

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Patriarcado, cultura visual e formação docente: reflexões e narrativas de
professoras de Artes Visuais

Alessandra Gurgel Pontes

Pelotas, 2020

Alessandra Gurgel Pontes

Patriarcado, cultura visual e formação docente: reflexões e narrativas de professoras de Artes Visuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas Catalogação na
Publicação

P813p Pontes, Alessandra Gurgel

Patriarcado, cultura visual e formação docente : reflexões e narrativas de professoras de artes visuais / Alessandra Gurgel Pontes ; Maristani Polidori Zamperetti, orientadora. — Pelotas, 2020.

148 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Formação docente. 2. Patriarcado. 3. Cultural visual.
4. Narrativas de formação. I. Zamperetti, Maristani Polidori, orient.
II. Título.

CDD : 370.71

Alessandra Gurgel Pontes

Patriarcado, cultura visual e formação docente: reflexões e narrativas de professoras de Artes Visuais

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa:

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Maristani Polidori Zamperetti (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPeI)

.....

Prof.^a Dr.^a: Maria Isabel da Cunha
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPeI)

.....

Prof.^a Dr.^a: Aline Accorssi
Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPeI)

.....

Prof.^a. Dr.^a: Luciana Borre
Doutora em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Pernambuco (PPGAV/UFPe)

.....

*Dedico esta pesquisa aos dois amores da minha
vida, fontes de força e inspiração:
Ana Luiza e Daniel*

*Também à minha gatinha amada Franjélica
(Franja) pelas horas de companhia, calor e
ronronos concedidos durante todos os meus
momentos de escrita.*

Agradecimentos

Esse trabalho foi se moldando no momento em que tenho que agradecer primeiro a Deus, ainda que eu não seja religiosa, pela força que senti em meu corpo durante esse tempo para continuar com a pesquisa. Essa realização é muito importante para mim e representa uma etapa muito esperada em minha vida.

Agradeço antes de tudo a mim mesma, que tive coragem, força e garra para lutar pelo meu objetivo e pela minha pesquisa. Agradeço ao meu marido Daniel pela sua constante parceria, paciência e encorajamento que me deu a cada sentimento de desistência, a cada angústia e também a cada decisão que tomava a respeito da pesquisa. Agradeço à minha filha, que embora pequena, foi uma força inexplicável para minha pesquisa e análises. Tenho muito a agradecer pelas frases proferidas por essa pequena criança cheia de personalidade, luz e genialidade, que não me deixaram desistir do meu objetivo.

Agradeço à minha orientadora, Maristani, pelas primeiras experiências com a cultura visual, pelas discussões e construções que realizamos juntas. Agradeço pela confiança que depositou em mim, no meu trabalho, assim como a parceria na produção de conhecimento e de novas perspectivas para o Ensino das Artes Visuais. Agradeço seu acolhimento, carinho e abraço nos momentos de choro e angústia, além das sábias palavras que encorajaram minha pesquisa. Enfim, por sua amizade!

Agradeço às professoras envolvidas na pesquisa, que me permitiram usar seus percursos narrativos e suas análises na confecção deste trabalho e na produção de conhecimento para se pensar em rumos para o Ensino das Artes Visuais.

Agradeço à querida Rejane Corrêa Santos, coordenadora da área de Linguagens da Secretária de Educação Municipal de Pelotas, pela colaboração e aceitação do projeto do minicurso para formação continuada de professoras.

Agradeço à minha colega de mestrado Laura Torres por ter me auxiliado durante a realização do minicurso.

Agradeço aos meus outros colegas de doutorado: Valdirene, Daiane, Vânia e Cleandro pelas palavras de incentivo assim como parcerias e orientações.

Resumo

PONTES, Alessandra Gurgel. **Patriarcado, cultura visual e formação docente: reflexões e narrativas de professoras de Artes Visuais**. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Educação, Faculdade de Educação - FaE, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

Os questionamentos sobre as mudanças no Ensino de Artes Visuais e as imagens que constituem esse campo, impulsionaram os interesses iniciais da presente pesquisa sobre a formação docente de professoras dessa área. Tal inquietação me levou a questionar o que as narrativas de professoras de Artes Visuais indicam sobre implicações do patriarcado na cultura visual e/ou em suas formações docentes. Desta forma, a pesquisa teve como objetivo analisar a formação de professoras, através de suas narrativas escritas e de suas percepções com relação a discursos que estariam incutidos em imagens, provenientes de um sistema de dominação patriarcal que, continuamente, afeta as instituições de ensino e seus estudantes. No que tange à metodologia, além da revisão bibliográfica – tendo como balizas teóricas essenciais os conceitos de Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2007; MARTINS, 2009, 2016), Patriarcado (SAFFIOTI, 2004; LERNER, 2019), Formação Docente (CUNHA, 2016; MARCELO, 2009), Ensino de Arte Visuais (LOPONTE, 2005, 2015; DIAS, 2011, 2016) e Narrativas de Formação (SOUZA, C., 2006; ABRAHÃO, 2011) – a investigação foi fundamentada na pesquisa de campo, na qual a estratégia principal foi a implementação de minicurso fomentando a escrita de histórias e narrativas visuais de professoras da rede de ensino municipal de Pelotas/RS. Através da abordagem de campo foi possível identificar um posicionamento crítico nas narrativas de todas as colaboradoras com relação à representação da mulher, à invisibilidade de artistas mulheres e à maneira como esses temas foram abordados durante a formação profissional, além da relação que essas profissionais traçam entre cultura visual e discursos machistas.

Palavras-chave: Formação docente. Patriarcado. Cultural visual. Narrativas de formação.

Abstract

PONTES, Alessandra Gurgel. **Patriarchate, visual culture and teacher education: reflections and narratives of Visual Arts teachers**. 2020. 146 f. Dissertation (Master in Education) – Postgraduate Education Program, Faculty of Education – FaE, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2020.

The questions about the changes in the Teaching of Visual Arts and the images that constitute this field, boosted the initial interests of the present research on the teacher formation of teachers in this area. Such uneasiness led me to question what the narratives of Visual Arts teachers indicate about the implications of patriarchy in visual culture and/or in their educational backgrounds. In this way, the research aimed to analyze the formation of teachers, through their written narratives and perceptions regarding discourses that would be instilled in images, coming from a system of patriarchal domination that, continuously, affects educational institutions and their students. Regarding the methodology, in addition to the bibliographic review - having as essential theoretical frameworks the concepts of Visual Culture (HERNÁNDEZ, 2007; MARTINS, 2009, 2016), Patriarchy (SAFFIOTI, 2004; LERNER, 2019), Teacher Formation (CUNHA, 2016; MARCELO, 2009), Visual Art Teaching (LOPONTE, 2005, 2015; DIAS, 2011, 2016) and Formation Narratives (SOUZA, C., 2006; ABRAHÃO, 2011) – the investigation was based on field research, in which the main strategy was the implementation of a mini-course encouraging the writing of stories and visual narratives of teachers from the municipal education network of Pelotas/RS. Through the field approach, it was possible to identify a critical position in the narratives of all collaborators regarding the representation of women, the invisibility of female artists and the way these themes were addressed during professional formation, in addition to the relationship that these professionals draw between visual culture and sexist discourses.

Key words: Teacher formation. Patriarchate. Visual Culture. Formation narratives.

Lista de Figuras

Figura 1: Artemísia Gentileschi – Suzana e os Velhos.....	20
Figura 2: Artemísia Gentileschi – Raio X da obra Suzana e os Velhos.....	23
Figura 3: Angelina Agostini – Vaidade.....	24
Figura 4: Abigail de Andrade – Um canto do meu Atelier.....	26
Figura 5: Abigail de Andrade – Autorretrato.....	27
Figura 6: Debret – Funcionário a passeio com sua família.....	66
Figura 7: Guercino - Susanna e os Anciãos.....	68
Figura 8: Rosana Paulino – série tecelãs.....	72
Figura 9: Rosana Paulino – Ainda a lamentar.....	72
Figura 10: Hilda Campillo, Mónica Mayer e Maris Bustamante - Manifestação performática pelo direito a legalização do aborto.....	74
Figura 11: Fotografia do coletivo feminista <i>Las Tesis</i>	76
Figura 12: Performance um violador em tu caminho – Paris/França.....	76
Figura 13: Performance um violador em seu caminho – Porto Alegre/Brasil.....	77
Figura 14: Anna Maria Maiolino – Série Fotopoemação.....	78
Figura 15 Celeida Tostes – <i>Passagem</i> – 1979.....	79
Figura 16: Celeida Tostes – <i>Passagem</i> – 1979.....	79
Figura 17: Fotografia do minicurso.....	95
Figura 18: Página da Revista Casa e Jardim.....	116
Figura 19: René Magritte – Tentando o impossível.....	118
Figura 20: Propaganda da mídia Brasileira – Mr. Músculo.....	119

Sumário

Apresentação.....	9
Introdução.....	13
1. Primeiros olhares sobre mulheres artistas, cultura visual e discurso.....	17
1.1. A poética visual das “mestras” do passado.....	19
1.2. Percepções sobre Arte/Educação e reflexo na formação.....	28
1.3. Primeiras impressões sobre os discursos nas Artes Visuais e cultura visual.....	32
2. Primeiras narrativas sobre formação, feminismo e as pesquisas brasileiras de Artes Visuais.....	41
2.1. Os percursos de uma artista/pesquisadora/professora em formação.....	42
2.2. Os tempos entre uma formação formal e o feminismo.....	47
2.3. Narrativas de formação em Artes Visuais e as relações entre cultura visual e patriarcado nas pesquisas brasileiras.....	51
3. Patriarcado, cultura visual e os contrapontos feministas na disciplina de Artes Visuais.....	57
3.1. O Patriarcado e a dimensão social.....	59
3.2. Artes visuais e os discursos patriarcais nas imagens da cultura visual.....	63
3.3. Possibilidades de um Ensino de Artes Visuais crítico por meio do feminismo.....	70
4. Os caminhos da pesquisa numa metodologia narrativa.....	82
4.1. O minicurso como um caminho metodológico.....	85
4.1.1. Os módulos do minicurso.....	87
4.2. A busca pelas respostas através dos dados narrados.....	90
5. As narrativas de formação de professoras de Artes Visuais.....	93
5.1. Entre patriarcado e as narrativas de percurso.....	95
5.2. Interpretativas imagéticas de professoras de Artes Visuais.....	111
5.3. Costurando mais algumas análises sobre narrativas e interpretações visuais.....	120
Considerações finais.....	124
Referências.....	129
Apêndices.....	136

Apresentação

O Ensino de Artes Visuais no Brasil passou por diversas mudanças antes e depois de sua formalização como disciplina escolar por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996). A partir de então, outros campos de estudo passaram a incorporar as investigações dessa área, no sentido de ampliar as possibilidades de diálogos transversais entre a Arte, a Cultura e a Educação, para a compreensão de contextos sócio-históricos. Nessa esteira de modificações, a cultura visual também passou a fazer parte das pesquisas artísticas científicas interessadas em analisar os fenômenos sociais e culturais.

Em decorrência da mudança de cenário educativo e social que caminha na direção dos avanços tecnológicos, o Ensino de Artes Visuais pode se tornar uma potência educativa capaz de articular diálogos entre a produção artística, visualidades cotidianas e a produção de conhecimento – ao passo que estabelece relações entre os diversos contextos. Esse processo se constitui através do ensino escolar, métodos e práticas que são capazes de conduzir discussões e interpretações a respeito do conteúdo imagético disseminado cotidianamente e as problemáticas sociais atuais.

É evidente, que, no contexto atual brasileiro, a disseminação de imagens com discursos opressores vem se tornando algo massivo e nocivo à sociedade democrática, causando implicações tanto nos meios sociais quanto na Educação. Tais visualidades podem ser parte de um sistema de dominação que ainda faz uso do patriarcado¹ como forma de oprimir mulheres e outras minorias, afetando continuamente as instituições de ensino e estudantes. Neste sentido, essa pesquisa se configura pela inquietação a respeito dos discursos que possam estar incutidos em imagens e que fazem parte de uma ordem hegemônica, que tem o masculino – branco e elitizado – como o centro do poder sobre as massas.

De todo modo, essa inquietação se aprofundou em tentar analisar a formação de professoras², suas vivências e experiências dentro e fora da academia e no ambiente escolar, através das narrativas pessoais e de suas percepções com relação

¹ A definição deste conceito será melhor abordada no capítulo 3 desta pesquisa.

² Somente professoras colaboraram com a parte específica desta pesquisa, através de narrativas escritas sobre formação e sobre discursos implicados a imagens. Os dois únicos homens/professores que fizeram parte do minicurso colaboraram com dados gerais da pesquisa, através de falas e discussões por eles autorizadas. Desta maneira, escolho o termo “professora” como representativa de um grupo docente, o qual é predominantemente ocupado por mulheres.

ao patriarcado. Essa busca se consolida pela tentativa de compreender de que forma o patriarcado e a cultura visual estão imbricadas na formação de profissionais que estudam e lidam diariamente com imagens em suas práticas escolares pedagógicas.

Portanto, esse estudo busca apresentar as narrativas de professoras de Artes Visuais, para se compreender a possível ocorrência do patriarcado no meio imagético e de que modo tal interferência se propaga no exercício da profissão docente. Tal abordagem tem por interesse evidenciar as narrativas dessas profissionais, no intuito de se compreender de que modo o patriarcado incutido na cultura visual pode interferir na formação docente e, conseqüentemente, em suas práticas escolares. Também busca entender se essas professoras lidam com a predominância de tais discursos em suas práticas escolares e de que maneira isso ocorre. Surge, assim, a seguinte questão fundamental: **o que as narrativas de professoras de Artes Visuais indicam sobre implicações do patriarcado na cultura visual e/ou em suas formações docentes?**

A pergunta que conduz esta pesquisa busca evidenciar a importância das narrativas de professoras de Artes Visuais que já atuam no ensino básico do Município de Pelotas, para se compreender sua formação docente, assim como o entendimento das implicações do patriarcado e da cultura visual entrelaçados nessas formações. Sendo assim, este estudo irá dedicar-se a apresentar as problemáticas que envolvem a cultura visual e o patriarcado, através de minha narrativa pessoal e de professoras envolvidas, além de análises desse contexto, que serão corroboradas através de fundamentação teórica, no sentido de estabelecer uma relação entre as minhas percepções e das participantes.

É preciso esclarecer que o ensino dessa área é muito complexo e envolve várias nuances que nos ajudam a perceber as relações sociais existentes não só na contemporaneidade como em outros períodos. O autor brasileiro Belidson Dias (2011), sustenta que o Ensino das Artes Visuais pode ser considerado uma área interdisciplinar de conhecimento. Sua abordagem tem uma relação muito próxima com as tendências contemporâneas de investigação do campo da Arte/Educação, como as que Barbosa (2014) realiza. A autora busca compreender de que modo as visualidades contemporâneas influenciam o cotidiano e interferem nas percepções culturais, políticas e sociais das pessoas.

Entendo que ambos os autores buscam por uma conexão entre o Ensino de Arte Visuais e a cultura visual, através de metodologias que incorporem essas

discussões nas práticas escolares. A partir dessas inquietações e análises que foram feitas até aqui, esclareço meu interesse maior e preocupação com a forma como as professoras de Artes Visuais interpretam a cultura visual – seja artística ou midiática – e o patriarcado, para entender o próprio sentido de suas formações.

Portanto, a pesquisa será dividida em apresentação, introdução e outros seis capítulos que buscam responder a pergunta principal aqui colocada, no sentido de evidenciar as relações entre patriarcado, cultura visual e formação docente, através de convergências e trocas alocadas nas narrativas de professoras de Artes Visuais e minha própria percepção sobre tais questões. Sendo assim, o capítulo 1 apresentará os primeiros passos da pesquisa, abordando a análise de imagens artísticas elaboradas por mulheres em períodos anteriores, no sentido de tentar compreender de que forma essas artistas teciam resistências contra o sistema patriarcal. Além disso, esse capítulo também aborda os primeiros olhares da pesquisa a respeito da relação entre a Arte e a cultura visual como meio para discorrer a respeito das implicações do patriarcado e o reflexo na formação.

No capítulo 2, o enfoque se dá na temática da formação docente, e também em minha própria formação, através de um memorial e de considerações a respeito de minha relação com o feminismo, com as Artes Visuais e com as implicações do patriarcado na vida cotidiana, no intuito de tentar compreender de que modo nos tornamos professoras e de que maneira nossas experiências estão imbricadas com as nossas percepções de mundo. Além disso, também é dedicado à apresentação das pesquisas que foram analisadas como forma de levantamento dos temas pertinentes à esta pesquisa.

No capítulo 3, apresento o conceito de patriarcado, sua dimensão social e suas manifestações em imagens da cultura visual. Trata, também, da cultura visual e contrapontos feministas na formação de professoras/es de Artes Visuais.

O capítulo 4 configura-se pelos caminhos metodológicos utilizados no estudo, sendo dividido em subcapítulos que determinam as metodologias de ensino e de pesquisa. Na metodologia de pesquisa busco apresentar de que forma os resultados da metodologia de ensino e as bases teóricas da pesquisa se articularam para corroborar as questões relativas ao objeto de estudo. A metodologia de ensino apresenta o minicurso realizado com intuito de recolher as narrativas e as percepções das professoras participantes sobre a cultura visual, o patriarcado e formação docente.

O capítulo 5 torna visível as narrativas de formação de professoras de Artes Visuais e as percepções sensíveis e críticas dessas profissionais a respeito de imagens. Também evidencia de que modo essas narrativas apresentam aproximações entre o entendimento da cultura visual e o patriarcado nas formações docentes de professoras de Artes Visuais, e minhas próprias percepções.

Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa que buscam costurar as partes do tecido investigativo, integrantes deste estudo. Por último serão apresentadas as referências que fundamentaram a parte teórica da pesquisa.

Introdução

Na atualidade somos cotidianamente cercados por uma massiva produção imagética da arte, da publicidade e da mídia, que podem influenciar nossas escolhas pessoais, profissionais e a maneira como nos relacionamos com o mundo. Nesse contexto contemporâneo, em que a informação é imediata e construída principalmente por imagens, somos invadidos por uma série de visualidades que podem causar implicações em nosso cotidiano e que exigem de todos nós olhares atentos, sensíveis e reflexivos, para percebermos os discursos que possam estar imbricados às mesmas. Conforme Souza e Zamperetti (2017, p. 249) apontam, “essas imagens são consumidas e retroalimentadas, na medida em que podem ser reproduzidas, fazendo parte da nossa subjetividade, como apropriação ou deslocamento”.

Todas essas visualidades, incluindo a Arte, fazem parte do que estudiosos como Fernando Hernández (2007) chamam de “cultura visual”³, estando inclusos também vídeos, instalações, fotografias, jogos e imagens publicitárias. Os estudos da cultura visual podem nos ajudar a compreender a constituição do cenário atual, impactado pelo avanço da tecnologia e do acesso a centenas de imagens, assim como essas interferências na formação docente e na educação escolar. Tais problemáticas fazem parte da rede de investigação desta pesquisa, que busca tecer algumas possibilidades de análises, através de narrativas de formação e percepções visuais de docentes, sobre as implicações do patriarcado no Ensino de Artes Visuais e na cultura visual.

As narrativas e as percepções de professoras de Artes Visuais exibidas nesta pesquisa serão fundamentais para elucidar tais problemáticas a partir da visão profissional, pessoal e coletiva de quem lida pedagogicamente com uma série de imagens em suas práticas educativas. No entanto, entendo que seja necessário, antes de tudo, a análise de algumas produções artísticas de períodos anteriores, com certo potencial visual, que ajudam na reflexão sobre a questão do patriarcado relacionado às Artes Visuais e, conseqüentemente, à formação docente.

Acredito, portanto, que a tentativa de compreensão e a discussão sobre determinadas obras através de minhas percepções possam ajudar inicialmente no

³ O conceito será melhor abordado no capítulo 1 desta dissertação, assim como sua relação com Estudos Culturais.

esclarecimento da proposta de análise desta pesquisa. Tais obras, além de auxiliar no entendimento das questões que norteiam esta investigação, como os assuntos inerentes às relações de gênero, ao patriarcado e à situação da mulher em épocas anteriores, também ajudam a valorizar as produções elaboradas por mulheres, no sentido de ponderar os temas sociais atuais que envolvem essas mesmas atrizes.

Também reconheço que esclarecer o conceito de patriarcado, assim como suas variações semânticas e sociais, seja imperativo para se compreender sua dimensão e a forma como ele se instala e é mantido nas instâncias sociais e, conseqüentemente, nas formações profissionais. Creio que tal esclarecimento a respeito das definições desse conceito possa ancorar as problemáticas que envolvem a cultura visual e as Artes Visuais na formação docente.

As possibilidades de interpretação imagética e a importância da análise dos discursos concernentes às visualidades foram me conduzindo entre as pesquisas sobre a formação crítica de professoras, práticas pedagógicas e, finalmente, sobre o patriarcado na cultura visual. Todavia, a interrogativa que deu impulso à pesquisa foi o interesse em saber quais percepções outras professoras, já no exercício da profissão, teriam a respeito dessas problemáticas que envolvem as visualidades e suas formações.

Penso que no contexto atual, em que as imagens são tão presentes no cotidiano, manipulando, normatizando e conduzindo todas/os nós, é preciso que o Ensino das Artes Visuais se organize através de novas metodologias e meios para refletir sobre os discursos presentes nas visualidades da cultura visual. Portanto, entendo que devemos estar preparadas/os para enfrentar e cogitar sobre implicações causadas pelas visualidades em nossa formação identitária, humana e, principalmente, em nossas práticas pedagógicas.

De todo modo, essas inquietações me fazem acreditar que através do Ensino de Artes Visuais, em comunhão com os estudos sobre a cultura visual, além de propostas metodológicas que consideram esse ensino como área de conhecimento, seja possível a formulação de práticas pedagógicas mais reflexivas, que colaborem com a formação humana sensível e crítica, tanto de professoras/es quanto de educandas/os. Entretanto, considero que para se compreender essa relação é preciso, primeiro, avaliar se a formação do professorado em Artes Visuais auxilia na construção reflexiva a respeito das imagens, sejam elas da arte visual ou não.

Essa análise, operada por meio de fontes teóricas de autoras/es que tratam da formação docente em Artes – como Luciana Loponte (2005, 2013, 2015), Ana Mae Barbosa (2012, 2014, 2019) e Belidson Dias (2011, 2016) – além de narrativas de professoras envolvidas na pesquisa, buscam colaborar para o entendimento da formação profissional do campo. Intentam elucidar, também, de que modo tal formação promove a capacidade de interpretações das imagens contemporâneas e históricas, na busca por uma percepção visual sensível e crítica, frente à complexidade que envolve a cultura visual.

Além disso, outras fontes teóricas que tratam de questões relativas à cultura visual (HERNÁNDEZ, 2000, 2007; MARTINS, 2006, 2011, 2016), ao feminismo (HOOKS, 2018; ARRUZZA ET TAL, 2019), ao patriarcado (SAFFIOTI, 2004; LERNER, 2019), à formação docente (CUNHA, 2013, 2019; MARCELO, 2005), e à importância das narrativas autobiográficas (SOUZA, 2007; ABRAHÃO, 2003), serão inseridas nesta pesquisa no sentido de fundamentar as relações estabelecidas nesta proposta de estudo.

Assim sendo, esta pesquisa justifica-se, num primeiro momento, pela tentativa de estabelecer uma análise crítica das lacunas e das aproximações existentes na formação docente em Artes Visuais através da apreciação de pontos de convergência e divergências nas nossas formações, aferidas através da pesquisa de campo que tem como base a narrativa de professoras da área. Justifica-se, ainda, pela possibilidade de colaborar para o entendimento da formação de professoras de Artes Visuais e do reflexo de tal formação no cotidiano de suas práticas pedagógicas, a partir das escritas narrativas e das falas recolhidas das próprias envolvidas no estudo.

Pondero, ainda, que esta pesquisa pode se somar a outras que tratam da formação de professoras/es de Artes Visuais, tendo como base a possibilidade de uma análise crítica e feminista a respeito das visualidades que permeiam a formação profissional, assim como as práticas escolares. Além disso, a pesquisa se torna relevante no que tange à formação de professoras/es de Artes Visuais, quando possibilita que as envolvidas tenham espaço para se posicionarem a respeito de assuntos inerentes às suas formações e experiências profissionais.

Este estudo fundamenta-se pela possibilidade de colaborar para uma análise qualitativa e reflexiva sobre as implicações do patriarcado na docência e nas práticas profissionais de professoras de Artes Visuais. Considero, portanto, que a presente pesquisa justifica-se, finalmente, pela relevância e necessidade de investigar as

aproximações entre a cultura visual e a formação docente, levando em conta que o Ensino das Artes Visuais é uma área de conhecimento que torna possível a formulação de novas metodologias, capazes de compreender e refletir sobre as influências midiáticas e as implicações desses fenômenos na nossa formação identitária e humana.

1. Primeiros olhares sobre Artes Visuais, cultura visual e discurso

Ao pintar o chão da galeria com os próprios cabelos, transformando-os em pincel e esfregão ao mesmo tempo, a artista compartilha e torna público o que antes era privado, invisibilizado como natural e irrevogável para as mulheres⁴ (COUTINHO; LOPONTE, 2015, p. 101).

Um tempo atrás, quando eu ainda era estudante de Artes Visuais no bacharelado, me questionava onde estavam as mulheres durante os períodos clássicos da produção artística, pois nas aulas de História da Arte suas produções sequer eram mencionadas, salvo umas poucas vezes em que elas foram apresentadas como produtoras, já em períodos modernos ou contemporâneos da Arte. Entretanto, não pude deixar de notar que nesses casos suas obras e percursos foram tratados com menos relevância que a produção masculina, tanto pelos professores e professoras que conduziam as aulas de História da Arte, quanto pelos livros que contavam tal história.

Basicamente o estudo da História da Arte nas disciplinas aplicadas à formação acadêmica e nas aulas de “educação artística” de meus anos de escola, centrava-se na produção de artistas homens, e era conduzida através de livros escritos também por eles. Portanto, mesmo que fossem mostradas produções femininas, essas eram analisadas a partir da ótica masculina e sem qualquer foco em motivações sociais das artistas. Essa minha constatação pode ser corroborada por Coutinho e Loponte, quando analisam a problemática que envolve a ausência da produção de arte oriunda de mulheres no contexto das instituições de ensino:

A pouca visibilidade feminina recaiu nas escolas e em seus aparatos. Ao privilegiar a produção masculina, os programas para o ensino de arte não admitem ou fazem timidamente o discurso politizado das artistas. Essa é uma das contradições que ainda impregnam os espaços escolares [...] A ausência/lacuna apontada não pode ser minimizada como uma simples

⁴ Essa citação se refere à performance denominada *Loving Care*, realizada pela artista Janine Antoni, na Anthony d'Offay Gallery, Londres, em 1993. Na performance, a artista esfrega e limpa o chão da galeria com os próprios cabelos embebidos em tinta, reivindicando o espaço como a extensão de seu corpo e, ao mesmo tempo, incitando uma crítica sobre posições sociais destinadas às mulheres.

coincidência ou um ato desprezioso, sem intenção, apolítico, ingênuo (COUTINHO; LOPONTE, 2015, p. 186).

