturação), com grades curriculares e ementas das disciplinas revisadas. Os níveis de discussão e

Logo, é preciso pensar, estudar, revisar continuamente e tentar clarear ao máximo o que se quer com o ensino de arte na escola hoje. A intenção de formar artistas certamente não é válida para o contexto escolar, resultaria melhor se estivesse voltada aos interesses de criar espaços e tempos para as possibilidades de contato com o fazer, o apreciar, interpretar, olhar, construir, remodelar, desconfiar através da arte. Não apenas um treinamento para codificação, como se referiu **Lempicka**.

As ambigüidades e os antagonismos de toda ordem surgem dando pistas das tensões armadas internamente - encaradas como positivas - entre o que foi, o que é e o que pode vir a ser aprender/ensinar arte. Indicam que as peças estão sendo deslocadas de seus lugares comuns, desacomodados os campos de força e postos em evidência, de onde as desestabilizações são as chaves para as possíveis alterações.

Diversidade e a potência didática: quais obras seriam exploradas na classe? Quais problemas surgem nessas ações?

Sherman: Para os pequeninos as obras de Beth Moysés que utiliza o vestido de noiva como matéria-prima. Essas seriam mais interessantes exatamente pelo recurso do material, de poder trabalhar com vestido, com essa possibilidade de fazer formas com o tecido. Eu pensei nesse recorte, com a criança menorzinha. Quer dizer, ninguém está fazendo um 'obra de arte', ninguém vai à escola para 'ser produtor de arte', mas você pode colocar o aluno em contato com a arte. É esse o objetivo da escola.

Gentileschi: Com os pequenos trabalharia Rosana Paulino, utilizando "Parede da Memória" e as questões da família ali embutidas. Do 5º ano em diante já utilizaria as noivas de Beth Moysés e a série "Aborto" de Paula Rego com adolescentes, visando discutir a sexualidade.

Oppenheim: Selecionaria "Models" de Rosana Paulino, fazendo com as crianças um trabalho que partiria das bonecas "barbies", modelos, feitiços de roupas, cores, moda, padrões de feio e bonito, mas devidamente contextualizado.

Paulino: As obras da artista Rosana Paulino, pois a maioria dos alunos e seus familiares são de raça negra. A família, a diferença, a aceitação da diferença são assuntos importantes, mas como as crianças com quem trabalho estão na faixa de cinco ou seis anos, não iria muito fundo nos conceitos das obras. Trabalhos da artista como "Vítimas?" utilizam colagem e as questões sobre padrões, ambos seriam interessantes para as crianças.

reflexão das graduandas **Calle** e **Abramovic** (em fase de conclusão de curso naquele ano) sobre o tema Arte Contemporânea foram reveladores dessas mudanças.

A crítica que se pode levantar é a tentativa de encontrar uma pretensa lógica, hierarquizada por idade ou por tema, tentando encontrar uma justificativa para inclusão das artistas e das obras. O que soa ser mais resquício de uma educação calcada num academicismo tradicional de causa e efeito, bem como as influências desenvolvimentistas na educação do início do século XX.

É preciso refletir se existem públicos específicos para cada tipo de obra. Utilizando os museus como referencial: porventura os mesmos fecham suas portas a determinado público? Permitem somente a entrada de grupos específicos? A resposta é não.

E mais, para que docentes optem por certas artistas e obras de arte, as mesmas devem obedecer a que regras? Ou será que de tanto obedecer às regras e normas, não se consegue ousar e criar novas relações entre arte, ensino e crianças?

Paulino continua, agora levantando questionamentos a partir de Rosana Paulino:

Por que seria esse padrão de beleza? As meninas levam muita maquiagem, por quê? Será que a gente tem que usar batom porque a gente gosta? Eu não me sinto bem de batom. Uso batom só num evento muito especial, porque eu não gosto. Por que nós temos que pegar esse padrão de beleza e colocar na nossa vida? Eu trabalharia isso com as crianças. Talvez um padrão de beleza que também passaria pelo padrão familiar. Por que nos livros a família sempre é bonitinha, é branquinha? E a empregada é negra? Esse padrão de desvalorização da cultura afro. Trabalharia com isso.

A professora cai em contradições continuamente, oscilando entre dualidades: “ser ou não ser”, “inserir ou não inserir”. No primeiro momento diz não querer ir fundo com os conceitos e propor atividades de colagem sobre padrões, em seguida lança inúmeras perguntas que provocariam as crianças. O que será para a professora trabalhar “conceitos” numa sala de aula, quando diz “*que não iria muito fundo*”? Qual dimensão ela dá para o termo “conceito” na arte?

E mais: que tipo de criança, de arte, de ensino orienta o seu imaginário, quando a mesma relata que suas aulas estavam, até então, em torno de máscaras e esculturas africanas? Que tipo de “cultura afro” não contextualizada com as heranças africanas deixadas aqui (no Brasil) e com as

que de fato constituem a identidade brasileira daquelas crianças negras, a professora usa como referencial?

O que se percebe nas práticas de **Paulino** é uma “cultura afro” marcada por escravidão, discriminação, maus-tratos e invisibilidades camuflada por atividades de recorte e colagem esvaziadas de significados.

Abramovic: As gravuras de Paulino podem ser utilizadas com adolescentes. O problema da bulimia, do estereótipo, é assunto atual e afeta aos jovens.

Bourgeois: Nessa fase, alunos e alunas são extremamente críticos, ao mesmo tempo, sentem-se envergonhados e tímidos. Trabalhar as diferenças, os tipos físicos encontrados dentro da mesma família, os conceitos de “belo” e “feio”, podem ser propostas advindas da obra “Parede da Memória” de Rosana Paulino. Mesmo porque eles querem ser iguais, todo mundo quer ter o cabelo liso, todo mundo quer ter o corpo não sei o que [...]. Eu tenho o que há de melhor em mim, você tem o que há de melhor em você e o interessante é a gente ser diferente, não é ser igual à mídia.

Vale ressaltar que as argumentações das participantes acima são também válidas às crianças de menor idade. Afinal não é incomum encontrar crianças deveras preocupadas com seus cabelos, fixadas em aparência. E sabe-se, que cresce o número de crianças que sofrem de distúrbios alimentares como a bulimia.

Rego: A noção de família também é encontrada na obra “A filha do Policial” de Paula Rego, a artista diz que a menina engraxa a bota do pai por amor. Esse sentido de amor fraternal é algo que a escola vai ter que cuidar. Alunos de 6º e 7º anos podem ser sensibilizados com os afetos e trocas necessárias dentro do contexto familiar, e a pintura da artista dá um gancho para o assunto.

Pisan: A obra de Paulino e as diferenças existentes dentro de uma mesma família, coisa comum nas famílias brasileiras, é um tema pertinente e tocante à realidade dos alunos/as. As gravuras sobre os cosméticos (“Vítimas?”) da artista caem bem para as meninas e as vaidades relacionadas às aparências.

Mas, será que somente a elas? Será que só meninas/mulheres são vítimas ou condescendentes dos apelos às aparências? Nessa última fala, o clichê clássico de um feminino trivial aparece. Aquele em que a vaidade e o exagero de cuidados com o visual estão mais relacionados à futilidade e a falta do que fazer de mulheres nobres e burguesas de séculos passados. A preocupação da professora é somente com as meninas e não inclui os meninos. O binarismo ainda reincide e o discurso é de exclusão.

Professora **Lebrun** utilizaria as fotografias de rosto de “Parede da memória” para desenvolver atividades de desenho de rostos e fisionomias diversas. Afirmando que a turma em que trabalha tem interesse nesse gênero artístico. Diz também que a fotografia de família é carregada de memória afetiva, de um passado, de uma história pessoal que traz à tona a identidade de cada um.

Concorda que os trabalhos que discutem a questão do “belo” são instigantes e mobilizam desdobramentos sobre: padrões, estereótipos, normas comportamentais que povoam o cotidiano. Da artista Beth Moysés, a professora apreciou a concepção de uma das *performances* com noivas, particularmente a que constrói uma fogueira⁶⁷:

[...] é justamente o ato de queimarem as coisas que elas queriam esquecer. Isso eu achei muito forte, achei fortíssimo esse trabalho. Ele dá um viés pra trabalhar não só desenvolvendo outra concepção de arte através do vídeo, um outro tipo de documentação dessa arte, mas também um tipo de arte terapêutica.

A professora se mostra bastante inclinada a unir arte e psicologia. Desde suas primeiras incursões no fórum, **Lebrun** apresenta seus interesses e muitas preocupações com as questões emocionais de seus alunos. De fato, a percepção e a identificação da professora com as *performances* de Moysés podem ser explicadas por esses interesses em comum, entre as manobras da artista e as propensões da professora.

Em outras palavras, as *performances* foram idealizadas dentro da concepção que a artista Beth Moysés criou ao unir arte e catarse, arte e ações mobilizadoras da psique, arte e terapêutica. Procedimentos que exigem da artista mais do que boas intenções, requerem uma preparação pessoal cuidadosa, muito estudo e pesquisa sobre as cidades onde vai atuar, sobre as mulheres que vai envolver na ação. Demandam uma organização anterior minuciosa e um investimento posterior na edição das imagens, trilha sonora e montagem dos vídeos ou fotografias que irão compor as exposições.

Enfim, na sala de aula não poderia ser diferente. Quando há pessoas envolvidas em uma determinada ação, há de se ter critérios bem claros, estruturantes e compromisso ético.

⁶⁷ A professora se refere a *performance* “Memória de Afeto” ocorrida em Sevilla, 2007.

Das obras de Paula Rego como “Aborto” e “Dançarinas-avestruzes”, **Lebrun** aponta possibilidades didáticas mais voltadas à clínica, talvez uma espécie de arte-terapia, do que ao ensino de arte propriamente dito. Em outras palavras, a professora se distancia dos conhecimentos existentes nas tessituras das obras, das especificidades próprias e inerentes às obras de arte contemporânea, quando pensa usar a arte como ferramenta, instrumento a serviço dos ideais de “ajuda” e de “escuta”.

A princípio, não há nada de errado em aliar as duas possibilidades em contextos de sala. O risco é se a intervenção for mal conduzida, o/a docente não der conta das demandas que possam surgir daí.

O receio da adoção de práticas como essas em salas de aulas, segundo **Sherman e Lempicka**, é que as realidades das escolas repletas de crianças e jovens com problemáticas assimétricas e em níveis de complexidades diferenciados podem gerar um descontrole com resultados desastrosos.

Investidas que unem arte e processos terapêuticos exigem um aparato técnico e de formação, que a maioria dos professores/as ainda não possui. Ao se pensar em atuações de fundo “clínico” e “terapêutico” é fundamental que o/a docente se sinta equipado/a e preparado/a para a ação – no enalço de Beth Moysés.

É bom lembrar que a arte em si pode ser didática. Quer dizer, ela pode ensinar, provocar, criar dúvidas e perguntas. Ela pode também ajudar a encontrar respostas e auxiliar na elaboração de questões não somente sociais, históricas ou políticas, mas de cunho pessoal mais profundo.

Moysés diz que a arte cura e Bourgeois, que a arte é garantia de sanidade. Portanto, vale a pena refletir se ao ensinar uma arte que mobilize questões identitárias, humanas, que afetam emoções mais escondidas, se no próprio percurso do ensinar e do aprender esse tipo de arte, já não estará aí embutida uma série de constructos cognitivos e afetivos interessantes à formação dos sujeitos. Assim, ao assumir o compromisso de abordar a arte contemporânea é dispensável angariar outras missões, as quais a generosidade não dá conta.

Ainda com **Lebrun**, com relação às padronizações que podem ser discutidas a partir das “dançarinas” de Paula Rego, sua fala parece confusa:

[...] tem aquela coisa do padrão corporal, da imagem dela assim meio brusca, pouco feminina, a questão da homossexualidade, que a gente pode também abordar. Eu tive uma aluna esse período, todas as figuras femininas dela eram muito masculinizadas. Então houve o questionamento dos outros colegas em relação ao tipo de desenho que ela fazia. Como ela representava a mulher pouco feminina!?

“*Figuras femininas masculinizadas*” e “*mulher pouco feminina*” são termos perigosos em tempos de femininos e masculinos plurais. Soam carregados de estereótipos e estigmatizadores, advindos de um binarismo antecedente. Ao ser questionada se haveria um feminino único, a professora não se manifestou.

Recordando o curso/campo, **Lebrun** se inquietou com o “olhar inquiridor” de uma mulher que olha para fora do quadro (4º e 5º encontros do campo empírico), inferindo interpretações que podem hoje ser mais entendidas como preconceituosas.

Esse dado se encaixa no anterior. Ambos apontam à reincidência de fortes padrões de um feminino “único e ideal” enraizados nas concepções da professora, ainda bastante refém das imposições e ditaduras da moda ou da estética corporal, as quais as obras de Rego se encarregam de ser antídoto.

A colocação de **Lebrun** trouxe à tona, alguns receios para o ensino de arte contemporânea em escolas, fundados em possíveis reducionismos, equívocos de interpretação ou enviesamentos dos teores das obras. Propensos quando ainda não se está alerta às alterações de paradigmas.

Da parte do alunado, caso surjam outras maneiras de ver e interpretar as obras é aceitável e pode ser encarado como motivador para novas discussões sobre as mesmas. Mas por seu turno, a/o docente precisa estar munida/o por informações advindas das pesquisas e de estudos teóricos, buscando estar mais próxima/o de uma “leitura preferencial” da obra, no sentido dado por Stuart Hall (2006).

As propostas de atividades indicadas nessa etapa, a despeito de alguns enganos a serem reavaliados, demonstram as inúmeras saídas que as obras das artistas provocam, criando uma diversidade didática. No entanto, é preciso reforçar o quanto é importante e fundamental o contínuo estudo que requer qualquer obra inserida na arte contemporânea, e redobrar os cuidados aos

abordá-las nas salas de aula para “*não correr o risco de errar mais do que acertar*”.

Recursos didáticos necessários à ação

Nesse bloco, a questão foi sobre quais recursos didáticos (equipamentos e materiais), disponíveis àquele grupo em seus âmbitos escolares, seriam mais eficientes para levar as artistas para sala, garantindo às crianças uma aproximação mais adequada ou favorável com os repertórios das mesmas:

Gentileschi: Prepararia um texto sobre vida e obra da artista e também slides para apresentações em data show. Utilizar dvd e catálogos de exposição são recursos básicos e até fáceis nas escolas em que trabalho.

Moysés: Todo material sobre as artistas têm de ser construído por nós e isso demandaria muito esforço. Quando a professora fala em dvd é como se esse material já estivesse disponível, e não está.

Gentileschi: Isso faz parte do trabalho, caso se deseje estudar as artistas na escola.

Lempicka: O texto é um recurso possível.

Gentileschi: O texto por si só, é pouco, pois as imagens falam muito. É preciso investir na proposta.

Lebrun: Há lugares que fazem fotocópias de cd e não é tão custoso, mas tenho acesso ao data show, devidamente agendado o dia na sala de projeção. As aulas com data-show, apresentando biografia e obras funcionam muito bem, é fácil preparar essas aulas.

Moysés: Algumas escolas têm laboratório de informática e lá pode ser mais uma alternativa. Basta garimpar antes os sites para pesquisa e depois conduzir a aulas, captando as informações direto da internet. Colocando alunos e alunas para pesquisar com orientação.

Kahlo: Na minha escola, o responsável pelo laboratório de informática pode montar o material sobre as artistas e depois é só abrir nos outros computadores disponíveis, assim as crianças chegam e a aula já está pronta, instalada nas máquinas.

Duchamp: A tecnologia é super útil ao ensino, mas o material impresso não pode ser descartado.

Gentileschi: Usar catálogos e livros.

Oppenheim: É um pouco difícil achar catálogos das artistas, então contar com xérox, ampliações, painéis, quadro negro completo de imagens, se possível,

preto e branco, colorido, reduzido ou o que puder fazer, essa possibilidade sai mais em conta [*quis dizer, financeiramente*].

Todas as idéias apresentadas são válidas e indicam a flexibilidade e a mobilidade de recursos materiais e tecnológicos que estão à disposição daquele grupo para realizar seus trabalhos com as artistas. Agora, depende da *vontade de saber e vontade de fazer*.

Estudos comparativos e interlocuções

Ao avançar a conversa, a proposta seguinte foi de receber sugestões de atividades em estudos comparativos entre as obras das artistas mencionadas e outras manifestações artísticas ou midiáticas. Ressaltados por semelhanças ou antagonismos, visando conferir o alargamento de intercâmbios e de conexões de acordo com o panorama de ação das/os docentes:

Oppenheim: Relacionar com o artesanato brasileiro, particularmente os bordados podem ser associados à prática obreira do bordado, do tecer, dos “Casulos” de Paulino e os vestidos de noiva de Moysés. Dá para travar um diálogo entre artesanato e arte contemporânea e trabalhar os conceitos, suas imbricações. O branco dos vestidos de noiva pode ser lido pela religiosidade, pela simbologia da pureza e outros elementos, como o anjo, a paz, a primeira comunhão, e outros.

Kahlo: Os panfletos de propaganda de moda, comuns no dia-a-dia e encontrados com facilidade, podem ser associados às gravuras de Paulino.

Duchamp: A beleza estética pode ser uma proposta de trabalho.

Moysés: As revistas estão repletas de padrões idealizados de beleza que podem ser explorados nas aulas fazendo um contraponto com as obras de Paulino.

Kahlo: As crianças adoram trabalhar com recorte e colagem utilizando revistas e folhetos.

Abramovic: As gravuras de Debret (artista francês do século XIX) trazem uma insígnia de negro sempre escravo e Paulino apresenta outras representações e outros modos de ver.

Duchamp: Em oposição ao pensamento feminista, o pensamento ao longo de toda a história da arte, do homem como centro das coisas. Aí os artistas são os mais variados. O homem como o centro da família, como detentor do conhecimento, como centro do trabalho, e aí o que não falta é artista. Inclusive artistas mulheres, que pintaram o homem como centro.

Lebrun: Discutir pelo viés temático e provocar tensões entre as escolhas de assunto tanto para artistas homens como para artistas mulheres, ou seja, diferenças entre visões femininas e masculinas na arte. As representações de Rego, das mulheres diferentes e fortes, as representações sensuais das musas realizadas pelos artistas homens⁶⁸.