Como apontam as autoras, a ausência das produções femininas em espaços formativos é algo orquestrado para desacreditizar o potencial criador das mulheres, assim como a importância de suas obras e de suas atuações no campo social, histórico e cultural. Como analisa Lerner (2019, p. 29) “as mulheres foram impedidas de contribuir com o fazer História”, ainda que fizessem parte dela, para que não tivessem consciência de sua própria historiografia e colaborassem para que fosse mantido o interesse de dominância masculina.

Como tal, relembro da época em que iniciava minha formação no campo das Artes e me questionava se as mulheres estariam somente nas representações de artistas homens – como mães santificadas, musas e/ou objetos de contemplação – ou se estariam no entorno dos ateliês produzindo na margem dos “grandes mestres”, e refletindo sobre as relações que faziam entre Arte e vida, por exemplo. Esse pensamento não era por acaso, ele fazia parte do sistema de dominação que atinge até mesmo as instituições. Para Lerner, “o mito de que as mulheres estão à margem da criação da história e da civilização afetou de forma profunda a psicologia de mulheres e homens” (LERNER, 2019, p. 272).

De todo modo, ainda que naquele tempo eu não tivesse consciência das artimanhas do sistema patriarcal sobre as instituições e sobre o processo histórico, já havia uma primeira constatação: que o mito criado em torno dos homens, como gênios, artistas genuínos e mestres da Arte, provinha de uma perspectiva masculina que não incluía as mulheres como detentoras da capacidade criativa na História da Arte. Luciana Loponte oferece o questionamento feminista a respeito da criação do mito da genialidade.

Uma das categorias da história da arte mais questionadas pelas estudiosas feministas é a figura do artista como gênio e a insistente associação da chamada “grande arte” com essa imagem heroica, um atributo de características marcadamente masculinas (LOPONTE, 2005, p. 248).

Mas o que mudou de lá para cá? Segundo essa mesma autora (2015), o reconhecimento da mulher como artista e a valorização de suas obras de arte, assim como a relação que elas possam ter com o feminismo, pelo menos no contexto brasileiro, caminha a passos lentos, entre uma série de mudanças e aceitações por

parte das mulheres – que vão além da demarcação biológica do gênero. Entretanto, Loponte também assegura que pesquisadoras da história da Arte como Griselda Pollock (2003), Patrícia Mayayo (2003), entre outras, fazem “coro diante da desconstrução de um mito, que ainda persiste nas definições mais comuns do que seja arte ou artista” (LOPONTE, 2005, p. 248), no intuito de mudar os paradigmas que dizem respeito à produção de arte provinda de mulheres.

A luta pelo reconhecimento das mulheres artistas desde a década 60/70 do século XX no cenário histórico da Arte se soma ao impacto do feminismo e das lutas de minorias como negros e LGBTQIA⁵, no intuito do reconhecimento cultural e social (COUTINHO; LOPONTE, 2015). Entretanto, assim como esses grupos, elas também foram estigmatizadas pelo radicalismo de suas obras, performances, fotografias e pela equivocada ideia da pregação do binarismo sexista.

Desta forma, a fundamentação desta pesquisa não busca especular sobre a produção de mulheres no sentido binário⁶, mas no sentido de viabilizar tais produções no que tange às lutas sociais e às relações entre arte e vida, que vão além das questões de gênero, perpassando outros temas como raça/etnia e classe. Além disso, o entendimento a respeito do conceito de mulher é reconhecido não somente pelo marcador biológico, mas pela construção identitária – conforme será apresentado no capítulo 3 desta dissertação. Portanto, minha intenção inicial, é apresentar a poética de obras realizadas por mulheres⁷, para amparar minhas percepções a respeito das possibilidades que essas obras possuem para tratarem de forma politizada sobre assuntos pertinentes às implicações que o patriarcado tem na esfera social e educativa, através de visualidades.

1.1 A poética visual das “mestras” do passado

A imagem (Fig. 1) que inicia este subcapítulo foi escolhida inicialmente por ter sido elaborada pela artista Artemisia Gentileschi⁸ durante uma época em que não era

⁵ A sigla refere-se às identidades de gênero que são: Lésbicas, Gays, Bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer e intersexuais. É uma sigla em constante expansão, ampliando as identidades de gênero. Disponível em: <https://share.america.gov/pt-br/o-i-na-sigla-lgbti-e-de-intersexual-eis-o-que-significa/> Acesso em: 27/02/2019.

⁶ Binário se refere ao marcador biológico do sexo feminino e masculino.

⁷ Neste caso, serão apresentadas somente as produções das mulheres cisgênero (marco biológico feminino).

⁸ Artista plástica italiana do século XVII que pintou diversas obras com temáticas que exaltavam as mulheres como protagonistas da obra.

comum o acesso de mulheres aos ateliês de Belas Artes. A obra intitulada “Susana e os Velhos”, produzida entre 1610 e 1611, retrata um episódio bíblico, cujo tema era o assédio, a violência e a opressão feminina – assuntos que sempre me inquietaram e que são percebidos nesta obra, por meio da narrativa visual de uma mulher, de maneira bem dessemelhante das pinturas elaboradas por homens que retrataram a mesma cena e na mesma época.



Figura 1: Artemísia Gentileschi – *Susana e os Velhos* – 1610-1611
Óleo sobre tela, 170 x 121 cm - Palácio de Weissenstein – Alemanha

De maneira bem particular, a escolha dessa obra se deve não só pela sua representatividade quanto a minha inquietação a respeito das discussões em torno do patriarcado e de suas implicações na cultura visual, mas também sobre como ela produz um certo afastamento ou distanciamento desse predomínio machista e opressor sobre as mulheres, quando coloca a personagem central com os braços estendidos contra os homens. Para mim, Artemísia queria não só denunciar a opressão masculina, como também afastá-la por meio de sua arte. Acredito que seja esse o ponto chave dessa obra e a escolha dela para esse estudo, que busca não só tratar das questões que permeiam o patriarcado, como também procura afastá-lo da esfera social e educativa, através de práticas de resistência construída por professoras e que são inerentes ao ensino de Artes Visuais – através das possibilidades que se alocam na arte produzida por mulheres.

Pensando ainda sobre minha própria formação como artista, professora e pesquisadora, creio que tal escolha por essa imagem artística e histórica também representa minha identidade de formação docente, que foi sendo formulada sob uma determinada ótica visual conduzida pela exaltação das imagens clássicas nas disciplinas de História da Arte. Entretanto, ela também representa minha formação humana, ao passo que me faz pensar nas relações de poder que se estabelecem entre gêneros, numa perspectiva contextual hegemonicamente patriarcal. Nesse último caso, é uma constatação que se origina de minhas experiências com os estudos de gênero, feminismo, arte, pedagogias marxistas e, até mesmo, com um anterior cotidiano familiar da minha infância.

Para além de minha escolha pessoal, se analisarmos a obra em busca de uma compreensão visual, além da leitura estética – que pode ser dinamizada em práticas educativas de Artes – poderemos observar que a artista tenta expor a repulsa da personagem Suzana pela presença de dois homens que a observavam nua. Entretanto, devo concordar que essa seja minha leitura pessoal sobre a obra e suas particularidades, e que é parte de uma narrativa construída a partir de minhas próprias visões subjetivadas sobre a Arte e a vida.

Em aquiescência com a história bíblica, compreendo que, na realidade, o que a artista buscava era denunciar de forma imagética o assédio do qual foi vítima a personagem, por dois homens que entraram em sua casa enquanto ela se banhava. De certo modo, acredito que Artemísia buscava representar a violência exercida sobre uma mulher, para que os espectadores/articuladores da obra pudessem perceber de forma crítica as problemáticas que circundavam as mulheres.

Com efeito, ainda que o termo feminista não existisse, compreendo que essa artista produzia de forma crítica e consciente de acordo com os desafios e problemáticas sociais das quais as mulheres eram vítimas e que hoje fazem parte dos debates feministas. Embora não seja uma obra brasileira, ela não poderia estar longe deste debate, principalmente pela série de possibilidades investigativas que vão sendo reveladas através de análises minuciosas e surpreendentes que estão sendo conduzidas não só pela temática, mas também pela sensibilidade da artista em tratar temas sociais relacionados às mulheres em pleno período renascentista.

Acredito que essa análise da obra de Gentileschi seja um artifício interessante para se conduzir as aulas de Artes Visuais no contexto escolar, à medida que valoriza a obra feminina como um potente instrumento de diálogo, com temáticas sociais que

se associam às relações de poder inerentes à vida cotidiana e existentes entre os gêneros. Entretanto, obras como essa também trazem à tona discussões sobre construções sociais que determinam papéis distintos para homens, mulheres e, posteriormente, para outras minorias. A elaboração de metodologias que utilizam essas obras no Ensino de Artes produz um efeito de combate aos discursos patriarcais incorporados à esfera institucional e também cultural, quando buscam “empreender uma estratégia de resistência e subversão *in loco*, ou seja, organizar outra força resistente dentro dos esquemas da própria escola, no interior dos planejamentos, dos programas, da docência em arte” (COUTINHO; LOPONTE, 2015, p. 187).

Portanto, é preciso pensar em conteúdos e visualidades que promovam debates sociais, como é o caso da obra de Gentileschi. Voltando à obra da artista, mas a partir de uma nova imagem, oculta por baixo de camadas pictóricas, poderemos fazer outras interpretações construtivas que revelam a indignação feroz e imponente da artista. A revelação da imagem, feita através da técnica de raio X, é consideravelmente mais potente em termos feministas do que a posta por cima, embora eu acredite que o resultado final da obra também tenha sua importância para pensarmos na época em que foi elaborada e nos enfrentamentos femininos.

Após um estudo feito pela artista e restauradora Kathleen Gilje⁹, que radiografou a obra “Suzana e os Velhos”, descobriu-se que por baixo da imagem havia outros desenhos (Fig. 2) – estudos iniciais da artista que apareciam e que hoje podem ser interpretados de forma reveladora sobre como ela expunha a angústia da personagem e também sua fúria. A imagem que está oculta mostra uma mulher não só como uma figura fragilizada, mas com possibilidades de reação, de luta e de resistência contra a opressão masculina – o que significa uma revolução de proporções feministas para o período em que foi realizada.

⁹ A artista e restauradora Kathleen Gilje usou uma radiografia do *underpainting* – uma prática comum de pintar seções da tela para fazer mudanças. Gilje criou seu *underpainting* para destacar como a própria história de Gentileschi espelha a de seu assunto escolhido – 2002 – Museu Nacional de Mulheres nas Artes. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jq2bmbPL7rA/> Acesso em: 12/03/2019.



Figura 2: Artemísia Gentileschi¹⁰ – Raio X da obra *Suzana e os Velhos* – 2002

Por razões desconhecidas, a artista resolveu cobrir os primeiros desenhos realizados e finalizou a obra com a imagem de uma mulher amedrontada e indefesa. Podemos deduzir algumas razões que a levaram a alterar a pintura; talvez, o apagamento tivesse ocorrido porque a artista tenha sofrido alguma represália ao apresentar sua obra, ou ainda tenha sentido receio, medo ou vergonha de expor a primeira imagem. De todo modo, não posso me precipitar em fazer tais afirmações como sendo verdadeiras sobre o ocultamento dessa imagem, mas, seja como for, essa outra reprodução me permite uma nova interpretação da obra, muito mais reveladora, pontual e evidente – sobre a violência a qual a personagem passou – que a figura anterior.

Seja pelo próprio passado de Artemísia, em que ela foi violentada pelo ajudante de seu pai, ou pela sua condição como mulher numa sociedade patriarcal que a enxergava como objeto de uso, essa obra é uma importante narrativa visual para se pensar nos discursos dominantes e patriarcais intrínsecos nas visualidades históricas e contemporâneas. Obras históricas como esta, assim como a produção feminina e feminista contemporânea, nos permitem pensar no Ensino de Artes Visuais como uma potência epistemológica, que dialoga com discursos históricos e sociais dos cotidianos que são pertinentes para a formação humana e para a compreensão crítica das visualidades artísticas.

¹⁰ Imagem da obra de Artemísia Gentileschi, revelada por meio de técnica de radiografia. Disponível em: https://kathleengilje.com/artwork/321721_Susanna_and_the_Elders_Restored_X_Ray.html > Acesso em: 12/03/2019.

Assim como Gentileschi produziu essa obra talvez com o intuito de denunciar ou tornar visível o assédio que seu corpo sofreu, e do qual a maioria das mulheres são sujeitas a sofrer, outras artistas mulheres também o fizeram, em períodos da história em que a visibilidade feminina nos ciclos de arte era mínima. Um exemplo de artista brasileira que tratou de temas relacionados aos enfrentamentos femininos e às imposições sociais sobre seus corpos foi Angelina Agostini, no início do século XX.

Em sua obra intitulada “Vaidade”, de 1913¹¹ (Fig. 3), a artista representa uma mulher que encara o seu reflexo no espelho, sentada, cobrindo seu corpo com uma das mãos, arrumando o penteado com a outra, enquanto observamos que há um espartilho deixado sobre uma mesa. Acredito que a obra represente uma liberdade controlada a respeito do corpo feminino, ao passo que posso observar os seios que se soltam das amarras de uma vestimenta culturalmente opressora como o espartilho, e ao mesmo tempo são novamente cobertos pelas mãos da própria mulher. É como se a mulher não tivesse permissão de olhar seu próprio corpo como algo natural, sentindo certa vergonha de si mesma, do seu nu, ou da exposição de seu corpo de uma forma um tanto melancólica, ainda que tivesse se livrado de um artigo que tornava as mulheres refém da moda e da vaidade.



Figura 3: Angelina Agostini – *Vaidade* – 1913
Óleo sobre tela 73.50 cm x 78.50 cm - Museu Nacional de Belas Artes (MNBA)

¹¹ Angelina foi premiada por esta obra com uma viagem à Europa, onde pode se estabelecer em Londres. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22316/angelina-agostini>
Acesso em: 16/12/2019.

Nesta obra, Angelina poderia estar representando a si mesma ou outras mulheres, isso depende da interpretação de cada observadora(or). No entanto, é preciso lembrar que ela tinha como mãe Abigail de Andrade, outra artista brasileira que ficou muito conhecida por seu relacionamento com Ângelo Agostini – pai de Angelina – e pouco por seu trabalho artístico. Este envolvimento do casal pode ter tido uma grande influência na obra de Angelina, podendo ser também compreendida não como um autorretrato, mas como o retrato de sua mãe.

Assim como sua mãe, a artista viveu em um período histórico em que poucas mulheres se destacavam no cenário artístico, não pela falta de talento, mas pela falta de oportunidades que as mulheres possuíam em meio a um cenário machista e opressor, estruturado sob uma ótica conservadora, afetando até mesmo os ciclos culturais. No entanto ela viveu bastante, morou fora do Brasil e certamente pode presenciar algumas mudanças sociais que foram permitindo que outras mulheres pudessem ter seus trabalhos mais valorizados que suas vidas pessoais.

Nesse cenário conservador e patriarcal em que se formulava a sociedade brasileira do final do século XIX, início do XX, não posso deixar de avaliar o quanto Abigail de Andrade foi subjugada por todo um sistema masculino que interferia não só na esfera familiar como também nas relações culturais e sociais das mulheres. Por alguma razão, a liberdade sexual e a ruptura com os padrões preestabelecidos às mulheres afetavam e ainda afetam a formação profissional de mulheres e, neste caso específico, a valorização do trabalho artístico, que foi substituído pela criminalização da relação que Abigail mantinha com seu mestre Ângelo Agostini.

Abigail de Andrade – pintora e desenhista – foi a primeira mulher brasileira a ter sua produção reconhecida e premiada em um salão de Artes, em 1884, tanto por sua obra de natureza morta, quanto por seu autorretrato (Fig. 4), o qual possui uma narrativa que a valoriza não só como artista, mas como pensadora. Entretanto, segundo a pesquisadora Simioni (2013, p. 2), “mesmo condecorada, Abigail de Andrade foi classificada por Gonzaga Duque como ‘amadora’ em seu fundamental livro, *A Arte Brasileira*, de 1888”.

É possível considerarmos que essa depreciação a respeito da artista provinha de todo um contexto social e cultural que não tinha como ideal a valorização do trabalho feminino como sendo algo sério e constituído por potencial criador, mas um mero passatempo despretensioso. Além disso, acredito que as atenções ao seu

respeito foram dadas mais pelo fato de ela manter um caso amoroso extraconjugal com o cartunista Ângelo Agostini, do que pelo seu trabalho artístico.



Figura 4: Abigail de Andrade – *Um canto do meu Atelier* – 1884
Óleo sobre tela – Coleção particular

Do meu ponto de vista, essa obra não possui nenhum amadorismo, nem em termos pictóricos nem em termos históricos, pois conta com uma narrativa enriquecida por detalhes que destacam o potencial da mulher como pensadora, criadora e detentora do intelecto necessário para refletir sobre si e suas produções. Para mim, trata-se de uma pintura que se destaca pela revolução temática centrada na mulher, não mais como uma musa ou objeto, mas como uma figura criativa e participativa na construção de ideias – o que de certo modo rompia com os padrões patriarcais daquele período e valorizava a mulher como sujeito criador e participativo da construção do conhecimento.

Anteriormente a essa obra, entre 1881 e 1884, Abigail já havia destacado essa narrativa em seu autorretrato (Fig. 5) de 1881. De certa maneira, a artista já vinha atribuindo à mulher um papel de destaque, de um modo crítico e sensível, como pode ser observado na pintura. É perceptível que nas duas obras a artista ansiava pela valorização das mulheres enquanto artistas, produtoras, criadoras e independentes profissionalmente. Também acredito que elas significam um grande marco na história da Arte brasileira, representando o empoderamento de artistas mulheres, através de uma temática que questiona as imposições da sociedade sobre elas.



Figura 5: Abigail de Andrade – *Autorretrato* – 1881
Óleo sobre tela – Coleção particular

Assim como essas, milhares de outras representações artísticas elaboradas por mulheres, além de outras formas de visualidades atuais que fazem parte da História da Arte, são carregadas de possibilidades especulativas a respeito dos discursos de relações de poder. Ainda assim, é possível observar que nas obras de Artemísia e de Angelina, paradoxalmente, está presente tanto a denúncia das artistas com relação à violação de seus corpos e de outras mulheres, como a confirmação de que historicamente o patriarcado coloca a nós, mulheres, na cena artística, como produtos e objetos de contemplação visual, colaborando para a nossa coisificação.

As leituras que faço de tais obras talvez não fossem possíveis sem saber da história que as tematizou, ou ainda, sem uma formação crítica visual dos artefatos sociais e culturais, históricos e contemporâneos. Acredito que tal formação que permite essa narrativa é construída a partir de uma base subjetivada de ideias e interpretações críticas, que foram sendo construídas ao longo de minha vida através de aprendizagens formais e não formais, entre a academia e minhas vivências, que culminaram na percepção visual que tenho hoje.

Entretanto, as análises que trago não são somente balizadas por constatações provenientes de minhas investigações, mas de pesquisadoras como Coutinho e Loponte (2015), as quais sustentam que a utilização dessas obras nas aulas de Artes Visuais abre caminho para a superação de paradigmas. Sendo assim, elas analisam

que, no contexto da escola, a introdução de discussões a respeito da produção feminina seja

capaz de provocar diálogos plurais e ainda pouco vistos, que não esteja só interessado em transmitir informações convencionais, puramente manufatureiro, que, sem negações ou dissimulações, absorva para si um compromisso com o diverso, 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 (COUTINHO; LOPONTE, 2015, 187).

Ainda que a apreciação desses artefatos artísticos seja feita hoje de uma maneira aprofundada e crítica, não posso deixar de concordar que essa análise é feita num tempo e espaço que me permite abarcar diversas questões que antes não estariam em discussão. Tenho ciência de que minha visão reflexiva e analítica, com um posicionamento feminista, só é possível nesse momento por causa de minhas vivências e liberdade para me posicionar com relação às temáticas que antes não estavam presentes nos ciclos de convivências¹² e diálogos femininos. É neste sentido que penso que os diálogos entre minhas percepções e a de outras professoras, possam colaborar para se pensar nas implicações que o patriarcado possa exercer sobre as visualidades e, conseqüentemente, na vida cotidiana, provocando discursos de dominação.

1.2. Percepções sobre Arte/Educação e reflexo na formação

Desde o momento em que as Artes plásticas foram introduzidas no Brasil como área de estudos – técnicos – por volta do final do século XIX, ocorreram diversas mudanças, tanto nas propostas pedagógicas quanto na terminologia – que foi sendo modificada de tempos em tempos no contexto escolar (BARBOSA, 2012). De tal modo, acredito que seja necessário para a presente pesquisa delinear um pouco do desenvolvimento histórico que faz parte de tal ensino, desde sua concepção técnica até sua inserção no ambiente acadêmico e, conseqüentemente, sua formulação como disciplina escolar, para que possamos entender o processo de constituição do que conhecemos hoje como Artes Visuais.

¹² A autora hooks (2015) chama de ciclos de convivência femininas as primeiras reuniões com aspirações feministas que foram organizadas nos Estados Unidos, a fim de promover uma terapia de grupo, de mulheres hostilizadas e vítimas de agressões masculinas.

Compreendo a necessidade de apresentar esse contexto com o objetivo de pontuar os marcos que levaram ao preconceito educativo e à hierarquização do conhecimento que afeta o Ensino de Artes Visuais e, conseqüentemente, a formação das e dos profissionais dessa área, assim como percepções que criamos a respeito desse ensino. É importante esclarecer que esse panorama é essencial para que eu possa explicitar minhas percepções e projeções a respeito da formação em Arte/Educação.

Conforme aponta Barbosa (2012), esse ensino foi submetido a um processo de desqualificação por conta das ideias liberais introduzidas no Brasil, no início do século XX, que estimularam a utilização dessa área como técnica, para dar suporte a outros cursos de formação. Portanto, as Artes Visuais no Brasil não eram vistas nem como produção cultural, nem, tampouco, como disciplina construtiva, reflexiva ou expressiva, mas, sim, como uma área auxiliar que tinha no desenho técnico o suporte para outros cursos de formação superior.

É preciso esclarecer que essa colaboração não continha nenhuma pretensão interdisciplinar, pois não se respeitava a individualidade desse ensino, sendo, portanto, mais um fator que contribuiu para sua desvalorização como um elemento transformador e participativo na formação humana. Tal marco prejudicou não somente a valorização das Artes Visuais no Brasil, como também a sua posterior aceitação como uma área de conhecimento no contexto escolar.

Procurando esclarecer pontos da questão mencionada, busco em Ana Mae Barbosa (2012) uma análise a respeito da constituição do ensino das Artes Visuais no Brasil. A autora pontua que o preconceito em torno dessa área surgiu antes mesmo de sua utilização técnica, quando o fazer artístico, principalmente no período colonial, era entendido como um ofício menor, pertencente à classe trabalhadora e que, portanto, não serviria para o uso de uma educação formal da classe mais abastada, fato esse que serviu como justificativa para importação da Arte Europeia como ensino aceito para essa camada social.

É preciso ressaltar que durante os primeiros anos da produção artística colonial brasileira, “nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos” (BARBOSA, 2012, p. 19), no entanto, eles foram os produtores da Arte Barroca que, na realidade, representa a genuína produção do nosso país. Para a classe burguesa, a arte produzida no Brasil, de origem brasileira, durante o período colonial e pós-colonial, não tinha o

mesmo valor que a arte produzida pelos mais abastados da Europa. Desta forma, Barbosa (2012) ressalta que tal fato colaborou para ampliar o preconceito em torno das produções de nossos artistas e, conseqüentemente, o trabalho docente das professoras e professores deste campo, até os dias de hoje.

Contudo, Barbosa analisa que havia também “um preconceito de ordem estética” (BARBOSA, 2012, p. 18), pois à época, nossa tradição marcadamente barroco-rococó destoava dos movimentos neoclássicos da Europa. Além disso, era uma produção particularmente brasileira, que creio estar relacionada com inserções de símbolos e signos ligados não somente aos artesãos indígenas como de negros escravizados. Por essa razão, a mesma autora analisa que a primeira escola de artes do Brasil, a Academia Imperial de Belas Artes, tenha sido conduzida a partir de ensinamentos de estrangeiros para tentar valorizar esse ensino no Brasil.

No entanto, esse afastamento da arte popular brasileira e a valorização da arte de origem eurocêntrica em nosso território só serviram para aumentar ainda mais o preconceito contra a arte de matriz brasileira e contra os artistas que a produziam em camadas não abastadas. O que Barbosa quer dizer é que tal acontecimento acabou constituindo uma série de processos e conflitos, que ora partiam de disputas políticas, ora partiam de disputas de classe, por influências artísticas eurocêntricas inerentes a essa disciplina, que a afetaram significativamente até os dias de hoje.

Esse fato pode ter causado um efeito no Ensino das Artes Visuais nas escolas, que foi sendo conduzido a partir de uma preocupação com apresentação das produções puramente eurocêntricas, provenientes de homens brancos e abastados. Tal fenômeno nos auxilia a perceber de que modo foi criado o paradigma inerente à desvalorização não só das produções brasileiras, mas, principalmente, a postulação de uma visão patriarcal sobre Artes Plásticas.

Mesmo nessa conjuntura, e apesar das perdas e dificuldades por toda a história no Brasil, de passagens entre o positivismo e o liberalismo, houve uma série de avanços e aquisições que possibilitaram o reconhecimento desse ensino como disciplina escolar e obrigatória na educação básica. Conforme a Lei no 9.394/96, “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório” (BRASIL, 2017, p. 20), nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Essa inserção da disciplina nos currículos escolares garantiu certa valorização, ou pelo menos um reconhecimento da área, ainda que um tanto pequeno, como componente escolar importante para a formação humana.

No entanto, percebo através de minhas experiências que há muito a ser transformado no que diz respeito à maneira como essa disciplina trata de questões relacionadas ao cotidiano brasileiro e as nossas produções artísticas. Para corroborar essa percepção me pauto principalmente na análise de Barbosa (2012), que identifica, por meio de pesquisas diretas com as professoras e professores, que as influências do liberalismo no Brasil atingem ainda hoje as práticas pedagógicas, ao passo que “as Artes Visuais ainda estão sendo ensinadas de forma técnica, por meio do desenho geométrico, por alguns profissionais desse campo, seguindo a tradição positivista” (BARBOSA, 2012, p. 15). A autora também sinaliza que o ensino está sendo conduzido através de atividades que ressaltam principalmente a “livre expressão” sem contextualização histórica ou até mesmo artística.