Gentileschi: Um diálogo entre notícias de jornal sobre agressões, violências, racismo e as obras das três artistas. Instigar as crianças a perceber as dualidades existentes entre noticiário escrito, noticiário visual e as obras de arte, pode ser mais uma alternativa para as atividades em sala de aula.

Pulularam várias possibilidades para atividades didáticas, o que corrobora o potencial das obras em questão.

Estudos morfológicos e sintáticos das obras

Aproveitando o ponto em que estava o debate, houve uma provocação sobre quais elementos da linguagem visual são tratados ou colocados em evidência quando se estuda as obras de Rego, Moisés e Paulino. A partir da riqueza visual, morfológica e sintática das mesmas, surge uma celeuma de conteúdos variados que coabitam as manobras das três artistas. Confirma-se mais uma vez, pelas falas do grupo participante, a potência daqueles objetos artísticos para as aulas de arte:

Moisés: Em “Memória de afeto” de Moisés, abordar o que é uma *performance* e sua inflexão. Em Paula Rego, na “Filha do Policial” ver a figura humana, planos, luz e sombra, perspectiva. “Vítimas?” de Paulino, a gravura e suas técnicas, apropriação da gravura como técnica do passado na arte contemporânea. Explorar a gravura como técnica de expressão, visto que as crianças sentem dificuldade de olhar e distinguir técnicas variadas.

Sherman: O branco dos vestidos de noivas e o branco dentro da teoria das cores.

Gentileschi: Com as crianças pode-se abranger o conhecimento total, em várias perspectivas, em várias técnicas.

Lempicka: Explorar materiais diversos e não convencionais, os mesmos são encontrados nas obras, além da fotografia com “n” possibilidades técnicas

Kahlo: Trabalhar texturas e a sensibilidade tátil das crianças - textura das rendas, dos bordados, das linhas, das costuras - encontradas nas obras de Moisés, como “Luta”.

⁶⁸ Lembrando que artistas mulheres como Tâmara de Lempicka, entre outras, também dão o ar de “musas” as mulheres que pintam.

Duchamp: Releituras e interferências de outros materiais sobre as imagens como em “Bastidores” de Paulino, além das cores e texturas, pode se trabalhar com pesquisas de outros suportes para a produção que não os tradicionais.

Bourgeois: Utilização de materiais “não-artísticos” como motivadores para a criação, provocar a pesquisa e o olhar das crianças para os materiais cotidianos que podem ser transformados em objetos estéticos e desmistificar a idéia de que todo artista tem pronta de antemão a obra em sua mente. Trabalhar a possibilidade de que muitas criações nascem no ato de sua feitura ou no contato com os materiais, é parte de uma busca. A artista tem uma linha de pensamento, mas pode dar “n” argumentos e utilizar “n” materiais inimagináveis. Da mesma maneira, as crianças poderão se interessar por coisas diversas, e cada uma vai se despertar para uma coisa.

Moysés: “Brincar de Rosana Paulino”, ou seja, sair em passeio com o grupo de crianças e incentivá-las a olhar ao redor e pensar no que as coisas que elas vêem podem se transformar durante a aula de arte.

Nesse bloco de depoimentos e idéias, a postura de **Bourgeois** surpreendeu. A professora até então se manteve mais ouvinte do que falante, mas enquanto sugeria possibilidades de atividades para a sala, se mostrou convicta que precisava aguçar-se a si mesma para depois aguçar os/as alunos/as.

Seu posicionamento reporta à necessidade de uma preparação contínua, imprescindível à passagem de paradigma que o ensino de arte contemporânea requer. Uma direção inequívoca para quem busca e deseja uma prática mais aproximada de uma docência artista, reflexiva, aguçada e investigadora. Deixando para trás e do outro lado da margem, aquela transmissora de informações, assistencialista, executora de tarefas, rotineira, repetidora, etc.

Desvio: sobre exposições na escola

Sendo um debate aberto, o fluxo das falas não foi interrompido e o fórum seguiu a rota que o grupo estava imputando. Assim, o debate girou sobre exposições da produção de alunos e alunas dentro da própria escola.

Como outra tarefa que, muitas vezes, tem sido imposta e cobrada, as exposições de trabalhos terão um caráter educativo mais significativo, caso docentes as entendam como motivadora para outras produções e não como decoração de parede.

Oppenheim, Bourgeois, Sherman e Lebrun acreditam que a exibição dos trabalhos criados pelo alunado é um momento de realizar discussões críticas e de apreciação. Momento para se trabalhar as diferenças nas leituras de mundo surgidas nas produções artísticas das crianças, para auto-avaliações e democratização das conquistas individuais durante o processo de criação e elaboração dos enunciados.

Se as professoras de arte têm se recusado a enfeitar e decorar escola – como por algum tempo foi entendido como incumbência -, é relevante pontuar que por não se deixarem levar continuamente por ditames inconsistentes, acabam por promover alguma luta. Conduzindo suas atividades de maneira a *fazer sentido* para o alunado e para si mesmas, procuram não reduzir suas propostas às vaidades e aparências pedagogizantes. Resistentes, não se permitem ser ultrapassadas por elas.

Alguns sinais de resistência às normatizações, sob as lentes dessa tese, são indicativos positivos. Dão indícios de que as aulas daquelas docentes também não estão reduzidas completamente a simples execução de tarefas, sem reflexão de espécie alguma.

Análise conceitual das obras: como facilitar

Insistindo no ponto sobre como facilitar o acesso de crianças à produção de forte teor crítico e ideológico contido nas manobras de Moisés, Paulino e Rego, como discutir questões como a violência contra mulheres, discriminação e padrões sociais impostos, e se é possível vincular as temáticas das obras estudadas com a própria vida das crianças, configurou o último eixo de discussão.

Concentrando-se nos problemas levantados acima e considerando todas as informações obtidas ao longo do curso/campo, o problema da tese fica aqui evidenciado e em suspenso, até que somadas as vozes da docência em interlocução com a fundamentação teórica, inscreve-se uma versão.

Sherman: Sempre senti muita dificuldade em pensar sobre isso. Como seria esse conceito nesse nível? Ando muito preocupada de não saber fazer isso.

Bourgeois: Que fala usar?

O professor **Lempicka** acredita que o conceito que fundamenta é o de igualdade⁶⁹ entre menina e menino, para “*não criar a raiz machista que vem de tanto tempo*”. Para ele, trabalhar com as crianças o conceito de “*igualdade*” é um bom trajeto.

Paulino reforça que para os pequenos é preciso tentar se aproximar do universo deles. Assim trabalhar com fotos de família, revistas de produtos de beleza, bonecas, são propostas que ela julga adequadas, se forem tratadas de maneira mais superficial. Ela diz temer que os sonhos das crianças se desmoronem diante dos desmanches que as obras das artistas podem fazer.

Ou talvez, tenha medo dos desmanches que as obras possam fazer em si mesma. Afinal as obras de Paulino, Moysés e Rego não deixam nada no mesmo lugar. Elas exigem revisões e isso inclui repensar a conduta pessoal e docente, rediscutir o papel do ensino de arte na escola, confrontar os processos naturalizantes que mantêm a discriminação, a exclusão e o preconceito atuantes, discutir com maior intensidade e verticalidade o que é arte.

Enfim, são exigências e não facilidades, que provocam os medos nas subjetivações e processos identitários do próprio grupo de adultos/docentes, que insistentemente tenta desviá-los às crianças.

A professora **Paulino** insiste na desmistificação da moda e no tema “família”, acha que a partir desses pontos de vista é possível realizar um trabalho frutífero com as crianças. O que se lamenta é a restrição dada por ela, pois violência, discriminação, exclusão são mais do que “temas”, são dados de realidade global, vivenciados direta ou indiretamente por todas.

Moysés, mesmo compreendendo os receios da colega em expor as crianças a temas “violentos”, acredita que as crianças já estejam em contato com cenas “pesadas” na mídia, desastres e violências de todo tipo, inclusive contra elas próprias. **Paulino** concorda e completa dizendo que até em casa elas sofrem.

Mais uma vez, os antagonismos de opiniões da última professora ficam evidentes, pois ao mesmo tempo em que reconhece, teme as obras de arte.

⁶⁹ Talvez, o professor precise pensar mais na utilização dos termos: equidades ou igualdades. Afinal, ninguém é igual a ninguém. Mas, pelo sentido dado por ele à frase durante o debate, pareceu mais inclinado ao conceito de equidade do que de igualdade.

Moysés recorda o “caso Isabela”⁷⁰, menina que provavelmente foi atirada pelo próprio pai da janela do apartamento, caindo no jardim e ali morrendo. Lembra que a televisão não falava noutra coisa e que seu filho ficou aterrorizado com essa história. A professora diz:

Moysés: Há crueldade por toda parte e isso chega a todos os lares pela mídia.

Duchamp comenta em reforço a fala anterior, sobre o quanto os desenhos animados também estão repletos de cenas de violência, o que não é novidade. Para ele é difícil precisar, mas pensa que 90% são desenhos infantis exibidos na TV apresentam muita agressividade, até aqueles considerados mais inocentes.

Duchamp: Eu acho que se a gente parar pra analisar alguns dos desenhos nós vamos achar um monte de relações com a obra delas. Isso está me ocorrendo aqui agora, mas certamente se a gente for fazer alguma comparação vai achar um monte.

Moysés: O professor completou a minha fala e a minha preocupação vem dentro desse contexto, porque os meninos estão agressivos. Esse tema não pode melhorar essa convivência? Não pode despertar? A arte não tem esse aspecto também? Então, eu acho muito importante estar levantando também esse assunto, levar esse assunto para a sala de aula, até mesmo para os pequenos. Por mais cruel que possa parecer, é parte do ensinamento, mesmo, nosso, do conviver também.

Gentileschi: Eu acho que você vai ensinar mostrando o outro lado. O que eles presenciam na mídia é uma faceta e quando se vai explicar, se consegue mostrar a dualidade dessa faceta. Então você consegue fazer com que eles comecem a raciocinar sobre o que pode e o que não pode, o que é certo do que não é certo. Quando eles [*alunos e alunas*] têm essa informação vinda, direcionada de uma pessoa que tem um conhecimento, que tem uma bagagem e experiência, eu acho que essa agressividade pode soar pra eles não como uma coisa áspera, pesada, mas uma coisa áspera e pesada que eu posso contornar.

Vale ressaltar que a sala de aula é espaço para diálogos, coisa que a TV ou outra mídia, como veículo monológico, não proporciona. Pelo contrário, as últimas impõem clichês, pontos de vista, padrões, definem quais informações, quais assuntos e imagens serão infiltradas nos lares.

Mesmo que temores e receios tenham aparecido nas declarações de algumas professoras, até aqui, os dados indicam que a proposta de embates

⁷⁰ A menina, então com 5 anos, foi encontrada morta no Edifício London, na Zona Norte de São Paulo, Brasil. Suspeita-se que os assassinos sejam Alexandre Nardoni, pai de Isabella, e Anna Carolina Jatobá, madrasta da criança. Maiores detalhes: <http://www1.folha.uol.com.br/foha/cotidiano/ult95u539624.shtml>

entre crianças e temas “fortes” é também visto como uma ferramenta educativa. A idéia romântica de que as crianças são inocentes e que a arte é deleite para os olhos, estigmatizando certos assuntos como inapropriados e até mesmo proibidos, se distanciou quando se considerou que as crianças em seus cotidianos estão em confronto com as mazelas do mundo, seja pela TV, internet ou por más condições na vida real.

Nesse momento, houve um primeiro desmanche, ou pelo menos, um desmascaramento importante. Segundo o ponto de vista discutido, as obras das artistas oferecem um tipo de provocação que pode vir a proporcionar impasses e levar outros enunciados às crianças, pelo contato com a arte. A existência da probabilidade de encarar alguns problemas cotidianos pela via artística corrobora uma das conjecturas levantadas pelo objeto de estudo da tese.

A arte contemporânea – nesse caso, aquela produzida por Moysés, Rego e Paulino – são viáveis ao ensino de arte pela riqueza e multiplicidade didática que proporcionam, pela pertinência com o tempo atual, qualidades indiscutíveis em termos formais (de soluções expressivas) e conceituais (enunciados vinculados a questões sociais emergentes). E ainda, por poderem ser organizadas, conduzidas, articuladas e dialogadas, contando com a presença de mediadoras/es escolares.

Mas, **Paulino** quis demarcar que, para ela, é um processo gradativo e apresentou-se muito preocupada em não “ferir” as crianças pequenas em suas preferências por “bonecas barbies” e “música da Xuxa”. A fala da professora dá a entender que mostrar, conversar e trocar idéias com as crianças, a partir da produção das artistas, pode levar ao extermínio das “fantasias plantadas” na infância. É como se uma coisa abolisse a outra.

Permanece a pergunta: a quem vai doer, ferir a produção das artistas?

Professor **Duchamp** intercede e diz que isso não pode impedi-la de levar outras músicas para a sala. A professora rebate que também só levar para sala aquilo que critica “*o que as crianças tanto amam*” é uma espécie de “*negação brutal*”.

O estranho aqui é que em momento algum se sugeriu qualquer espécie de “negação” de um suposto “universo de interesse infantil”. A discussão proposta ultrapassava a determinação de certos e errados para as aulas. Pelo

contrário, o debate estava em torno do incluir, ampliar, trazer mais e outras informações de maneira criteriosa.

No entanto, o discurso gasoso da professora tenta escamotear uma pedagogia tradicional, na qual todas as crianças formam uma massa homogênea, uniforme, única (Nóvoa, 2007), e ainda consumidora de clichês – entre bonecas e músicas. O que dá um sentido de uniformização persistente e de pouca crítica aos consumismos e massificações imperantes do mundo atual, visíveis nas argumentações da professora. A obra “Tudo para sua felicidade?” de Rosana Paulino cairia como uma luva nessa discussão.

Paulino sugere por fim, que ir mesclando as duas coisas, ir introduzindo a conversa pouco a pouco, de maneira gradual, pode ser uma alternativa – talvez mais disjuntiva para ela do que para as crianças. Em seguida, diz que alguns alunos/as não precisam ver violência na TV, se a tem dentro de casa.

Paulino: Certas coisas a gente tem que tentar mostrar que há outras coisas, que eles [*alunos e alunas*] podem lutar pra ‘ser’ dentro do próprio bairro. Que tem pessoas daquele bairro conseguindo superar, que tem pessoas daquele bairro que apesar de serem pobres conseguem chegar à universidade. Levar esses exemplos com muito cuidado pra não chocar também.

As falas da professora remetem mais uma vez a uma postura autoritária, hierarquizadora e convencional dissimulada por uma generosidade que beira a pieguice. Se o grupo que trabalha é composto por crianças negras, de classe baixa, carentes, que vivenciam a violência no próprio lar e bairro (segundo relatos dados), qual sentido em fazer máscaras africanas durante as aulas de arte? O que há por detrás de receios contínuos em “chocar” as crianças ao lidar em sala com assuntos que lhes dizem respeito, dos quais, as mesmas podem ser vítimas?

As heranças colonizadoras integradas à educação escolar (notável em maior evidência na educação infantil, mas não somente nesse segmento) traduzem algum tipo de noção sobre infância, criança, discente que conduz aos equívocos de conduta, os quais tratam todas as crianças como iguais e como se tivessem a mesma sorte.

Sarmiento (2005), entre outros, tem apontado com insistência o modo como a geração *criança* ainda é encarada. Clichês de fragilidade, delicadeza e sensibilidade doce, quando já se tem notícia de crianças guerrilheiras,

crianças-bomba, portadoras de armas, trabalhadoras, participantes de genocídios, assaltos, soam inconsistentes e por demais generalizantes.

Para além desses exemplos extremistas, as crianças em seus cotidianos, mesmo naqueles considerados mais “saudáveis”, permanecem humanas. Por isso mesmo, também sentem, ressentem e se expressam por meios de toda forma de afetos – amor, ódio, ciúme, inveja, angústia, dor, alegria, etc. E também são afetadas pelas contingências sociais, políticas, econômicas que as cercam, assim como qualquer sujeito social.

Ter “cuidado” com crianças é ter respeito, critério, compromisso e ética para atuar com elas (o que é válido para qualquer grupo geracional). O que não é o mesmo que minimizar, ignorar ou dar inexistência às problemáticas circundantes.

Ainda em “choque”

Em seguida, o grupo é provocado sobre se estão ou não de acordo com que foi dito. **Oppenheim** diz que não e **Sherman** diz que em parte. O restante não se pronuncia.

Em temas controversos, opinar é sempre mais difícil, talvez reverbere em escassez de argumentos e emudecimentos. O debate ficou por conta de cinco participantes nessa etapa final⁷¹:

Sherman: Se a escola ficar poupando alunos, não falando, não estudando, não discutindo a violência, por exemplo, não tratando da realidade cotidiana, estará contribuindo também para a perpetuação do problema. Às vezes, surgem assuntos que chocam mais aos professores e professoras do que a turma de estudantes em si, sendo tratados com espontaneidade e naturalidade entre eles.

Esse relato fomenta que pode estar havendo uma série de enganos a respeito de quem são de fato as crianças ou os jovens que freqüentam os bancos das escolas. Um universo complexo de identidades diversas que, na maioria das vezes, a norma escolar adulta insistentemente quer reduzidos a um tipo/modelo único – ao do cidadão homem, branco, heterossexual, cristão, de classe média.

⁷¹ A participante **Calle** precisou ir embora antes desse confronto.

Os dispositivos adultocêntricos e androcêntricos acabam por deixar as crianças de fora das decisões. No fim das contas, pouco se sabe sobre o que as crianças precisam a partir delas mesmas e muito se infere a respeito.

Talvez seja preciso pensar melhor a partir dos paradoxos da própria vida que afloram nas salas de aula. Temas como “violência”, “preconceito”, “padronizações”, encontrados nas obras de Moysés, Paulino e Rego, são uma constante nas falas do grupo participante, por serem mesmo assuntos de difícil digestão no dia a dia. Os relatos, comentários e argumentos do grupo docente evidenciaram a indisposição com os temas.

Mesmo com todas as dificuldades surgidas em torno da inclusão das obras das artistas para as aulas de arte junto de crianças e demais, ao ser questionado sobre se é relevante a adoção dessa arte imbricada aos feminismos, o grupo acena positivamente, até mesmo **Paulino**.

Lebrun: Essa questão do feminino eu acho que ela tem que estar presente realmente e é importantíssima. Eu falo com meus alunos: gente, vocês estão repetindo coisas que aprenderam e vocês sabem se isso tá certo? A gente nota que realmente essa questão do feminino abre espaço pra criança mostrar um pouco da sua inquietação.

Oppenheim apresenta sua dúvida, ainda sem respostas, sobre “a delicadeza desse tema perante a delicadeza infantil”. Ela acredita que são temas para níveis posteriores ao do ensino fundamental e que exigem uma relação de confiança mútua entre professor e aluno. Nesse comentário mais uma vez a visão tradicionalista sobre infância aparece, mas a professora admite também estar em acordo com Ana Mae Barbosa, quando a teórica diz que as crianças têm direito a receber informação, sem sofrerem sonegação.

A questão que atordoa a professora é como passar essa informação. Qual estratégia didática utilizar? Qual *saber-fazer*? Ela traz sua angústia que cresce nas tensões existentes entre a realidade, fora e dentro da escola:

Oppenheim: A escola quer ser perfeita e a casa é um desastre. Mas a escola está longe de ser perfeita assim como a casa. Há muito que se trabalhar [...] acho que tem que prestar muita atenção no perigo de não levar o conteúdo, há um perigo enorme aí também. [*grifo meu*]

Aproveita e deixa mais uma dúvida pessoal sobre a produção das artistas, por se tratar de uma “arte-denúncia”, como alcunhou a professora:

Não é possível vê-la fora do contexto geral, porque se trata de uma arte denúncia, uma arte opinião, mas trata-se de arte contemporânea [...] e a gente corre um enorme risco de se transformar em 'professor-herói' e cometer enganos por possibilidades de desviar, e aí errar mais do que acertar.

Lebrun concorda que há um perigo de professores/as se perderem em práticas que envolvem temáticas fortes e contemporâneas. Mas, por outro lado, defende que se professores/as se omitirem ou permanecerem evitando-as, por serem de difícil abordagem, correm outro risco, o de não oportunizar espaços e tempos para confrontar o assunto. Acredita que a criança possa transmutar, transformar e quem sabe, reverter isso a favor de si mesma.

Quanto à pergunta se há validade ou não nessa proposta de intervenção através da arte, a professora acredita que sim. Para ela:

Lebrun: Um toque que a gente dá num assunto falando sobre violência quebra uma barreira que eles [os/as alunos/as] têm. Porque eles têm vergonha de falar se são ameaçados, se sofrem violência em casa ou se há problema de bebida, problema de droga [...] Quando você trata isso pelo viés da arte, eu acho que a pessoa tem mais facilidade de trabalhar, de se soltar [...] mas, pra gente tem que estar claro, porque nós não somos terapeutas. Mas, sempre vai passar pela nossa sala de aula uma situação que você acaba sendo um ponto intermediário. Você pode fazer diferença e se você pode ajudar, por que não?

Sherman e **Oppenheim** temem uma ação educativa isolada que vai mobilizar muito, mexer em universos e histórias pessoais, tocar em conflitos e problemas sociais de profunda complexidade. A primeira insiste que um trabalho coletivo, uma ação tramada na rede daquela escola, a responsabilidade é compartilhada. Pensa que a escola tem que oferecer o suporte e o trabalho não pode ser solitário. A segunda concorda, mas se queixa do pouco espaço para ações coletivas em escolas.

Duchamp aposta numa educação crítica e acha que para alcançar isso não precisa por peso nessas aulas, enquanto **Lempicka** acredita que, como o ensino de arte ainda é muito recente nas escolas, pensar na arte como veículo para educar é uma boa saída.

A encenação dos campos de força resistentes e dominantes ficou ainda mais nítida nos diálogos travados nesse último bloco. Onde concorreu, entre viabilidades e contingências, a inclusão das artistas referenciadas e suas obras de arte, consideradas antídotos aos convencionalismos, normatizações e regulações escolares.

Interessante ressaltar que as mobilizações promovidas no contato com as obras em questão extrapolaram a arena artística e foram contaminadoras em campos variados, se configurando como dispositivo importante em tempos de transitoriedades e revisões.

Finalizando o debate

Para finalizar o fórum/debate foi pedido que os/as participantes tentassem resumir em uma única palavra ou em poucas palavras, o que ganhariam as crianças em contato com as obras das artistas Rosana Paulino, Paula Rego e Beth Moysés:

Identidade
Oportunidade
Auto-estima
Conforto
Confiança
Solidariedade
Compartilhamento de experiências
Respeito
Valor humano
Igualdade entre os sexos⁷²
Valorização como indivíduo
Autoconfiança
Opinião.

Nota-se que todas as palavras ou frases escolhidas possuem uma semântica carregada de simbologias positivas. A despeito de defesas antagônicas e hesitações que insuflaram durante o fórum, admite-se que o grupo pesquisado nessa etapa optou por não dizer nenhum termo que desabonasse ou colocasse em dúvida a inclusão da arte produzida por Rego, Paulino e Moysés nas salas de aula.

Mesmo que agora recaia uma desconfiança sobre o grupo em suas sínteses, ainda sim, ao considerá-las, o que se vê é uma arte vinculada aos feminismos carregada e transbordante de analogias de virtudes, metáforas de integridade, dignidade e anseios por sujeitos melhores - o que pende ao ensinar e aprender arte significativo.

⁷² A frase do professor *Lempicka* deve ser entendida no sentido de equidades de gênero.

O debate chega ao fim, sem se encerrar. Recolher daquele grupo as impressões gerais causadas pelo curso/campo empírico, com intenção de apropriação qualitativa do valor e da relevância do processo vivido, experimentando sobre e a partir dos saberes/fazeres foi recurso de avaliação oral aplicado. Os depoimentos transcritos abaixo trouxeram mais alguns elementos sobre a formação recebida, sobre a organização e gestão do curso de formação continuada como metodologia científica:

Bourgeois: Maravilhoso, excelente, ótimo, tudo de bom, quero outros.

Abramovic: Eu acho importante pra continuar a nossa formação. Eu ainda não comecei a dar aula, mas eu acho importante pra eu me organizar, como eu vou fazer pra colocar essa questão da mulher na sala de aula. Começar a dar um enfoque diferente. Começar não repetindo o tradicionalismo na educação, mesmo já arraigado em conceitos tradicionais, ultrapassados. Vou começar com uma proposta nova. Começar a dar aula com esse enfoque novo, diferente, voltado pra mulher, pra questão feminina.

Gentileschi: Pra mim o curso foi maravilhoso. Foi uma outra maneira de dar enfoque a própria arte mesmo. Nas escolas a gente só vê a arte masculina e essa proposta abriu um leque maior de possibilidades pra gente trabalhar realmente dentro da escola com a questão do feminismo, dentro da contemporaneidade.

Kahlo: Eu gostei muito do curso porque eu não tinha conhecimento dessas três artistas, não as conhecia. Chamou-me muita atenção, principalmente a Rosana Paulino, pois o trabalho dela mexe com algumas coisas que acontecem na minha escola, a questão do racismo. Acho que a partir do ano que vem eu já vou poder trabalhar um pouco essa questão, me apoiando nela, no trabalho dela. Eu não sei ainda como eu vou trabalhar, tem que pensar muito pra fazer esse trabalho, mas eu acho que vai acrescentar muito no meu planejamento do ano que vem. Foi muito bom ter conhecido as três.

Duchamp: Eu acho que o curso serviu como uma forma de “cutucar” a gente que, no dia a dia, já há vários anos em sala de aula, acaba caindo naquela coisa só da visão masculina. Permitiu que a gente abrisse os olhos pra essa questão específica das artistas mulheres e começar a pensar como rever o trabalho para que torne isso presente em sala de aula.

Lebrun: Tomara que isso se multiplique, né? Veio de encontro a muitos questionamentos que eu tinha e me ajudou a ter muitas respostas, outros caminhos. Conhecer essas artistas me colocou mais consciente de alguns questionamentos que eu tinha, mas não sabia bem o que, por que, como fazer. Foi uma puxada e me sensibilizou pra pesquisar mais. Tanto, que eu estou pesquisando não só elas, mas várias outras mulheres. Até na pós essa semana eu levantei uma questão para o professor que falava de artistas, eu perguntei: Professor, não tem nenhuma artista mulher? Ele parou assim... Foi legal porque não é só na nossa realidade na escola, está na formação superior também. É uma pós que só fala na produção masculina. Pude ver também esse lado da contemporaneidade, a posição ativa da mulher em cima das suas

próprias questões. Valorizar essas questões. Muitas das vezes a gente fala e vê muita mulher pintando “mãe” e acha que isso é uma visão feminista, uma coisa boba, maternal. A gente vê que são assuntos importantes sim, a gente tem que tratar deles, saber tratar deles e, realmente, continuar essa busca. Eu achei ótimo.

Paulino: Eu achei maravilhoso. Como eu estava afastada muitos anos, eu comecei com medo porque eu estava me sentindo fora, assim, muito tempo de formada, agora que eu voltei a dar aula de artes, então, pra mim foi um achado. Foi por acaso que eu vim, estou encantada. Espero que tenhamos mais oportunidades pra discutir, pra debater, pra aprender, com a certeza de que sempre vamos errar muito, mas pra gente não errar sempre no mesmo ponto. Conhecer novos artistas, novas idéias. Valeu, adorei.

Oppenheim: Quero agradecer essa oportunidade por vários aspectos. A convivência com os colegas que trabalham com ensino de arte, de trazer seus relatos do cotidiano, do como ensinar arte. A importância de a gente discutir o que faz, porque errar produzindo arte, errar ensinando arte é muito fácil e a gente quer acertar mais sempre, então, é muito importante essa troca. A confirmação de que arte é plataforma, não é ferramenta. Puxar outras questões e trazer à discussão. E a questão central, principal, importantíssima que é a arte feminina/feminista, que é muito maior do que a gente pode imaginar e é um conteúdo muito rico, muito essencial nesse momento. Muito obrigada, valeu muito a pena.

Moysés: O curso veio em boa hora, a última vaga foi a minha. Foi muito especial participar e me instigou a pesquisar mais, a documentar mais meu trabalho e também me surgiu a idéia de isso não parar. Eu cheguei a comentar que a gente podia ter mais encontros. Lógico que agora cada um segue... Mas, saber o resultado disso, como que está sendo o trabalho, “trocar figurinha”. Agora todo mundo vai produzir muita coisa e se eu produzo uma coisa e os colegas outras, nós vamos ter muito material, a gente pode trocar. Agradecer em particular a oportunidade desses encontros. Foi muito bom. Obrigada.

Lempicka: Agradecer o curso, também veio em boa hora. Eu estava com um questionamento muito forte esse ano nessa parte de arte contemporânea e por ser “menino” (um dos meninos) o curso também foi muito importante. O tema importantíssimo! Veio valorizar ainda mais a oportunidade de estar junto das “meninas”, debatendo de igual pra igual um tema tão forte e que está dentro da nossa sociedade, está na família... O mais importante foi debater mesmo e receber o conceito dessas artistas que a gente conhecia tão pouco. Obrigada!

Sherman: Foi importante essa troca de experiência, porque desde que iniciei o curso na faculdade de arte, a minha primeira pergunta foi: E as mulheres? Tem obra de arte de mulher? A professora disse ser uma questão social e nunca mais se falou no assunto. Hoje, eu tenho um atelier com praticamente uns vinte alunos - maioria mulher - e eu continuava passando só a visão masculina. A partir desse curso eu comecei a mudar, já estamos inserindo idéias. Já está brotando na gente essa inquietação de buscar e de mostrar que existe um trabalho de mulher. Então, eu acho que houve em dois meses de curso uma transformação muito grande. Pelo menos começou na gente e agora vamos ver se a gente vai passar pra frente. Obrigada.

PARTE IV –

CONSIDERAÇÕES FINAIS: sem que sejam definitivas.

O interesse em colaborar na demolição de velhas certezas e convencionalismos, que tanto reconfortaram a um grupo único e restrito, foi uma das metas inspiradoras das ações reunidas nessa tese. Onde se tentou “colocar a questão da revolução, se ela vale a pena e qual (quer dizer qual revolução e qual vale)” incentivada pelos ditos de Michel Foucault (1979, p.242).

Ainda com o filósofo, a tese quis apontar entre inércias propagadoras e coações silenciadas, as brechas, as linhas de forças resistentes, em analogias de “revolução”.

Mas a revolução que se arquitetara foi da ordem da pessoalidade, das micro-revoluções que precisavam acontecer antes dentro de cada sujeito, no espaço ilimitado das subjetivações e dos processos identitários, e não como evento determinado e circunscrito por algo imposto ou vindo de fora.

Ao se colocar a *questão da revolução - das micro-revoluções* possíveis - não se vislumbrou pensar naquela que povoa o imaginário coletivo, em forma de rebelião violenta, luta armada e confrontos corporais sanguinários, mas em outras maneiras de se revoltar.

A micro-revolução, pensada aqui, é ocupante do exato tamanho do micro-universo pessoal (logo, *ad infinitum*), o qual cada sujeito pode ter ou não, por escolhas que é capaz de fazer. E as escolhas são sempre políticas, envolvem campos de força e de poder.

Estudar, conhecer, reconhecer e desmontar o poder que se fez (e se faz) doutrinador, com intenções de exclusão e favorecimentos a um único núcleo, não é tarefa fácil e nem instantânea. Nas palavras de Foucault (1979, p.182) é preciso

[...] estudar o poder onde sua intenção – se é que há uma intenção – está completamente investida em práticas reais e efetivas, estudar o poder em sua face externa, onde ele se relaciona direta e imediatamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo ou campo de aplicação [...]

Não foi por acaso a escolha de pousar na arena escolar e convocar professoras/es de arte. Ambos serviram de alvo de pretensões para estudar e pensar a face externa do poder do discurso masculino no sistema artístico e no cenário do ensino de arte – como disciplina obrigatória nos segmentos da educação básica escolar brasileira.

Uma estratégia empreendida para desmascarar as dimensões tomadas por esse mesmo poder dentro do campo docente – já que são muitas as investigações direcionadas ao desmanche do pensamento patriarcal, mas que parecem ainda não ter abalado a docência do ensino básico - e tentar decifrar suas intenções de aplicação e reinvestimento nas práticas em aulas.

Em seguida, dentro do cenário escolar em que a arte masculina está e é posta em evidência como referencial hegemônico, promover infiltrações que valorizassem e dessem visibilidade às artistas mulheres e as poéticas do feminino/feminismo – consideradas aí, como dispositivo de resistência e subversão.

As intervenções artísticas de mulheres, que de forma sagaz, transgressora, com intenções de se firmarem como sujeitos relevantes e indispensáveis à cultura geral, promotoras de coalizões entre arte e feminismos, foram inspiradoras do embate organizado das mesmas com o grupo docente. Vislumbrou-se que a conjuração se fizesse também nas salas do ensino básico (apresentação e desdobramentos na parte III).

Dessa forma, a fenda exposta num complexo androcêntrico armado e garantido pelos discursos e produtos da indústria cultural, pelos espaços consagrados da arte, midiáticos e pela formação acadêmica e escolar, foi sentida e alardeada entre docentes do ensino de arte na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

Nessa etapa dos estudos, faz jus aduzir algumas considerações, nem finais e nem definitivas, das intervenções empíricas qualitativas desse projeto científico em consonância com fundamentações teóricas.

As ponderações acerca do problema, explicitadas com maior clareza adiante, foram perpassadas por aspectos de teores metodológicos que podem vir a auxiliar novas pesquisas e aspectos didáticos que poderão servir como recurso para pensar a formação docente e práticas do ensino de arte (da educação artística, em Portugal) na atualidade.

Vale ressaltar, que o estudo inicial possuía as crianças como foco de intenções para um ensino de arte sobre artistas mulheres, mas rapidamente revelou-se tema estendido. Fez-se sentir durante o desenrolar da pesquisa uma dimensão *ageracional*, *atemporal* e *aterritorial* contornando o assunto. O que não lhe dá nenhum tom universal, mas uma disposição flexível para argumentações e utilizações nos mais diversos âmbitos.

A opção em promover um campo empírico junto a professores e professoras (atuantes ou em estágio supervisionado), convocá-las/los à sua *micro-revolução*, foi uma proposta empírica com resultados que ajudaram a clarear a situação sobre um *saber* e um *saber-fazer* docente juizforano, quiçá, mineiro, brasileiro, global. Também configurado como curso de formação continuada para a docência em arte, tinha claro que

Os professores [e *professoras*] não são certamente os “salvadores do mundo”, mas também não são “meros agentes” de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem *mudar tudo*, mas que podem *mudar alguma coisa*. E esta *alguma coisa* não é *coisa pouca*. (Nóvoa, 1995, p.40, grifos do autor, acréscimo meu.)

Logo, a constatação de uma função reprodutora e continuísta das convenções foi passo fundamental para que o grupo avançasse no projeto de inclusão do pensamento das artistas e para que o discurso feminino da arte fizesse sentido nos espaços das aulas. Somente a partir dos prejuízos reconhecidos (em níveis pessoais, de formação e experiências do ofício) como advindos das intencionalidades da força que se convencionou “natural” e “normal”, a provocação teve chance de alcançar o ponto de desestabilização e assim, abrir uma brecha para intervenções.

Caso não houvesse o reconhecimento da ausência e do que estava em torno dela, de nada valeriam as investidas posteriores. Se o grupo não se convencesse e não percebesse em suas práticas cotidianas a invisibilidade das artistas mulheres, todo o restante seria em vão, seguindo com os condenáveis processos de naturalização e normatização, alardeados em tese.

No entanto, durante todo o percurso empírico houve um clima de colaboração, confiança e um rápido envolvimento e melhor, uma identificação do grupo com o problema/tema estabelecido. Além dos dilemas pessoais e públicos reconhecidos em obra de arte, outros fatores levaram ao bom andamento da pesquisa.

Em parte se deveu à clareza e transparência como foram apresentados os objetivos e metodologias sobre o funcionamento do curso de formação em interface com pesquisa acadêmica. Bem como confiabilidade, confidencialidade garantida, ética e segurança facilitaram o entrosamento.