Para a autora, essa livre expressão – herdada pelas influências da Escola Nova – apenas, não basta, “pois o mundo de hoje e a Arte de hoje exigem um leitor visual informado e um produtor consciente” (BARBOSA, 2012, p. 15). Essa ótica de ensino é convergente com o que fala Barbosa a respeito da leitura de imagens¹³, que ela apresenta como parte fundamental do processo que intitulou de “Abordagem Triangular”¹⁴ e também com o que busco entender a partir da formação das professoras dessa área na contemporaneidade.

Apesar de concordar em parte com a autora, acredito que não se trata somente de uma leitura, mas uma construção interpretativa, sensível, histórica e construtiva sobre as imagens, a partir de cada repertório pessoal e de cada experiência vivida. Portanto, é fundamental ressaltar que acredito nesse ensino como potência educativa, que promove as percepções sensoriais e reflexivas para pensarmos em como as imagens se entrelaçam com as relações de poder na sociedade contemporânea.

Entendo, portanto, que o Ensino das Artes Visuais na escola pode tornar as educandas e educandos seres humanos mais reflexivos, expressivos e críticos, capazes de analisar, reproduzir, denunciar e refletir sobre suas realidades, conscientes de suas classes, como também propôs Paulo Freire (1979). Essa conscientização reflexiva justifica a preocupação de Ana Mae Barbosa em reafirmar

¹³ A expressão leitura de imagens começou a circular na área de comunicação e artes no final da década de 1970, fundamentada na teoria da Gestalt, e pela semiótica; outras abordagens, mais voltadas para o aspecto estético da leitura de imagens de obras de arte apoiam-se nas investigações de Ott (1984), Housen (1992) e Parsons (1992).

¹⁴ Relembrando: a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010) consiste na compreensão das imagens artísticas na contemporaneidade a partir de três etapas fundamentais na formação crítica do educando: o fazer artístico, a leitura imagética cultural e a reflexão contextual histórica e social da obra de arte.

cada vez mais em seus textos que o Ensino de Artes Visuais é essencial para se entender a cultura visual que nos cerca, nos influencia, e que nos torna sujeitos sociais de um determinado meio. Ela afirma que:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção [...], apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2012, p. 19).

Todas essas análises pessoais que apresento a respeito do Ensino das Artes Visuais são feitas com intuito de esclarecer que, assim como Barbosa, compreendo o sentido desse campo na formação humana e na percepção do mundo. Também acredito que a minha relação com estudos freirianos me ajudaram a apreender que a disciplina de Artes Visuais, no contexto escolar, possui um propósito dialógico e conscientizador. Desse modo, entendo que a utilização desse campo no ambiente escolar deva ser feito de modo crítico e reflexivo, pois acredito, assim como Freire, que “pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante” (FREIRE, 1979, p. 19).

Essa perspectiva vai ao encontro das mudanças que ocorreram desde as últimas décadas do século XX, através de pesquisas de estudiosos do Ensino das Artes Visuais e dos Estudos Culturais, que começaram a propor uma narrativa de análise crítica das visualidades. Por meio de teorias pós-estruturalistas, esses estudos propõem a educação da cultura visual vinculada ao Ensino de Artes Visuais (HERNÁNDEZ, 2007), ampliando o horizonte a respeito da interpretação de códigos que possam indicar discursos de dominação, análises sociológicas, políticas e históricas que estão presentes em imagens artísticas ou não.

1.3. Primeiras impressões sobre os discursos nas Artes Visuais e cultura visual

Atualmente estamos vivenciando no cenário brasileiro uma mudança social, histórica e cultural, moldada por discursos opressores que foram intensificados principalmente através de imagens disseminadas pelas mídias sociais. Esses discursos surgem com o intuito de ludibriar as massas e fortalecer o sistema opressivo que se estabeleceu nas instituições.

Os discursos que fortalecem a hegemonia do patriarcado estão presentes de diversas formas no cotidiano, nos cercando diariamente com uma massiva produção imagética incorporada pela cultura visual, que podem influenciar nossas escolhas pessoais, mantendo o controle sobre nossos corpos dentro do sistema de dominação. Para Foucault:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 1999, p. 164).

Segundo esse pensamento de Foucault, podemos supor que essa dominação e controle sobre os corpos estejam presentes no mundo atual, operando através de produções imagéticas midiáticas que, de certa maneira, passam a se comportar como dispositivos de manutenção de regimes opressores. Tal colocação condiz com a opinião de Martins (2016), quando analisa que “as imagens são agentes de socialização ou, dizendo de outra maneira, agentes sociais da educação” (MARTINS, 2016, p. 12). Sendo assim, é possível que essas imagens possam estar influenciando de forma educativa a maneira como as pessoas se relacionam e como conduzem suas opiniões sobre os grupos oprimidos.

De tal modo, percebo que no contexto que abrange a cultura visual seja necessário aprendermos a interpretar de forma crítica todo o extenso conteúdo de imagens artísticas e midiáticas, para que seja possível uma reflexão a respeito da permanência de discursos patriarcais nas sociedades contemporâneas. Entretanto, creio que essa possibilidade de análise que trago seja fruto também das mudanças atuais, que me permitem uma visão crítica e sensível a respeito das imagens, por meio de minha relação com as tendências feministas, que provavelmente não seriam possíveis em períodos anteriores. Tourinho analisa que:

Tanto os discursos sobre o visual, quanto os discursos visuais, se reconstróem a partir da cultura e do tempo em que são criados. Essas transformações podem levar a produções de discursos bem variados, às vezes, até herméticos e excêntricos (TOURINHO, 2009, p. 153).

Essa colocação da autora faz sentido quando consideramos que os discursos presentes em imagens são percebidos de acordo com o tempo em que foram

avaliados e a partir das possibilidades que a cultura vigente permite. A pesquisadora, professora e ativista negra estadunidense bell hooks¹⁵, analisa que ciclos de convivência feminina, até os anos 1960, eram tão sexistas quanto os ciclos masculinos, e que essa realidade só começou a mudar a partir dos ciclos de conscientização.

Segundo a autora, esses ciclos enfatizavam “[...] a importância de aprender sobre o patriarcado como sistema de dominação, como ele se institucionalizou e como é disseminado e mantido” (HOOKS, 2018, p. 25). Entende-se, portanto, que este sistema¹⁶ do qual a autora fala pode estar fortemente entrelaçado por meio de representações visuais e de massa, que disseminam discursos e mensagens machistas e sexistas para manter estruturas de dominação que interferem na forma como refletimos sobre as mensagens recebidas. Para hooks, “[...] todo mundo tem pensamentos sobre as mensagens que recebe, sobre as imagens que vê” (HOOKS, 2018, p. 11).

Tanto a afirmação de Tourinho sobre os discursos do visual, como a colocação de hooks sobre os ciclos de convivência feminina são condizentes com o pensamento de Hall sobre como Foucault compreendia a historicidade dos discursos, ao afirmar “[...] que, em cada período, o discurso produz formas de conhecimento que são radicalmente diferentes de uma época para outra” (HALL, 2016, p. 84). A partir dessa lógica, em concordância com a Arte, podemos dizer que ao observarmos uma obra de arte, seja ela pintura, gravura, desenho, fotografia, dentre outras possibilidades – principalmente de determinados períodos da história – reconheceremos alguns elementos que nos fazem refletir sobre o contexto histórico e cultural das/os artistas e a época em que viveram, a partir de nossas próprias experiências subjetivadas.

Essas possibilidades de interpretação imagética e a importância da análise dos discursos inerentes às visualidades fazem parte das inquietações que dizem respeito à formação crítica de professoras/es, e aos discursos do patriarcado, imbricado na cultura visual e em suas práticas pedagógicas. Todavia, a interrogativa que deu

¹⁵ A autora, que na verdade se chama Gloria Jean Watkins, adotou o pseudônimo bell hooks – nome de sua avó – e o assina com iniciais minúsculas para deixar claro essa apropriação nominal, pois acredita que dessa forma a atenção se volte para a mensagem de seu trabalho e evidencie o pseudônimo. Disponível em: <http://grafiasnegras.blogspot.com/2013/10/personalidades-negras-bell-hooks.html>. Acesso em: 26/03/2019.

¹⁶ As discussões a respeito do patriarcado como um sistema de dominação serão melhor esclarecidas no capítulo 3 desta pesquisa, através da conceituação de Saffioti e outras autoras.

impulso à pesquisa foi com relação à percepção de que outras professoras possam ter a respeito de determinadas imagens e se elas se aproximam ou se distanciam das minhas em termos sociais e culturais.

Neste sentido, o interesse está nas percepções visuais que as docentes possam ter a respeito de imagens que eu considero misóginas e que acredito serem disseminadas com a intenção de invisibilizar o lugar de fala das mulheres, a fim de manter as relações hegemônicas de poder e dominação dos corpos. Também me interessa em saber se essas outras profissionais analisam as imagens da cultura visual preocupadas com questões de gênero, sexualidade, raça e classe social.

Segundo o professor e pesquisador Belidson Dias (2011), esse posicionamento crítico perante à produção artística e visual nem sempre é perceptível e muito menos interessante a professoras/es e graduandas/os da área de Artes Visuais. Esse mesmo autor também nos aponta que o interesse pode estar mais voltado para a valorização da/o artista em si, de modo poético, e de questões pontuais à análise estética das obras do que nos discursos que possam estar inseridos.

Através das afirmações de Dias, compreendo que artistas como Artemísia Gentileschi possam estar alijadas do Ensino de Artes Visuais no contexto escolar, pois pode não haver um interesse nas possibilidades de interpretação social em suas obras. No entanto, tais produções nos permitem reconhecer aspectos do cotidiano social e cultural em que viveu a artista, assim como as aproximações que seu tempo possui com a realidade atual do mundo. Além disso, a falta de discussões a respeito de questões sociais intrínsecas às imagens pode colaborar para um não reconhecimento das Artes Visuais como potente agente da crítica social, política e cultural, em comunhão com a “educação da cultura visual”¹⁷.

É preciso pontuar que o Ensino das Artes Visuais no Brasil passou por diversas mudanças que ocorreram durante um processo histórico de quase 80 anos no século XX, provindas de lutas por reconhecimento do próprio campo, como por políticas públicas de educação, que o transformou em uma disciplina transdisciplinar, refletindo ao longo do tempo nas propostas pedagógicas, no ensino/aprendizagem e também em sua própria terminologia. Tais mudanças foram acontecendo em diversos períodos

¹⁷ Concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano (DIAS, 2012).

até sua constituição como disciplina escolar obrigatória e formalizada como área de conhecimento nos PCN¹⁸ (1997).

Atualmente mais uma alteração foi promovida pela controversa proposta BNCC¹⁹, em que Artes Visuais não aparece mais como área de conhecimento, e sim como um “elemento de comunicação” (BRASIL, 2018, p. 195), ignorando o que foi estabelecido através dos PCN e que ainda está em vigor. Acredito que seja necessário esclarecer que o documento da BNCC se tornou polêmico, pois não considera a pluralidade multicultural do contexto brasileiro e, segundo Suzana Rigo (2017)²⁰, o documento não explicita os desafios a serem superados pelos sistemas e redes de ensino que necessitam de um direcionamento efetivo.

Desta forma, a valorização do Ensino das Artes Visuais se torna uma luta constante, que enfrenta diariamente a hierarquização de conhecimentos e a estrutura das instituições que insistem em não reconhecer o potencial desse ensino na formação cultural, artística e crítica de seres humanos. Por isso, desde a introdução das Artes Visuais na LDB (1971), estudiosas e estudiosos do Ensino de Artes Visuais vêm procurando valorizar essa disciplina como uma importante área de conhecimento e participativa nos processos de formação humana. Tal empreitada é consequência de pesquisas que começaram a ser realizadas nos Estados Unidos por estudiosos como Elliot Eisner, professor emérito da Universidade de Stanford e um dos mais importantes teóricos mundiais do campo da Arte/Educação. Em suas pesquisas e teorias, ele enfatiza o papel do Ensino da Arte como fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da inteligência estética.

Além do mais, os estudos de Eisner tiveram grande influência nas investigações da professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa – referência no campo da Arte/Educação no Brasil – no que diz respeito a sua proposta conhecida como Abordagem Triangular, que objetiva a compreensão das imagens artísticas na contemporaneidade. Através de tal abordagem, Barbosa qualifica o Ensino da Arte

¹⁸ Os Parâmetros Nacionais Curriculares constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 31/05/2019.

¹⁹ BNCC se refere à nova Base Nacional Comum Curricular, que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

²⁰ Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=77166>> Acesso em: 01/03/2019.

em três etapas fundamentais na formação crítica do educando: o fazer artístico, a leitura imagética cultural e a reflexão contextual histórica e social da obra de arte.

Apesar das mudanças significativas para a valorização do campo de Arte/Educação, ainda existem inquietações e lutas a serem travadas a respeito do potencial epistemológico dessa disciplina, quando o assunto diz respeito às relações de gênero, interpeladas por meio das interpretações de obras de artes. É preciso compreender se tais problemáticas que ancoram as relações de gênero e poder estão presentes nos ambientes acadêmicos e, conseqüentemente, no ambiente escolar por meio do Ensino de Artes Visuais.

De todo modo, devo concordar que a influência de pesquisas, sejam elas de autoras como Ana Mae, sejam de outras que buscam estabelecer aproximações entre arte, cultura visual, gênero e educação, têm proporcionado, no Brasil, o avanço, ainda que tímido, das vantagens que esse ensino traz para formação sensível e crítica, tanto em professoras ou professores, quanto nas educandas e educandos. Seja como for, essas possibilidades me fazem acreditar que através do Ensino de Artes Visuais, dos estudos sobre a cultura visual e de propostas metodológicas, seja possível a formulação de práticas pedagógicas mais reflexivas e que colaborem com a formação humana, sensível e crítica.

Outro autor brasileiro, Belidson Dias, sustenta que o Ensino de Artes Visuais pode ser considerado uma área interdisciplinar de conhecimento “[...] comprometido em desenvolver empatia, aceitação, entendimento e relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas” (DIAS, 2011, p. 58). A abordagem de Dias vai ao encontro das tendências contemporâneas de investigação do campo da arte/educação, como as que Barbosa (2014) também realiza para compreender melhor as visualidades cotidianas e as influências que elas têm sobre nossas escolhas políticas e sociais. Podemos dizer que ambos os autores buscam por metodologias que considerem a conexão entre o Ensino de Artes Visuais e a cultura visual como substancial para o ensino e aprendizado desse campo. Para Dias,

[...] é necessário que novas práticas em arte/educação sejam também conhecidas e passem a ser utilizadas, por exemplo, a educação da cultura visual que precisa ser concebida e estudada como prática de ensino (DIAS, 2011, p. 59).

A cultura visual é um campo que emerge dos Estudos Culturais Britânicos²¹, posteriormente, norte-americanos, intencionando elencar como objeto de estudo as visualidades presentes no cotidiano. As pesquisas nesse campo surgem, principalmente nos Estados Unidos, por volta dos anos 80 do século XX, através dos estudos culturais. Entretanto, Dias (2011) argumenta que “[...] já havia experiências precursoras de Educação da cultura visual nos Estados Unidos desde o início dos anos sessenta” (DIAS, 2011, p. 50). Esse mesmo autor explica que

[...] a cultura visual está associada aos estudos da cultura e do social e a várias disciplinas do conhecimento que utilizam o termo com intenção de incluir num conceito comum a todas as realidades visuais [...] que afetam os sujeitos em seu cotidiano (DIAS, 2016, p. 138 139).

Analisando essas perspectivas de Dias com relação ao Ensino de Artes Visuais e as influências de Eisner no Brasil, que são muito utilizadas por Ana Mae Barbosa, pode-se dizer que é emergencial o aumento das pesquisas voltadas para esse campo, considerando a grande importância de tal ensino para a compreensão visual contemporânea. Assim como Dias (2011), Borre (2010) também constata que “as imagens estão assumindo um lugar privilegiado no cotidiano, evidenciando a necessidade de uma educação para a compreensão da cultura visual” (BORRE, 2010, p. 166-167).

Conforme relatam Borre (2010) e Dias (2011), essa grande massa imagética que nos afeta cotidianamente vai sendo subjetivada através de nossas vivências e formação, seja ela formal ou informal, nos afetando de maneira significativa. Portanto, é primordial que saibamos de que modo a formação das/os professoras/es de Artes Visuais colabora para que esse processo se torne mais significativo para elaboração de práticas com um teor crítico e reflexivo frente às demandas imagéticas contemporâneas.

De fato, imagens podem ser disseminadas com um intuito diversificado, podendo servir como articuladora de ideias conservadoras, heteronormativas e patriarcais, ou ainda podem conter ideias libertadores e/ou críticas. Seja como for, tais imagens estão sendo absorvidas pelas pessoas diariamente e em grande velocidade.

²¹ Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso (COSTA *et al*, 2003, p. 37).

Dias (2016, p. 139), pauta que “é o mundo das imagens que expressa e define a nossa forma de pensar e viver”. Entendo que as palavras do autor acentuem que essas inserções imagéticas vão modificando e alterando – ou não – a forma como olhamos e interpretamos as visualidades que nos cercam, no entanto, elas não são as únicas unidades que pertencem às experiências que nos modificam. Ainda assim, entendo que a relação cultural que estabelecemos com imagens, de forma histórica e social, também pode condicionar nossas práticas pedagógicas artísticas de forma crítica ou não, afetando a maneira como utilizamos as imagens em sala de aula.

Ponderando todas as questões, acredito que para que o Ensino de Artes Visuais assuma sua função epistemológica na escola, é necessário que docentes desse campo também assumam um papel de mediadoras ou mediadores conscientes, com uma formação crítica, capaz de entender o potencial de tal ensino para a compreensão da cultura visual histórica e contemporânea. Não deixando de compreender que tais profissionais também sejam provedores de práticas educativas que possam estimular a criatividade através de produções que ajudem no desenvolvimento da sensibilidade e da crítica.

Contudo, acredito que antes tudo seja preciso entender se a formação acadêmica de tais profissionais costuma promover o entendimento a respeito das possibilidades de análises da complexidade e diversidade contemporânea através da interpretação visual. Essa constatação é condizente até mesmo com o que diz a atual proposta (polêmica) da Base Nacional Comum Curricular. Segundo a BNCC, o Ensino de Artes deve ser promovido de forma que:

A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (2018, p. 191).

Embora o Ensino das Artes Visuais na escola tenha passado por diversas mudanças, que o levaram ao reconhecimento como área de conhecimento nos PCN (1997), existem poucos estudos sobre a formação das professoras e professores desse campo. Portanto, cabe a nós, profissionais da área, pensarmos em nossas formações e nas mudanças ocorridas no nosso campo profissional, a fim de assumirmos uma postura de resistência perante a uma sociedade que desvaloriza o

nosso campo e também a cultura. É preciso pontuar que este ensino se torna uma ferramenta de enfrentamento em um sociedade que é predominantemente construída a partir de um viés binário e estereotipado, heteronormativo e misógino²².

Arruzza *et al.* (2019) analisa que a sociedade foi predominantemente fortalecida pela Igreja e pelo Estado, a fim de manter o controle dos corpos de forma binária e heteronormativa e, em seguida, pela própria sociedade capitalista, para manter os interesses do mercado, incentivando a domesticação das mulheres para ampliar o consumo de mercadorias. Para as autoras,

Essas normas de gênero e sexualidade “modernas” foram amplamente difundidas inclusive pela via do colonialismo e por meio da cultura de massas; e foram amplamente reforçadas pelo poder estatal administrativo e repressivo, incluindo o critério de direitos à provisão baseado na família (ARRUZZA *et al.*, 2015, p. 69).

Desse modo, de acordo com minhas percepções elaboradas até aqui, acredito que precisamos estar atentas/os ao histórico imagético que foi sendo construído a partir dessa lógica de dominação colonialista e capitalista e que, novamente, resgata valores extremistas, patriarcais e punitivos que disseminam imagens contra mulheres e outros grupos oprimidos. Para isso, acredito que seja necessário investirmos em narrativas próprias e biográficas a respeito de nossas formações e de nosso campo de atuação, assim como investir em mais pesquisas que tratem desses assuntos no campo do Ensino das Artes Visuais.

²² A ideia de uma sociedade heteronormativa está amplamente debatida em diversas pesquisas de áreas como Filosofia, Educação e Sociologia. Pesquisadores como Djamila Ribeiro, Suely Carneiro, bell hooks, entre outras, frequentemente analisam a repressão feminina e de outras minorias como um efeito de sociedades patriarcais.

2. Primeiras narrativas sobre formação, feminismo e as pesquisas brasileiras em Artes Visuais

Lá de longe via-se uma menina que sonhava em ser artista, que gostava de cinema e das artes plásticas, que amava as imagens dos livros e de desenhar pelas paredes vazias (PONTES, 2019).

A formação humana é algo que ocorre durante toda vida, seja ela formal seja informal. A construção de uma identidade se dá ao longo de experiências e percursos que podem afetar profundamente os modos de ser, agir ou perceber. Mas quando se trata da profissão docente é um caso ainda mais especial, por se tratar de uma formação identitária “inacabada”, em constante transformação, que se modifica através de novas experiências e trocas de conhecimentos no exercício da profissão. Conforme Marcelo,

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca para, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida (MARCELO, 2009, p. 12).

Além disso, a compreensão cultural, social e política também estabelece padrões de percepções de mundo que estão diretamente ligados à vida cotidiana da profissão docente. Por essa razão “a compreensão do campo da formação de professores pode ser uma significativa contribuição para a prática da formação” (CUNHA, 2013, p. 609). Logo, o desenvolvimento profissional docente é um tema recorrente das discussões contemporâneas e, conforme Cunha (2016), é um estudo pontuado através de diversas perspectivas que analisam desde as correntes teóricas que constituíram a formação das/os professoras/es, as práticas e até as questões relacionadas a gênero e divisão do trabalho.

No campo das Artes, a profissão docente se relaciona também com uma formulação da prática que coexiste com a teoria, desde sua concepção formal, perpassando todo o longo período da docência – provavelmente porque o Ensino de Artes Visuais é uma disciplina que propõe o desenvolvimento não só das

competências teóricas. Entretanto, isso não pode significar que a prática seja mais valorizada que a teoria, pois no contexto escolar é necessário que docentes sejam também articuladores das problemáticas sociais e culturais, considerando o cotidiano coletivo e individual das educandas e educandos.

Dessa forma, acredito que seja importante relatar os meus próprios percursos de formação, no sentido de narrar minhas percepções sobre os caminhos que construí, meus modos de ver a arte e as relações que estabeleço com as crenças pessoais. Além disso, acredito que dar visibilidade às minhas narrativas pessoais e profissionais possa ajudar a esclarecer e viabilizar a compreensão acerca do entendimento que possuo do mundo visual, das relações de gênero e, consequentemente, sobre minha formação e meu futuro trabalho docente.

Mesmo havendo incoerências nessas narrativas – que podem não ser tão fidedignas, mas representações da realidade vivida – conforme Cunha (1997), ainda assim elas são passíveis de investigação significativa para o campo da formação de professoras/es. Para essa mesma autora,

O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos [...] dependendo dos objetivos do investigador, discutir com os sujeitos das narrativas o perfil de sua narração pode ser um exercício intensamente interessante, capaz de explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, esclarecedores dos fatos investigados (CUNHA, 1997, p. 2).

É preciso entender, portanto, que através das narrativas pessoais é possível compreender o sentido da formação de docentes, assim como o modo de ser e de agir de tais profissionais. De tal modo, essa apresentação de minha própria formação favorece também o entendimento a respeito do modo como interpreto as visualidades artísticas e/ou da mídia e as relações que estabeleço entre Arte, cultura visual e feminismo.

2.1. Os percursos de uma artista/pesquisadora/professora em formação

Eu nasci no ano de 1982, durante a ditadura militar brasileira, em uma cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro, chamada São Gonçalo – embora não haja um consenso entre o que dizem os meus pais e minha certidão de nascimento sobre

o lugar exato de meu nascimento ter sido nesta cidade ou na capital carioca. O que tenho como certeza é que São Gonçalo é uma cidade pobre, porém grande, com mais de 1 milhão de habitantes²³, e se conecta à capital carioca por uma única ponte, que liga as duas margens da bacia hidrográfica conhecida por Baía de Guanabara. Entretanto, tenho consciência de que essa separação representa não só uma divisão de terras, mas um grande abismo cultural, cheio de preconceitos e discriminação.

Por isso é importante situar que, após a década de 1950, com a construção de milhares de indústrias e fábricas, São Gonçalo se tornou o mais importante polo industrial do Rio de Janeiro, atraindo milhares de pessoas em busca de emprego. Uma população que foi particularmente sendo constituída por migrantes nordestinos – como minha mãe, que chegou à cidade aos 17 anos – e de uma classe trabalhadora branca e negra, que encontrava nessa cidade um meio de vida mais acessível que na capital. Tal composição populacional pode representar o abismo cultural e preconceituoso que se dá até os dias atuais entre a capital e outro lado da baía.

Embora eu tenha nascido quase 30 anos depois do crescimento populacional de São Gonçalo, as mudanças culturais e sociais pouco tinham avançado. O que posso afirmar é que não havia muito para uma criança sonhadora, crescida em uma cidade com pouco incentivo à cultura, sem preocupações com as artes, com a música ou a literatura. Além disso, apesar de uma cidade metropolitana, São Gonçalo acabou se tornando um lugar de costumes provincianos, onde as mulheres eram sempre subjugadas por seus atos de independência ou liberdade sexual. Fato que me incomodava profundamente durante a adolescência, me fazendo despertar para as primeiras inquietações feministas e os questionamentos em torno do machismo que oprimia as mulheres por meio de outras mulheres.

Mas ainda assim foi nessa conjuntura que eu tive a sorte de presenciar alguns marcos, já no final de minha adolescência, tais como: a inauguração do primeiro espaço público de Artes Visuais, que foi instalado embaixo de um antigo viaduto desativado no centro da cidade; o crescimento dos festivais de música, dos quais fiz parte com minha banda, e que tornaram São Gonçalo uma cidade com um importante circuito *underground* do rock e da MPB no início dos anos 2000; e o aumento de saraus de poesias e performances de artistas locais e de cidades vizinhas.

²³ Dados retirados do <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>> Acesso em: 14/08/2019.

Entretanto, tenho a impressão que não foi nesse tempo que se constituíram minhas primeiras lembranças que se relacionam com minha formação profissional em percurso. Pensando hoje, nos meus anos de colégio, na minha formação básica e como eu acabei optando por estudar Artes Visuais, me tornar artista e fazer alguma coisa que realmente gostasse, foi algo que se constituiu em diferentes épocas, em vários tempos, envolto por diversas experiências e interações que me afetaram de forma positiva e também negativa. Isso me lembra as palavras de Josso, ao afirmar que:

O processo de formação designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com meio ambiente (JOSSO, 2010, p. 205).

Essas transformações provindas de interações e experiências também me fazem lembrar que durante os dois únicos anos de escola (6ª e 7ª série) em que tive aulas de artes visuais – foi quando visitei meus primeiros museus em passeios escolares. Foi nessa época que pisei em um museu pela primeira vez, quando conheci o antigo Museu Nacional²⁴, localizado na Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro, deixando memórias e experiências profundas no que diz respeito a minha relação com a História e a Arte.

Nesse período também visitei a cidade de Petrópolis, na serra carioca, e conheci tanto museus científicos como também o grande Museu Imperial, que me proporcionou os primeiros contatos com a memória e a cultura que deram origem a uma parte da sociedade brasileira. Todos esses passeios promoveram algo em comum: a visualização de inúmeras obras de arte e uma promissora relação com temas históricos e sociais. Entretanto, não posso negar que essas visitas aos museus, através de passeios escolares, também me permitiram momentos que parecem banais, como as risadas com os amigos perante obras de artes e os comentários e que fazíamos, mas que foram constituindo minha visão e reflexão acerca das representações que compunham as artes.

Essa reflexão que faço sobre as experiências permite identificar, para mim e para os outros, alguns “momentos de tensões que emergem da bipolaridade de nossa

²⁴ O Museu Nacional do Rio de Janeiro incendiou em setembro de 2018, perdendo grande parte de seu acervo e até a presente data não possui uma nova sede.

existência” (JOSSO, 2010, p. 204), que é constituída entre as sensações interiores e o que é exteriorizado da relação com o outro. Portanto, acho importante ir pontuando cada marco de minha caminhada para que se esclareça o porquê de meus anseios pela valorização das e dos profissionais de Arte, assim como meu desejo pessoal por esse campo.

Seja como for, acredito que meu gosto pela arte e pela vontade de produzi-la tenha surgido antes desses primeiros contatos com os museus e com as imagens históricas. Claro que elas fazem parte de minha identidade, mas é apenas uma parte daquilo que me constitui como artista/professora/pesquisadora. Acredito que o desejo pela produção e proximidade da materialidade artística tenha começado antes da minha entrada no ensino fundamental, ainda durante a primeira infância. Porém, foi em uma época em que minha família sequer tinha falado de arte comigo – filha de um militar e de uma vendedora – minha vida familiar estava longe de pertencer a museus de arte e galerias.

Pelo que lembro, meu pai desejava que eu fosse advogada, minha mãe, médica, entretanto, aos 6 anos eu comecei a desenhar o que no início eram apenas reproduções, mas que logo seriam o registro do meu próprio traço artístico. Tenho como lembrança que por volta dos 12 anos ganhei a permissão de pintar as paredes da casa com o desenho que quisesse, e essa experiência foi algo que me marcou profundamente, de maneira positiva, e despertou minha vocação para expressão artística. O que percebo é que, sem entenderem como, meus pais me proporcionaram a liberdade de criar, de me expressar, valorizaram minha criatividade, imaginação, me encaminhando para a profissão das Artes e, futuramente, à docência, quando me permitiram fazer das paredes de casa minha grande lousa.

Tenho a lembrança de um fato que pode ter sido uma experiência que alterou minha maneira de pensar sobre Artes Visuais e expressão, ocorrido quando eu tinha por volta dos 9 anos. Eu já sabia desenhar muito bem, era a criança entre os outros que fazia desenhos para todos, que desenhava atrás dos cadernos e um dia disse à minha mãe que gostaria de pintar um “quadro”. Como minha família não tinha dinheiro para gastar com algo que eles consideravam “inútil” ao meu desenvolvimento, me deram tinta de parede, corantes, trinchas e um pedaço de napa branca – uma espécie de trama que aceitava tinta PVA²⁵.

²⁵ O PVA vem do nome da substância usada atualmente para fabricar a tinta látex, o Acetato de Polivinila. Disponível em: <<https://mulher.uol.com.br/casa-e-decoracao/colunas/fernando-forte-e->

Aquele pedaço de tecido, a tinta branca de parede e os corantes que estiveram ao meu alcance era tudo que uma menina na minha condição social e com os sonhos que eu tinha desejava ter para se expressar. A experiência que tive com aquela primeira tela e a primeira pintura que construí me fez perceber que aquilo era tudo que eu queria e gostava de fazer. Entretanto, não sei explicar o que me levou a pintar aquela primeira tela, nem de onde surgiu tal vontade, ou, ainda, porque optei por desenhar mulheres sem rostos ou sem cabeças. O que posso dizer é que na escola eu não tinha aulas de arte, ainda não tinha visto obras de arte em museus. Então de que experiência surgiu aquele desejo pela pintura? Terá sido através das imagens nos livros ou o cinema? Minha primeira paixão artística, a sétima arte, teria sido a primeira em minha vida?

Ainda que eu não saiba afirmar de que modo surgiram essas minhas motivações para produzir, acredito que desse momento em diante minha relação com as artes visuais foi se ampliando e, aos 17 anos, eu manifestei o primeiro desejo de ir ao Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro, para contemplar aquilo que seria minha primeira experiência com a Arte Barroca espanhola. Essa foi a minha primeira vez em um grande museu, ao lado dos meus pais. Para mim era tudo fantástico e maravilhoso, a cada obra eu contemplava e buscava sentido, já sobre os meus pais não sei se posso dizer o mesmo.

Acredito que tenham sido essas primeiras experiências com a reprodução, com a primeira tela, com os museus, com as paredes – que pareciam grandes lousas clamando por preenchimentos – até mesmo com a música e com cinema, que constituíram a primeira parte de minha formação profissional e pessoal até aqui. No entanto, sinto a necessidade de pontuar outros marcos que fazem parte de minha trajetória e que são determinantes para que eu possa discorrer sobre minhas percepções a respeito de minha própria formação, assim como as escolhas pessoais que conduziram essa pesquisa e minhas projeções sobre minha profissão em construção.

2.2. Os tempos entre uma formação formal e o feminismo

Em 2003 eu decidi me emancipar totalmente dos objetivos que meus pais haviam traçado para mim, abandonei a faculdade de enfermagem e fui estudar pintura na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, onde tive contato, pela primeira vez, com a Arte Contemporânea e Conceitual dos anos 1970 e 80. Acredito que tal período tenha influenciado significativamente os caminhos que fui percorrendo até o momento atual de minha formação e a relação com o feminismo. Seja pela experiência ruim de ter sentido o preconceito social e de gênero por meio de meu professor, seja pelas produções que realizei durante o tempo que estive naquela escola.

Quando finalmente ingressei na Escola de Belas Artes da UFRJ, em 2006, meu interesse pela história da arte aumentou e fui percebendo o quanto eu gostava da parte teórica da arte, do envolvimento da arte com a sociedade, com a filosofia e com a formação humana. Mas foi ao terminar o bacharelado em Artes, em 2011, na cidade de Pelotas, que percebi que eu não queria mais ser artista – pelo menos não uma artista de circuitos e exposições. Meu interesse era mesmo pela pesquisa sobre o ensino da arte e de relacionar minhas produções de forma crítica com o cotidiano cultural e social.

Foi somente no final do bacharelado, e com o início da maternidade – ainda durante a gestação –, que passei a ler muita coisa relacionada à educação e à psicologia infantil, com o objetivo de tentar compreender o desenvolvimento formativo das crianças pequenas e suas capacidades de percepção do mundo. Após o nascimento de minha filha, por volta de 2012, comecei a refletir quanto à parte educativa da arte para as crianças pequenas e como ela é fundamental na formação humana, sensível, cognitiva, criativa, crítica, social, emocional, etc. Entretanto, acredito que a maternidade tenha sido somente o início de meu interesse não somente pela educação infantil, mas também pelas Artes Visuais como disciplina escolar e suas contribuições para Educação.

Posteriormente, meu contato com a Escola da Ponte – durante o tempo que morei em Portugal, em 2014, para os estudos de doutorado de meu companheiro – me levou à pedagogia de Paulo Freire, e ao que ele definia como emancipação e conscientização. Suas teorias me ajudaram a refletir sobre as Artes Visuais como uma área de conhecimento capaz de fazer parte da formação humana de forma

interdisciplinar, aguçando a sensibilidade e a crítica, tanto de educadoras²⁶ e educadores quando de suas educandas e educandos.

Voltando ao Brasil, decidi que deveria finalmente me dedicar à Arte/Educação e ao ensino da arte na escola, retornando à vida acadêmica para cursar uma licenciatura nessa mesma área. Junto a isso optei também por tentar um mestrado na área de Educação, a fim de poder me dedicar de maneira mais plena à pesquisa, e pela possibilidade do contato com diversas ideias pedagógicas, teorias e abrangências de estudos da Educação.

Foi por volta de 2016, lendo pela primeira vez a “Pedagogia do Oprimido”, que me deparei com uma crítica à realidade da qual eu fiz parte durante a infância e que, de certo modo, continuo fazendo na vida adulta. Fui percebendo que eu era uma dentre tantas pessoas que precisava entender com muito mais profundidade a divisão de classes, a luta de classes e a necessidade do pensamento crítico na vida cotidiana e acadêmica para alcançar a autonomia. Nessa época eu já havia passado por mais de uma experiência acadêmica e estava retornando para uma nova, como aluna especial do mestrado em Educação e também para mais uma graduação.

Já tinha vivido muitas discussões reflexivas sobre Artes Visuais, mas muito pouco a respeito do cotidiano das pessoas, da escola ou das/dos profissionais que lá estavam. Isso só começou exatamente com Paulo Freire e com as primeiras aulas da disciplina de “História das ideias pedagógicas”, que cursei como aluna especial no mestrado em Educação, no ano de 2016.

Os estudos em Paulo Freire foram se relacionando com Ana Mae Barbosa, professora, pensadora e pesquisadora do campo de Artes Visuais, com estudos de grande relevância não só para minha pesquisa como para diversas outras desse mesmo campo. Nas escritas de Barbosa (2012, 2014) fui refletindo sobre o papel do ensino das Artes Visuais no contexto escolar e fui me lembrando de como foi o meu pequeno contato com essa disciplina na escola, durante o ensino fundamental. Entretanto, quanto mais eu me relacionava com os escritos de tal autora, mais eu era levada de volta à Freire e a seu pensamento em relação à conscientização das classes.

²⁶ O uso dos termos educadoras e educadores foi escolhido para explicitar que se trata de uma referência de pensamento que se constitui através de Paulo Freire. No entanto, na construção do texto será usado professoras em sua maioria e professores quando for o caso.

Ainda assim, foi somente no segundo semestre de 2016, durante uma disciplina com a professora Maristani – hoje minha orientadora – que tive o primeiro contato com algo novo para mim, chamado cultura visual. Tenho a lembrança de algumas conversas e textos da disciplina de *Fundamentos do ensino da Arte II*, que foram me levando a novas leituras e a um crescente interesse pelas Artes Visuais, em sintonia com o campo da cultura visual.

A partir dessa experiência e de várias indicações de leituras feitas pela professora, fui aumentando meu interesse pela cultura visual, pelas dissonâncias que afetavam minorias sociais, as projeções presentes em imagens artísticas e midiáticas e a evidente relação do patriarcado com a condução da vida cotidiana e as relações de poder entre grupos sociais. Nas palavras de Josso, “o conhecimento havido das experiências e aquele extraído dos saberes teóricos, se coexistiam mais ou menos harmoniosamente” (JOSSO, 2010, p. 269). Logo, fui tentada a começar a pesquisar a fundo o feminismo e a importância para o entendimento da vida cotidiana, a formação humana e também sua relação com a complexidade que envolve as práticas educativas artísticas.

Entretanto, quando comecei a me interessar pelos textos e escritos feministas, a fim de corroborar as questões que aponto a respeito da cultura visual e do patriarcado, não imaginava que era um caminho imenso a percorrer, com desvios, decepções e novos trechos. Assim, compreendo, de forma mais clara, o campo e a luta feminista que, de fato, significa a luta pela igualdade e contra a opressão masculina. Contudo, hoje compreendo que como o feminismo nos propõe falar de feminismos, não podemos reduzir tal luta ao princípio de igualdade, pois assim como nos alerta as autoras hooks (2018) e Arruzza *et al* (2019), poderíamos estar contribuindo para um feminismo liberal, que fortalece a ideia de meritocracia e ascensão social somente de algumas mulheres já privilegiadas.

Ainda assim, concordo com o que disse hooks (2018, p. 13) “[...] que o feminismo é movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão”. Acredito que sua visão é bem atual quando compreendemos que a exploração sexista e a opressão se aplicam principalmente às minorias, incluindo os grupos LGBTQIA e as mulheres negras periféricas. Por essa razão, entendo, que o feminismo pode ser

capaz de nos ajudar a entender as questões relativas à interseccionalidade²⁷, compreendendo a relação de opressão entre gêneros, classe e raça.

Antes mesmo que eu pudesse ler acerca do feminismo, que eu pudesse entender que ele é para todas e todos, como fala hooks (2018), assim como gênero, raça e classe não é referenciado em todas as correntes feministas, eu já me sentia uma feminista. Sentia-me assim pois nunca concordei com palavras depreciativas com relação às mulheres, nunca concordei com a violência com que eram submetidas as mulheres negras e com a desigualdade entre homens e mulheres, não só no campo profissional, mas certamente no campo social.

Não posso deixar de argumentar que meu interesse pelo feminismo vem de uma trajetória de vida rodeada por lembranças, fragmentos, *flashes* de imagens que sempre me incomodaram acerca do poder que os homens detinham sobre as mulheres. Arrisco dizer que minha primeira lembrança seja no contexto de minha vida familiar, com meus pais, ainda na infância. Contudo, acredito que foi somente através do aprendizado construído nas conversas a respeito do feminismo, nos livros apresentados, nas escritas em parceria com minha orientadora, que comecei a traçar os caminhos que me conduziram aos estudos de gênero e à relação com a Arte/Educação, que hoje fazem parte da minha vida e de meus interesses de pesquisa.

Todas essas experiências que tracei até aqui me fizeram perceber que há uma necessidade vigente no contexto atual de proporcionar práticas educativas que auxiliem a conscientização social das educandas e educandos, no que tange à repressão das minorias em relação a cultura patriarcal dominante. Acredito que haja muito a ser discutido a respeito das implicações que esse predomínio cultural tem sobre o nosso cotidiano e que, historicamente, pode ter sido postulado através da cultura visual, seja ela artística seja midiática. Assim, compreendo hoje que os caminhos que conduziram meu interesse pela Arte/Feminismo – ainda em processo – perpassam, não só os anos que estive inserida na educação formal, como também minhas experiências pessoais, meus interesses, minhas crenças e minhas percepções da realidade cotidiana.

²⁷ Segundo a autora Carla Akotirene (2018), “é uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo, cisheteropatriarcado e as articulações decorrentes daí que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas”. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/>> Acesso em: 27/02/2019.

2.3. Narrativas de formação em Artes Visuais e as relações entre cultura visual e patriarcado nas pesquisas brasileiras

Minhas próprias histórias de formação, de identidade e percepção visual também fazem parte de minha busca por tentar entender de que forma o patriarcado e a opressão masculina se inserem nas instituições e como somos atingidas por essa cultura dominante. Entretanto, era preciso investigar outras pesquisas narrativas e autobiográficas a partir de um breve levantamento, que tratassem de determinados assuntos relacionados a esse estudo, para que o panorama se completasse.

Para compor o rol do levantamento, foram analisadas dissertações, teses e também alguns artigos, que serão apresentadas de forma breve ao longo deste item. Destaco que para o levantamento categórico foram pesquisadas palavras-chave coordenadas como ‘patriarcado’, ‘gênero na formação de professores de Artes Visuais’, e ‘narrativas de professores’. Em todo caso, também houve uma busca específica pelo trabalho de determinadas autoras e autores como Carla de Abreu, Luciana Loponte e Belidson Dias, cujos estudos em cultura visual, formação de professoras e professores de Artes Visuais já eram apreciados antes dessa parte investigativa, dando assim a possibilidade de obter resultados mais viáveis para ilustrar o quadro de pesquisas brasileiras que se encarregam dessas temáticas.

Inicialmente, o levantamento sobre narrativas de formação me levou ao artigo: “CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”, da professora Maria Isabel Cunha, que me despertou o interesse pelo tema e por tal metodologia como uma possibilidade de investigar a formação das professoras e professores de Artes Visuais a partir de suas próprias experiências e histórias de vida. Tal artigo me ajudou a pensar em possibilidades de se compreender as possíveis interferências que o patriarcado poderia causar na formação das mulheres, que posteriormente fariam parte do meu estudo.

No entanto, outras buscas foram feitas no catálogo de teses e dissertações da CAPES, a fim de ampliar as fontes que pudessem corroborar minhas percepções. Ao procurar pela expressão: “Narrativas e formação de professores”, com uma busca refinada para dissertações e teses, na grande área de ciências humanas e área de conhecimento: Educação; os resultados mostrados se localizavam entre 2008 e 2012. Refinando a busca para 2010 a 2012, foram encontrados 10.0008 resultados.

A imensa quantidade de trabalhos encontrados possuía títulos diversificados, muitas vezes sem nenhuma menção à formação, professores, narrativas e/ou eram de áreas distintas. Além disso, algumas pesquisas que continham títulos pertinentes aos temas são anteriores à plataforma Sucupira, portanto, não estando disponíveis seus conteúdos.

Ainda que não houvesse resultados passíveis de análises, pela falta do conteúdo disponível na internet, foi possível verificar que há um crescente interesse pela investigação da formação de professoras e professores a partir de narrativas autobiográficas, como é o caso da pesquisa de doutorado, na área de educação, de Nívia Margaret Rosa Nascimento, “O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas”. Ainda que a pesquisa da autora não seja voltada a investigar a formação de profissionais de Artes Visuais, ela destaca as narrativas de formação e histórias de vida como elemento essencial para se pensar no desenvolvimento profissional de professoras e professores universitários.

De todo modo, o que pude perceber com essa primeira busca é que há muitas pesquisas que consideram a fala das professoras e professores como meio para investigar a formação de si e de outros. Em meio às pesquisas que foram encontradas, diversas outras tratam das narrativas como meio de pensar nas práticas e no desenvolvimento docente. Entre algumas posso destacar uma em especial, que trata da formação continuada em Artes Visuais e a relação com a cultura visual: a pesquisa de mestrado, datada de 2011, é de Silvia Guareschi Schwaab, com o título, “Sobre a formação continuada em artes visuais: experiências narrativas a partir da cultura visual”. Através desse estudo, a autora busca enfatizar a importância das narrativas como abordagem qualitativa para cruzar relatos de experiências e as relações que as três colaboradoras da pesquisa fazem com a cultura visual.

Ao analisar tal estudo, percebo que a autora, assim como eu, também busca uma relação entre Artes Visuais e cultura visual para refletir sobre as influências das imagens nas formações e as interferências nos espaços que conduzem as identidades docentes, a partir da própria percepção em diálogo com das participantes do estudo. Em sua pesquisa, a autora acentua que “as diferentes realidades se constroem, então, por meio da interação com os demais, principalmente por meio da linguagem” (SCHWAAB, 2011, p. 15).

Ainda preocupada em encontrar mais pesquisas sobre formação de professoras e professores de Artes Visuais e as relações com o patriarcado, busquei pelas palavras: “narrativas e formação Artes visuais”, que produziu alguns resultados dos quais destaco dois deles, que foram desenvolvidos nos programas de Educação e de Arte, de universidades distintas. O primeiro, desenvolvido no programa de Educação, é de Deise Facco Pegoraro, intitulado “Experiência educativa em Artes Visuais como lugar de encontro: processos e aprendizagem na docência”, no qual a autora trata da experiência educativa da docência em Artes como um lugar de encontro de experiências. Sua análise se dá a partir dos seus próprios diários biográficos de práticas pedagógicas, os quais contêm textos e imagens que ela foi construindo ao longo de suas práticas docentes.

O segundo trabalho é de Lívia Seber Van Kampen, desenvolvido no programa de Artes da USP, com o título “Memórias Escolares e Formação de Professores: um olhar sobre experiências de arte-educadores de Campinas”. Nessa pesquisa ela analisa a relação que arte-educadores fazem entre suas experiências formativas e a atuação profissional por meio de narrativas de entrevistas concedidas.

A busca também resultou em diversos trabalhos com temáticas distintas, dentre elas posso ressaltar a Tese de Jocielle Lampert, com título “Arte Contemporânea, cultura visual e Formação docente”. Em tal pesquisa, a autora busca aproximar Artes Visuais, cultura visual e formação docente de modo articulado com as imagens da moda e a interferência dessas imagens no ensino e aprendizagem.

No que tange ao patriarcado e sua relação com a formação de professoras/es de Artes Visuais, a busca não encontrou pesquisas que tratassem dessa relação em particular. Por diversas vezes a busca foi redefinida, para se tentar chegar em algum resultado que correspondesse aos elementos que fazem parte da rede de investigação dessa pesquisa, como “patriarcado e formação de professores” e “patriarcado e artes visuais” e, finalmente, ao procurar por “patriarcado e cultura visual”, alguns resultados foram encontrados com foco nas representações visuais, sem nenhuma menção ao patriarcado ou a formação. É o caso da pesquisa de mestrado de Letícia Segurado Côrtes, “Imagens de mulher – A Fotografia Na Arte Contemporânea Brasileira”, de 2007, na qual ela investiga a representação da mulher em fotografias inseridas na arte contemporânea por duas artistas mulheres.

Em minha busca pelas temáticas que fazem parte deste estudo, percebi que há pouco referencial teórico de pesquisas de mestrado e doutorado que tratem dos

assuntos cultura visual e patriarcado, principalmente relacionando esses dois temas com a formação de professoras/es. Entretanto, não posso deixar de ressaltar que pesquisadoras e pesquisadores como Carla Luiza de Abreu, Luciana Loponte e Belidson Dias, vêm há mais de duas décadas traçando novas perspectivas com relação ao estudo desses temas, com o intuito de pensar em novas diretrizes para o ensino das Artes Visuais e para a formação de professoras e professores. Tanto através de suas teses como em artigos publicados, essas autoras e o autor estabelecem diversas associações entre a formação, cultura visual e relações de gênero.

Entre os artigos da professora Carla de Abreu, destaco dois em especial, intitulados “Questões de gênero no ensino de arte: aprendizagens e troca de experiências em um curso de formação continuada”, e “Cultura visual e construções de gênero: Reflexões e experiências em sala de aula”, que foram fundamentais para pensar na organização da proposta metodológica desta pesquisa, que será apresentada no próximo capítulo. No primeiro artigo, de 2017, ela descreve um curso que foi realizado com professoras de Artes Visuais, em que as narrativas individuais e as discussões coletivas foram a base para pensar na formação continuada e nas práticas pedagógicas de sala de aula. Nesse artigo, a autora relata que, além da abordagem de pesquisa ter sido feita a partir das narrativas, elas surgiram das análises visuais e das percepções que as/os professoras/es têm sobre gênero e cultura visual.

É perceptível, ao analisar o tema do artigo de Abreu, a aproximação com minha pesquisa, tanto pelos três assuntos que norteiam o estudo, como pela aproximação metodológica escolhida por ela, que se assemelha à minha. Entretanto, minha dúvida com relação às temáticas que abrangem as relações de gênero presente em imagens e a visibilidade dessa relação de maneira crítica e reflexiva nos cursos de formação continuava em foco. Baseada nisso, fiz uma nova busca sobre “gênero e formação de professores”, resultando em algumas pesquisas, como é o caso da pesquisa de mestrado de Ederson da Cruz, intitulada: “Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes”.

Nessa pesquisa, o autor investiga de que maneira a temática “gênero” aparece nos currículos de formação dos cursos de Letras e Pedagogia, da Universidade do Vale dos Sinos. Ele busca entender como essa temática organiza os conteúdos curriculares e de que maneira, sob uma visão foucaultiana, isso produz discursos que

interferem na formação de professoras e professores. Embora o estudo do autor não trate do currículo de formação de Artes Visuais, ele se torna interessante ao passo que apresenta uma preocupação com os discursos inerentes à estrutura institucional de formação. O que me leva a acreditar que outras pesquisas além da minha se preocupam de forma ainda mais pontual em esclarecer as interferências do patriarcado ou de discursos hegemônicos que possam estar inseridos nos cursos de formação.

Esse breve levantamento me ajudou a perceber que nos últimos anos têm crescido bastante o número de professoras/es do campo da Educação e de profissionais de outras áreas que investigam o panorama da formação e consideram as narrativas das professoras e professores como meio para a compreensão de si e da “construção e desconstrução das experiências do professor” (CUNHA, 1997, p. 1). Não há muitas pesquisas no campo de formação de Artes Visuais que busquem analisar a influência das visualidades nas identidades docentes e a descrição que professoras e professores fazem a respeito, por meio de narrativas pessoais, portanto, precisamos nos ancorar em referenciais da área de Educação. Entretanto, seria importante ressaltar o quanto é necessário apontarmos esse dado para que tenhamos consciência da necessidade de se investir em mais pesquisas que tratem da formação das/os docentes dessa área, assim como valorizar as que encontramos e citá-las em nossos trabalhos.

Após essa primeira parte do levantamento, a busca foi redefinida com a expressão “narrativas formação de professores artes visuais patriarcado”, entre os anos 2014 e 2018, a fim de obter outros resultados. Desse modo, foram encontrados 143 resultados, dos quais destaco alguns que considero mais relevantes. Entre elas, uma dissertação de Mestrado de Elizabete Figueiredo Palma, defendida em 2014, intitulada “Intercâmbio de ideias e de experiências no curso de Artes Visuais/EaD na Unimontes”. Nessa pesquisa, a autora analisa a formação inicial de professoras e professores de Artes Visuais do Ensino a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – e ressaltar que as narrativas das/os professoras/es possibilitam o “intercâmbio de ideias e as possíveis transformações de ensino” (PALMA, 2014, p. 8).

Das pesquisas apresentadas até aqui e que tratam da formação de professoras e professores, do campo específico das Artes Visuais, poucas se destinam a analisar a interferência das imagens na formação de docentes e as considerações de

professoras/es a respeito delas. Ainda assim, encontramos determinadas pesquisas, como a tese “Se a prova fosse sobre os rebeldes eu ia tirar 10! Culturas visuais tramando masculinidades na escola”, de Borre (2014). Nessa investigação, a autora considera o estudo das visualidades cotidianas como uma importante análise para entender as relações de poder, assim como discutir a produção de gênero e sexualidade nas escolas.

Nessa investigação, a autora busca compreender a própria prática em Artes Visuais e a atuação de seus alunos com as relações de gênero presentes em imagens. Isso me interessa pelo fato de colaborar para o entendimento da aproximação entre cultura visual, Artes Visuais e relações de gênero nas práticas das professoras e professoras desse campo, por meio de uma narrativa biográfica das práticas escolares.