Os últimos depoimentos deixados pelos docentes participantes (p. 193-194), onde avaliaram o relacionamento interpessoal, os percursos metodológicos utilizados, apresentação e problematização da invisibilidade das artistas mulheres, o tempo e o espaço disponibilizado ao saber, à reflexão, à exposição de idéias, foram considerados satisfatórios e relevantes àquele grupo e à investigação.

Mais colaboradores do que meros informantes, docentes empenhados em discursos individuais deixaram muitas questões inquietantes no que diz respeito à presença ou ausência das artistas nas salas de arte. E mais, reflexões acerca dos modos de ensinar, sobre o significado e o sentido da arte atual, dos problemas da didatização da arte, os esquemas escolares, em índice que clama por audiência.

Não foi simplesmente uma questão de avaliar, hierarquizar e listar um suposto caráter positivo ou negativo, real ou imaginário, de força ou de passividade. Determinar rigidamente juízos de valor, classificações favoráveis e desfavoráveis sobre as obras de arte produzidas por mulheres e homens, foi muito mais do que isso.

Foi um trabalho dirigido para ampliar repertórios e provocar discussões, com tentativas de desestabilizações em estruturas mais profundas da formação daqueles sujeitos.

O que se viu, foram formadores/as docentes carregados/as de receios e medos, se esforçando para se ajustar as novas idéias, mas o tempo todo deixando rastros de convencionalismos. Assuntos como sexualidade, discriminação racial e de gênero, estereótipos, temas que não podem ser

expostos fora da jurisdição pessoal, sendo conduzidos ao acostamento, guiados pelas dificuldades de enfrentamento.

O que leva a pensar nos aspectos sociais que mobilizam um comportamento medroso em educadoras e educadores. Será o peso da responsabilidade? Influências de uma raiz cristã arraigada ou o formato dado à gestão das instituições educativas? Seja lá o que acione em professores/as atitudes desveladas por temores, o fato é que o *eu* profissional não se desprega do *eu* pessoal (Nóvoa, 2000). Logo, os assuntos supracitados dão face, antes de qualquer coisa, às dimensões dos medos pessoais, que por sua vez se constituem e se constroem dentro de esquemas sociais.

Reconhecidas pelo grupo ora como difíceis, maiores, transversais, oportunas, como pretextos ou “colagens” para o programa e à interdisciplinaridade, as obras das artistas estudadas exigem uma outra espécie de didatização (se é possível outra). Um tipo que, baseado na cumplicidade e no espelhamento, as reconhecerá como parte da constituição do sujeito contemporâneo, e menos como simples objeto à contemplação, decoração ou festejos.

Quer dizer, diferente de uma pintura histórica, de uma natureza-morta, de uma pintura abstrata, que em definitivo não ameaçam e nem provocam quaisquer desconfortos hoje, as obras estudadas e aqui postas em discussão são geradoras de crises que afetam a todos e todas, sem distinção.

Efland (2005) afirma que o provável desafio para professores/as de arte hoje é fazer a transição de paradigmas no ensino de arte. Quando a crença modernista insiste em falhar e ainda faltam respostas mais claras, é compreensível estar diante de um grupo oscilante e dualista.

Como disse a professora **Oppenheim**, “as artistas” é um assunto abrangente, que extrapola a sala de aula - e particularmente descabido à sala de aula no modelo tradicionalista e até modernista.

Caso dependam da iniciativa de toda estrutura didática escolar (seja a direção, a coordenação, o PEAS⁷³ e outros) para que sejam incluídas nos planejamentos docentes, talvez obriguem um retorno ao fim do século XIX para que as mulheres mais uma vez façam piquetes e lutem publicamente para serem aceitas nas instituições de ensino. Ou pior, que se descubra que não se

⁷³ Programa de Educação Afetivo Sexual é um programa de educação sexual em contexto escolar.

ultrapassou e não se avançou muito nesse tempo, e que de enclausuradas/os aos esquemas falocêntricos – reproduzindo o mito da caverna – permaneçam submetidas/os e erguidas/os pelos últimos.

Mas, segundo Foucault (1976, p.103-104)

Os discursos, tal como os silêncios, não são de uma vez para sempre submetidos ao poder ou erguidos contra ele (...) o discurso pode ser ao mesmo tempo instrumento e efeito do poder, mas também obstáculo, estribo, ponto de resistência e partida para uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, o expõe, o torna frágil e permite impedi-lo de avançar.

É no momento da formação docente interessada em contradições e paradoxos, onde são motivados confrontos e ali tensionados os discursos, que podem vir a insuflar as incertezas e as fragilidades dos enunciados arraigados aos convencionalismos. Apegados como estão, muitos desses conceitos e posturas epistemológicas – notou-se que no grupo pesquisado há uma forte tendência à visão modernista de ensino e de se compreender a criança, a infância – entram num processo de desmanche, uma espécie de surto. Para reorganizar essas construções é exigida de professores/as muita vontade, intencionalidade, coragem e estudo.

Algumas dessas transformações e mudanças foram percebidas e registradas durante o curso de formação/campo empírico (descritos e comentados na parte III).

A respeito da presença e da visibilidade de artistas mulheres nas salas de aula, em torno do *saber* e do *saber-fazer* (entre condutas, procedimentos didáticos, estratégias docentes) temas inovadores, se pode confirmar que foram mais bem compreendidos, organizados intelectualmente e erigidos a partir do *mix* formado por conhecimento, crítica, informação, reflexão e motivação para analisar a proposta.

A via da imposição superior, de indução de programas pré-estabelecidos e/ou tentativas de empregar fórmulas e receituários não serviriam de obstáculo ao convencionalismo, contrariamente, seriam favorecedoras. O que reafirma a função e o papel indispensável de uma formação continuada para docentes

como ação estratégica às mudanças, mas um tipo de formação que preze pela criticidade, incrementadora de debates, de construções plurais, distanciada das cartilhas.

Provocados continuamente pelo pensamento reflexivo e a criticidade acerca do problema da tese, apresentado durante os 11 encontros (parte III), o grupo liberou informações e dados preciosos para se pensar a inclusão do pensamento feminino imbricado aos feminismos nas aulas de arte. O que levou a pensar a importância da formação continuada como estratégia de intervenção, a revisar o sentido, o significado que se tem enunciado para o ensino de arte, discutir os percursos de didatização da arte, enfim, um amálgama de assuntos relevantes à educação na atualidade.

Quanto às produções artísticas de Rosana Paulino, Beth Moysés e Paula Rego, segundo consulta ao grupo docente, pode-se considerar que são um excelente “remédio amargo, mas eficaz” às novas investidas educativas. Intervenções que se queiram mordazes e desarticuladoras das regras convencionalizadas para o ensinar/aprender arte.

São potentes na arte, na educação e nos processos identitários, mas mesmo com todos os aspectos favoráveis ainda provocam receios, medos e dúvidas, os quais podem afastá-las do contexto escolar.

Atividades didáticas destinadas à inclusão das artistas, propostas pelo grupo participante, aproveitando “datas comemorativas” como pretexto e/ou “momento oportuno” como possível alternativa para se trabalhar o tema em classe, foram defendidas de maneira que o assunto se adequasse ao ritmo das regulamentações escolares. O que remeteu imediatamente ao conjunto de regras impostas pelas academias para que as mulheres frequentassem as mesmas.

A lógica de definir onde, quando, o que, de que maneira as artistas mulheres podem estar presentes e as concessões que precisam estar dispostas a fazer para que sejam aceitas, de certa maneira, ainda se fizeram presentes nas sugestões dadas pelo grupo.

Reconhecidas, entretanto, como importante referencial para se ensinar arte contemporânea na escola – pela riqueza das materialidades, meios e conceitos utilizados na criação das obras referenciadas -, seriam também adequadas na elaboração de projetos coletivos/interdisciplinares, segundo

docentes. O que não dissimulou, por trás das boas intenções, a insegurança de se trabalhar hoje com arte contemporânea na escola formal.

Algumas tentativas de vestir a arte contemporânea com o traje modernista, geradas pelo pouco contato e restrito conhecimento sobre artistas e obras atuais, apontaram a falta de embasamentos para despender uma postura pós-modernista em práticas de ensino. Quando uma coisa depende da outra. Ou seja, é impossível ensinar arte contemporânea se não a conhece, se não se tem contato com ela. E é improvável assumir uma abordagem pós-modernista para o ensino se não se compreende arte contemporânea.

Ao sistematizar e disciplinar, organizando e contextualizando as obras das artistas e assim tentando criar uma tradução para sua inserção em sala de aula (lembrando que o foco foi aula junto de crianças), questões conflitantes se debateram. Por um lado uma tentativa (louvável) de fazer ou tornar manipulável um conhecimento rejeitado e excluído do currículo programático convencional, aí se tem um caso de subversão. Por outro, se aplicar o conceito de poder disciplinador de Foucault, qualquer conteúdo corre o risco de se tornar “dócil, obediente”.

Assim o que antes subvertia e insubordinava, pode passar a obedecer e ser subordinado pela mesma força a qual resistiu, caso o/a docente responsável, em suas escolhas epistemológicas, despersonalize e descontextualize as obras, minimizando-as à contemplação ou estudos formalistas, tecnicistas, ou ainda, encontrando outros recursos de redução.

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

Artistas, muitas vezes, se ressentem da arte/educação exatamente pela idéias de encapsulamento (resultante de didatização ou pedagogização da arte aos moldes convencionais), muitas a favor da normatização escolar e contrárias à índole transgressora da própria arte em questão.

Talvez seja esse um dos maiores perigos das práticas docentes em arte, detectado por essa pesquisa, a chamada *didatização da arte*. Entendendo-a

como um percurso em que o/a docente em posse do saber acadêmico, o transforma em “saber a ensinar”, ou seja, em conteúdo a ser trabalhado e transmitido a um grupo de estudantes. Uma passagem de um conhecimento “culto” para um conhecimento que seja acessado por meninos e meninas (e demais) nos espaços escolares. Que ocorre através de sistemas didáticos escolhidos e empregados pelo/a docente.

Se esse percurso é feito por escolhas e se as escolhas não são mera casualidade, como já se defendeu nessa tese, que tipos de escolhas docentes têm feito?

As tentativas de codificar as obras e prepará-las para serem decodificadas por estudantes, estão sendo construídas em nome de que tipo de ensino? Que tipo de escola? Que tipo de criança?

No final das contas, parecem que as posturas e condutas docentes andam descompassadas da atualidade - daí as desmedidas críticas que se tem levantado contra o ensino em instituições de educação formal. O que não parece ser um problema apenas brasileiro e tão somente do ensino de arte.

Todos esses dados, de ordem qualitativa, revelaram muitas realidades, muitas possibilidades, muitos desafios, muitos receios, muitos entusiasmos à mesma causa. Apresentaram alguns abismos entre teoria e prática, delatados na dificuldade de um *saber-fazer* temas inovadores e pouco discutidos nos contextos escolares – diga-se de passagem, na formação universitária também. Mas a dificuldade só será vencedora diante da insistência do academicismo tradicional que tem o ensino como recurso puramente transmissor de informações, memorização, repetição ou da visão modernista pautada em uma arte exclusivista.

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

Mais uma vez, se faz presente a necessidade da contínua formação de professores/as como ferramenta fundamental na construção e no fortalecimento do repertório pessoal e da ação docente.

Quanto mais professores e professoras estiverem afinados aos conteúdos de sua disciplina e ampliarem os diálogos com outras; quanto mais

se tornarem reflexivos e pesquisadores; quanto mais transformarem sua atuação em uma docência artista, menores as distâncias entre teorias e práticas. Aumentam também as chances de atuações mais seguras e coerentes com a contemporaneidade, diminuem-se os temores de não se estar acertando. E se errar, saber diagnosticar onde e revisar a atuação com maior precisão. Maiores serão as ousadias e os estribos colocados em ação, contrários aos convencionalismos.

Assim, a formação para docentes em campo empírico apontou que a mesma é desejável e imprescindível, porque afetou a capacidade de formulação de juízos de valor dos conhecimentos (no caso, os significados contidos nas obras de arte, no sistema artístico e nos paradigmas pedagógicos), potencializou a argumentação, auxiliou na organização e na gestão do pensamento. Acredita-se ter sido também auxiliar na organização das atividades práticas para a sala, ampliando repertórios sobre o campo da arte e da didática. Provocou o pensamento criador, estimulou laços de integração e de trocas entre os pares, motivou a pesquisa a partir da curiosidade, da dúvida, da ausência (detalhamentos e desdobramentos na parte III dessa tese).

Em contrapartida, um campo formado por sujeitos em desigualdades de saberes e de experiências diferenciadas enriqueceu o estudo científico, sendo revelador do quanto a diferença é salutar e empreendedora do saber. Também como grupo majoritário de mulheres (18), apenas dois homens, estabeleceu-se na ironia dos inversos uma nova configuração no mínimo inusitada, onde se discutiu a arte produzida por uma chamada minoria - artistas mulheres - num grupo onde elas – as mulheres - eram a maioria.

O interessante é que nenhum desconforto por parte dos professores homens foi registrado e nem se fez ouvir nenhuma interjeição revanchista por parte das mulheres. Os debates, conversas, trocas entre os pares transcorreram sem que esse tipo de discriminação sexista se fizesse presente e a configuração se manteve em clima de equidades.

A última sessão do curso/campo foi um momento especial em que o grupo pode apresentar algumas de suas elaborações teóricas, queixas, dúvidas, receios, idéias construídas ao longo das sessões e nos debates promovidos. O fórum/debate, como ápice dos confrontos e das discussões, foi

campo revelador de contradições, decompondo totalidades homogêneas e desvelando os modos fragmentários, parciais e polifônicos das realidades individuais em práticas de um coletivo docente em arte.

Visto como primeiro exercício para uma atuação *transformadora* de índole não-sexista para aula de arte daquele grupo docente, pois instalou uma proposta de ruptura nos enfoques tradicionalistas em vários sentidos, teve um caráter inventivo, crítico, desnaturalizador e implicador. Segundo Louro (1997), a implementação de dispositivos como propostas transgressoras, ou no mínimo, questionadoras, provocam formas variadas de reação e resistência, mas talvez encontrem alianças e parcerias.

Logo, não é o caso de endeusamentos e nem demonizações da proposta aqui defendida, nem de serem colocadas como eventos passageiros, modismos (“politicamente correto”) e muito menos, não se espera que sejam desabilitadas por visões mais tradicionalistas do ensino – o que significaria um retrocesso. Mas exige que se lancem outros olhares sobre o mesmo, que se troquem as lentes e o foco.

A proposta de inclusão das obras de arte de Rosana Paulino, Paula Rego e Beth Moysés pode ser admitida como viável, particularmente por serem assuntos emergentes que representam o mundo ou uma parcela dele presente nos sujeitos, mas descortinam uma série de problemas, os quais essa tese não se furtou por em evidência.

Desse modo, é possível criar uma versão, entre viabilidades e contingências, para o problema levantado a partir de saberes docentes interconectados com as pautas da arte contemporânea, dos pensamentos de artistas, críticas/os e teóricas/os do momento.

Se o leitor ou leitora se perguntar: O que há nesse estudo que se possa aproveitar ou aplicar em práticas de ensino? O que é adaptável ou pode ser traduzido para outros contextos? Ou ainda: Quais são os benefícios, vantagens, pontos favoráveis que se possa extrair da produção estudada e aqui discutida, em termos de viabilidades para sua inclusão no ensino junto de crianças (ou demais)? O que pode trazer essa fantástica imersão em Paula Rego, Rosana Paulino e Beth Moysés?

- 1- Desacostumar os olhos das presenças naturalizadas do feminino, das composições ligadas aos conceitos classicistas, lançando novas representações de temas cotidianos e aproximados. Uma nova escritura visual - arte contemporânea - sintonizada com seu tempo e representativa de uma genealogia do presente.
- 2- Desacostumar a pensar a arte como objeto eterno, transcendente, fixa no museu. Em contato com a arte das artistas mencionadas, estende-se o conceito de objeto artístico para além daqueles “tradicionalistas” e invade a vida pública.
- 3- Desacostumar a pensar em “artista” como uma figura romântica, individualista, divina, dotada de um dom essencial, solitária, genial e do sexo masculino. Comprovando a presença feminina como produtoras culturais legítimas, com reconhecimento e qualificadas.
- 4- Desacostumar a entender a obra de arte como um objeto resultante puramente das emoções, das individualidades, dos sentimentos, e mais como fruto das subjetivações (Hita, 2002) implicadas no social, no político, na cultura, etc.
- 5- Ao evidenciar os conflitos e dilemas imbutidos nas obras das artistas, não tentando esconder e nem minimizar, utilizando o conteúdo como pretexto para deixar vir à tona e assim, colocar em destaque problemáticas sociais, são formas de enfrentamento. São tentativas de encontrar alternativas para a superação do sexismo, das dicotomias, das exclusões, das invisibilidades.
- 6- Sendo uma produção inventiva de qualidades intrínsecas na arena artística e imbricada na discussão de gênero, comunga com as metas de equidades indicadas nas agendas educacionais e políticas públicas da atualidade. Quer dizer, é uma proposta educativa pertinente e em consonância com as demandas da educação que se quer para hoje.
- 7- O trabalho com as artistas mencionadas são fontes ricas para se repensar as formulações que se têm sobre arte, programas

de ensino, atuação docente, desempenho discente e muitas outras relações estabelecidas na escola.