Já a tese do professor Belidson Dias, citado anteriormente, intitulada “Epistemologia de fronteiras: investigando os trans/gêneros na obra de Pedro Almodóvar e suas implicações para a Educação em cultura visual”, apresenta uma visão panorâmica das relações históricas entre arte/educação e educação em cultura visual, descrevendo a situação da arte/educação contemporânea em relação a fundamentos teóricos e práticos, metodológicos e curriculares ligados a questões de gênero, sexualidade, censura e moralidade. A abordagem de seu estudo e as aproximações com essa pesquisa se complementam num sentido de apreender as implicações do patriarcado e as relações de poder que provém da cultura visual, sobre a formação de professoras de Artes Visuais e a forma como elas percebem essas relações em suas práticas escolares.

Também não posso deixar de ressaltar que após esse breve levantamento percebi que o número de investigações do campo das Artes Visuais que tratam de temáticas ligadas a gênero e formação tem crescido desde os últimos 6 anos, ainda que de forma tímida. Já pesquisas em torno de formação de professoras e professores da área de pedagogia ou letramento são mais expressivas, assim como as investigações que se pautam nas narrativas autobiográficas e de formação. De todo modo, esse breve levantamento teve como propósito inicial buscar por novas fontes que colaborassem para as análises desta pesquisa e, posteriormente, traçar um pequeno panorama a respeito das investigações que seguem em torno da Educação nos últimos anos.

3. Patriarcado, cultura visual e os contrapontos feministas na disciplina de Artes Visuais

O patriarcado mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família, as religiões, a escola e as leis (ARONOVICH, 2019, p. 21).

Durante séculos os homens obtiveram controle sobre os corpos de mulheres – “libertas” ou escravizadas – de homens escravizados e de outras minorias, através do mesmo sistema organizacional criado de forma histórica e cultural, em que machismo e escravidão estão intrinsecamente ligados. Tal hegemonia conceituada como patriarcado (LERNER, 2019; SAFFIOTI, 2004) começou a ser constituída em períodos remotos em sociedades primitivas, em que as mulheres já haviam ocupado cargos de liderança e organização, enquanto os homens se concentravam em afazeres como caça e pesca.

Conforme Lerner (2019), a implementação do sistema patriarcal é produto da articulação de homens que obstinavam retirar o poder das mãos das mulheres através do apagamento de seus feitos e da introdução de novas ideias sobre a constituição daquilo que seria a família privada e não mais comunitária. Para esses homens, era preciso inverter os papéis sociais e retirar das mulheres qualquer cargo de liderança para que pudessem exercer o controle sobre toda a comunidade.

Esses homens se engajaram em formular novas ideologias a respeito do conceito de família, da responsabilidade das mulheres quanto à maternidade e à comunidade, de modo que pudessem obter o controle sobre seus corpos e as privassem de qualquer papel histórico de liderança. Conforme Lerner (2019), os homens assumiam menos responsabilidades nas comunidades, lideravam menos e tinham mais tempo para se dedicar à concepção de ideias para a implementação da hegemonia masculina. Foi um processo de longos anos ou até mesmo séculos que, segundo a autora, teve a participação de mulheres e deve ter sido introduzido na Mesopotâmia e se fortalecido durante o cristianismo.

Essa estrutura dominante, entendida como patriarcado, “é uma criação histórica formada por homens e mulheres em um processo que levou quase 2.500

anos até ser concluído” (LERNER, 2019, p. 261) e que se sustenta ainda hoje através de artifícios e mecanismos culturais, sociais e políticos. Segundo a autora, o patriarcado teria surgido em sua forma mais arcaica no âmbito familiar, definindo valores e regras que se prolongou por todos os segmentos de uma sociedade e que “afetaram integralmente a formação do Estado” (LERNER, 2019, p. 261).

Devido ao fato de ter afetado inicialmente a esfera familiar e privada, o conceito de patriarcado, como alega Saffioti (2004), pode ser entendido por muitas feministas como uma condição de dominação que já foi superado pelo próprio capital. Entretanto, o surgimento e a história desse conceito sugerem que seu uso não pode ser resumido apenas desta maneira, pois se trata de algo muito mais complexo, que foi orquestrado com interesse em mudanças estruturais, de modo que se destaca como uma materialidade civil.

Para Lerner (2019), a materialidade do patriarcado não surgiu do nada e não se estabeleceu desde o início das organizações coletivas de seres humanos, foi se formando de modo sorrateiro, partindo do apagamento das histórias e de conquistas das mulheres, através de mecanismos que fortaleceram a imagem dos homens. Além disso, o envolvimento das próprias mulheres na postulação do patriarcado só aconteceu porque elas foram submetidas às promessas de protecionismo, de segurança e posição de classe.

Os mecanismos de controle, utilizados nos primórdios do sistema, podem estar constantemente sustentando a permanência do patriarcado através de recursos estratégicos e visuais que não permitem sua percepção, dificultando o entendimento a respeito das causas que oprimem mulheres e outros grupos. Nesse sentido, simbolismos, assim como imagens da cultura visual – principalmente aquelas provenientes da cultura de massa – podem estar sendo usadas para fomentar ideais de conduta ou de valores que continuam a oprimir os corpos femininos (cis e trans), fazendo com que os papéis sociais continuem a ser os mesmos estabelecidos desde do início da construção do patriarcado.

Ainda que as mulheres ocupem hoje papéis de liderança adquiridos através de empoderamentos culturais, a predominância do patriarcado se mantém, mesmo que de forma mais branda e institucionalizada, valendo-se – dentre outras formas – de artifícios visuais. De tal modo, o levante feminino que teve início desde a metade do século XX pode ser uma das razões pelas quais o patriarcado começou a se deteriorar, perdendo força para as ideologias feministas. No entanto, é justamente em

vista disso que ele ressurgiu no século XXI, em sua forma mais tradicional e arcaica, fazendo uso da imagem da família, fortalecendo-se através da religião e do fascismo para permanecer ativo.

É inegável que desde a metade do século XX grupos feministas têm se formado, articulando movimentos que garantiram conquistas cada vez maiores no que se refere aos direitos das mulheres. As ideias feministas disseminadas no mundo todo através da arte, da cultura e de diversas visualidades, alteraram o cenário de vários países. Tal empreitada começou a ganhar espaços nas instituições, colocando em risco os planos de controle patriarcal e os interesses do capital, ao passo em que essas ideias se preocupavam não só com o direito das mulheres, mas também com diversas outras pautas, como ambientais, de gênero, de classe e de raça. Por essa razão, a presente análise não se propõe somente considerar conquistas profissionais e sexuais das mulheres como sendo suficientes para descartar a presença do patriarcado.

Sendo assim, é importante ressaltar que, nesta pesquisa, o feminismo é reconhecido e utilizado em sua forma mais ampla, conectada a todas as formas de denúncia contra a opressão e dialogando com os mecanismos que ajudam a discorrer sobre a presença do patriarcado na vida cotidiana. Entendo que o feminismo que queremos para transformação social deva servir não só para atender aos direitos de um determinado grupo de mulheres, mas a todas as outras minorias marginalizadas e oprimidas.

3.1. O Patriarcado e a dimensão social

É possível observar que o breve levantamento histórico sobre o patriarcado indica que ele se constituiu como uma hegemonia fortificada por trás de tudo que oprime, e que as relações de gênero, racismo e classe estão intrinsecamente conectadas com essa dominação. Cada opressão anunciada e vivenciada faz parte de algo que exerce mais poder e influência sobre outros grupos, a partir de regras e valores estabelecidos, que muitas das vezes não são percebidos, por já estarmos inseridos na dinâmica desse sistema. De tal modo, a falta de percepção da dimensão do patriarcado se reflete também na forma como o sistema é analisado e compreendido pelos grupos que se opõem a ele.

Por essa razão, todas as questões abordadas por Lerner (2019) e Saffioti (2004), que apontam a presença do patriarcado ainda na contemporaneidade, trazem consigo a problemática da utilização do termo, visto que em diversas teorias feministas ele estaria superado pela dinâmica da vida moderna. Sendo assim, as teorias das duas autoras são fundamentais para se apreender a amplitude dessa hegemonia e sua evolução histórica, como elucidar as diferenças semânticas de termos como patriarcado, patriarcalismo e sistema patriarcal que demarcam as implicações na vida cotidiana.

Dentre as variações do conceito de patriarcado, encontramos em Weber sua forma mais primitiva, conectada ao âmbito familiar, à vida privada e à propriedade. Tal definição se aplica ao chamado patriarcalismo, que compreende o domínio sobre os corpos de mulheres, em um panorama social em que elas possuem poucos ou nenhum direito civil. Entretanto, esse conceito não é pertinente à realidade brasileira e também não é suficiente para esclarecer hegemonia patriarcal como um sistema de dominação que parte do Estado. Portanto, é preciso elucidar que o uso do termo patriarcado se aplicará no sentido de tentar esclarecer de que forma ele ainda está presente na vida cotidiana e através de quais mecanismos ele se sustenta.

Dessa maneira é mais plausível que se fale do termo patriarcado “na sua forma substantiva – como um sistema, uma organização ou uma sociedade patriarcal” (MORGANTE; NADER, 2014, p. 1). Entendo que o esclarecimento das diferenças semânticas do termo patriarcado e/ou patriarcalismo é fundamental para entender que a posição assumida nesta pesquisa vai além do uso paternal e protecionista do termo e aponta para um interesse que abrange a análise de uma superestrutura que mantém a ideologia machista e opressora em diversas esferas sociais. Esse esclarecimento se faz necessário quando pensamos na Educação e nas instituições de ensino superior.

Para autoras como Saffioti, há um entendimento equivocado de “que as desigualdades atuais entre homens e mulheres são resquícios de um patriarcado” (SAFFIOTI, 2004, 45), que não existe mais. A autora não deixa de considerar que o patriarcado esteja em constante transformação, readaptando-se na contemporaneidade e que, talvez por essa razão, não seja reconhecido ou percebido como forma de dominação. Essa problemática apontada por Saffioti pode gerar dúvidas entre algumas feministas que acreditam que não seja mais necessário

discorrer sobre paradigmas referentes ao patriarcado e às relações de gênero, pois ele já estaria superado por essas mudanças recorrentes e temporais.

As reflexões dessa autora, assim como as de Lerner (2019) – que assinala que o uso do termo se torna problemático ao passo que é compreendido em seu “significado limitado e tradicional” (LERNER, 2019, p. 289) – são essenciais para se entender a dificuldade da aceitação do termo em algumas vertentes feministas. Tais colocações dessas autoras são imprescindíveis para compreensão do domínio do patriarcado como sendo algo que não abrange apenas a esfera familiar, mas que atravessa a “sociedade como um todo” (SAFFIOTI, 2004, p. 47). Essa colocação de Saffioti, vai ao encontro ao que Lerner define como patriarcado em seu sentido mais amplo e institucionalizado.

Patriarcado em sua definição mais ampla, significa a manifestação e institucionalização da dominação masculina sobre mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre mulheres na sociedade em geral (LERNER, 2019, p. 290).

Para essa autora, a falta de compreensão da totalidade do patriarcado impede que “a análise de sua presença contínua no mundo de hoje” (LERNER, 2019, 290) seja debatida pelas mulheres. De fato, ela considera que uma das tarefas mais árduas é “traçar com precisão as várias formas e maneiras como o patriarcado aparece historicamente, as variações e mudanças em sua estrutura [...] e as adaptações que ele faz diante da pressão e das demandas das mulheres” (LERNER, 2019, p. 290). De tal modo, discorrer sobre o uso do termo é ainda fundamental para que possamos refletir sobre os mecanismos que impulsionam tal hegemonia, assim como as consequências de sua predominância.

Lerner (2019) argumenta que desde o segundo milênio a.C. o controle social se constituía a partir do controle sexual, sendo assim, entendo que esse controle permaneça, ao passo que tenta determinar a heteronormatividade como um padrão sexual, recriminando outras formas de conduta avessas à norma. Desta maneira, os homens podem manter seus lugares sociais à frente das instituições do Estado, atendendo aos seus próprios interesses e oprimindo diversos grupos sociais.

Ainda que eu reconheça que os avanços civis conquistados, não só pelas mulheres, mas por outros grupos sociais, tenham se intensificado desde a década de 60, do século XX, e que isso tenha dado início a um possível fim do patriarcado, os

homens continuam à frente da liderança dos cargos públicos conduzindo a política e a sociedade pela ótica patriarcal e repressora. De fato, as conquistas civis, sociais e trabalhistas dos grupos mais marginalizados, desde a segunda metade do século XX, deram impulso às conquistas feministas que tinham a intenção de superar o sistema patriarcal. Entretanto, essa demanda também significou uma ameaça ao poder hegemônico quanto à preocupação com seu enfraquecimento, de tal modo que os homens imbricados neste sistema passaram a se organizar de outras maneiras, a fim de mantê-lo e de fortificá-lo, ancorados na esteira do avanço tecnológico e ferramentas manipulativas.

No contexto do Brasil isso é muito claro de ser percebido, pois atualmente essa forma de poder reage e ressurgue a partir da construção visual mais arcaica do patriarcado: a família patriarcal. A imagem da família tradicional, heteronormativa e sustentada pela religião se fortalece, ao passo que a imagem das mulheres feministas e de grupos LGBTQIS são demonizados, justamente por representarem uma revolução não só na esfera familiar, mas em diversas instâncias sociais, políticas e até mesmo na administração do Estado.

Assim, a operação do patriarcado é vigente e assegurada pelas novas táticas de persuasão que são usadas para disseminar o ódio de mulheres de famílias tradicionais contra outras mulheres (cis ou trans), em um jogo que atende aos interesses neoliberais. Para Lerner (2019, p. 267), “o sistema patriarcal só pode funcionar com a cooperação das mulheres”. Ela analisa que tal colaboração é garantida por meio da retirada do conhecimento das mulheres de suas histórias, das privações econômicas, da retirada de direito ao pensamento abstrato e, principalmente, da opressão.

De tal modo, a hegemonia que foi se constituindo durante séculos não só fortaleceu o predomínio masculino nas instituições como determinou o apagamento de histórias de mulheres que ocupavam cargos de liderança e geriam pequenas comunidades. A desvalorização de provas históricas que davam a determinadas mulheres um grau de dominância, reflete significativamente nas relações familiares e de trabalho entre os dois sexos até os dias de hoje.

Ainda que essa pesquisa não busque uma análise feminista liberal – alicerçada nas preocupações com a divisão trabalho entre gêneros – é importante ressaltar que a compreensão dessa relação é fundamental para entender os desdobramentos a respeito do controle das instituições do Estado, sob predomínio de

homens brancos, que ocupam cargos públicos. De tal forma esses mesmos homens se articulam para manter assegurada as formas de opressão, como a discriminação e o machismo institucional, assim como a violência contra as mulheres.

A violência do machismo é ponto alto de manutenção do patriarcado na esfera familiar, mas ela não se resume a isso, sua utilização é uma ferramenta de dominância social e cultural. Saffioti (2004) exemplifica que o *modus operandi* do patriarcado – que culmina na violência contra mulher – não está somente reservado à esfera familiar, mas sim a todas as instâncias ligadas a parte investigativa dessa violência, que continua a operar contra as mulheres subjugando e tornando-as rés do processo. Podemos dizer que o mesmo acontece às de mulheres trans e outras minorias quando são submetidas à violência e necessitam do amparo do Estado.

Mas a violência contra os corpos femininos (cis ou trans) é apenas um ponto a esclarecer a respeito do predomínio do patriarcado, pois ele está presente nas camadas sociais, servindo como um sistema que controla não só os corpos, mas a hierarquização estrutural que interfere na política, no Estado e na cultura, como um todo. Saffioti alerta que não devemos mapear o patriarcado como algo restrito à família, pois sua amplitude atende a interesses opressores em geral:

Do mesmo modo como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contamina toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado. Ainda que não se possa negar o predomínio de atividades privadas ou íntimas na esfera da família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e, portanto, as diferenças entre o público e o privado, estão estes espaços profundamente ligados e parcialmente mesclados (SAFFIOTI, 2004, p. 54).

De certa maneira, o que a autora intenta argumentar é que mesmo que o patriarcado tenha sido marcado inicialmente pelo seu vínculo com a esfera familiar, ele também se mantém ativo na esfera pública. Além disso, o predomínio nas duas esferas é indissociável, já que as duas instâncias estão imbricadas no todo social.

3.2. Artes visuais e os discursos patriarcais nas imagens da cultura visual

Depois de mais de quatro décadas do surgimento do conceito de cultura visual, ou ainda, do campo desse estudo e investigação, diferentes autores como Fernando Hernández, Stuart Hall, Raimundo Martins, entre outros, buscam esclarecer seu

propósito plural e sua função interdisciplinar para se analisar o cotidiano e as visualidades. Em suma, os autores classificam como cultura visual tudo aquilo que comporta as visualidades, sejam elas artísticas, midiáticas/propagandistas, produções de vídeos, fotografias, instalações, entre outras formas de produção visual.

Nesse sentido, a cultura visual frequentemente faz parte de nossas vidas e pode nos afetar de diversas formas. Todavia, essa interferência depende do tipo de imagem com que nos relacionamos e também com os discursos envolvidos e disseminados para cada grupo de sujeitos sociais. Em se tratando de Artes visuais, uma imagem, por exemplo, pode favorecer o fortalecimento do feminismo e tornar visível a condição da mulher na sociedade, assim como pode depreciar a imagem dela e viabilizar o discurso misógino, hegemônico e patriarcal.

Dessa forma, é necessário investigar se ao valorizar as produções de homens, em suas disciplinas, o campo de formação de professoras e professores de Artes Visuais poderia estar compactuando com patriarcado. Pois quando se trata da formação acadêmica, há um certo posicionamento que relaciona os homens a “gênios da arte”, mesmo que suas produções sejam construídas sob uma tônica machista e patriarcal, que prevalece como sendo a melhor ou, ainda, a verdadeira arte, em detrimento das produções femininas.

Abreu (2017) relata que após uma experiência de curso de extensão²⁸, com mais de trinta professoras/es e outros estudantes de Artes Visuais, que tratava sobre imagens, gênero e visibilidades femininas, ela concluiu que os participantes concordavam que havia pouco ou nenhum estudo sobre a produção de mulheres artistas em suas formações, assim como uma ausência também nos conteúdos pedagógicos escolares. Essa colocação da autora vai ao encontro de minha experiência no curso realizado com as professoras participantes dessa pesquisa, que será apresentada no capítulo 5.

Portanto, é necessário considerar que a maioria dos artistas que são apresentados na História da Arte são homens, agraciados como grandes mestres da arte, e que isso desmotiva professoras/es de Artes Visuais a apresentar a produção

²⁸ Trata-se de um curso de extensão, intitulado “Visualidades, educação e construções de gênero”, oferecido ao professorado de arte da Educação Básica da rede pública de ensino, na cidade de Goiânia. O objetivo central era examinar os discursos de poder incorporados nas visualidades, com a intenção de identificar as dinâmicas que hierarquizam as representações visuais nos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S04/26encontro_ABREU_Carla_Luzia_de.pdf Acesso em: 26/10/2019.

feminina, como nos aponta Loponte (2005), afetando significativamente suas identidades profissionais e pessoais. Tais Identidades estão em constante mudança, e vão se constituindo de partes de experiências, vivências e fragmentos que vão se unindo e se modificando.

Segundo Guzzo (2011), David Hume dizia “que não somos nada senão um feixe de percepções” (GUZZO, 2011, p. 09). Entendo, assim, que na visão de Hume, nossas identidades nunca são conclusas, mas formulações em constante movimento, elaboradas a partir das percepções que temos do mundo. Podemos entender, portanto, que as identidades podem ser transformadas e fabricadas diariamente, como disse anteriormente, ao passo que nos relacionamos com a cultura visual artística, midiática e publicitária. Para Tourinho e Martins,

Os modos como interagimos e dialogamos com o mundo, as formas como percebemos o outro e a nós mesmos e as maneiras como orientamos nossas práticas educacionais cotidianas mudaram e continuam mudando a partir da presença constante das imagens e das diferentes formas de comunicação sensorial que ocupam nossas vidas. (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 16)

Por essa razão, é indispensável ponderar as marcas deixadas pelo patriarcado em determinados artefatos visuais, que estabelecem relações de poder por meio de estereótipos de gênero, além de outros discursos misóginos que desqualificam ou diminuem a atuação das mulheres e de minorias. Não é raro encontrar imagens da cultura visual que criam estereótipos normativos sobre a constituição familiar e que incitam o ódio a outros grupos.

Como já foi acentuado, o patriarcado é um sistema de dominação que está em constante transformação, readaptando-se e organizando-se de modo operacional, para manter os interesses dos homens sobre as mulheres e outras minorias. Lerner (2019) analisa que tal predominância se utiliza de símbolos próprios e do apagamento da representação feminina nos espaços de dominância, para se manter atuante. Para a autora, “foi a hegemonia dos homens sobre o sistema de símbolos que, de forma mais decisiva, prejudicou as mulheres” (LERNER, 2019, p. 269).

De tal modo, as representações patriarcais imagéticas constituem parte do sistema, que fez uso do visual na construção do panorama ocidental, desde a teologia à filosofia grega. Em todos os constructos possíveis que tratam das divisões sociais, tais representações pretendiam tornar o homem um ser divino, provedor da vida e da verdade, sendo a mulher sua subordinada. Conforme Lerner (2019, p. 270), “os

homens explicavam o mundo em seus próprios termos e definiram as questões importantes de modo a se colocarem no centro do discurso”.

A obra de Jean Baptiste Debret (Fig. 6), elaborada no século XIX, representa exatamente a ideologia que gira em torno da família patriarcal e da ascensão do homem branco e abastado como sendo o provedor das demais categorias sociais. Mesmo que seja uma ideologia patriarcalista, não é difícil notar que ela seja perpetuada até os dias atuais, servindo como um mecanismo de opressão não somente de mulheres, mas com um potencial racista e colonial que se configura através de novas formas de visualidades. Obras como essa precisam ser debatidas e analisadas criticamente nos cursos de formação, pois são elas que normalmente compõem os conteúdos de História da Arte das licenciaturas e modulam a visão artística de futuras professoras e professores.



Figura 6: Debret – *Funcionário a passeio com sua família* – 1816-1831 – Litografia – componente da obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*.

Essa obra desempenha o papel de propaganda social de um tipo de formatação familiar que não só favoreceu a ascensão dos homens, como modificou conceitos sociais, retirando das mulheres qualquer participação na criação humana, tornando-as seres inacabados dependentes dos homens para manter sua própria existência. Ainda que seja um tanto primitivo, o mito de Adão e Eva prevalece nos dias atuais como a imagem – o simbolismo – dos papéis sociais de homem e mulher, que expõe a construção feminina como algo subversivo, impuro, inacabado, enquanto que o homem se favorece como inocente, bom e a imagem e semelhança divina. Essa

análise pode parecer pueril, mas retomar a primeira imagem teológica da família patriarcal, é substancial para situar as relações que foram se constituindo entre gênero, poder e Estado, mantidas até hoje e proferidas pela religião e pelo fascismo.

Não é à toa que no contexto brasileiro de hoje as forças dominantes à frente do Estado, retomam a religião e a imagem da família patriarcal, branca e abastada, como um mecanismo visual de controle social e cultural. Neste sentido, a demarcação do patriarcado está fortemente imbricada ao visual e à proliferação de imagens, para garantir as relações de controle que favorecem os grupos dominantes, não só através da economia e da relação de classes, como sugerem as análises marxistas, mas também, através das relações entre conhecimento, corpo e liberdade, como é apontado por Foucault – e que podemos analisar através das palavras de Hall.

Foucault tornou-se ainda mais preocupado com a maneira como o conhecimento operava nas práticas discursivas em configurações institucionais específicas para regular a conduta dos outros. Ele se concentrou na relação entre conhecimento e poder, e em como este funcionava dentro do que o filósofo chamou de aparato institucional e suas tecnologias (técnicas) (HALL, 2016, p. 85-86).

O controle dos corpos, em Foucault, vai além do binário e transborda as barreiras da loucura, mas sua análise nos dá pistas de que a dominação hegemônica não está separada das instâncias que gerem um Estado e nem das instituições que pertencem a uma determinada sociedade. As palavras do autor nos dão a possibilidade de compreender como relações estão estabelecidas nas instituições, afetando diretamente nossas formações, nossas percepções e nossas visões sobre o mundo. E, se não soubermos interpretá-las ou analisá-las de modo crítico, somos conformados aos interesses de determinados grupos que visam manter o controle. Conforme aponta Valença e Martins,

Nessa perspectiva, não obstante a possibilidade de que uma imagem possa ser mais convincente que um texto, é necessário saber observá-la e interpretá-la tanto quanto saber ler e interpretar um texto, porque é nessa relação que se instaura um efeito de poder, ou seja, o germe de uma compreensão ou o perigo de uma persuasão/manipulação (VALENÇA e MARTINS, 2007, p. 886).

Voltando a Hall (2016), ele analisa as ideias de Foucault e aponta que o conhecimento ligado ao poder assume uma posição de autoridade verdadeira,

argumentando que “conhecimento quando usado para regular a conduta de outros, leva à constrição, à regulação e ao disciplinamento de práticas” (HALL, 2016, p. 88). De certa maneira, quando se detém o poder sobre os aparatos formativos, as práticas são sempre conduzidas com o interesse em manter a hegemonia do grupo dominante.

No contexto de formação do curso de Artes Visuais, as palavras de Foucault e Hall fornecem argumentos para analisar a persistência de discursos dominantes em visualidades majoritariamente produzidas por artistas homens. Obras que são utilizadas durante a formação de professoras e professores desse campo e que podem influenciar drasticamente suas práticas profissionais futuras, assim como a escolha e direcionamento pedagógico dos conteúdos didáticos.

Podemos compreender tal lógica quando analisamos as diferenças de uma obra produzida por um homem, no mesmo período e com o mesmo tema escolhido por Artemísia Gentileschi, como é o caso da obra (Fig. 7) de Giovanni Francesco Barbieri (Guercino). É possível observar que a obra do autor tem uma narrativa diferente do mesmo tema representado por Gentileschi, pois em sua produção, a personagem Suzana aparenta estar bem à vontade com o assédio e a invasão de sua privacidade. A ideia que a imagem transmite é a representação de uma mulher dócil e condescendente com o assédio.



Figura 7: Guercino - *Susanna e os Anciãos*²⁹ – 1617
Óleo sobre tela - 176 x 208 cm –Museu Nacional do Prado, Madri

²⁹ Disponível em: <https://pixels.com/featured/2-susanna-and-the-elders-guercino.html>> Acesso em: 02/10/2019

Essas influências visuais podem estar relacionadas com o que Foucault argumenta a respeito de um conhecimento ligado ao poder e à punição de determinados corpos, que, nesse caso, seriam os das mulheres e de minorias como os LGBTQIA e negros, por meio de implicações imagéticas. No entanto, é preciso averiguar de que maneira esse conjunto histórico da arte, que se restringe apenas a produções masculinas, atinge as formações das professoras ligadas à pesquisa e suas práticas cotidianas na sala de aula.