- 8- Outro ponto favorável é a multiplicidade de atividades, apropriações e “traduções” que podem ser inspiradas nas obras das artistas para as aulas. Em grande variação de formas, cores, materiais alternativos, suportes, soluções plásticas, meios ou canais de expressão, se postos em estudo, geram a ampliação do repertório instrumental das crianças.
- 9- Os aparatos, os materiais, as inter-relações coexistentes na produção das artistas são veículos simbólicos, metafóricos, carregados de analogias e códigos que dizem respeito à linguagem conceitual artística – imprescindível às crianças (e a todos/as). Itens 8 e 9 se complementam.
- 10- As obras são incentivadoras de outros modos de ser e pensar para meninos e meninas, professores e professoras, enquanto desoculta e desmantela códigos silenciados e cristalizados ou ainda, pouco discutidos.
- 11- Em situações concretas de sala de aula onde violência, discriminação, preconceitos, padronizações sejam recorrentes, as obras citadas servem de mediadoras e antídotos para dilemas pessoais, familiares, sociais e até propostas assistencialistas (quando a escola assume junto àquela comunidade esse papel).
- 12- Por longo tempo a pintura ocupou lugar da escrita para os iletrados, quer dizer, a pintura serviu de texto para ensinamentos. Ainda hoje, se uma obra de arte (ou a sua imagem) for trabalhada para ter o mesmo alcance que um elemento visual midiático e se a sua mensagem for decodificada pelas crianças com a mesma intensidade, isso pode reincidir e transformar obras de arte num importante recurso formador dentro das escolas. Em acordo com Stuart Hall (2006, p.368) “é esse conjunto de significados decodificados que ‘tem um efeito’: influencia, entretém, instrui ou persuade, com conseqüências perceptivas, cognitivas,

emocionais, ideológicas ou comportamentais muito complexas.”⁷⁴

- 13- Dar acesso e formar “público” para diferentes manifestações artísticas e concepções é também função educacional (Barbosa, 1984). Logo, as crianças têm direito às informações artísticas, culturais e sociais contidas nas obras das artistas, ampliando as condições de serem público bem informado.
- 14- Por serem obras que tratam de assuntos cotidianos, é possível convocar a participação efetiva das crianças no que diz respeito a trazer de casa ou do ambiente em que vivem e participam, materiais de ordem física ou histórias de vida, acontecimentos relacionados aos temas. Essa participação enriquece a aula.
- 15- Numa análise mais geral, as obras de Paula Rego, Rosana Paulino e Beth Moysés podem atuar favoravelmente para: (1.) a educação do *olhar*, particularmente do olhar sobre a arte contemporânea; (2.) do pensamento crítico social, particularmente sobre os assuntos que envolvem as questões de gênero; (3.) no aprimoramento da legibilidade (letramento) e (4.) para formação de espectadores/as, público apreciador de arte.

Para Vianna (2002, p. 34-35)

Muitas são as possibilidades de construção de uma escola não-sexista: introduzir o ponto de vista da mulher nos livros didáticos, nos conteúdos escolares; não hierarquizar significados masculinos e femininos; interferir na reprodução de estereótipos pelas crianças e pelos jovens; [...] descobrir a existência de inúmeros esquemas, sentidos e ações para cada sexo que não têm relação com capacidades inatas, comportamentos espontâneos e, principalmente, trabalhar com vários modelos de menino/menina, feminino/masculino.

⁷⁴ Em seu texto, o autor trata dos processos de codificação e decodificação das mensagens do sistema radiodifusor, mas parecem bastante pertinentes e aplicáveis às obras de arte enquanto sistema de comunicação e como imagens consumidas dentro das salas de aula (visto que as obras originais das artistas não estão tão facilmente disponíveis para serem apreciadas ao vivo)

Ao analisar as sugestões apontadas pela pesquisadora, não é difícil perceber que os estudos sobre as artistas e suas manobras inventivas servem aos propósitos do ideário de uma educação calcada em equidades. Os textos narrativos e visuais criados pelas mesmas corroboram a arte como plataforma indispensável à formação humana.

Por outro lado: Quais as fragilidades, os perigos, as dificuldades na inclusão das artistas estudadas em contextos escolares, junto de crianças?

- 1- O “medo paralizador” advindo das inseguranças de se enveredar em propostas mais ousadas e inovadoras, que fogem do convencional, ao invés de assumir uma atitude cautelosa, que por precaução, conduz à pesquisa, à averiguação, ao aprimoramento criterioso, anterior e durante a ação.
- 2- Manter-se numa postura rotineira, repetidora e em busca de facilidades.
- 3- No percurso da didatização, uma espécie de “tradução”⁷⁵ da produção artística mencionada para o planejamento de aula, se sofrer redução da análise ao ser formatada em exercícios didáticos com demasiada simplificação e condensação de significados. O que acaba por gerar também redução da apreciação artística e limitação na apreensão do conteúdo.
- 4- Mesmo que o terreno esteja bem preparado e organizado para a apreciação e fruição dos significados das obras, as últimas não são plenamente garantidas. Os níveis de assimilação e compreensão não são fixos e nem estáveis, os significados não necessariamente serão compartilhados por todas as crianças/espectadoras da mesma maneira ou intensidade (o que serve para qualquer conteúdo). No entanto, esse fenômeno só será avaliado como negativo num ensino que se queira homogenizador.

⁷⁵ De maneira geral, toda “transposição”, toda “tradução” de teoria para a sala de aula corre o risco de redução, pois se retém do tema senão algumas dimensões e aspectos. Se tratando de um número de aulas tão reduzido como tem sido as aulas de arte nas escolas brasileiras (com sorte, duas aulas por semana), o risco aumenta.

- 5- Um outro problema para a inclusão das obras das artistas é não haver acesso a equipamentos áudios-visuais na escola. Sem material impresso, mídias ou slides de projeção, o inaccess visual compromete o ensino.⁷⁶
- 6- É em si, uma tarefa que pode ser sentida inicialmente como mais difícil pelo seu tom inovador. Mas, caso encontre também apoio em parcerias com outras disciplinas e institucional poderá alcançar resultados ainda mais amplos - o que não significa facilidades. No entanto, caso o apoio não venha de imediato, que isso não sirva de pretexto para não arriscar-se em tentativas de inclusão.
- 7- Uma formação docente frágil sobre gênero, arte produzida por mulheres, epistemologias pós-modernistas para o ensino de arte comprometem e até, impossibilitam a adoção das artistas.
- 8- Concepções fixadas em fases e níveis de adequação do conteúdo, de infância e criança sob a tutela modernista, são alguns empecilhos que dificultarão a adoção de obras de arte contemporânea, ainda mais, de índole associada aos feminismos. Soarão como inadequadas à “delicadeza, ingenuidade, fragilidade das crianças”.
- 9- 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.

Segundo Richter (2003, p.196)

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

⁷⁶ Não formam considerados grupos que por ventura possam fazer visitaçao em galerias e museus que contenham as obras ao vivo. Nesse caso, esse item não é válido.

preparo para enfrentar as situações de risco nas quais possivelmente estaremos nos colocando.

Não se fecha nos itens discorridos acima, entre vantagens e desvantagens, viabilidades ou contingências, a proposta de inclusão das artistas mulheres nas aulas de arte, particularizadas no estudo da produção de Paula Rego, Rosana Paulino e Beth Moysés.

Como mais um segmento numa cadeia de saberes a serem perscrutados e perseguidos com maior intensidade acerca da trilogia “arte, gênero e educação”, que a tese sirva à ampliação da compreensão dos efeitos longitudinais e verticais da arte produzida por mulheres e do ensino de arte contemporânea na arena escolar atual.

É um projeto de contaminação e penetração num processo cíclico de difícil acesso e complexa ruptura, mas que se espera incitar para que

tenhamos mais oportunidades pra discutir, pra debater, pra aprender, com a certeza de que sempre vamos errar muito, mas pra gente não errar sempre no mesmo ponto.

Professora **Paulino**

Que seja também fomentadora de novas e outras propostas, tanto para pesquisas acadêmicas como práticas docentes, que estejam interessadas no ensino de arte, artistas mulheres e numa educação inclusiva.

Eu acho que houve em dois meses de curso, uma transformação muito grande. Pelo menos começou na gente e agora vamos ver se a gente vai passar pra frente.

Professora **Sherman**

Como uma vestimenta por ora arrematada para que não se desfaçam seus detalhes e adornos, mesmo sabendo que o corpo que a porta é espaço instável, não fixo e que jamais terá medidas exatas, podendo em breve rejeitar os contornos utilizados, a tese que aqui para sem finalizar, se coloca à prova. A estância por hora concedida a ela é crédito para tomar fôlego para outras investidas.

BIBLIOGRAFIA

Impressos

Amâncio, Lígia (1994). *Masculino e Feminino: A Construção Social da Diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

Archer, Michel (2001). *Arte Contemporânea: Uma História Concisa*. São Paulo: Martins Fontes.

Argan, Giulio C. (1992). *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras.

Bandinter, Elisabeth (1986). *Um é Outro: Relações entre Homens e Mulheres*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Barbosa, Ana Mae; Amaral, Lilian (orgs.) (2008). *Interterritorialidade: Mídias, Contextos e Educação*. São Paulo: Senac.

Barbosa, Ana Mae (org.) (2008). *Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez.

Barbosa, Ana Mae (2005). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez.

Barbosa, Ana Mae (2001). Arte y Minorias: La Mujer y el Pueblo In Cao, Marián L. F. (ed.) *Geografías de la Mirada: Género, Creación Artística y Representación*. Madrid: Instituto De Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid.

Barbosa, Ana Mae (2000). Arte no Brasil: Várias Minorias. *Gênero - Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Género – Nuteg*, v.3, n.2, 2000. Niterói. Brasil.

Barbosa, Ana Mae (1997). *Arte- Educação: Leitura no Subsolo*. São Paulo: Cortez.

Barbosa, Ana Mae (1996). *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva.

Barbosa, Ana Mae (1989). Arte-Educação no Brasil: Realidade Hoje e Expectativas Futuras. *Estudos Avançados*, v.3, n.7, set./dez. São Paulo.

Barbosa, Ana Mae (1984). *Arte-Educação: Conflitos/Acertos*. São Paulo: Max Limonad.

Basbaum, Ricardo (2007). *Além da Pureza Visual*. Porto Alegre: Zouk.

Beauvoir, Simone (1949). *O Segundo Sexo: Fatos e Mitos*. Rio De Janeiro: Nova Fronteira.

Becker, Ilka (2001). Louise Bourgeois: Bobinas, Rolos e Visões In Grosenick, Uta. (ed.) *Mulheres Artistas Nos Séculos XX e XXI*. Madrid: Taschen. (60-65)

Bogdan, Roberto C.; Biklen, Sari K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação : Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Lisboa: Porto.

Brasil (1998). Secretaria de Educação de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*. Brasília: Mec/Sef.

- Brasil (1998). Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: Mec/Sef.
- Brasil (2005). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *CBC - Conteúdo Básico Comum. Arte: Proposta Curricular*. Belo Horizonte: Educação Básica.
- Brasil (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias* (2006). Brasília: Mec, Secretaria De Educação Básica.
- Bourdieu, Pierre (2003). *A Dominação Masculina*. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourgeois, Louise; Bernadac, Marie-Laure; Obrist, Hans U. (2000). *Destruição do Pai, Reconstrução do Pai*. São Paulo: Cosac Naify.
- Brito, Ronaldo (1980). *O Moderno e Contemporâneo: O Novo e o Outro Novo*. Rio De Janeiro: Funarte.
- Buther, Judith P. (2003). *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira.
- Calado, Isabel (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.
- Canton, Kátia (2000). *Novíssima Arte Brasileira: Um Guia de Tendências*. São Paulo: Iluminuras.
- Cao, Marián L. F.; Pérez, Juan C. G. (2000). El Cuerpo Imaginado. *Revista Complutense De Educación*, v.11, n.2. Madrid. pp. 43-58.
- Cao, Marián L. F. (2008). Educar o Olhar, Conspirar pelo Poder: Gênero e Criação Artística In Barbosa, Ana Mae; Amaral, Lilian. (orgs.) *Interterritorialidade: Mídias, Contextos e Educação*. São Paulo: Senac. (69-85)
- Cao, Marián L. F. (2005). Lugar do Outro Na Educação Artística: O Olhar como Eixo Articulador da Experiência – Uma Proposta Didática In Barbosa, Ana M. *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, pp. 187-226.
- Cao, Marián L. F. (2002) La Educación Artística y la Equidad de Géneros: Um Asunto Pendiente. *Arte, Individuo y Sociedad*, anejo I, pp.145-171, Madrid.
- Cao, Marián L. F. (ed.) (2001). *Geografías de la Mirada: Género, Creación Artística y Representación*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid.
- Cao, Marián L. F. (coord.) (2000) *Creación Artística y Mujeres: Recuperar la Memoria*. Madrid: Nancea.
- Cao, Marián L. F. (1998). La Retórica Visual como Análises Posible en la Didáctica del Arte y la Imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, n.10, pp. 39-62, Madrid.
- Cao, Marián L. F. (1995) El Papel de las Mujeres Creadoras dentro de la Historia del Arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, n.7, pp. 43-44. Madrid.

- Cao, Marián L. F. (1994) Arte y Heroísmo en los Últimos Años: la Cuestión Femenina. *Arte, Individuo Y Sociedad*, n.6, pp. 117-128. Madrid.
- Cao, Marián L. F. (1991-92). Arte, Feminismo y Posmodernidad: Apuntes de lo que Viene. *Arte, Individuo Y Sociedad*, n.4, pp. 103-109. Madrid.
- Carneiro, Sueli (2002). Gênero e Raça In Bruschini, Cristina; Unbehaum, Sandra (orgs.). *Gênero, Democracia E Sociedade Brasileira*. São Paulo: Fcc-Editora 34. (167-193)
- Cauquelin, Anne (2005). *Arte Contemporânea: Uma Introdução*. São Paulo: Martins Fontes.
- Chadwick, Whitney (1999). *Mujer, Arte y Sociedad*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Cocchiarale, Fernando (coord.) (2000). *Rumos da Nova Arte Contemporânea Brasileira: Mapeamento Nacional da Produção Emergente 2001/2003*. Projeto: Rumos Itaú Cultural – Artes Visuais. São Paulo: Itaú Cultural.
- Costa, Claudia de L. (2000). Paradoxos do Gênero. *Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero – Nuteg*, v.4, n.1, pp.169-177, 1 sem. Niterói.
- Costa, Claudia de L. (1998). O Feminismo e o Pós-Modernismo/Pós-Estruturalismo: (In) Determinações da Identidade nas (Entre) Linhas do (Con) Texto In Pedro, Joana M.; Grossi, Miriam P. (orgs.). *Masculino, Feminino, Plural: Gênero na Interdisciplinaridade*. Florianópolis: Editora Mulheres. (57-90)
- Coutinho, Andréa S. (2009). Poéticas do Feminino/Feminismo em Beth Moysés, Rosana Paulino e Paula Rego: Transgressões para o Ensino de Artes Visuais em Escolas in *Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte Educação, 19 Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania*. Novembro de 2009, Belo Horizonte, UFMG.
- Cripa, Giulia (1999). O Grotesco como Estratégia de Afirmação da Produção Pictórica Feminina. *Revista Estudos Feministas*, v.7, n.1-2, pp.113-135, Florianópolis.
- Crispolti, Enrico (2004). *Como Estudar a Arte Contemporânea*. Lisboa: Estampa.
- D'alleva, A (2006) *How to Write Art History*. London: Laurence King Publishing.
- Danto, Arthur C (2006). Após *O Fim da Arte: A Arte Contemporânea e os Limites da História*. São Paulo: Odysseus.
- Dias, Lucimar Rosa (2008). Cabelos Crespos, Gênero e Raça: Práticas Pedagógicas de Combate ao Racismo na Educação Infantil In Carvalho, Marília P.; Pinto, Regina P. (orgs.). *Mulheres e Desigualdades de Gênero*. São Paulo: Contexto. (191-208)
- Díez, Noemí M.; Vanrell, Catalina R.; Cao, Marián L. F (1993). La Obra de Arte como Estímulo Creador en Distintas Etapas de La Educación: Primaria, Secundaria y Facultad de Educación. *Arte, Individuo y Sociedad*, n. 5, pp.59-74. Madrid.

- Domingues, Petrônio J. (2002) Negro de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, n.3, pp.536-599. Rio de Janeiro.
- Efland, Arthur D. (2005). Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno In Guinsburg, J.; Barbosa, A. M. (orgs.). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva. (173-188)
- Escohotado, Sandra (2001) Autobiografias: Ana Mendieta e Yoko Ono In Cao, Marián L. F. (ed.). *Geografías de la Mirada: Género, Creación Artística y Representación*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid. (186-195)
- Fabbrini, Ricardo N. (2005) A Apropriação da Tradição Moderna In Guinsburg, J. & Barbosa, A. M. (orgs) *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva. (121-144)
- Fabris, Annateresa (org.) (1998). *Arte e Política: Algumas Possibilidades de Leitura*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Fineberg, Jonathan (1995). *Art Since. Strategies of Being*. London: Laurence King Publishing.
- Foucault, Michel (1989). *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica do Poder*. Rio De Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel (1976). *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Lisboa: Editions Gallimard.
- Franz, Teresinha S. (2003). *Educação para uma Compreensão Crítica da Arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Freire, Cristina (1999). *Poéticas do Processo: Arte Conceitual no Museu*. São Paulo: Iluminuras.
- Fróis, João Pedro de O. F. (2005). *As Artes Visuais na Educação: Perspectiva Histórica*. (Tese de Doutorado) - Especialidade: História da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Garb, Tamar (1998). Gênero e Representação In Frascina, Francis, et.al. *Modernidade e Modernismo: A Pintura Francesa do Século XIX*. São Paulo: Cosac & Naify. (219-289)
- Giddens, Anthony (1993). *A Transformação da Intimidade: Sexualidade, Amor & Erotismo nas Sociedades Modernas*. São Paulo: Editora Uep.
- Gómez, Gregorio R; et. al. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Greenberg, Clement (1975). A Pintura Moderna In Battcock, Gregory. *A Nova Arte*. São Paulo: Perspectiva. (95 -106)
- Grosenick, Uta (2001) (ed.). *Mulheres Artistas nos Séculos XX e XXI*. Madrid: Taschen.
- Guinsburg, J.; Barbosa, A. M. (orgs) (2005). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva.

- Hall, Stuart (2003). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio De Janeiro: Dp&A.
- Hall, Stuart (2006). Codificação/Decodificação In Hall, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. (365-381)
- Heilborn, Maria Luíza (1996). Violência e Mulher In Velho, Gilberto; Alvito, Marcos. *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ-FGV. (89-98)
- Hita, Maria Gabriela (2002). Igualdade, Identidade e Diferença (s): Feminismo na Reinvenção de Sujeitos In Almeida, Heloisa B. de; et.al. (orgs.) *Gênero em Matizes*. Bragança Paulista: EDUSF. (319-351)
- Holanda, Heloisa B.; Herkenhoff, Paulo (2006). *Manobras Radicais*. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil.
- Honnef, Klaus (1992). *Arte Contemporânea*. Colônia: Taschen.
- Knappo, Eduardo (1996). Louise Bourgeois: Aprisiona os Fantasmas Femininos em Obra. *Jornal Folha de São Paulo*. 04 de out. Especial. 23ª Bienal de São Paulo, pp. 18. São Paulo.
- Kehrwald, Isabel P. (1998). Ler e Escrever em Artes Visuais In Neves, Iara C. B.; et. al. (orgs). *Ler e Escrever: Compromisso de todas as Áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- Kehrwald, Isabel P. (2007). Processo Criativo: Para Quê? Para Quem? *Revista Arte na Escola*, Edição Primavera, Boletim 4, set. São Paulo.
- Kettenmann, Andrea (2004). *Frida Kahlo – 1907-1954: Dor e Paixão*. Koln: Paisagem.
- Lamas, Berenice Sica (1997). *As Artistas: Recorte do Feminino no Mundo das Artes*. Porto Alegre: Artes E Ofícios.
- Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel; Boutin, Gérard. (1990) *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lipovetsky, Gilles (2000). *A Terceira Mulher: Permanência e Revolução do Feminino*. São Paulo: Companhia Das Letras.
- Loponte, Luciana G. (2008). Gênero, Visualidades e Arte: Temas Contemporâneos para Educação in *Reunião Anual da Anped - Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. v. 1, n. 31, 2008, pp. 1-17. Caxambu, MG.
- Loponte, Luciana G. (2008). Pedagogias Visuais do Feminino: Arte, Imagens e Docência. *Currículo Sem Fronteira*, v. 8, n.2, pp.148-164, jul/dez.
- Loponte, Luciana G. (2008). Arte e Metáforas Contemporâneas para Pensar Infância e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, jan./abr. Rio de Janeiro.
- Loponte, Luciana G. (2005) *Docência Artista: Arte, Estética de si e Subjetividades Femininas*. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Loponte, Luciana G. (2005). Gênero, Educação e Docência nas Artes Visuais. *Revista Educação & Realidade*, v.30, n.2, jul./dez. Porto Alegre.

- Loponte, Luciana G. (2004). Gênero, Artes Visuais e Educação: Outros Modos de Ver. *Ensinarte - Revista das Artes em Contexto Educativo* - Cesc-Universidade do Minho, n. 4 & 5, primavera/outono, pp. 7-21. Braga.
- Loponte, Luciana G. (2002). Sexualidades, Artes Visuais e Poder: Pedagogias Visuais do Feminino. *Revista Estudos Feministas*, v.10, n.2, jul./dez. Florianópolis.
- Loponte, Luciana G. (1998). *Imagens do Espaço da Arte na Escola: Um Olhar Feminino*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- Louro, Guacira; Necker, Jane F.; Goellner, Silvana V. (orgs.) (2003). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, Guacira L. (2007). Gênero, Sexualidade e Educação: das Afinidades Políticas às Tensões Teórico-Methodológicas. *Educação em Revista*, n.46, dez. Belo Horizonte.
- Louro, Guacira L. (2004). Conhecer, Pesquisar, Escrever... in: *Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. n.5. 2004. Curitiba: Anped Sul.
- Louro, Guacira L. (2003). Currículo, Gênero e Sexualidade: o “Normal”, o “Diferente” e o “Excêntrico” In Louro, Guacira L.; Necker, Jane F.; Goellner, Silvana V. (orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, Guacira L. (2002). Gênero: Questões para a Educação In Bruschini, Cristina; Unbehau, Sandra (orgs.). *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira*. São Paulo: Fcc, Editora 34. (225-242)
- Louro, Guacira L. (1998). Segredos e Mentiras do Currículo: Sexualidades e Gênero nas Práticas Escolares In Silva, Luiz H. (org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes. (33-47)
- Louro, Guacira L. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Lucie-Smith, Edward (2006). *Os Movimentos Artísticos a partir de 1945*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lucie-Smith, Edward (1983). *El Arte Hoy: Del Expressionismo Abstrato al Nuevo Realismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Macedo, Ana Gabriela (2006). Pós-Feminismo. *Estudos Feministas*, v.14, n.3, pp.813-817. Florianópolis.
- Manguel, Alberto (2001). *Lendo Imagens*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Marcelo, Carlos; et. al. (1991). *El Estudio de Caso em la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marquié, Hélène (2003). Assimetria de Gêneros e Aporias da Criação: Como Sair de um Imaginário Androcêntrico? *Revista Labrys – Estudos Feministas*, n.3, jan/jul.

- Martínez, Rosa (1995). *Mujeres de Ojos Rojos. Poéticas de la Experiencia o el Devenir Mujer Através del Art. Revista Creación*, n. 13, febrero. Madrid.
- Martínez, Rosa (1994). *El Territorio del Outro. Revista Lápiz*, n. 105, pp. 16-23. Madrid.
- Martins, Miriam. C.; Picosque, Gisa; Guerra, M. Terezinha T. (2009). *Teoria e Prática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo*. São Paulo: FTD.
- Martins, Miriam. C. (2002). *A Arte Explica a Vida. Nova Escola*, ed.151, abr. São Paulo.
- Mayayo, Patrícia (2003). *Historias de Mujeres, Historias del Arte*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mccaughan, Edward J. (2003). *Navegando pelo Labirinto do Silêncio: Artistas Feministas no México. Revista Estudos Feministas*, v.11, n.1, jan./jun., pp. 89-112. Florianópolis.
- Mendes, Susana F. R. (2006). *As Práticas Escolares como Construtoras de uma Identidade Curricular Genderizadas*. (Dissertação de Mestrado) - Instituto de Educação e Psicologia, Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho, Braga.
- Micheli, Mario (1991). *As Vanguardas Artísticas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mink, Janis (2000). *Marcel Duchamp - 1887-1968: A Arte como Contra-Arte*. Koln: Tashen.
- Moraes, Angélica de; Herkenhoff, Paulo (1997) . *Louise Bourgeois: Desenhos. Catálogo*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Light.
- Moysés, Beth (2007). *Beth Moysés: Arte como Transformação Social*. São Paulo, 15 Out. Entrevista concedida à Andréa S. Coutinho.
- Nazario, Luiz (2005). *Quadro Histórico do Pós-Modernismo* In Guinsburg, J. & Barbosa, A. M. (orgs). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva. (23-70)
- Nochlin, Linda (1988). *Why Have There Been No Great Woman Artists?* In Nochlin, Linda. *Women, Arte and Power and Other Essays*. Boulder: Westview Press. (147-158)
- Nóvoa, António (2002). *Professor se Forma na Escola. Revista Nova Escola*, ago., pp. 23-26.
- Nóvoa, António (2000). *Os Professores e as Histórias de sua Vida* In Nóvoa, António (org.) *Vidas de Professores*. v. 4. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1995) *Diz-me como Ensinas, Dir-te-ei quem és e Vice-versa* In Fazenda, Ivani. C. A. (org.) *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas: Papirus. (29-41)
- Nóvoa, António (1992) (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Obregón, Javier S. (2007). *La Escuela como Dispositivo Estético* In Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (orgs). *Educar: (Sobre) Impresiones Estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

- Orlandi, Eni P. (1993). *As Formas do Silêncio: No Movimento dos Sentidos*. Campinas: Editora Unicamp.
- Paulino, Rosana (2007). *A Arte como Comprometimento*. São Paulo, 16 Out. Entrevista concedida à Andréa S. Coutinho.
- Pérez-Soba, Pilar D. C. (2000). Educación Artística: lo Femenino en un Desarrollo Humano Sostenible In Cao, Marián L. F. *Creación Artística y Mujeres: Recuperar La Memoria*. Madrid: Nancea. (177-198)
- Perrot, Michelle (2007). *Uma História das Mulheres*. Lisboa: Asa Editores.
- Pollock, Griselda (1988). *Vision and Difference: Femininity, Feminism and Histories of Art*. Londres: Routledge.
- Pontual, Roberto (1987). Do Maneirismo ao Pós-Moderno: O Triunfo da Estranheza. *Colóquio Artes – Revista Trimestral de Artes Visuais, Música e Bailad*, v. 75, n. 29, 2 sem, dez., pp. 24-31. Lisboa.
- Raquejo, Tonia (1998). *Arte Hoy: Land Art*. Madrid: Editorial Nerea.
- Rego, Paula (2008). *Paula Rego: Arte como Narrativa Transgressora*. 10 Jun. Entrevista Concedida à Andréa S. Coutinho.
- Rego, Paula (2006). Ciclo da Vida da Virgem Maria. *Catálogo*. Capela do Palácio de Belém. Lisboa: Museu da Presidência da República.
- Richter, Ivone M. (2003). *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais*. Campinas: Mercado De Letras.
- Rosenthal, T. G. (2003). *Paula Rego: Obra Gráfica Completa*. v. 1(a), 2(b) e 3(c). Lisboa: Cavalo De Ferro.
- Rush, Michael (2006). *Novas Mídias na Arte Contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes.
- Saffioti, Heleieth I. B. (2002). Violência contra a Mulher e Violência Doméstica In Bruschini, Cristina; Unbehaum, Sandra G. (orgs.). *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira*. São Paulo: FCC- Ed. 34. (321-338)
- Samara, Eni de Mesquita ; et. al. (1997). *Gênero em Debate: Trajetória e Perspectivas da Historiografia Contemporânea*. São Paulo: Educ.
- Sarmiento, Manuel J. (2007). Culturas Infantis e Direitos das Crianças. *Revista Criança – Do Professor de Educação Infantil*. Ministério da Educação, dez, pp. 5-8. Brasília.
- Sarmiento, Manuel J. (2007). Culturas Infantis e Interculturalidade In Dornelas, Leni (org.) *Culturas da Infância*. Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, Manuel J. (2001). Infância, Exclusão Social e Educação para a Cidadania Ativa. *Movimento*, n.3, Mai.
- Schramm, Marilene L. K. (2001). As Tendências Pedagógicas e o Ensino-Aprendizagem da Arte In Pillotto, Sílvia S. D.; Schramm, Marilene (orgs.). *Reflexões Sobre o Ensino das Artes*, v.1, pp. 20-35. Joinville.
- Scott, Joan. História Das Mulheres (1992) In Burke, Peter (org.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Unesp. (63-95)

Simioni, Ana Paula (2004). *Profissão Artista: Pintoras e Escultoras Brasileiras entre 1884 e 1922*. (Tese de Doutorado) - Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Simioni, Ana Paula (2007). O Corpo Inacessível: As Mulheres e o Ensino Artístico nas Academias do Século XIX. *Artcultura*, v.9, n.14, jan./jun., pp.83-97. Uberlândia.

Soihet, Rachel (2000). Formas de Violência, Relações de Gênero e Feminismo. *Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero*, v.2, n.2,1 sem., pp. 07-25. Niterói.

Sorj, Bila (2002). O Feminismo e os Dilemas da Sociedade Brasileira In Bruschini, Cristina; Unbehaum, Sandra (orgs.). *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira*. São Paulo: FCC, Editora 34. (97-107)

Sourian, Ettienne (coord.) (1998). *Diccionario Akal de Estética*. Madrid: Ediciones Akal.

Souza, Ricardo T. (2005). A Filosofia e o Pós-Moderno: Algumas Questões e Sentidos Fundamentais In Guinsburg, J. & Barbosa, A. M. (orgs.). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva. (85-100)

Sterling, S. F. (1995). Women Artists. *Catálogo*. USA: The National Museum of Women in the Arts.

Tardif, Maurice (2000). Os Professores enquanto Sujeitos do Conhecimento: Subjetividade, Prática e Saberes no Magistério. *Endipe. Didática, Currículo e Saberes Escolares*, pp. 112-128. Rio de Janeiro.

Thistlewood, David (2005). Arte Contemporânea na Educação: Construção, Desconstrução, Re-Construção, Reações dos Estudantes Brasileiros e Britânicos ao Contemporâneo In Barbosa, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea - Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez. (113-125)

Tomkins, Calvin (2004). *Duchamp: uma Biografia*. São Paulo: Cosac Naif.

Wood, Paul. (2002). *Arte Conceitual*. São Paulo: Cosac Naify.

Eletrônicos

Almeida, Marina B. (2006). A Representação da Mulher sob o Olhar Moderno de Di Cavalcanti in *Seminário Internacional Fazendo Gênero. 7*. Florianópolis: Editora Mulheres. Disponível em: www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos. Acesso em: 05 nov. 2008.

Barbosa, Ana M. (2003). Arte Educação no Brasil: do Modernismo ao Pós-Modernismo. *Revista Digital Art&*, n. 0, out. Disponível em: <http://www.revista.art.br>. Acesso Em: 01 ago. 2008.

Canton, Kátia (2004). O Novo Feminino e a Política de Gêneros: a Arte Contemporânea Brasileira e a Mulher in *Ciclo de palestras: Um Olhar sobre o Feminino*. 29 abr. Disponível em:

www.itaucultural.org.br/educacao/download/canton.rtf Acesso em: 07 dez. 2009.

Carvalhoes, Cláudio. *O Vestido Revolucionário de Frida Kahlo*. Disponível Em: <http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2921,1.shl> Acesso em: 08 abr. 2009.

Cocchiarale, Fernando (1997). *Panorama de Arte Atual Brasileira/97*. São Paulo: Mam. Disponível em: www.bienalmercosul.art.br Acesso em: 10 ago. 2008.

Gomes, Nilma L. (2007). Diversidade e Currículo In Beauchamp, Jeanete; Pagel, Sandra D.; Nascimento, Aricélia R. (orgs.). *Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp.17-41. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> Acesso em: 07 dez. 2009.

Gonçalves, Eduarda (2006). Laborações da Arte Contemporânea: A Arte como qualquer Matéria do Mundo in *Seminário Nacional de Arte e Educação*. Montenegro: Ed. da Fundarte. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?.id_m=56 . Acesso em: 10 fev. 2008.

Guerrilla Girls. *Site oficial*. Disponível em: www.guerrillagirls.com. Acesso em: 01dez. 2009.

Haro, Amparo S. (2002). Trama y Temas de la Mujer Artista em el Siglo XX. *Heterogénesis - Revista de Artes Visuales*, n.40, jul., Suécia. Disponível em: www.heterogenesis.com. Acesso em: 06 mar. 2009.

Hoy, Pia (2000). Marcel Duchamp – Étant Donnés: The Deconstructed Painting. *Tout-Fait: The Marcel Duchamp Studies Online Journal*, v.1, n. 3. Disponível em: <http://www.toutfait.com> Acesso em: 12 out. 2008.

Lorenzo, Gemma; Cruels, Eva. (2004). Mujeres Artistas: Feminismos en el Mundo del Arte. *Les Penelopes*. mar. Barcelona. Disponível em: <http://www.rebellion.org/hemeroteca/mujer/040502penelopes.htm>. Acesso em: 19 out. 2009.

Mayer, Mônica. (1998). De la Vida y el Arte como Feminista. Parte I y II. *N. Paradoxa: International Feminist Art Journal*, n.8, nov. Disponível em: <http://web.ukonline.co.uk/n.paradoxa/mayer.htm>. Acesso em: 19 out. 2009.

Moysés, Beth. *Site oficial*. Disponível em: www.bethmoyses.com.br. Acesso em: 01 set. 2009.

Nóvoa, António (2006). Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo. Sinpro. Jan. São Paulo. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/2943879/desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>. Acesso em: 10 out. 2009.

Nóvoa, António (2001) O Professor Pesquisador e Reflexivo. *Entrevista TVE Brasil*, 13 Set. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 08 ago. 2005.

Plateau, Nadine (2003). A História e a Crítica de Arte no Crivo dos Feminismos. *Labrys. Estudos Feministas*. n.3, jan./jul., 2003. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/plateau1.htm>. Acesso em: 08 set. 2009.

Pollock, Griselda (1994). Historia y Política: Puede la Historia del Arte Sobrevivir al Feminismo? Ser Mujer no es um Dato Indiferente In Michaud, Yves (ed.) *Féminisme, Art et Histoire de L'art*. Paris: Ensb-A. Disponível em: http://mamametal.com/creatividadfeminista/galeria2000/textos/historia_arte.htm Acesso em: 04 fev. 2009.

Popelka, Roxana (2002). Mujeres Artistas en los años 60. *Heterogénesis - Revista de Artes Visuales*, v. 40, jul. Disponível em: <Http://www.heterogenesis.com>. Acesso em: 15 abr. 2004.

Rego, Paula. *Textos variados*. Disponível em: www.arlindo-correia.com/060901.html. Acesso em: 23 Jul. 2007.

Rey, Sandra (2002). Por uma Abordagem Metodológica da Pesquisa em Artes Visuais In Brites, Blanca; Tessler, Elida (orgs.) *O Meio Como Ponto Zero: Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas*. Porto Alegre: UFRGS. (123-140) Disponível em: <http://www.grupogaia.art.br/Sandra%20Rey%20-%20Por%20uma%20abordagem%20metodolgica%20da%20pesquisa%20em%20Artes%20Visuais.pdf>. Acesso em: 10 out. 2009.

Ruído, Maria (2003). *Mamá, Quiero Ser Artista*. Out. Barcelona. Disponível em: http://www.penelopes.org/Espagnol/xarticle.php3?id_article=843. Acesso em: 19 nov. 2009.

Sarmiento, Manuel J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, v.26, n.91, maio/ago., pp. 361-378. Campinas. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 ago. 2009.

Sztainberg, Rachel (2002). *Frida Kahlo: O Desamparo Encarnado*. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.antroposmoderno.com/textos/FridaKahlo.shtml>. Acesso em: 08 abr. 2009.

Toulze, Marielle (2003). A Influência dos Feminismos em Artistas da França e do Ultramar nos anos 70. *Revista Labrys- Estudos Feministas*. n.3, jan/jul. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/marielle1.htm>. Acesso em: 03 mar. 2008.

Vianna, Cláudia (2002). Educação e Gênero: Parceria Necessária para a Qualidade do Ensino in *Projeto de Formação Gênero e Educação*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher e Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, dez. Disponível em: www.prefeitura.sp.gov.br/coordenadoriadamulher. Acesso em: 05 fev. 2009.

Vianna, Lucia H.(2003). Tinta e Sangue: O Diário de Frida Kahlo e os 'Quadros' de Clarice Lispector. *Revista Estudos Feministas*, v.11, n.1, jan./jun., pp. 71-87. Florianópolis. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/9476/8713>. Acesso em: 18 set. 2008.