É preciso considerar que tais artefatos podem estar presentes em sala de aula durante a formação dessas professoras para manter a hegemonia de determinado grupo, assim como nas práticas pedagógicas de artes visuais no contexto escolar. Essas visualidades podem estar sendo utilizadas nas atividades, de maneira a reforçar discursos dominantes, causando implicações negativas na formação social de estudantes do ensino fundamental e médio.

É neste sentido que teóricos como Belidson Dias (2011) consideram que seria mais aceitável que professoras/es de Artes Visuais estivessem atentos e soubessem interpretar conteúdos visuais, assim como utilizá-los para debater questões pertinentes às problemáticas sociais contemporâneas. Para as autoras Ferraz e Fusari, interpretações visuais consistem em “[...] desvelar nuances e características do próprio cotidiano” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 76). Tal colocação pode nos ajudar a analisar as influências do patriarcado sobre nossas formações e nossos cotidianos.

De todo modo, concordo que cabe às professoras e aos professores de qualquer área perceber e desconstruir discursos misóginos presentes em imagens que estão em sala de aula. Xavier Filha adverte que “temos que estar atentas/os a esses discursos, socialmente presentes nos mais diversos ambientes, inclusive nas instituições educativas, e que nos afetam em nossas práticas pedagógicas” (XAVIER FILHA, 2015, p. 21).

Em todo caso, não podemos deixar de ponderar que para que as/os professoras/es se sintam confiantes e preparados para efetivar práticas de ensino com objetivos críticos, eles precisam ter contato com conteúdos que forneçam subsídios para tal atuação. Esses artefatos poderiam ser oriundos de produções de mulheres contemporâneas, que através de suas obras se contrapõem à narrativa patriarcal dos “mestres da arte”, ao passo que deslocam a manifestação artística da academia para as ruas e da pintura em tela para o próprio corpo, dos movimentos e ativismos sociais para a arte.

De toda maneira, é categórico que até o momento a História da Arte apresentada na academia, durante a formação em Artes Visuais, continua a exaltar os homens como gênios da arte, enquanto que “as mulheres artistas são sempre apêndices de alguém: filhas de, esposas ou amantes de [...] elas e suas produções precisam ser justificadas a partir de sua relação com outros” (LOPONTE, 2005, p. 51). Para que o enfrentamento seja feito, portanto, as obras dessas mulheres precisam ser valorizadas no sentido de desconstruir narrativas misóginas que rondam as produções artísticas dos homens.

3.3. Possibilidades de um Ensino de Artes Visuais crítico por meio do feminismo

Quando pensamos no propósito do Ensino de Artes Visuais e das relações com a cultura visual podemos compreender a potência que essa relação representa para o entendimento da inserção do patriarcado no cenário social, cultural e político atual. Ainda assim, é preciso esclarecer que a relação entre as duas áreas não descarta a produção artística do processo de análise, pois é justamente a apreciação de obras, históricas ou contemporâneas de artistas mulheres que torna possível analisar as contraposições dos discursos patriarcais.

No entanto, quando se trata do processo educativo, a relação entre as Artes Visuais e a cultura visual pode ser um tanto desconhecido para professoras e professores dessa área. Também se configura o fato dessa proximidade ser pouco aceitável por parte daquelas e aqueles que já reconhecem essa possibilidade (DIAS, 2011). De todo modo, tal percepção pode ser proveniente da formação, que dificulta o entendimento da relação entre arte e vida, cotidiano e cultura visual, sem que isso cause prejuízo para o campo das artes visuais ou que possa trazer transposição de campos de investigação, entre arte e comunicação.

Para Ferraz e Fusari, docentes de artes devem “atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural artístico da humanidade” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 51). Enfim, o que se pretende propor é pensar na relação desses dois campos de estudo como uma possibilidade de reconhecer que por meio da análise das visualidades – através do Ensino de Artes Visuais – professoras, professores e estudantes, possam se tornar mais conscientes dos discursos que estão incutidos nas imagens e percebam as representações com teor patriarcais ou heteronormativas.

Em seu livro “Catadores da cultura visual”, Hernández (2007, p. 32) sinaliza que as mudanças que ocorreram com o ensino das Artes Visuais, desde a década de 1990, possibilitaram um entendimento da Arte em que se assume um papel social, no qual artistas demonstram em seus trabalhos diferentes relações com o cotidiano. O mesmo autor analisa que “foi se configurando um olhar ‘social’ e ‘político’ em um bom número de artistas” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 34).

De fato, as mulheres artistas brasileiras já buscavam ativamente por mudanças no cenário artístico desde o final do século XIX, colaborando para o que seria a Arte Moderna no Brasil. Entretanto, conforme Melendi, somente na segunda metade do século XX é que elas “começaram a questionar proibições relacionadas à sexualidade, família e participação política” (MELENDI, 2018, p. 229) em suas obras. Algo que começou a se tornar possível a partir da expansão educacional e do “processo de modernização que havia começado na década de 50” (MELENDI, 2018, p. 229), preparando terreno para ação social dessas mulheres. Tais mudanças no cenário brasileiro, foram fundamentais para as décadas seguintes e para a completude da atuação das mulheres na arte contemporânea. De tal modo, ao longo de 60 anos temos inúmeros exemplos de artistas, principalmente mulheres, que têm produzindo obras com um teor social, político e ativista, em concordância com suas vivências e enfrentamentos cotidianos.

Podemos destacar alguns exemplos que são pertinentes à apreciação desta pesquisa e que exemplificam o ponto de vista teórico, de modo visual, como é o caso da produção da brasileira Rosana Paulino. A artista retrata em seus trabalhos questões raciais e de gênero que são dimensões pessoais e biográficas, como podemos perceber em suas obras da série “Tecelãs” (Fig. 8) e “Ainda a lamentar” (Fig. 9). De acordo com Volz, “as instalações, desenhos, gravuras bordados e escultura da artista frequentemente lidam coma situação atual da mulher e histórias de opressão, exploração e silenciamento racial e social” (VOLZ, 2018, p. 5).



Figura 8: Rosana Paulino – série tecelãs – 2003 – técnica diversa – coleção particular



Figura 9: Rosana Paulino – Ainda a lamentar – 2011 – cerâmica e diversos – coleção Fernando e Camila Abdalla

Os trabalhos da artista nos permitem pensar no Ensino de Artes Visuais, no contexto da formação sob uma nova perspectiva, que possibilita a análise das visualidades contemporâneas de maneira mais reflexiva em conexão com o cotidiano social. Essas imagens podem servir de grande potencial para o Ensino das Artes Visuais por intermédio de professoras e professores engajados em promover a interpretação visual. Conforme acentua Ferraz e Fusari,

No caso da educação de arte, direcionada para crianças e jovens, o professor terá de entrelaçar a sua prática-teórica artística e estéticas a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, é preciso aprender a saber arte e saber ser professor de arte (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 60).

O entendimento que professoras e professores possam ter dessa metodologia assegura que as relações que possam ser estabelecidas entre arte e cultura visual não exclui o estudo das produções artísticas, muito pelo contrário, pois em concordância com o que nos coloca Hernández (2007), o estudo dessas relações nos permite a possibilidade de entender o cotidiano e os discursos imbricados através de dominações imagéticas presentes também na cultura visual. Neste sentido, a proposta do autor consiste em pensar que o Ensino de Artes Visuais é capaz de suscitar o pensamento crítico e reflexivo através da formação sensível, para compreender o cotidiano e as visualidades contemporâneas, assim como uma disciplina imperativa para se compreender os discursos que estão incutidos no excesso de exposição de imagens, que nos cercam diariamente, e colaboram para a construção de identidades culturais e a formação de valores sociais.

De todo modo, é importante ressaltar que no processo de interpretação de imagens, o estudo da História da Arte é imperativo para entender as simbologias patriarcais e os enfrentamentos femininos. Além disso, averiguar o conteúdo histórico da Arte permite que professoras e professores, assim como os estudantes, percebam também os contrapontos entre as produções femininas ativistas contemporâneas e o machismo sexista incutido nas imagens históricas.

Seria, portanto, excepcional que as produções contemporâneas de artistas mulheres fossem apresentadas, apreciadas e analisadas durante a formação acadêmica de docentes dessa área, para que as discussões e as problemáticas em torno de ativismos e de posicionamentos feministas fossem identificadas na Arte, fazendo assim um contraponto com as imagens de caráter patriarcal. Assim como seria de suma importância considerar que houvesse um maior interesse nos estudos da cultura visual midiática no Ensino de Artes, para promover possibilidades de discussões de modo transdisciplinar, sobre assuntos relacionados a discursos e imagens.

De tal modo, há uma série de produções, de coletivos e de movimentos de artistas feministas que podem colaborar para análises a respeito de gênero, raça e classe, fomentando as discussões no campo de formação de professoras e professores a respeito da interseccionalidade. A exemplo de tal perspectiva, existe o movimento conhecido como “ativismo”, que, conforme a pesquisadora e artista

mexicana Mayer³⁰, “combina Arte e ativismo” (MAYER, 2018, p. 37), em produções que relacionam arte e feminismo para promover um debate sobre os direitos das mulheres indígenas e periféricas, além da situação social dessas mulheres.

O movimento que deu início à relação entre a arte e o feminismo no México, na década de 1970, era liderado por Monica Mayer e outras quatro mulheres que formaram um coletivo artístico e se manifestavam através de performances, palestras, passeatas, vídeos e outras formas de produção artística, com o intuito de causar reflexões a respeito das condições da mulher na sociedade. O trabalho do coletivo segue até hoje e ganhou força na década de 1990, através de manifestações de rua (Fig. 11), que somavam novas integrantes, e de encontros feministas e artísticos promovidos pelas pioneiras do movimento.



Figura 10: Hilda Campillo, Mónica Mayer e Maris Bustamante³¹ - Manifestação performática pelo direito a legalização do aborto – México, 1991

Movimentos como este, além de outros que buscam reverberar a produção de mulheres e o engajamento feminista, são de suma importância para a formação crítica das ou dos profissionais de Arte/Educação. Ainda assim, segundo Mayer (2018, p. 37), o ativismo é um movimento que sequer está incluído na história da arte mexicana, onde surgiu, menos ainda, nos livros de história mundial da arte, e longe dos estudos formativos de países da América Latina, como o Brasil.

³⁰ Artista e pesquisadora pioneira da arte feminista, da performance e do grafismo digital no México. Publicou vários livros incluindo “Mujeres y performance en México” (2004).

³¹ Imagem disponível em: <https://exit-express.com/si-tiene-dudas-pregunte/> acesso em: 04/01/2020.

De todo modo, isso nos dá pistas de que a arte de mulheres e suas práticas sociais, que contrapõem o patriarcado estão longe dos espaços acadêmicos, formativos e mais ainda dos livros de História da Arte. Outra situação que dificulta a inserção das representações artísticas feministas nos conteúdos acadêmicos, pode se dar ao fato de que poucas artistas reconheciam publicamente essa proximidade ou produziam com essa intenção, ainda que seus trabalhos possam ser interpretados dentro desta vertente da arte (ROSA, 2018, 37). Tal constatação é inerente aos questionamentos deste estudo sobre a visibilidade dessas manifestações artísticas durante a formação de professoras/es.

Logicamente, com o passar dos anos, o ativismo feminista e as manifestações artísticas se tornaram cada vez mais próximas, com conteúdos sociais, de gênero, de classe e também a respeito da violência contra mulheres e o feminicídio. Somado ao Ativismo mexicano, temos um exemplo extremamente contemporâneo de manifestação artística e feminista que é a performance *“Un violador en tu camino”*.

A produção artística que levou inicialmente dezenas de mulheres às ruas de Valparaíso, no Chile, no dia 20 de novembro de 2019 (CNN, 2019), foi organizada por um coletivo de mulheres artistas (Fig. 11), conhecido *por La Tesis*, no qual as participantes aparecem vendadas e de forma coreografada fazem da música e da dança um rito para aclamar *“O violador és tu”*. Nessa produção, quase ritualística e cênica, é perceptível que a intenção das *performers* era de exibir a crítica social que elas fazem em relação à cegueira da justiça e da sociedade a respeito da violência contra as mulheres.

Junto com a dança, a interpretação cênica e o canto, a letra da música expõe o homem, o Estado e as instituições como violadores, que agem sob a proteção do patriarcado que continua a impor uma cultura que culpabiliza as mulheres por terem sido violadas e violentadas. De tal modo, a produção delas, assim como o trabalho das Artistas mexicanas, localiza-se em um novo nicho artístico que produz instrumentos para contrapor à dominação patriarcal.



Figura 11: Fotografia do coletivo feminista chileno *Las Tesis* – criadoras da performance “Um estuprador no seu caminho” – 2019³²

O trabalho dessas mulheres tem uma potência tão atual e crítica que se espalhou pelo mundo, sendo reproduzida por diversas outras mulheres, em países como França (Fig. 12), México, Inglaterra, Espanha, Austrália, tornando-se um “hino feminista” (CNN, 2019). De tal modo, a “obra” já não pertence mais a um coletivo, mas a qualquer pessoa que se disponha a reproduzi-la, convertendo-se então, em uma manifestação educativa e cultural. Portanto, torna-se uma forma de cultura visual que contrapõe ao machismo opressor e viabiliza a luta de mulheres, artistas ou não, pelo reconhecimento social a respeito da violência a qual estamos submetidas.



Figura 12: Performance um “violador em tu caminho” – Paris/França – 2019³³

³² Imagem disponível em: <https://cnnespanol.cnn.com/2019/12/02/un-violador-en-tu-camino-el-performance-chileno-que-se-volvio-el-himno-contra-la-violencia-de-genero-en-varias-ciudades-del-mundo/> acesso em: 04/01/2020.

³³ Imagem com crédito de Geoffroy Van Der Hasselt / AFP via Getty Images. Disponível em: <https://cnnespanol.cnn.com/2019/12/02/un-violador-en-tu-camino-el-performance-chileno-que-se-volvio-el-himno-contra-la-violencia-de-genero-en-varias-ciudades-del-mundo/> Acesso em: 04/01/2020.

No Brasil (Fig. 13) a repercussão desse fenômeno cultural feminista aconteceu por grupos de mulheres em pelo menos quatro cidades, São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Goiânia. Em todos os casos, as brasileiras que participaram, repetiram as coreografias divulgadas pelo coletivo chileno no Dia Internacional da Eliminação da Violência Contra as Mulheres. Esse movimento significa uma crítica à realidade cotidiana de violências de que as mulheres são vítimas no contexto brasileiro.



Figura 13: Performance “um violador em seu caminho” – Porto Alegre/Brasil - 2019³⁴

Voltando para o contexto da Arte brasileira dos anos 70, temos outros exemplos performáticos de mulheres engajadas em produções de cunho ativista, que relembra o Artivismo mexicano, como é o caso de Anna Maria Maiolino (Fig. 14). A artista era engajada numa narrativa de cunho político e social relacionado ao cotidiano e à condição da mulher na sociedade, bem como aos enfrentamentos desse grupo no período ditatorial. No entanto, assim como outras artistas brasileiras, Maiolino nunca se declarou feminista ou argumentou que produzisse com a intenção de viabilizar uma relação entre Arte e feminismo, ao invés disso, deixava a cargo da interpretação de cada um.

³⁴ Imagem disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2019/12/09/um-estuprador-em-seu-caminho-intervencao-feminista-e-realizada-em-porto-alegre/> Acesso em: 04/01/2020.



Figura 14: Anna Maria Maiolino – Série Fotopoemação – 1974
24.00 cm x 29.00 cm – coleção da artista – disponível em *Mulheres Radicais*

O conjunto dessa obra foi elaborado pela artista durante o período mais radical e violento da ditadura militar, no momento em que diversas ativistas que se opunham ao regime foram presas e torturadas. Segundo o que conta a própria artista no catálogo de *Mulheres radicais* (2018), sua obra era um forma de refletir e transformar o ato de liberdade poética em um ato de resistência ao que foi imposto pela ditadura militar, que havia tomado o controle da vida de todos naquele período (MELENDI, 2018, p. 231).

Assim como o trabalho de Maiolino, muitos dos ativismos artísticos das brasileiras eram realizados através de *performances*, sendo uma produção que a academia – hegemonicamente patriarcal – não dava tanta importância, justamente por representar além de um ato artístico, também um ato político, rompendo com representações tradicionais como a pintura e a escultura, utilizando o corpo como plataforma de representação artística. Além disso, a *performance* surge fora do espaço acadêmico, nas ruas e através de mulheres artistas, o que representou uma ruptura com a ideia de maestria acadêmica e masculina. No livro “Explosão Feminista”, Duda Kuhnert analisa que o “ativismo feminista ganhou grande visibilidade” nas produções femininas atuais, destacando que:

A *performance* da autoexposição e do uso do corpo são as principais plataformas de expressão [...] como alternativa a ordem simbólica do discurso, identificada como impermeável para a autorrepresentação feminina (KUHNERT, 2018, p. 75).

Dessa maneira, as artistas que começaram a se engajar nas *performances* também fizeram isso a partir de suas experiências com outras camadas sociais, que

entendemos hoje como minorias, o que, de certo modo, rompia com o academicismo e o culto às artes clássicas masculinas. Conforme Melendi (2018), as artistas das décadas 1960 e 70 se envolviam com as camadas mais marginalizadas, aprendendo cultos afro-brasileiros e indígenas para fazerem de seus corpos uma plataforma política e poética contra as imposições patriarcais, conservadoras e políticas.

Dessa maneira, muitas se envolveram diretamente com a promoção educativa dessas camadas e aprenderam com elas a representar a si próprias como o substantivo provedor da vida. Entre elas, Celeida Tostes, que promoveu o seu “próprio renascimento” a partir de sua obra “passagem” (Fig. 15 e 16) de 1979.



Figura 15 e 16: Celeida Tostes – *Passagem* – 1979 – Fotografias de Henry Stahl da performance realizada pela artista em seu apartamento.

Na obra de Celeida, pude perceber o anseio pelo renascimento de seu corpo a partir do barro como um material orgânico da vida. Compreendo nessa obra que a artista renasce a partir de si e do elemento que na teologia teria dado vida ao primeiro homem, mas que em sua obra foi (re)apropriado para promover a vida feminina, sem macho e sem fecundação masculina. Uma vida que vai se formando no receptáculo redondo, um tipo de urna indígena, um novo útero que ela constrói com a ajuda de outras duas mulheres e que depois, sozinha, rompe para renascer nua e lisa. Já na visão da artista, ela analisa que sentiu certa relação sexual com o barro para formular sua própria vida e relembrar do útero de sua mãe, a qual ela nunca conheceu (MELENDI, 2018).

Obras como as de Celeida Tostes, formuladas no período em que foram feitas, buscavam romper com as barreiras da sexualidade e desempenhavam um papel emancipador, ilustrando os prazeres carnavais e a reivindicação das mulheres por uma liberdade política, social e familiar (MELENDI, 2018). Através da *performance*, do envolvimento e do aprendizado com grupos não acadêmicos, essas mulheres deram início a uma Arte que não estava presente na formação acadêmica e que ainda luta para ser reconhecida como substancial nesse processo.

A importância dessas produções históricas e contemporâneas femininas ou feministas, nos processos históricos de formação de professoras e professores, pode significar um certo problema para a manutenção hegemônica branca e patriarcal, que constitui boa parte dos cursos de formação, por se tratar de um fazer artístico que dá voz a questões que encontram-se em pauta nas ruas, no cotidiano, através dos movimentos sociais que estão na contracorrente da ordem dominante. Além disso, esse misto de ativismo, artes visuais, dança, música e cultura visual, não é visto com bons olhos por parte de algumas instituições de ensino superior, que insistem em manter as representações artísticas isoladas de questões cotidianas e de relações políticas e sociais.

Kuhnert argumenta que a importância das produções feministas viabiliza a relevância da arte nas questões sociais, acrescentando que “Arte se torna interpelação [...], política se torna estética” (KUHNERT, 2018, p. 76). Para essa mesma autora há “novas subjetividades e suas linguagens na produção artística no campo dos feminismos” (2018, p. 91). Todavia, se há tanto para se aprender de forma política e social com as produções imagéticas femininas, feministas e, também, com as LGBTQIs, é preciso que esses estudos sejam reivindicados através de ações para mudar o cenário dos cursos de formação de docentes de Artes Visuais e, consequentemente, as suas futuras práticas pedagógicas.

Neste sentido, os cursos de formação em Artes Visuais também precisam estar atentos e cientes de que no ambiente escolar outras formas de visualidades não artísticas, tais como revistas, vídeos, fotografias, dentre outros artefatos da cultura visual, são utilizadas nas atividades pedagógicas, podendo afetar de modo tendencioso a visão que estudantes possam ter sobre as mulheres e as demandas sociais de outros grupos. Portanto, seria coerente que essas visualidades também fossem estudadas e analisadas durante a formação acadêmica, através dos estudos da cultura visual. O aprofundamento de estudos e de análises da cultura visual e das

produções de mulheres, possibilita que professoras e professores estejam preparados para interpretar o cotidiano e a presença de hegemonias e discursos dominantes, inculcados nas imagens.

4. Os caminhos da pesquisa numa metodologia narrativa

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 1997, p. 9).

No que tange ao processo metodológico e ao delineamento dos conceitos, categorias e inter-relações objetivadas nesta proposta de estudo, foram desenvolvidos em seus aspectos teóricos e práticos, privilegiando critérios de cunho qualitativo. Para isso foi aprofundada a literatura e estudos correlatos ao referencial teórico implicado, além das referências presentes no escopo desta pesquisa, sendo estes: livros, teses, dissertações e artigos que tratam das questões sobre o ensino de arte, narrativas de formação, patriarcado e cultura visual, pertinentes à interpretação dos fenômenos e dos dados recolhidos.

Inicialmente, a metodologia aplicada à presente pesquisa buscou analisar os escritos e teorias que investigavam: a formação humana e profissional de professoras e professores; os paradigmas que norteiam o processo educativo; e a historiografia do Ensino de Artes Visuais. Posteriormente os estudos mais aprofundados se voltaram para as questões feministas, os discursos implicados ao visual, as implicações de tais discursos na cultura e, por último, a investigação da permanência do patriarcado incutido na cultura visual como um todo, através da manipulação das massas e do controle dos corpos.

De tal modo era preciso investigar de forma empírica a questão de pesquisa: **o que as narrativas de professoras de Artes Visuais indicam sobre implicações do patriarcado na cultura visual e/ou em suas formações docentes?** Tal investigação foi possível através de uma metodologia de pesquisa-ação que se constituía de processos de ensino e aprendizagem, compartilhamentos e trocas narrativas que se deram por meio de um curso de curta duração de dois dias. Tal método foi adotado para possibilitar que “a própria investigação se converteria em ação, em intervenção

social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada” (MIRANDA, 2006, p. 511).

Esse recurso possibilitou aproximar o cotidiano profissional e formativo das professoras e professores com a rede de investigação da presente pesquisa, para se compreender os fenômenos sociais, através do minicurso e da cooperação de algumas das participantes que colaboraram efetivamente com os dados da pesquisa. Além disso, tal metodologia possibilitou o compartilhamento de memórias individuais e coletivas que fazem parte exclusivamente da rede de colaboração, além de questões que são pertinentes à profissão docente e à comunidade educativa. Segundo António Nóvoa (2017, p. 25), “o que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir”. Desta maneira, entendo o caráter formativo da investigação, ao conjugar procedimentos de ensino e pesquisa em simultaneidade.

O objetivo era utilizar essa metodologia para promover um aprofundamento entre as/os participantes das questões que permeiam suas formações docentes e as relações de gênero em obras de arte e na cultura visual. Entretanto, no que tange aos meus interesses específicos para esta pesquisa, os objetivos foram estruturados da seguinte forma:

- Identificar e categorizar as apreensões e os sentidos que as professoras têm sobre a representação feminina na história da Arte e na cultura visual.
- Promover a interpretação de obras de arte e de outras visualidades da cultura visual junto com as/os participantes.
- Observar e registrar as narrativas que as professoras e professores faziam a respeito de imagens de cunho patriarcal ou opressoras.
- Registrar as produções artísticas que foram elaboradas a partir das temáticas sugeridas.
- Analisar e interpretar as escritas pessoais de formação das colaboradoras.

Esses objetivos foram estruturados no minicurso ministrado nos meses de julho e setembro de 2019. Tal projeto, que será apresentado de forma mais detalhada no

próximo item deste capítulo, foi ministrado para docentes de Artes Visuais da rede de ensino municipal da cidade de Pelotas, realizado em parceria com a Secretária Municipal de Educação e Desporto (SMED), e organizado junto com a orientadora dessa pesquisa, Prof^a Dr^a Maristani Zamperetti.

Essa forma de metodologia de ensino teve como finalidade promover uma reflexão coletiva e individual das experiências formativas, a partir de interpretações visuais, percepções sociais, debates e de narrativas escritas de formação, assegurando a produção de dados pertinentes a esta pesquisa e à questão colocada. De tal modo, objetivou-se a relação entre os temas que fazem parte desta investigação e que dizem respeito à formação docente e ao patriarcado, por meio de escritas autobiográficas e discussões coletivas. Conforme Catani assegura,

A proposta de trabalhar na produção/análise de relatos autobiográficos da formação intelectual (ou “histórias da vida escolar”) – textos que os mestres constituem para si próprios e a si próprios – antes de mais nada, parece possuir como recurso metodológico um potencial de compreensão bastante fecundo. Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais (CATANI, 1997, p. 18).

Entende-se, assim, que a interpretação das narrativas visuais e das escritas das participantes do minicurso que colaboraram para a pesquisa, possam contribuir para a compreensão a respeito das relações que são estabelecidas entre as imagens visualizadas durante suas formações e as consequências em suas profissões docentes. Considerando, é claro, que a interpretação desses relatos, como afirmam Lüdke e André (1986), também são efetivadas a partir de minha própria bagagem cultural, contexto social e formação. Entendo, ainda, que a minha compreensão das escritas esteja alinhada aos meus interesses de pesquisa e minhas intenções investigativas.

Entretanto, minhas interpretações sobre tal investigação intencionam colaborar com a ampliação de hipóteses acerca da formação em Artes Visuais, que ajudem a valorizar as profissões desse ensino e as práticas artísticas como um conjunto epistemológico potente para a compreensão dos fenômenos sociais. Tal perspectiva busca colaborar para uma educação do século XXI mais transversal e transgressora, em meio à diversidade cultural contemporânea.

Dessa forma, o minicurso buscou fomentar a escrita de histórias e de narrativas visuais das participantes, proporcionando análises pessoais e coletivas a respeito das imagens apresentadas, a fim de se chegar às conclusões a que essa pesquisa se propõe sobre a formação de professoras de Artes Visuais em meio à cultura imagética de cunho patriarcal. Segundo Clementino de Souza,

A opção pelas narrativas (auto)biográficas do itinerário escolar – vivência escolar – do grupo pesquisado implica tornar a própria história narrada o núcleo do estudo, o que demanda entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades, e narrativas que o processo identitário comporta (SOUZA, C., 2006, p. 87).