Villar, Julia B. (2002) La Mujer Artista en las Vanguardias: Eslabón del Arte Moderno. *Heterogénesis*. n.40, jul. Suécia. Disponível em: [Http://www.heterogenesis.com](http://www.heterogenesis.com). Acesso em: 15 abr. 2004.

ANEXOS

ANEXO I

1º QUESTIONÁRIO – SONDAÇÃO

NOME: _____

| |
|--|
| 1- O que você entende por arte contemporânea? |
| |
| 2- Você reconhece alguma produção artística que vincule feminismo e arte? Descreva. |
| |
| 3- Relate em linhas gerais qual enfoque tem adotado para o ensino de arte na escola. |
| |
| 4- Como a arte pode colaborar na formação de crianças? |
| |

ANEXO II

2º QUESTIONÁRIO – SONDAAGEM

NOME: _____

CODINOME: _____

| | | |
|---|-----|-----|
| 1- O que você entende por arte contemporânea? | | |
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | | |
| 2- Descreva uma produção artística que vincule feminismo e arte. | | |
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | | |
| 3- Questões sobre sua prática de ensino de arte (marque um X nas colunas ao lado) | sim | não |
| 1- Constrói seu programa de curso de arte? | | |
| 2- Segue algum programa pronto da escola? | | |
| 3- Faz planejamento de aula? | | |
| 4- Já leu PCN de arte? | | |
| 5- Leu CBC de Minas Gerais ou outro documento curricular de outro estado? | | |
| 6- Já leu OCEM? | | |
| 7- Utiliza livros didáticos para consulta? | | |
| 8- Utiliza livro didático em sala de aula? | | |
| 9- Utiliza pranchas com imagens ou outros tipos de reprodução de obra de arte em sala de aula? | | |
| 10- Tem acesso a TV e DVD na escola? | | |
| 11- Utiliza estes recursos para as aulas? | | |
| 12- Tem acesso a internet na escola? | | |
| 13- Utiliza este recurso para pesquisa? | | |
| 14- Tem acesso a data show? | | |
| 15- Utiliza este recurso nas aulas? | | |
| 16- Ensina história da arte? | | |
| 17- Já trabalhou algum tópico de arte contemporânea em sala? | | |
| 18- Trabalha duas ou mais modalidades de Arte (música, teatro, artes visuais e dança) na mesma turma? | | |
| 19- Desenvolve técnicas artísticas (práticas de atelier) em sala? | | |
| 4- O ensino de arte contemporânea pode colaborar na formação de crianças? Como? | | |
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | | |

ANEXO III

| |
|----------------|
| Nome: |
| Codiname: |
| Justificativa: |

ANEXO IV

Nome: _____ Codinome: _____

| Ensino | Anamnese/histórico pessoal | Corrente epistemológica |
|-------------|----------------------------|-------------------------|
| Fundamental | | |
| Médio | | |
| Superior | | |

ANEXO V

Detalhamento e desdobramento do campo empírico.

Os dados apresentados abaixo foram extraídos das observações, notas de campo, acrescidos de informações colhidas nos questionários de perguntas abertas e fechadas (anexos I, II, III e IV). As falas, observações, exclamações, silêncios e manifestações pessoais ou coletivas do grupo colaborador foram ora transcritos na íntegra, ora recondicionados à fluidez da escrita, intercalados com ponderações, comentários, teorias e análises da investigação.

Toda pesquisa que trata de questões que envolvem o ensino e quem ensina tem, segundo Tardif (2000, p.115), “[...] o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana.”

1ª sessão

A abertura do curso/campo foi dedicada a dar maiores esclarecimentos sobre o projeto de formação continuada de arte em interface com pesquisa acadêmica.

Até então, o grupo presente não havia participado de nenhuma espécie de recrutamento para campo empírico. Logo, foi necessária a pormenorização acerca da ementa, cronograma, programação, certificados de participação e detalhamentos do projeto de investigação científica (título, problema, questões norteadoras, justificativa, fundamentação teórica, cronograma e campo empírico), bem como, de quem se tratava a investigadora.

Ao fornecer o máximo de informação para um grupo, antes da ação, as chances de se formarem vínculos pela credibilidade e confiança aumentam. Podem trazer posteriormente uma maior fluência, segurança de expor opiniões pessoais frente ao grupo, de assumir falhas, enganos e/ou de sentir-se aberto a ouvir, falar e interagir melhor em público.

Alguns comentários surgiram por parte do grupo e podem ser resumidos em: (1.) preocupações e angústias por não se conseguir aplicar certos

conteúdos na escola, devido à falta de infra-estrutura, etc.; (2.) mesmo que o cenário artístico esteja repleto de artistas homens, os meninos (alunos) dizem que arte é coisa de menina; (3.) reconhecimento que aquele seria um bom momento para refletir sobre as práticas.

As colocações acima deram a entender que o grupo estava interessado no tema, pois trazia inquietações advindas de suas observações cotidianas e no convívio com alunos/as. Estava disposto também parar algumas horas durante a semana para repensar suas próprias práticas.

Em seguida, foi explicitado que as pessoas que se sentissem refratárias ao tema do curso e ao seu formato (campo empírico) tinham a liberdade de se recusar a assinar o termo de autorização. Por conseguinte, estariam automaticamente desligadas do curso. A idéia era garantir a cumplicidade do grupo entre si e, naturalmente, com a investigação.

Após a assinatura do termo, a qual duas professoras se abstiveram, foi aplicado o primeiro questionário-sondagem com perguntas abertas (anexo I) aos 18 participantes presentes. O recurso de coleta de dados intencionou obter as primeiras informações sobre a bagagem teórica e prática daquele grupo. Segundo Nóvoa (1995) *“Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa”*.

A apresentação dos dados e análises interpretativas segue abaixo:

1- Conceito de arte contemporânea:

| Nº. de participantes | Respostas dadas |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| 09 | Conceitos múltiplos e pertinentes |
| 05 | Que é uma arte atual |
| 01 | Afirmou ser de difícil definição |
| 03 | Não conseguiram definir |

O que se pode concluir é que a metade trazia consigo um conceito-base e a outra, não havia ainda o elaborado suficientemente.

2- Reconhecimento de uma produção que vincule feminismo e arte:

| Nº. de participantes | Respostas dadas |
|-----------------------------|--|
| 09 | Sim, conhece e citou nomes de artistas |
| 09 | Disse desconhecer |

Os resultados foram coerentes com o da questão anterior.

3- Enfoque adotado em suas aulas:

| Nº. de participantes | Respostas dadas |
|-----------------------------|---|
| 06 | Utilizam enfoques múltiplos |
| 04 | Enfoque polivalente |
| 04 | Enfoque histórico (história da arte) |
| 02 | Enfoque na proposta triangular de A. M. Barbosa |

Enfoques variados, revelando um grupo de posturas heterogêneas no que diz respeito às abordagens utilizadas em contexto de sala de aula. A maioria não apresentou uma linha epistemológica mais clara, com um guião norteador mais definido. Apenas duas pessoas afirmaram trabalhar sobre o tri-pé proposto por Barbosa, considerado uma abordagem pós-modernista para o ensino.

4- O que a arte pode oferecer na formação das crianças:

| Nº. de participantes | Respostas dadas |
|-----------------------------|--------------------------------------|
| 08 | Defendem uma formação cognitiva |
| 05 | Uma formação comportamental e humana |
| 03 | Formação artística em geral |

A meta de uma formação cognitiva está presente nas agendas da educação atual, o que dá a entender que a metade do grupo que procurou discursar sobre ela estava informada e atualizada.

Os dados apresentados serão cruzados numa análise comparativa posterior com o segundo questionário-sondagem (anexo II), aplicado no 10º encontro. Algumas noções aparecem com maior clareza sobre “A maneira como cada um de nós ensina, diretamente dependente da *imagem* que temos da profissão, está em relação direta com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995, p.36, grifo do autor).

O encontro foi centrado em contextualizar a arte contemporânea no recorte da pós-modernidade. Situar a arte contemporânea promovendo embates com a arte moderna foi a proposta de alinhavo teórico adotada, assim o *continuum* com o passado prevaleceria como pauta imprescindível à compreensão da arte aliada aos feminismos – foco das intenções. Essa proposta de discussão veio se adequar ao momento, visto que, segundo o questionário I aplicado, metade do grupo demonstrou insegurança e dificuldade ao tentar conceituar arte contemporânea com maior clareza (questão 01, p.234).

Desfilaram, em seguida, inúmeros slides com diversas obras de arte criadas por mulheres artistas ao longo dos tempos. Trazendo à luz obras datadas do século XIV como as pinturas de Christine de Pisan aos objetos surreais de Meret Oppenheim. Provocaram espanto no grupo que comentou não reconhecer todos os nomes e nem as obras perfiladas (quanto mais antiga, menor foi o reconhecimento).

Na apresentação citada, a estratégia utilizada foi enxertar as obras das artistas mulheres dentro da familiarizada história da arte, ou seja, postas entre as obras de artistas homens famosos, como as de Leonardo da Vinci, Tintoretto, Monet, Dalí, Magritte, Mondrian e outros. Essa manobra permitiu apresentar de outra maneira trechos da história da arte, agora visualizada também através das imagens dos trabalhos das mulheres - iniciando um processo de desestabilização do convencional. A interferência ocasionada por imagens “diferentes” em meio àquelas normatizadas, as quais os olhos já se acostumaram, foi gatilho para inquietações no seio do grupo.

Mas o grande interesse era tocar no intercâmbio existente entre arte e feminismo. Conceitos-chave, como as ondas dos feminismos, a distinção entre sexo e gênero, as idéias de igualdade, diferença, desigualdade, equidade sob o ponto de vista dos estudos feministas, foram fundamentos para avançar mais alguns passos em direção às manobras das artistas de interesse ao objeto da pesquisa.

A obra “O jantar” de Judy Chicago, importante ícone do feminismo na arte dos anos 70 e por conter em si vários indícios dos pensamentos da época, foi ponto de partida. Comentários e espantos foram registrados diante da beleza formal da instalação, seu aspecto monumental, a força do conteúdo, de seu significado simbólico e o papel recuperador de nomes de inúmeras artistas esquecidos ou ocultados. Em vários momentos, foram notáveis os olhares impregnados e absortos pela obra apresentada.

3ª sessão

Algumas professoras, logo de início, sentiram necessidade de expressar o que pensaram ao longo da semana após o encontro efervescente anterior. **Lebrun** disse que estava se sentindo motivada a pesquisar e confirmou a ausência das mulheres artistas em seus estudos; **Oppenheim** se inquietou ao pensar nos dados que podem já ter se perdido sobre artistas mulheres, que havia aí uma questão editorial, uma parcela de responsabilidade comercial na divulgação em livros e publicações. Afinal, disse ela, “quem decide o que vai ser publicado?”. **Bourgeois** diz que a recorrência das mesmas imagens em livros, até de outras disciplinas, condicionavam os clichês. Percebeu em si mesma como a curiosidade pode promover a pesquisa. **Kahlo** comentou que, na escola onde trabalha, mencionou sobre o que tinha visto e ouvido no encontro anterior. Os colegas, segundo ela, ficaram surpresos, pois só sabiam da existência das artistas Tarsila do Amaral e Anita Malfati.

A intenção nesse encontro foi continuar ateando o pensamento, a reflexão e ir preparando o terreno para o debate sobre as manobras artísticas associadas aos feminismos. Algumas obras de artistas faróis como Marcel Duchamp, Louise Bourgeois, Frida Kahlo, alguns nomes representantes da arte conceitual e outras artistas importantes povoaram a sessão.

O grupo ficou mais introspectivo, mas não menos conectado ao assunto.

Discutir arte contemporânea ainda é difícil e isso foi percebido com clareza.

A timidez e a escassez de embasamentos teóricos (já apontados no questionário I) podem ter sido um dos elementos inibidores.

4ª e 5ª sessões

Essa sessão foi ampliada e sua carga horária quase dobrada para que fossem realizadas duas sessões num único encontro.

Na semana anterior, devido a falhas técnicas não solucionadas não houve encontro. Mas, professora **Paulino** aproveitando o momento para se aproximar mais, relatou receosa o seu afastamento dos estudos e falta de tempo para ler mais, pesquisar. Disse estar sobrecarregada com trabalho e ainda com filho pequeno, não sabia se teria condições de prosseguir. Mesmo com incômodos de ordem pessoal, a professora decidiu permanecer no grupo depois de incentivada sua participação, posta como um desafio a ser superado.

Na primeira parte “Poéticas do feminino/feminismo”, foram empreendidas tentativas de contextualizar a antiguidade da discriminação por gênero e sua herança deixada nos diversos setores sociais, não sendo exclusividade do sistema artístico. Trechos dos códigos penais, brasileiro e português, da primeira metade do século XX e suas alterações realizadas nos últimos 30 anos nos dois países, foram alguns instrumentos utilizados para ajudar na recapitulação e memorização da história discriminatória da mulher. O desamparo legal e social sofrido pelas mulheres é uma das variáveis importantes para se entender a extensão de um problema que chega aos dias atuais. Pareceu que esses dados motivaram os pensamentos. Muitos comentários e histórias de vida surgiram sobre o tema “discriminação”.

Em seguida, focando nas artes visuais, algumas obras de artistas mulheres ilustraram, num recorte dos anos 70 até a atualidade, algumas linhas de pensamento existentes na coalizão entre arte e feminismos. O início da luta; as alterações dos enfoques essencialistas aos construcionistas na arte; os papéis da mulher como reprodutora e produtora de significados (contribuições dos estudos feministas); as tendências da arte imbricada

aos feminismos, estratégias e algumas críticas.

Comentários isolados surgiram. O grupo pareceu estar mais sedento em capturar informações do que motivado a discutir. Mas, no momento em que se levantou a provocação “Pode a pintura ser um instrumento para difundir representações de mulher?”, o grupo se entusiasmou e tiveram uma participação ativa nessa etapa.

Foram postas obras de arte para análises comparativas produzidas por ambos os sexos, as quais traziam uma variedade grande de representações do feminino. Utilizada a estratégia de mini-debate, professoras/es formaram duplas de conversa, trocando idéias sobre o que viam e foram convocados a se manifestar para o coletivo.

A idéia era motivar os embates, encorajar a exposição de opiniões, de observações, exercitando o pensar e as maneiras de argumentar. Havia também o interesse de perceber indícios nos discursos quanto às questões de gênero na arte, as quais vinham sendo trabalhadas junto ao grupo desde o início do curso/campo. Abaixo algumas sínteses das falas:



Sobre o auto-retrato de Sofonisba Anguissola (século XVI), a graduanda **Abramovic** diz que a artista ao mesmo tempo em que se assume como pintora, divide o espaço da tela com a pintura que realiza. Porém, a tela pintada pela artista dentro do quadro, tem como tema central uma mulher que é beijada por uma criança, numa cena de carinho maternal que reporta à Maria e o menino Jesus. Segundo a interpretação de **Abramovic**, Sofonisba disputa a visibilidade de “artista” com a de ser “mãe” – modelo mais assumido e aceitável para a maioria das mulheres do Renascimento. A artista se assume em sua capacidade artística e encara o espectador

como tal, mas é possível que sentisse naquele momento uma forte dualidade.

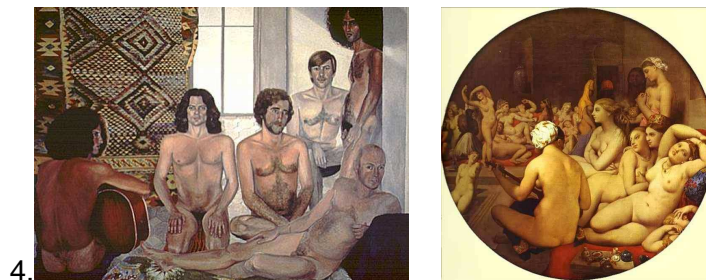


Entre o auto-retrato de Artemísia Gentileschi (séc. XVII) e a pintura “Atelier do artista” de Veermer (séc. XVII), as duplas foram se manifestando e uma complementando a fala da outra. Foi marcante a percepção de que a artista, ao contrário de Sofonisba (obra anterior) é o centro das atenções. Toda a luz barroca, movimento, dinâmica da tela está sobre a representação da própria artista. Segundo participantes, não há dúvida, a luta da artista não é com os modelos de ser mulher da época, mas com o próprio labor a que se propõe realizar. Pintar é fazer um esforço para criar, é se entregar por inteira, ao contrário da moça-modelo na tela de Vermeer, que como objeto estático se confunde com a cortina, com o painel na parede ou com o assoalho – é mais uma peça na decoração do atelier do artista.



Nas análises comparativas entre as obras de mesmo tema como “La tertúlia” de Ángeles Santos (1929) e de José Solana (1920), respectivamente, participantes apontaram a descontração composicional empreendida ao grupo de mulheres retratadas e a formalidade, simetria e equilíbrio dados aos homens. Essas imagens falam muito e daria muito conversa sobre elas. Mas, é a mulher do sofá com olhar desafiante que

chama atenção e foi ela, provocadora de várias inquietações. **Lebrun** acredita que o olhar da mulher não seja talvez exatamente de uma mulher – utilizando os termos da professora. A professora disse que talvez seja uma pista de que aquela mulher seja lésbica. Ao trazer essa questão, a professora oportunizou ampliar a discussão, onde seria menos relevante discutir opções sexuais e mais instigante refletir como é incomum e como causa estranheza defrontar-se com uma representação do feminino fora dos padrões do convencionalismo. Provoações como: Seria a postura inquiridora inapropriada às mulheres? Cabe ao homem se mostrar questionador? Não cabe a mulher enfrentar com o olhar? Seriam os homens mais equilibrados? Deve a mulher olhar com doçura ou outro olhar mais "apropriado"? Avançando mais: Que tipo de mulher, melhor, que representação de mulher pode olhar para fora da tela e desafiar?



No último dueto apresentado, a pintura de Sylvia Sleight (1973) inspirada e em confronto com a do pintor Ingres (1862), a nudez é permutada. Sleight faz uma apropriação de um dos clássicos mais famosos de nus femininos e os converte em nus masculinos. A artista revela que, ao contrário das naturalizações que põe somente o corpo feminino à contemplação, o nu masculino também é desejável. Partindo da apresentação do ponto de vista da artista sobre sua obra, foi notável que professoras e professores se mantivessem mais caladas/os diante dessa obra. É provável que a naturalização da nudez feminina, “mais acostumados a ver” o corpo da mulher nu e em exposição, e bem menos diante da exposição de corpos nus masculinos, tenha provocado também estranhamentos e embaraços. O que não é comum acaba por ser visto com desconfiança. E se tratando de corpos de homens postos à exibição e em negociação de trocas, alguns deslocamentos se operam nesses momentos, o que gera alguma confusão.