Desse modo, investir em tal metodologia proporcionou um levantamento de histórias que colaboraram para que esse estudo, evidenciando de que modo as docentes percebem as relações de poder que existe entre gêneros e os discursos de cunho patriarcal que possam estar inseridos nas imagens cotidianas da cultura visual. Também foi essencial para expor a opinião das professoras envolvidas a respeito das imagens apresentadas, sem que fosse preciso mencionar qualquer relação com o patriarcado e o reflexo disso em suas formações. Conforme Passos (2010, p. 40), “as narrativas de professores podem se constituir como uma importante ferramenta no contexto de formação docente”.

Portanto, pensar sobre a formação em Artes Visuais e narrar de forma textual as próprias apreensões sobre as implicações das imagens durante esse processo, pôde proporcionar, também, outras perspectivas para as práticas futuras dessas docentes, assim como uma possibilidade de formação continuada. Além disso, acredito que investir nessa metodologia também me possibilitou enxergar novas perspectivas de pesquisa e também outras maneiras de exercer a prática docente em Artes Visuais. De todo modo, concordo com Abrahão quando ressalta que “esse é um processo difícil, uma vez que se trata de compreender a lógica de si e a do outro, na construção de cada narrativa e na reconstituição dos significados” (ABRAHÃO, 2011, p. 168).

4.1. Minicurso como caminho metodológico

O minicurso citado anteriormente nessa pesquisa é um projeto de ensino e extensão organizado por mim (autora) e pela orientadora deste estudo, contando com

a presença de mais uma colega de mestrado³⁵ durante uma das aulas. O curso, que foi viabilizado por meio da pesquisa-ação, almejou promover reflexões e apontamentos inerentes às imagens que fazem parte do Ensino de Artes Visuais e da formação docente das/os profissionais desse campo. Nomeado inicialmente de **“Leitura de imagens e cultura visual na formação docente e nas práticas de artes visuais”**, o projeto foi proposto junto à SMED Pelotas-RS, tendo por pretensão a participação de professoras e professores de Artes Visuais.

Ele foi ministrado por mim em 4 encontros, com duração de 4 horas cada, totalizando 16 horas de formação continuada para professoras/es da rede municipal de Pelotas, nos dias 18 de julho de 2019, e 06 de setembro de 2019. Foram dois módulos que ocorreram entre as 8:00 horas da manhã e 17:00h, com um pequeno intervalo entre 12:00h e 13:00h. No primeiro dia (primeiro módulo de 2 aulas) participaram 28 professoras e professores da rede municipal de Pelotas, no segundo dia (módulo de duas aulas) os mesmos participantes deram continuidade às atividades, porém, com um número reduzido de 23 pessoas.

Promovido com o objetivo geral de ampliar a reflexão em grupo sobre a formação docente e as visualidades, por meio da abordagem narrativa sobre a educação e a cultura visual, o curso foi realizado de modo teórico e prático. No que diz respeito aos objetivos específicos dos encontros, eles foram elaborados conforme a temática de cada aula ministrada. Sendo assim, em cada aula, das 4 ministradas, procurei elaborar um conteúdo que possibilitasse a produção dos dados para minha pesquisa, assim como fomentar possibilidades de formação continuada para professoras/es atuantes na rede municipal. De certa maneira, o minicurso era uma colaboração mútua de interesses em aprendizagem e compreensão da profissão docente em Artes Visuais e das vias formativas desse campo.

Antes de mais nada, ao apresentar o minicurso às professoras/es participantes, deixei claro que o projeto se tratava exatamente dessa troca e aprendizado, que serviria como base aos meus estudos na pesquisa dissertativa e também na promoção de novas possibilidades para o ensino das Artes Visuais na escola, a partir dos conteúdos que foram sendo apresentados e debatidos nas 4 aulas que se seguiriam. Além disso, foi esclarecido entre as/os participantes que eu utilizaria em minha pesquisa, de modo específico, os dados fornecidos por elas ou eles que desejassem

³⁵ A colega de mestrado Laura Sacco dos Anjos Torres colaborou com a organização do primeiro encontro com o grupo do minicurso.

colaborar com o estudo e que os autorizassem de modo formal, por meio de documento prévio. Entretanto, informei que os debates e as discussões, assim como percepções coletivas, também seriam utilizados como dados gerais da pesquisa. Feita esta explanação inicial, as autorizações foram assinadas pelos participantes, as quais mantenho como material de pesquisa.

4.1.1. Os módulos do minicurso

Quando projetei o minicurso eu almejava por duas possibilidades interligadas, a de ensino/aprendizagem para mim e para as/os docentes de Artes Visuais atuantes, e a investigação empírica a respeito dos interesses dessa pesquisa. Sendo assim, procurei organizar o minicurso por meio de atividades teóricas e práticas que possibilitaram a produção de dados, proporcionando situações que motivassem aprendizagens para ambas as partes.

Pensando nisso, dividi o curso em módulos suficientes para que atendesse aos interesses da pesquisa e também colaborasse para a formação continuada das professoras/es envolvidas/os. Assim, no primeiro encontro foram esclarecidos quais eram os objetivos do projeto, além da duração e os conteúdos que seriam abordados em cada um dos 4 encontros. Para dar início às atividades, foi apresentado o tema da primeira aula, “As mulheres na História da Arte”, e também alguns conceitos teóricos, como cultura visual e Patriarcado, a fim de esclarecer os rumos da proposta. A partir dessas abordagens iniciais, as professoras e professores foram convidados a analisar visualmente 6 imagens artísticas e de propagandas, e argumentar sobre elas através de escritas – que serão aqui apresentadas no capítulo 5.

Assim, as/os participantes tiveram cerca de 5 minutos para observarem cada uma das seis imagens apresentadas e fazerem anotações sobre elas, descrevendo e narrando as percepções que tinham a respeito delas. Esse primeiro exercício serviria para fomentar as discussões em grupo a respeito das apreensões que docentes, já no exercício da profissão, fazem a respeito das visualidades que compõem tanto o campo das artes como da cultura visual. Sendo assim, para dar continuidade à atividade, foram compartilhadas algumas falas e levantadas questões a respeito das temáticas das imagens e a relação com o cotidiano docente.

Tal análise também serviu para fomentar o desejo pela elaboração de produções artísticas que refletissem a identidade docente das/dos participantes,

explorando as possibilidades de pensar sobre si e sobre as visualidades que fazem parte da formação da área de Artes Visuais. Assim, como última atividade dessa aula, as professoras e professores foram convidadas/os a construir um autorretrato simbólico que refletisse suas identidades a partir das experiências e das vivências pessoais.

Toda a metodologia aplicada à primeira parte do minicurso e apresentada anteriormente, foi elaborada para impulsionar nas professoras e professores a possibilidade de falar de si e das suas formações através de narrativas escritas. Tal método procurou promover construções epistemológicas a respeito dos percursos e dos conteúdos que compõem o processo de formação do campo de Artes Visuais. Também tive por intenção induzir a produção de narrativas que ajudassem na tomada de consciência a respeito da relação que as visualidades têm com a formação e a identidade docente. Tal método é analisado por Clementino de Souza da seguinte maneira:

É no bojo do paradigma compreensivo, que a história de vida se legitima como método/técnica de investigação/formação, situando-se no campo da virada hermenêutica, em que se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados das experiências individuais e coletivas (SOUZA, C., 2007, p. 65).

O procedimento, que pretendia dar continuidade ao recurso das narrativas para se compreender a formação docente, seguiu-se na segunda aula, que foi realizada também no primeiro dia. Nesse encontro, foi apresentado o conceito de autobiografias e narrativas como meios de construção histórica e subjetiva dos percursos pessoais que fazem parte da formação docente. De todo modo, as narrativas foram sugeridas a fim de fomentar um olhar sobre a formação humana e profissional do grupo, a partir dos aprendizados compartilhados, das vivências pessoais e das experiências compartilhadas durante o minicurso.

Dessa maneira, a proposta que teve como intenção a escrita autobiográfica também possibilitou aprofundar minha análise quanto às revelações que as escritas pessoais dessas professoras³⁶ diziam a respeito dos discursos patriarcais nas imagens que faziam parte de suas formações. Assim, a solicitação das escritas foi estabelecida a partir de determinados pontos que possibilitassem minha apuração,

³⁶ Aqui reafirmo que somente um determinado número de mulheres do grupo concordou em compartilhar suas escritas com a presente pesquisa, e de forma autorizada.

sendo eles: a narrativa da formação; representação da mulher em obras de arte no curso de formação; temas sociais inerentes a imagens da cultura visual; o patriarcado e percepção sensível e crítica.

Essas narrativas foram fundamentais para formular a categoria deste estudo, que pretende abarcar os paradigmas que comportam a formação docente das professoras participantes que forneceram suas escritas, assim como compreender minha própria formação entrelaçada no mesmo fenômeno cultural de aprendizagem. É preciso lembrar que somos corpos culturais, seja como professoras, seja como pessoas. Cunha (2013, p. 612), afirma que “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”. Vale ressaltar que a mesma autora salienta que “a perspectiva de estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica contribuiu para entendê-lo na sua constituição técnica, pessoal e profissional” (CUNHA, 2013, p. 615).

Sendo assim, as duas primeiras aulas que constituíram o primeiro encontro, do dia 18 de julho, foram essenciais para análise desta pesquisa tanto em termos técnicos como no processo de compreensão da relação da formação docente das professoras de Artes Visuais, com as visualidades que fizeram parte de suas caminhadas. Já o segundo módulo do minicurso se tratou de uma extensão da primeira etapa, com o objetivo de produzir reflexões a respeito dos conceitos de ‘patriarcado’ e ‘feminismo’, junto com as imagens que seriam apresentadas neste módulo, e a construção de novos caminhos metodológicos para se trabalhar com a cultura visual nas práticas pedagógicas escolares de nosso campo.

Portanto, é importante ressaltar que neste último encontro refletimos de forma coletiva acerca do futuro da atuação docente em Artes Visuais, identificando as relações que as professoras e professores estabelecem entre a cultura visual, sua profissão e o cotidiano pessoal. Sendo assim, as trocas e as colocações que foram feitas nos ajudaram a pensar em estratégias para a construção de novos conteúdos, que possam fazer parte dos currículos formativos das instituições, especificamente as licenciaturas em Artes visuais, pautados na diversidade cultural e nas relações de gênero.

4.2. A busca pelas respostas através dos dados narrados

No que tange aos instrumentos de análise dessa pesquisa, considero que as narrativas sobre as visualidades recolhidas durante o minicurso – com autorização prévia das que colaboraram com o estudo – foram de grande utilidade, no sentido de identificar as possíveis implicações do patriarcado no processo formativo. Pois, de acordo com Coutinho e Loponte, “há uma tendenciosa e condicionada hegemonia em torno do discurso masculino que [...] faz-se presente ainda hoje, perpetuando-se sobre docentes e discentes” (COUTINHO e LOPONTE, 2015, p. 186).

Entre as/os 28 participantes do minicurso, quinze assinaram o termo de consentimento de uso das falas, escritas e imagens das produções pessoais. No entanto, somente oito dessas autorizações continham redações narrativas de formação e análises escritas das imagens que foram apresentadas. Acredito, ainda assim, que tais escritos entregues possibilitaram uma forma de instrumento de análise que me permitiu avaliar a decorrência do patriarcado nas formações, e a recolher impressões sobre a condução das temáticas educativas que envolvam questões de gênero e a forma como as professoras (que colaboraram para o estudo) lidam com elas no cotidiano.

O minicurso foi proposto, contudo, com o intuito de viabilizar a narrativa e as percepções das participantes como atrizes/colaboradoras da parte estruturante desse estudo. Assim, foi esclarecido desde o primeiro contato com o grupo que o minicurso também seria um instrumento metodológico para a compreensão da questão colocada nesta pesquisa.

É preciso destacar que nem os conceitos de patriarcado nem de feminismo foram colocados em discussão antes da primeira escrita elaborada, para que não pudessem interferir nas argumentações que se esperava por parte das/dos participantes. De todo modo, tal recurso foi necessário para que os interesses concernentes à investigação desse estudo fossem apurados sem que sofressem influências diretas de minhas próprias apreensões.

Duas formas de escritas foram consideradas para estabelecer as categorias que compõem o capítulo 5: as respostas escritas a respeito das imagens apresentadas no primeiro módulo do minicurso e as narrativas de formação elaboradas pelas colaboradoras durante a segunda etapa. As escritas das colaboradoras foram avaliadas e consideradas, respeitando a privacidade das atrizes

envolvidas, sendo, portanto, substituído seus nomes por pseudônimos de autoras feministas, para que se possa preservar a individualidade, embora mantendo seus escritos na íntegra como parte estruturante das fundamentações que compõem o capítulo 5 desta pesquisa.

Esse instrumento permite que as vozes dessas atrizes sejam consideradas como parte da investigação a que se propõe este estudo, na esteira de minha própria percepção como professora/artista/pesquisadora. Conforme indica Minayo e Sanches, minha intenção é “considerar, como referenciais empíricos, a perspectiva dos sujeitos sociais envolvidos nos processos de análise desta pesquisa e suas relações e contextos específicos” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 250).

Dessa forma, almejo, de modo qualitativo, realizar uma análise interpretativa das narrativas das professoras envolvidas no processo, como parte essencial para uma investigação epistemológica do conhecimento de si e da própria formação. Conforme Nóvoa:

A nova atenção concedida às *abordagens (auto)biográficas* no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (NÓVOA, 1995, p. 18, grifos do autor).

Logo, recorrer às narrativas de formação se torna um método ideal para entender de que modo as professoras envolvidas no estudo refletem a partir de suas vivências e experiências, tanto pessoais como acadêmicas. Suas escritas colaboram para que eu possa compreender de que modo elas analisam a presença do discurso patriarcal incutido nas imagens que foram estudadas na universidade e, conseqüentemente, nas que são utilizadas em suas práticas pedagógicas.

Também considerando outras formas de análise, e um aprofundamento dos conteúdos, solicitei que duas das colaboradoras (Djamila e Heloísa) respondessem a um questionário semiestruturado com algumas questões pertinentes aos interesses dessa pesquisa. Tal método me permitiu recolher respostas diretas e complementares das narrativas pessoais dessas duas colaboradoras, que se formaram em períodos e tempos distintos no mesmo curso acadêmico.

Por fim, como instrumento de investigação me ancorei nos estudiosos da cultura visual, dos estudos de gênero e formação de professoras/es de Artes Visuais

para compreender e analisar os dados que consistem da sistematização do material adquirido. Tal método foi fundamental para identificar padrões, estipular categorias e conceitos que orientam a análise e interpretação dos fenômenos, na tentativa de encontrar respostas que complementem a interrogativa principal deste estudo.

Ao fim e ao cabo, as respostas para a questão colocada são provenientes das narrativas das professoras e de minhas próprias percepções de forma entrelaçada, equiparadas e interpretadas de acordo com meus interesses para a pesquisa. Ainda que o próprio Nóvoa (1995, p. 19) esclareça que há riscos nas “fragilidades e ambiguidades” das narrativas pessoais, ele também admite “que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes” (NÓVOA, 1995, p. 19). Acredito, portanto, que as narrativas pessoais foram cruciais para compor o escopo das reflexões que dizem respeito à análise desta pesquisa. Pois acredito, assim como Souza que “as narrativas (auto) biográficas possam ser compreendidas como movimento de investigação-formação mediante sua utilização num projeto específico de formação” (SOUZA, C., 2006, p. 86).

Tendo em vista também a possibilidade de investigar e considerar de que forma essas imagens poderiam ser trabalhadas em suas práticas pedagógicas artísticas, esse método também pode proporcionar um momento de reflexão sobre tais práticas, além do estímulo à escrita e análise da própria formação. Pois como descreve Passos,

O desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever, que possibilita uma formulação mais acurada das ideias que a comunicação oral (PASSOS, 2010, p. 39).

Considero, desse modo, que os instrumentos apresentados, assim como a análise das produções elaboradas pelas participantes, forneceram dados imperativos no que tange a análise da interpretação visual, em contraste com a formação docente. De tal modo, os dados adquiridos foram agrupados no capítulo 5, possibilitando a identificação de possíveis concordâncias e discordâncias, contradições e convergências nas narrativas construídas por mim e pelas professoras participantes.

5. As narrativas de formação de professoras de Artes Visuais

A compreensão daquilo que foi formador num percurso de vida exige atenção tanto para as competências adquiridas, quanto para as tomadas de consciência efetuadas e os conhecimentos integrados (JOSSO, 2010, p. 200).

Comecei essa pesquisa querendo entender a formação docente de Artes Visuais e a capacidade de profissionais desse campo de refletirem sobre os discursos opressores que possam estar incutidos em imagens. Meu interesse era verificar se o curso de formação de tais profissionais fornecia meios para se compreender de modo crítico, e até mesmo feminista, as visualidades como parte de um sistema de dominação que faz uso do patriarcado como forma de oprimir mulheres e outras minorias. No entanto, essa primeira inquietação foi me levando a perceber que a formação docente é um misto de experiências que acontecem antes e depois da academia, e que a troca de relatos era mais qualitativa do que minha análise técnica sobre a capacidade crítica das profissionais envolvidas.

O entendimento de nossas formações está imbricado a uma série de relações sociais e multiculturais que não pertencem ao mesmo *continuum* paradigmático e nem a mesma temporalidade que fazem parte dos percursos de vida. Além disso, é na interação com nossos pares que as respostas são encontradas e outras são repensadas. Dessa forma, percebi que ouvir e contar histórias sobre os caminhos da formação seria mais produtivo e mais favorável à compreensão das interferências que circundam a docência de nossa área e também para pensar em minha autoformação. Arrisco dizer que se tratou de uma espécie de pesquisa-formação (JOSSO, 2010). Nas palavras de Josso,

A pesquisa formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação (JOSSO, 2010, 101)

Creio que essa definição da autora se assemelha muito ao modo como fui me transformando no decorrer da pesquisa, a partir das atividades que me ajudaram a refletir sobre as possibilidades de entender a formação por meio do diálogo com as colaboradoras. Foi nesse sentido que resolvi ressaltar a importância das narrativas pessoais e das percepções que eu e as colaboradoras temos sobre imagens, para compreender de que forma o patriarcado e a cultura visual estão imbricadas às nossas formações e à nossa prática docente.

Assim, todas as questões teóricas e metodológicas que apresentei anteriormente se fizeram em torno da preocupação central desta pesquisa, que era compreender a predominância do patriarcado na cultura visual e nas Artes Visuais, por meio das narrativas das professoras colaboradoras e de minhas análises teóricas. Portanto, procurei analisar os dados considerando a postura e as apreensões das profissionais desse campo, frente às implicações que são inerentes às imagens, conforme a formação que tiveram. Entretanto, vale ressaltar que a maioria das professoras que aparecem nesta pesquisa contribuíram também com outros escritos que são referentes às interpretações visuais que fizeram durante o minicurso. Essa parte será melhor abordada no segundo item deste capítulo.

De tal modo, as atividades do minicurso que buscavam por essas evidências foram pautadas inicialmente na interpretação de imagens e discussões a respeito da representação da mulher na Arte e na cultura visual. Também se pautou em entender a identidade docente através da elaboração de representações artísticas e, por último, através das escritas pessoais.

Assim, procuro apresentar neste capítulo três partes que trazem as experiências das oito colaboradoras, começando por suas narrativas escritas, depois por seus escritos interpretativos sobre imagens visualizadas e, por fim, as aproximações entre suas falas e a minha na busca de dados coerentes com o entendimento de nossas formações. De acordo com Passeggi:

a interação social no grupo é entendida como um método de pesquisa para a construção de dados empíricos, com vistas à compreensão de um questionamento, ou de um tema, colocado pela pesquisa. A partir da análise das falas dos participantes, investigam-se opiniões, crenças, valores, representações (sociais, coletivas, individuais) expressas ou tácitas sobre a questão investigada, com a finalidade de produção do conhecimento. (PASSEGGI, 2011, p. 150).

Acredito que é por meio das trocas entre o que elas relatam e o que trago como fundamentação teórica na pesquisa que seja possível revelar e compreender se há interferências do patriarcado na formação humana e profissional de docentes de Artes Visuais, assim como entender o modo como lidamos com essa ingerência.

5.1. Entre patriarcado e as narrativas de percurso

Para começar, vou falar um pouco da proposta de ensino/aprendizagem que aconteceu em um dia frio e chuvoso de julho, na sede da Secretaria de Educação Municipal de Pelotas. Naquela ocasião, eu me reuni com 28 professoras e dois professores para trocarmos experiências e aprendermos mais sobre Ensino das Artes Visuais através de um minicurso (Fig. 17).



Figura 17: Fotografia do minicurso³⁷ – 18 de julho de 2019

Foi um projeto que durou dois dias e que proporcionou momentos de aprendizado e interação de um grupo heterogêneo, contando com a presença de professoras e professores com experiências diversificadas, atuações e caminhadas distintas. Devo admitir, com efeito, que foi um momento essencial para minha própria formação, no sentido de ter me tornado mais aberta a novas perspectivas e a debates fundamentais para entender os caminhos da formação docente e da profissionalidade do campo das Artes Visuais. Foi através desse encontro que me permiti ouvir outras opiniões sobre imagens, sobre patriarcado e sobre Arte. Acredito que a construção de debates sobre os temas apresentados foi de suma importância para todas e todos, para minha investigação e para meu próprio crescimento formativo.

³⁷ Crédito da fotografia: Laura Torres.

Entretanto, foi através das escritas de oito colaboradoras que comecei a tecer a rede investigativa que faz parte das minhas inquietações, e comecei a pensar na minha formação e nos novos rumos para minha pesquisa. Através da leitura de suas narrativas e de suas experiências de percurso, foi que tive vontade de falar de mim mesma e da minha caminhada. De tal modo, trago um pouco dos relatos das participantes que concordaram em compartilhar suas escritas para que futuramente pensássemos em novos rumos para nossas formações.

Para dar sentido à formulação textual sobre formação, eu sugeri que durante o minicurso elas contassem suas histórias e trajetórias a partir de alguns pontos específicos: a representação da mulher na história da Arte; arte e temas sociais; formação profissional e patriarcado; imagens midiáticas e artísticas nas práticas pedagógicas escolares; experiência com as imagens durante a formação; a percepção sensível e crítica das imagens antes e depois da formação.

A primeira colaboradora que contribuiu para a análise é Simone³⁸, cuja formação se deu em 1987, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Essa professora de Artes Visuais tem uma longa trajetória em todos os anos da formação escolar, sendo atuante dos anos iniciais até o ensino médio. É uma mulher que experienciou o ensino a distância com estudantes do EJA, e que esteve na rede municipal de Pelotas desde 1991 até se aposentar, em 2016. Apesar de aposentada é uma professora que continua atuante e participando de cursos de formação continuada. Os relatos narrativos de Simone falam da representação da mulher durante sua formação universitária e revelam que ela compreende que há uma relação de poder entre gêneros implicados ao visual, como relata:

Na maioria das obras de arte em que via a mulher representada, imaginava tratar-se sempre de uma mulher seguidora dos mandamentos de um homem. As primeiras obras que vi e observei para estudo durante a formação universitária, mostravam a mulher como objeto (SIMONE, 2019).

Lendo suas narrativas, percebi que Simone considera que as obras de Arte apresentadas em sua formação mostravam a mulher como uma figura submissa, um objeto de contemplação masculina e machista. Suas palavras vão ao encontro das

³⁸ A fim de manter o anonimato das participantes, os nomes foram alterados por codinomes de mulheres feministas (teóricas ou artistas), atribuídos por mim. Desta forma, trago Simone (Simone de Beauvoir), Bell (bell hooks), Conceição (Conceição Evaristo), Rosana (Rosana Paulino), Nancy (Nancy Fraser), Márcia (Márcia Tiburi), Djamila (Djamila Ribeiro), Heloísa (Heloísa Buarque de Holanda).

inquietações que motivaram esse estudo no que corresponde ao envolvimento institucionalizado do patriarcado na formação docente. Ela também analisa que a Arte ajuda a pensar nos temas sociais, quando acentua que:

a arte em muitos casos vem carregada de temas sociais. A arte pode vir para ajudar a esclarecer fatos que estão acontecendo como guerras e outras tantas questões – nem sempre problemas – mas também com temas do cotidiano (SIMONE, 2019).

Além do fato de considerar que obras artísticas tornam a representação feminina objeto de contemplação, ela também argumenta que a arte funciona como propulsora das discussões cotidianas. Suas colocações são coerentes com as nuances que compõem esse campo e com minhas perspectivas sobre a potencialidade do Ensino de Artes Visuais.

Simone também acredita que as mulheres já conquistaram direitos e que o patriarcado não oprime mais como antes. Para ela, “hoje vemos uma sociedade em que a mulher não necessita mais seguir cegamente o que o homem fala, a mulher tem decisão sobre o que quer e como quer” (SIMONE, 2019). Essa colocação de Simone me lembra bastante os estudos de Lerner (2019), quando argumenta que o patriarcado pode passar despercebido pelas análises feministas, pois as conquistas das mulheres acabam mascarando essa percepção, ao passo que acreditamos que a vida moderna já o superou.

É neste sentido que compreender o material imagético que faz parte do cotidiano se torna uma urgência na vida social. Assim, concordo com Simone quando ela ressalta que “as imagens ajudam a perceber o mundo de outra forma. Quando falo em imagens e alunos e/ou prática pedagógica não falo em obras de arte apenas, mas em todo tipo de imagem” (SIMONE, 2019).

Assim como assume que todo o tipo de visualidade é importante na constituição da percepção social, ela destaca que sua visão sobre Arte mudou desde sua formação acadêmica: “hoje acredito ter uma visão diferente sobre as obras que conheci no período acadêmico. No período da faculdade, eu acreditava que tinha que entender uma obra de arte, hoje acredito que apreciar já é o suficiente” (SIMONE, 2019).

No mesmo caminho reflexivo e crítico de Simone, a colaboradora Bell, fala de sua experiência na formação acadêmica, sobre a representação da mulher durante esse período, e sobre suas experiências pós-formação. Essa professora, formada em 2009, estudou na mesma instituição de Simone, a Universidade Federal de Pelotas,

atuando no município desde 2015, no ensino fundamental. Durante sua narrativa, ela relata que sua formação foi um período cujo foco estava em apresentar a mulher como objeto de contemplação artísticas em obras masculinas. Para ela,

Durante a formação, poucas vezes se viu a mulher como protagonista, na história da arte, nas obras que foram apresentadas, pois além da arte ser eurocêntrica, a figura feminina sempre mostrou-se como modelo a ser reproduzido, nas telas, nas esculturas (BELL, 2019).

Bell também analisa que nunca foi estimulada a pesquisar sobre obras produzidas por mulheres durante sua formação e que sempre teve certa “curiosidade por saber que estas existiam” (BELL, 2019). Assim como eu fiz no início dessa pesquisa, ela também relata suas primeiras experiências como docente e sua trajetória de formação:

Minha trajetória como professora de arte começa com os estágios obrigatórios na formação do curso de licenciatura em Artes Visuais, no IAD/UFPEL. Anterior a esse fato, já era professora de séries iniciais. Com o tempo, essa professora de arte foi amadurecendo e literalmente “formando-se” (BELL, 2019).