Ao tocar em temas que mexiam em componentes identitários relacionados com gênero e sexualidade, condicionamentos comumente arraigados socialmente, mas levando em conta que a identidade é mutável, maleável, a sessão esteve ancorada na proposta de “desestabilizar” os mesmos. Em acordo com Nóvoa (2000) quando diz que é impossível separar o *eu profissional* do *eu pessoal*, acreditou-se que a desestabilização do *eu pessoal* conduziria o *eu profissional* às mesmas condições.

É válido realçar que as interpretações apresentadas e as reações diante das obras foram norteadas por perspectivas de gênero. Surgiram falas sobre a existência de modelos femininos, dualidades existentes entre mulher-artista e mulher-objeto, as produções estéticas sobre e a partir de pontos de vistas diferenciados de mulheres e homens, e estranhamentos diante de imagens não convencionais. Todas elas foram significativas e revelaram “olhares” instigados e atentos sobre as representações do feminino na arte - o que indica a relevância do tema.

Lebrun envia e-mail entusiasmado, posteriormente, sobre outras pesquisas que realizou acerca de pinturas apropriadas do passado por artistas mulheres. Escreve vários questionamentos que tem feito sobre a invisibilidade das artistas. Foi um sinal irrefutável de que o curso/campo vinha dando frutos.

Sobre a apresentação da artista Paula Rego, que aconteceu no mesmo encontro após um breve intervalo, muitos silêncios e expressões de espanto foram registrados. A potência das obras da artista vai aparecer no 11º encontro - fórum/debate - onde a artista foi muito comentada (ver: item 3.3.2).

Cabe dizer que, no momento da apresentação da biografia, obras, intenções, recursos pictóricos, referências literárias e artísticas adotadas pela artista, os fortes embates suscitados pelas pinturas foram recebidos com atenção pelo grupo que já apresentava certo cansaço. Mas não foi só isso. Talvez Paula Rego seja mesmo capaz de arregalar os olhos, invadir os sentidos sem pedir permissão, emudecer no primeiro contato, mas “O

silêncio é assim a 'respiração' (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido.” (ORLANDI, 1993, p.13)

6ª sessão

Antes de começar os trabalhos do dia, professora **Milhazes** revela particularmente, que está organizando um projeto sobre artistas mulheres nas três escolas em que leciona. Conseguiu o apoio da direção escolar e entusiasmada, pensa por em prática no ano seguinte. A professora trabalha em escolas da rede particular na cidade de Juiz de Fora. Esse relato da participante se configurou como mais um sinal das mobilizações daqueles encontros, que ainda andavam pelo meio.

Na primeira etapa do encontro foram levantadas algumas dicas metodológicas para se estudar arte contemporânea. Qual percurso seguir e quais recursos disponíveis para acessá-la? Quais documentos utilizar? Quais são as dificuldades e vantagens em realizar estudos sobre arte contemporânea?

A apresentação da produção de Beth Moysés e o dvd com a entrevista concedida pela artista à investigadora, vieram a seguir. As obras e as informações dadas também provocaram mais silêncio do que contestações. Alguns poucos comentários deram a entender que o assunto “violência contra as mulheres” é mesmo pouco dito, pouco falado, de difícil elaboração. O “inaudito” celebrava também ali sua efetivação.

Professores e professoras demonstraram verdadeiros incômodos da ordem dos sentimentos pessoais e emoções que talvez os/as tenham impedido de aprofundar a discussão. No fórum/debate (item 3.3.2) o assunto violência rondou continuamente as interlocuções do grupo como assunto difícil, mas admitido como recorrente no cotidiano. O que leva a crer que “(...) o silêncio é garantia do movimento de sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio.” (ORLANDI, 1993, p.23)

Discutir Rosana Paulino com o grupo, pareceu também não ser uma tarefa fácil, pois os comentários do grupo se rarefizeram. Menores e menos freqüentes, os pensamentos não estavam podendo ser exteriorizados. Foi observada uma introspecção, onde parecia que cada um/a reexaminava suas próprias questões e dúvidas sobre os preconceitos, processos discriminatórios e padronizações sociais – temas discutidos por Paulino através da arte e apresentados em entrevista concedida.

Estava claro, pelos curtos comentários surgidos, que havia um grande interesse e curiosidade pela produção da artista, considerada única no Brasil. Mas os assuntos tratados em suas obras são perturbadores e como a própria artista disse “dão um soco no estômago”.

Mais uma vez, estavam presentes componentes identitários dos sujeitos participantes. As marcas históricas sobre a presença da raça negra nas raízes culturais do país (BR) povoam o imaginário de todo/a e qualquer brasileiro/a e naquele momento, estavam em exposição, à flor da pele. São assuntos polêmicos e cercados de obstáculos culturais e sociais, talvez por isso, um tanto represados quando a conversa ronda questões de etnia, raça, somadas a gênero. Ainda com Orlandi (1993) e sobre o silêncio, o não-dito não é o nada, não é vazio sem história, ele tem significância própria. Para Richter (2003) na medida em que a discriminação no Brasil ocorre de maneira velada, os sujeitos discriminados acabam por compartilhar o desejo de escondê-la por ser pejorativa, dolorosa e inferiorizante.

No entanto, Paulino vai mobilizar posteriormente várias discussões no fórum/debate (item 3.3.2) e a presença da artista - agendada para o encontro seguinte - encantou a platéia presente à conferência proferida.

Na sessão, as perguntas fundadoras foram: Há democracia racial no Brasil? Como a arte tem tratado temas étnicos? Quais são as representações que foram instaladas no imaginário coletivo sobre os negros e as negras? Conceitos como estereótipo, discriminação,

padronização, racismo foram postos em evidência.

Os recursos artísticos inusitados, as soluções criativas e os meios pouco convencionais utilizados por Paulino, em suas obras de arte, intrigaram o grupo.

A produção de Rosana Paulino foi condutora para reflexões em diversas esferas: social, imaginário coletivo e pessoal, política, judiciária, cultural e educacional. Também ajudou a aprofundar temas escamoteados, mas não inexistentes, e possibilitaram outros modos de pensar e representar a mulher e negra. A artista dá outras respostas aos velhos problemas.

8ª sessão

Palestra “Costurando Sentidos” da artista plástica Rosana Paulino, aberta ao público em geral, foi realizada no anfiteatro da Casa da Cultura, Juiz de Fora, Minas Gerais. Dez (10) docentes do grupo participante assistiram à conferência dada pela artista.

Algumas professoras do grupo ficaram muito emocionadas com a presença da artista. A possibilidade de ouvir diretamente de Paulino suas intenções e processos de criação, a oportunidade de trocar idéias, de fazer um contato direto com a artista – momentos que costumam ser raros. Toda essa proximidade gerou bastante entusiasmo e pareceu ser mais uma válvula motivadora para o grupo, que ao final da palestra, cercou a artista com conversas, fotos e abraços de agradecimentos.

9ª sessão

Logo de início, se propôs a escolha de codinomes (preenchimento do questionário III – anexo III) pelo e para o grupo participante, o que garantiu o caráter confidencial e ético da investigação.

Em seguida, o encontro foi marcado por estudos sobre a história do ensino de arte no Brasil: influências, correntes pedagógicas, interferências políticas, mudanças no cenário a partir dos anos 80, epistemologias pós-modernistas

para ensino de arte, proposta triangular (Ana Mae Barbosa), ideário para o ensino atual - entre falhas, desafios e novas agendas.

Momento oportuno para perscrutar a formação anterior do grupo, ou seja, para saber um pouco mais sobre a variável “histórico curricular pessoal”. Segundo Nóvoa (2002, p.24) “A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada).”

Através de um questionário de questões abertas (anexo IV) foram capturadas informações de como foi o contato do grupo com a arte em suas formações no ensino fundamental, médio e superior. A intenção foi visualizar melhor e de forma horizontal como foi construída, ao longo dos anos de escolaridade, a experiência em arte de cada um/a. O que certamente ainda, de uma maneira ou de outra, interferia nos seus modos de ver e atuar na arte/educação.

Foram 18 questionários preenchidos. As respostas partiram do “como” cada professor/a se reconhece, se identifica nas correntes apresentadas e discutidas durante a sessão. Não houve nenhuma inferência da investigadora nas respostas:

| Nº. de participantes | Formação Ensino Fundamental do grupo docente |
|-----------------------------|---|
| 16 | Tradicionalista e/ou tecnicista |
| 02 | Não tiveram aulas de arte nesse período |
| Nº. de participantes | Formação no Ensino Médio |
| 14 | Tradicionalista e/ou tecnicista |
| 04 | Não tiveram |
| Nº. de participantes | Formação no Ensino Superior |
| 15 | Licenciatura em Arte – UFJF (entre 1979 a 2008) |
| 02 | Licenciatura em Artes Industriais – CES JF |
| 01 | Licenciatura Normal Superior (autorizada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais a dar aulas de arte) |

A formação superior em arte do grupo, segundo relatos, foi pautada no ensino de técnicas diversas, entre desenho, pintura, gravura, escultura, etc., aulas de história da arte e disciplinas pedagógicas. Dez (10) dos licenciados na UFJF (da última década) enfatizaram uma formação em teoria e prática dentro do campo das artes visuais, enquanto o restante afirmou ter obtido uma formação mais preocupada com o domínio de técnicas.

10ª sessão

Nesse encontro foram tratadas questões como critérios de planejamento, documentos referenciais para atualizações curriculares (programas distribuídos pelo governo), os ideários para o ensino de arte hoje e em particular, o cruzamento entre ensino de arte e questões de gênero na educação.

Nesse aporte, foi colocada a produção das artistas mulheres como tópico de conhecimento desejável para o ensino de arte. Também foi lembrado o processo vicioso e naturalizado nas práticas escolares que invisibilizam as mulheres artistas enquanto visibilizam e reforçam o discurso masculino.

Foram elencados alguns pontos de desestabilização que podem ocorrer dentro da prática docente ao se adotar a produção de mulheres como assunto para as aulas, ou seja, foi retomada a discussão das implicações dessa estratégia na própria docência.

Toda a conversa intencionou mobilizar, motivar e provocar o pensamento e a auto-análise das/os participantes como condição profícua ao fórum/debate, por acontecer.

O questionário-sondagem (anexo II), aplicado aos 16 participantes presentes, foi ferramenta utilizada para recolher mais dados sobre como cada participante estava se relacionando com os assuntos tratados ao longo das sessões. Foram utilizados os mesmos enunciados do questionário I (com algumas alterações) a fim de serem comparados, com intenção de verificar se apresentariam mudanças e quais seriam. Abaixo, apresentação dos dados, seguida de análises:

1- O que é arte contemporânea:

| Nº. de participantes | Respostas dadas |
|-----------------------------|--------------------------------|
| 12 | Conceito pertinente |
| 03 | Conceito genérico "arte atual" |
| 01 | Conceito confuso |

Aumentou o número de participantes que conseguiram fornecer um conceito pertinente sobre arte contemporânea e caiu para três o número que forneceu conceito generalizado.

2- Descrição de uma arte vinculada aos feminismos:

| Nº. de participantes | Respostas dadas |
|-----------------------------|-------------------------------|
| 15 | Responderam satisfatoriamente |
| 01 | Confundiu-se |

Também cresceu o número de docentes que conseguiu referenciar artistas e obras imbricadas aos feminismos.

3- Recursos e procedimentos utilizados para o ensino de arte:

| item | Dados recolhidos |
|--|-------------------------|
| Constrói os programas de curso e planejamentos | todos |
| Conhece os programas oficiais (em especial PCN) | todos |
| Acesso a materiais impressos como livros didáticos e pranchas com reproduções de obras de arte | todos |
| Adota livro didático em sala | metade |
| Utiliza livro didático para consulta | metade |
| Utiliza TV e DVD's na classe | 14 |
| Tem acesso e utiliza a internet na escola | 06 |
| Utiliza data-show na classe | 05 |
| Ensina história da arte | 15 |
| Ensina arte contemporânea | 10 |
| Ensina várias modalidades numa mesma turma | 08 |
| Ensina técnicas artísticas | 07 |
| Não ensina técnicas | 01 |

Os dados recolhidos acima indicam que o grupo tem à disposição recursos variados (materiais e tecnológicos), o que, em termos de realidades brasileiras, não o enquadraria naqueles em condições de precariedades.

4- Como o ensino da arte (contemporânea) pode colaborar na formação das crianças:

| Nº. de participantes | Respostas dadas |
|-----------------------------|---|
| 07 | Oportunizar atualizações de temas, meios e recursos tecnológicos |
| 01 | construção da identidade |
| 01 | Compreender melhor a função da arte na sociedade. |
| 11 | Em argumentar, mudar, opinar, criticar, interpretar, fazer leituras, ampliar conhecimentos através do ensino de arte contemporânea. |

Essas respostas aliadas à primeira sondagem feita revelam uma multiplicidade de realidades docentes, onde o grupo demonstra ter afinidades e discrepâncias entre si. Mesmo como grupo heterogêneo, a análise comparativa entre os questionários (I e II) ressaltou as preocupações com uma formação cognitiva do alunado. Cresceu o interesse por um ensino que seja capaz de mobilizar e oportunizar tempos e espaços às crianças para pensar arte em seu sentido mais amplo. Isso dá a entender ser resultado das ampliações de repertórios ocorridos nas/os docentes participantes durante as sessões.

A qualidade da escrita e a segurança expressa nas respostas elaboradas no segundo questionário, numa análise mais geral, também indicam que a formação recebida fortaleceu alguns discursos, alterou outros, apresentando diferenças qualitativas significativas nas construções textuais.

Ao término da sessão foi lembrado que a presença no fórum/debate era de livre arbítrio, no entanto, a participação era indispensável. Quer dizer, quem se dispusesse, viria também engajado/a a contribuir com opiniões, relatando vivências pessoais e docentes sobre o tema. Contribuiria na construção do *saber* e do *saber-fazer* sobre as obras de Beth Moysés, Rosana Paulino e Paula Rego para as aulas de arte do ensino fundamental e assim perfilariam as ressonâncias dessa estratégica de intervenção/inclusão na escola.

Professor **Lempicka** e professora **Moysés** se manifestaram, falando da necessidade de mais encontros como aqueles e da possibilidade de se pensar num grupo de estudo posterior para seguir com as conversas, trocas e debates. A professora sugeriu que a investigadora propusesse a idéia de formar um grupo e o conduzisse posteriormente.

As interpelações indicaram duas coisas que se complementam: a real necessidade que há na formação continuada para docência aliada a dificuldade da mesma em se autogerir e se autoformar. Ou seja, a necessidade de uma tutoria gerenciadora de momentos para a formação daqueles e daquelas que se comprometeram em formar. Ter um guia, no reconhecimento de uma fragilidade que precisa ser amparada, para que nem tudo se reduzisse àquele recinto de debates.

ANEXO VI

Dvd com as entrevistas

ANEXO VII

Transcrições da entrevista concedida pela artista Paula Rego, por correio eletrônico, na data de 28 de maio e 10 de junho de 2008. A artista solicitou a entrevista em inglês.

Andréa - Some of your works as *A família* (The family) – 1988, *A filha do policial* (Policeman's daughter) – 1987, *A partida* (Departure) - 1988 emphasize specific kind of woman: the servile one, who takes care of man. Is there in this works any kind of critics to the servile place in which women stayed for long time, in our society, or they simply represents a story, a narrative of a tale?

Paula - None of the women in 'The Family' are servile. Even the little girl is trying to work a miracle to save him. They are caring, and they love him. That does not mean that they are servile. There is immense aggression in 'The Policeman's Daughter'; the way she has her hand rammed down the boot. She loves her father.

A - The series *Aborto* (Abortion) presents strong scenes and brings to the surface a difficult subject which is, most of the time, occult. Do you think this series can be discussed, for instance, for children and teenagers during art classes at traditional schools?

P - I would have thought it would be very important to talk to teenagers about matters of abortion, and about the hypocrisy involved in society's attitude to it. Children are not unaware, and should be allowed an opportunity to discuss things like abortion.

A - When you carried out the series *Mulher cão* (Dog woman), what are you think about that woman, exactly? What would you want the viewers perceived?

P - I do not often think about 'the viewers'. Although Dog Woman is cornered and will bite back, it is in fact a love story.

A - Some of your works bring another woman image, for instance, "Girl Reading" – 2002, The feminist "Germaine Greer's portrait", "Marta, Maria, Madalena" – 1999. Can they be comprehended as an opposition to the image of the servile ones?

P - I have not ever done any servile women.

A- When the works mentioned in the question 4 were produced, did the artist have the intention to propose new ways and alternative narratives of the feminine? Can we consider that this women images, painting, reading, doing unusual things are intentionally contrary to the ones found, in general, through the Art History?

P- I paint pictures of women according to our times, and although the subject may be an old one, the women behave of their time.

A - Do you consider yourself a feminist artist? Why?

P- Yes, because I am a woman.

A - What do you think about the called Feminist Art?

P - I do not know what is meant by 'feminist art' - women who paint, as opposed to men?

A- Some of your works are about social questions we have nowadays, mainly the ones about feminine universe. Do you think these works can be used in classes? Which subjects could be discussed from them? From which kind of students, I mean, in which ages?

P- Any class, any age.

As perguntas abaixo foram respondidas em 10 de junho de 2008:

A- When you say that there is an "immense aggression" in the Policeman's Daughter", what do you mean? Which "aggression" are you talking about?

P - Having her arm rammed down the boot

A - I am not able to understand why "God Woman" is a "Love Story". Could you explain it better?

P - Dog Woman - Because dogs and women love their owners, sometimes.

A- There are some thought lines in the named "Feminist Art". Actually at the beginning of this movement there were some women artists who opposed men ones. But I am not interested in this way. When I quote "Feminist Art", I am talking about works which accost clearly feminine patterns which are imposed to women as well as violence, submission and prejudice against them. It is this line of feminist Art I would like you talk about a little more. What do you think about this art works? Do you believe some of your works participate of this group?

P - Yes, my work is mostly about these issues, submission, prejudice, and violence against women.