Para Bell, sua formação se deu com o tempo, com o amadurecimento de sua trajetória, até o ponto que ela pôde falar de si e dos aprendizados que foi adquirindo em sua experiência como professora ou através de suas próprias investigações sobre determinados assuntos. Ela relata:

Após o término da faculdade e o contato com os outros alunos de séries finais, passei a conhecer a cultura afro-brasileira e a cultura africana, me direcionaram e ampliando minhas vivências e experiências com a arte, e a arte negra, destacando a cultura dos países africanos e a presença da mulher negra, nos trabalhos e agora lentamente nas mídias (BELL, 2019).

É importante destacar que as palavras dessa professora mostraram seu interesse pelo tema da representação da mulher negra na Arte e na mídia, assim como a importância da Arte negra no Ensino de Artes Visuais. De tal modo, acredito que as colocações de Bell revelam a ausência de determinados conteúdos durante o curso de formação e nos apontam que mesmo após esse período, professoras ou professores buscam por novos conhecimentos e novos rumos para trabalhar com o visual.

Outras colaboradoras focaram as escritas em suas formações como uma realização de vida que era almejada desde a infância como é o caso da colaboradora Conceição, formada também pela UFPEL em 2003, e atuante desde 2005. Em seu relato, ela conta sobre a escolha pela profissão artística: “optei pela minha formação em arte por me identificar desde criança com as questões do trabalho manual” (CONCEIÇÃO, 2019).

No entanto, ela nos conta que seus anos de escola, na condição de aluna, não contribuíram de forma positiva para sua formação, e que isso a marcou no sentido de buscar implementar mudanças na escola:

No fundamental tive uma professora que pouco contribuiu para o meu gosto e exploração pela arte; já no médio tive contato apenas na teoria; o que deixou desejar mais uma vez o meu encantamento com a Arte. Desta forma resolvi ser professora de Arte, justamente para mudar ao menos por mim a forma das pessoas enxergarem a Arte através do seu dia-dia e poder expandir o seu olhar crítico e criterioso para as coisas (CONCEIÇÃO, 2019).

Entendo que a escrita de Conceição destaca os motivos que a levaram a escolher a profissão, e a importância desse estudo na percepção crítica. Nesse sentido, ela analisa que a maneira como conduziu o ensino de Artes deixou marcas mais satisfatórias nas alunas ou alunos que fizeram parte de sua trajetória:

Há dezesseis anos como professora de arte, já tenho visto vários resultados de ex-estudantes que optaram pelo mundo da arte por terem tido o contato com a mesma por outra visão; até mesmo com colegas de trabalho (CONCEIÇÃO, 2019).

O que o relato de Conceição nos revela é que a experiência com a disciplina de Artes Visuais na escola a marcou de tal modo que ela pode pensar em mudar o cenário desse ensino, preocupando-se com a formação crítica de suas futuras alunas e alunos. Isso nos remete as colocações feitas por Loponte (2005), em que ela aponta a carência do debate escolar sobre alguns temas sociais como gênero, ocorrendo muitas vezes pela falta de preparo formativo de profissionais que não tiveram essas mesmas discussões durante o período acadêmico.

Do mesmo modo que dá importância ao ensino de Artes Visuais na formação crítica, ela também ressalta a importância de produzir em ateliê, e o papel da Arte na biodiversidade:

Também tenho em mente como projeto futuro de uma possibilidade de construir um ateliê na minha propriedade e poder dar aulas de arte no meio da natureza, utilizando a mesma na construção da Arte, sendo que esta deve ter como prioridade o respeito à biodiversidade (CONCEIÇÃO, 2019).

A quarta colaboradora desta pesquisa, que chamo de Rosana, formou-se pela UFPEL, em 2003, e atua há 15 anos em todo o ensino fundamental. Ela começa o seu relato narrativo no mesmo caminho de Conceição, ressaltando suas experiências de infância no processo formativo:

Minha formação foi a concretização de um mundo imaginário e colorido que vivi em minha infância. Imaginário porque minhas condições econômicas eram muito limitadas, o acesso à cultura era limitado. Colorido porque cresci num lar desconstruído, pelo divórcio de meus pais, porém reconstruído com amor e incentivo da minha família materna, que sempre incentivou nossa criatividade (ROSANA, 2019).

As palavras de Rosana ajudam a compreender que a identidade docente está imbricada com a formação humana e com as experiências vividas desde a infância. Sejam elas positivas ou traumáticas, falar de si e dos percursos que compõem a formação é um processo de investigação hermenêutica que valoriza a subjetividade no processo de autoconhecimento. Nas palavras de Clementino de Souza,

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade (SOUZA, C., 2007, p. 68)

Ainda que as narrativas de formação de Rosana não revelem os pontos colocados por mim – sobre a representação da mulher durante a formação ou sobre a influência do patriarcado durante esse processo – elas revelam as análises subjetivas de uma professora que vê na sua infância o fio condutor de sua escolha profissional. A importância disso está em percebermos que a formação docente é iniciada antes da introdução no curso acadêmico e que experiências anteriores podem afetar o modo como essas profissionais interagem e interpretam os conteúdos que foram apresentados durante esse processo.

Ainda assim, as revelações de formação são sempre valiosas e potentes, pois estabelecem elos entre as experiências e o curso formador e destacam a importância das artes visuais no processo de formação da sensibilidade, da criatividade e

consequentemente da reflexão crítica. Dessa maneira, ressalto a escrita de Rosana: “a universidade foi o elo entre um ‘mundo encantado’ e a vida profissional. Hoje ensino o que ontem foi meu refúgio, meu passatempo, meu mundo encantado. A Arte me inspirou, e dela quero fazer inspiração” (2019).

A próxima colaboradora desta pesquisa é Nancy, que se formou pela UFPEL, em 2009, e é servidora da rede municipal há quase 10 anos, tanto dos anos iniciais como finais do ensino fundamental. Em seus escritos, ela conta sobre a presença da imagem em sua formação e prática docente: “a imagem sempre esteve presente na minha vida acadêmica, nas disciplinas ofertadas. Acredito que isso tenha influenciado e contribuído para minha prática pedagógica” (NANCY, 2019). É importante ressaltar que a docente frisa o papel das imagens como a parte influente de sua profissionalidade e neste sentido, sustenta que é preciso entender que tipo de imagens são trazidas à sala de aula e como elas são estudadas. Em suas análises sobre as imagens vistas durante a formação, ela conta:

Na minha formação a representação da mulher pela arte, em diferentes períodos históricos, me fez compreender como a figura feminina era vista, representada pelos valores sociais de cada época (NANCY, 2019).

As análises de Nancy demonstram um ponto de interesse com a pesquisa na medida em que revelam sua experiência com a temática da representação da mulher e a influência dessas imagens em seu cotidiano pedagógico. No entanto, não é possível determinar se há ou não uma influência do patriarcado em sua formação. Ainda assim, vale ressaltar que suas narrativas destacam o papel do Ensino da Arte no entendimento social, quando ela aponta que “em relação aos temas sociais a arte possibilita muitos meios para explorar, discutir sobre temáticas, [...] identidade, questões de gênero, empoderamento e etc.” (NANCY, 2019).

As palavras de Nancy me fazem pensar se nosso encontro durante o minicurso e os diálogos com as outras colegas não teriam influenciado suas respostas e, também, das outras colaboradoras, sobre o papel do Ensino de Artes Visuais ou se suas colocações são parte de suas experiências profissionais. De todo modo, a interação do grupo gerou muitas análises e discussões frutíferas sobre a ‘imagem’ na prática docente. Percebo que em sua breve narrativa Nancy ressalta a importância da imagem como um componente essencial de sua formação, e é este ponto que

converge com as inquietações que permeiam esta pesquisa, sobre o tipo de imagem que é apresentada no curso de formação e as consequências que elas produzem.

Nesse mesmo caminho, as narrativas de Márcia, formada em 2006, pela UFPEL, revelam um pouco de sua caminhada no curso de formação e sua trajetória como professora atuante desde 2009. Ela constrói sua história a partir de uma análise sobre a representação da mulher durante seu curso de formação.

Nos meus anos de faculdade, foi trabalhado muito pouco a representação da mulher na história da Arte. Vimos algumas imagens (pintura) e esculturas. Na pré-história a mulher era representada em algumas esculturas, seios avantajados, o bumbum também, a cabeça pequena, forma rígida, sem muitos detalhes, como se só o corpo interessasse, não precisava falar, pensar; Depois o corpo de mulher mais detalhado, esculpido, formas mais definidas (beleza, aparência, interesse sexual, objeto de desejo), aparência física, elegância (MÁRCIA, 2019).

As narrativas de Márcia mostram sua busca pela memória formativa de seus tempos de faculdade, para tentar analisar de que maneira a figura da mulher era apresentada nas aulas de história de Arte. De certo modo, sua memória se torna uma parte constituinte do conhecimento sobre a formação, o que pode ser entendido de forma mais aprofundada nas palavras de Clementino de Souza:

A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. [...] O paradigma hermenêutico, no qual a abordagem compreensiva se insere, destaca a importância do sujeito no seu papel de intérprete, onde a memória tem uma importância fundamental. A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (SOUZA, C., 2007, p. 63).

Quando fala de sua atuação profissional, Márcia relata que gosta de trabalhar tanto com obras elaboradas por homens como por mulheres, e que gosta de ouvir a opinião das/os estudantes. Destaca, também, a importância da formação continuada quando ressalta que “por mais imprevistos que aconteçam, ocorrem, o objetivo é continuar, seguir, não parar, mesmo não sabendo onde vai dar” (MÁRCIA, 2019). Para mim, as narrativas de Márcia são essenciais para analisarmos de que modo as imagens artísticas que tematizavam a mulher eram apresentadas durante a faculdade, ao ponto que seja possível entender o *modus operandi* do patriarcado que está incutido na formação acadêmica.

A sétima colaboradora desta pesquisa fez magistério, formou-se em Música pela UFPEL, em 1992, fez mestrado em Educação e atua como professora há 43 anos, principalmente na área de Artes Visuais. Sua experiência vai desde os anos iniciais até os finais do fundamental. Djamila – como resolvi chamá-la – contribui para essa pesquisa em duas etapas: primeiro pela sua escrita narrativa sobre a formação; e depois, respondendo a um questionário com perguntas relacionadas à docência em Artes Visuais. Essas duas possibilidades foram complementares e se conectaram pela busca de respostas para esse estudo.

Ao perguntar sobre a sua escolha de formação no questionário, a resposta de Djamila foi a seguinte: “minha opção foi Licenciatura em Música, porém na época os 4 semestres iniciais eram compostos por todas as áreas artísticas e nos 4 semestres finais a formação específica em Música”. Sua resposta revela que no período em que se formou o ensino era pautado na polivalência e no conhecimento de todas as áreas de arte³⁹, no entanto, sua atuação profissional se destinou às Artes Visuais.

Começando seu relato narrativo, durante o minicurso, ela conta um pouco de suas experiências com as imagens que foram apresentadas durante sua formação acadêmica, e a representação da mulher nessas visualidades: “a representação da mulher sempre foi técnica, nunca contextualizada na formação acadêmica” (DJAMILA, 2019). Seu relato escrito sustenta algumas hipóteses que levanto neste estudo sobre a falta de debates com potencial feminista para entendimento dos discursos que são inerentes às imagens e à falta de visibilidade de obras elaboradas por mulheres. Além disso, sua narrativa revela um ponto importante da formação docente, que gira entre o autoconhecimento e a autoformação:

A minha formação quanto a representação da mulher na história da Arte, arte e temas sociais, imagens midiáticas e artísticas nas práticas pedagógicas escolares sempre aconteceu de uma forma autodidata, com leituras, filmes, documentários, etc. (DJAMILA, 2019).

As palavras de Djamila constituem o sentido da formação que se dá não só no período acadêmico, mas na busca por outros conhecimentos que se concretizam através das experiências e da interação com o meio cultural e social. No entanto, ela também pontua a carência de determinados temas nas instituições, como isso afetou

³⁹ Aqui, “arte” com a inicial minúscula, refere-se a todas as expressões artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro, Dança e etc). Com a inicial maiúscula, “Arte” refere-se às Artes Visuais como campo ou disciplina.

sua busca pelos conhecimentos que não obteve. O que suas palavras indicam é que os conteúdos do curso de formação, ou falta de determinados debates, podem afetar a formação de muitas profissionais desse campo. Seja como for, suas colocações podem ajudar posteriormente outras professoras e professores a pensarem em alternativas de mudanças em suas práticas docentes, através da autoformação e da busca por novos conhecimentos. Segundo Zamperetti,

Os processos de autoformação e autorreflexão presentes na formação docente são dependentes das possibilidades e desejos dos sujeitos, que compreendem a formação docente articulada às aprendizagens existentes nas vivências e experiências escolares e nas relações dos docentes com seus pares (ZAMPERETTI, 2017, p. 7).

Os relatos de Djamila também ajudam a compreender que a formação acadêmica é somente uma parte da formação docente, ao ponderar: “penso que a formação acadêmica nos dá alguns alicerces e direcionamentos e que com a prática diária, a busca pessoal é que nos transformamos em profissionais mais capacitados” (DJAMILA, 2019). Ela frisa a busca pela formação continuada como maneira de aumentar os conhecimentos docentes em Artes Visuais, e destaca a importância da pós-graduação e a relação com outros temas para entender a representação da mulher.

Talvez por eu ter em minha formação de pós-graduação a história da Educação e os Movimentos Sociais, isso pode ter influenciado muito a minha visão diferenciada nas obras e fazer com que observe o feminino e sua representação de forma contextualizada e não apenas técnica (DJAMILA, 2019).

Muito interessada na maneira como ela descrevia a formação acadêmica, trago a resposta que ela deu ao questionário para a seguinte pergunta: “Você acha importante o estudo da história da Arte durante a formação acadêmica? Que tipo de imagens eram apresentadas?” De maneira muito reflexiva, ela me respondeu:

Sim, a História da Arte nos leva a todos os tipos de reflexões históricas, sociais, humanas e estéticas. As imagens nos eram repassadas em forma de slides e sem grandes reflexões e contextualizações, em ordem cronológica de datas (DJAMILA, 2020).

Sua resposta no questionário vai ao encontro do que ela relata sobre sua formação, ao passo que analisa seu envolvimento com os conteúdos: “quantas

influências podem colaborar para a nossa visão crítica?” (DJAMILA, 2019). As colocações dessa colaboradora e seus relatos de experiência ajudam a compreender de que forma se dá a interação entre formação acadêmica e cotidiano, no sentido da docência.

Entretanto, acho importante trazer, de forma breve, algumas das perguntas respondidas por Djamila no questionário, como meio de encontrar pistas para as questões colocadas neste estudo. Dessa forma, pontuo algumas que considero mais relevantes para análise de meus pontos de interesse, começando por: “No seu curso de formação eram realizadas leituras ou interpretação de imagens?” A essa pergunta Djamila me respondeu de forma bem pontual: “Pouquíssimo, não chego lembrar de grandes reflexões, mais uma leitura em cima dos elementos formais e sem um grande aprofundamento”.

A resposta desta professora produz um dado importante para este estudo quando corrobora meus apontamentos com relação à carência de debates sociais a partir da interpretação construtivas de imagens da cultura visual. Então, acho importante transcrever a resposta que ela me forneceu sobre os tipos de imagens que ela considera importante serem estudadas no curso de formação:

Sempre procuro imagens que levem a reflexões de algo que seja relevante para o momento histórico que estamos vivendo e buscando comparações do momento atual com o contexto da imagem a ser estudada. Guernica, por exemplo, acho de extrema importância trabalhar e comparar com o momento político atual, levo a reflexões para o aluno que mesmo não conhecendo chegue na Espanha (DJAMILA, 2020).

Ao responder a pergunta, ela indica que a escolha de imagens para suas práticas escolares perpassa o interesse estético, e busca pelas possibilidades de debates entre as/os estudantes. É importante ressaltar que a colocação desta professora nos ajuda a lembrar de que o papel desempenhado pelas Artes Visuais no contexto escolar, não pode ser focado apenas na apreciação artística, mas na interpretação sensível e crítica de imagens. Portanto, acho importante apontar a resposta que ela deu à minha pergunta: “Qual sua opinião sobre as representações da mulher e de outras minorias (LGBTQIs, negros, indígenas) nas obras de artes?” Para essa pergunta, ela respondeu:

Penso que na Arte Brasileira conseguimos muito mais elementos para este trabalho. Na Arte Universal, encontro mais o trabalho com o elemento feminino, na Arte Brasileira é possível trabalhar mais, principalmente o negro e o indígena, penso sempre que tenho que partir da Arte Brasileira. LGBTIQS procuro muito nas manifestações da música, da dança e da propaganda diária e em 2019, *Bohemian Rhapsody*⁴⁰ me deu elementos para um trabalho muito especial em cima das diferenças (DJAMILA, 2020).

Mais uma vez a resposta de Djamila destaca a importância de se trabalhar com temas sociais a partir de várias visualidades, e aponta sua preocupação com a visibilidade da arte brasileira, negra e indígena nas aulas de Artes Visuais. De tal modo, acho importante trazer sua resposta à minha pergunta seguinte: “Você já relacionou o Ensino da Arte com outras disciplinas ou assuntos (política, histórica e social) em suas práticas de ensino?” “Sempre! A Arte está sempre vinculada, como explico para os alunos: ou ela retrata um momento histórico-social ou ela o desencadeia” (DJAMILA, 2020). A resposta que Djamila vai ao encontro dos interesses deste estudo quando indica sua percepção, assim como a minha, das possibilidades paradoxais da produção artística, que por hora pode retratar fatos históricos e sociais, como também desencadeia possíveis ativismos ou até mesmo proposições culturais que afetam o cotidiano das pessoas.

Através das perguntas respondidas por Djamila no questionário, e de suas escritas narrativas sobre formação, percebo que ela destaca a autoformação e a formação humana como partes estruturantes de sua docência, ressaltando a importância das experiências como parte de sua visão crítica sobre os acontecimentos atuais. Além disso, considero que seus apontamentos sobre as práticas pedagógicas e as metodologias desenvolvidas em sua atuação escolar indicam sua preocupação com a transversalidade do Ensino de Artes Visuais e os potenciais específicos desta área, que a tornam um campo de conhecimento articulado com a linguagem. Apesar de suas escritas apontarem que a formação acadêmica funciona como uma espécie de pilar da formação docente, e de ela ser passível de crítica metodológica, não pude apurar se ela considera essas falhas como sendo um processo que parte de uma estrutura hegemônica como o patriarcado.

Para concluir o item das narrativas, trago as escritas de formação e as respostas do questionário da última professora colaboradora desta pesquisa, a qual

⁴⁰ Música da banda Queen, que fala de transformações de gênero e os enfrentamentos pessoais de pessoas trans. Também é nome original do filme biográfico lançado em 2018, sobre o líder da banda Freddie Mercury.

chamo de Heloísa. Assim como todas as outras colaboradoras, ela também se formou pela Universidade Federal de Pelotas, em 2017, e após a formação fez uma especialização em Metodologia do Ensino da Arte. Ela atua há cerca de um ano e seis meses na rede pública municipal, principalmente nos anos iniciais, portanto creio que suas narrativas partam dessa experiência pedagógica. Assim, Heloísa traz um pouco de seus questionamentos com relação ao preparo para lidar com essa etapa da vida escolar, quando relata:

Atuo na Educação infantil, porém não “aprendi” nada sobre isso na minha formação acadêmica e isso dificulta meu dia-a-dia em sala de aula. Tenho 7 turmas de pré-escola e também leciono na rede privada (EJA médio, fundamental e médio regular) (HELOÍSA, 2019).

Suas colocações com relação à dificuldade de trabalhar com a Educação Infantil a partir da formação que teve na academia, não é uma opinião só dela. Durante o minicurso, muitos relatos foram feitos entre as/os participantes sobre os problemas de se trabalhar com determinadas imagens na Educação Infantil e dúvidas sobre como conduzir as aulas.

Heloísa também relata que na caminhada de sua formação ela vivenciou várias experiências, analisando-as da seguinte forma: “minha formação foi boa, porém tranquei algumas vezes e por isso tive experiências variadas” (HELOÍSA, 2019). De modo geral, ela considera que sua formação foi satisfatória, no entanto, concorda que deixou lacunas a serem preenchidas. Seja como for, essas lacunas fazem parte de um processo a ser percorrido na formação docente, visto como contínuo e duradouro. Alguns autores, como Marcelo (2009), chegam a considerar que a docência é um processo de desenvolvimento profissional que perdura por toda a vida, através do contexto escolar e de experiências variadas. Segundo o autor,

Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios (MARCELO, 2009, p. 10)

Ao responder sobre a escolha de seu curso de formação no questionário, Heloísa respondeu: “optei pelo curso que me faria mais feliz” (2020). Assim como

outras colaboradoras relataram, a escolha pela docência em de Artes Visuais se configura quase como um desejo pessoal, uma realização de contentamento. Sua colocação, assim como a de outras duas participantes, talvez possa esclarecer que a procura pelo curso de Artes Visuais seja muito mais pela contemplação da criação artística do que uma busca por uma formação interlocutora de fenômenos sociais.

Ainda que Heloísa fale de sua formação como uma realização pessoal e perceba as diversas experiências que teve durante esse período, ela também levanta questionamentos a respeito da falta de conteúdos e de diálogos que deveriam ter feito parte de sua formação docente. Em sua narrativa, ela revela alguns pontos que considero de extrema importância para essa pesquisa, e que são relativos ao entendimento da interferência do patriarcado na formação acadêmica de nossa área. Ela relata:

A representação da mulher na história da arte é um tema de grande interesse que não domino ou “aprendi”. Sobre a arte e temas sociais, procuro inserir (mesmo que superficialmente) nas minhas aulas. Minha formação profissional não foi completa, sinto necessidade de ter visto mais profundamente: psicologia comportamental, ensino de arte na/para educação infantil e pré-escola; educação inclusiva; história da arte direcionada, etc. (HELOÍSA, 2019).

Novamente ela relata a necessidade de saber mais sobre a Educação Infantil e descreve elementos faltantes em sua trajetória acadêmica. Sua escrita sobre a representação da mulher revela que ela se sente despreparada para lidar com o assunto. Sua narrativa é essencial para esta pesquisa, pois ela vai ao encontro da investigação e fornece evidência para a problemática que envolve a representatividade feminina no curso de Artes Visuais ou a falta de debate sobre o tema. Além disso, ela também avalia a maneira como a imagem era apresentada durante a formação e revela a falta de criticidade no processo: “minha experiência com as imagens durante a formação universitária foi muito mais mecânica do que realmente crítica” (HELOÍSA, 2019).

As palavras de Heloísa, que destacam a ausência de debates e de representatividade artística feminina, podem nos fornecer pistas para compreender parte do domínio patriarcal que se articula por trás das instituições de ensino superior, que afeta os currículos e conteúdos acadêmicos e se propaga de forma contínua entre professoras/es e futuras/os profissionais docentes. Suas narrativas sobre formação também trazem a discussão a respeito da cultura visual e das imagens midiáticas no

processo escolar e na percepção sensível e crítica de suas alunas e alunos: “as imagens midiáticas estão presentes, sempre que possível, em minha prática com recortes e colagens. Assim como, a percepção sensível e crítica das imagens de obras de Arte” (HELOÍSA, 2019).

Para completar a análise feita por esta colaboradora, apresento algumas respostas dadas ao questionário que ajudam a elucidar alguns pontos colocados por ela sobre imagem, representação da mulher e percepção. De tal modo, trago a seguinte pergunta que foi colocada: “No seu curso de formação eram realizadas leituras ou interpretação de imagens?” Ela respondeu: “Poucas vezes, durante todo o curso” (HELOÍSA, 2020). Apesar de sucinta e curta, sua resposta é condizente com o que disse a colaboradora anterior, Djamila, e indica que apesar da distância temporal que faz parte de suas formações, pouco se modificou no que diz respeito à metodologia utilizada nas disciplinas acadêmicas que tratam da apresentação de imagens artísticas e culturais.

Dessa forma, acho importante apresentar a resposta dada pela colaboradora, à pergunta: “Quais imagens você considera importantes serem estudadas?” Sua resposta foi esclarecedora quando ela aponta que “toda imagem é importante, das clássicas às mais esquecidas... não saberia eleger com prioridade” (HELOÍSA, 2020). O que pude analisar com sua resposta é que ela tem consciência que apontar com precisão uma imagem como importante para ser estudada não é uma tarefa tão simples, ao passo que as imagens possuem particularidades que nos ajudam a compreender a dimensão artística e também os fenômenos cotidianos.

De tal modo, trago sua resposta à pergunta que fiz sobre como ela interpreta/lê uma imagem e o que pensa quando a faz: “sinceramente, faço pouco isso na minha docência. Mas, penso que deveria exercitar mais” (HELOÍSA, 2020). De certo modo, sua resposta indica a compreensão da professora quanto à carência de práticas interpretativas em suas vivências escolares, e essa revelação pode ter relação com a resposta que ela forneceu anteriormente, em que relata a falta dessa prática na sua formação acadêmica. O relato de Heloísa fornece subsídios para a análise que trago nesta pesquisa, a respeito da interferência que a formação acadêmica pode causar nas práticas futuras das docentes.

Também considero importante relatar a opinião que Heloísa tem sobre as representações da mulher e de outras minorias (LGBTQIs, negros, indígenas) nas obras de artes: “minha opinião é que deveria haver uma cadeira específica para

estudar a arte através desse viés - a representação das minorias nas obras de arte. Gostaria de ter estudado” (HELOÍSA, 2020). Considero que a resposta de Heloísa seja uma das mais importantes no que tange aos interesses deste estudo, pois nos revela sua percepção quanto ao *déficit* que faz parte da formação acadêmica, apontando para a crítica específica dessa pesquisa, que não está nos sujeitos, mas no curso formativo acadêmico e nas ressonâncias que isso provoca sobre as/os docentes.

Dessa maneira, não posso deixar de apresentar a resposta que ela me forneceu quando perguntei se ela costuma trabalhar com obras de arte produzidas por mulheres em suas práticas educativas, e se poderia citar quais. Ela respondeu: “normalmente, tenho uma tendência a isso – priorizar artistas mulheres e/ou obras que representem o feminino. Na educação infantil, por exemplo, uso: Tarsila, Frida e Margaret Keane⁴¹” (HELOÍSA, 2020).

As colocações e os relatos de Heloísa são potencialmente relevantes para compreendermos as lacunas existentes na formação acadêmica, além de evidenciarem a ausência de determinados conteúdos. Entretanto, sua escrita também revela que ela tem ciência desses problemas e demonstra seus anseios com relação ao curso de formação.

É importante ressaltar que entre sua formação e da colaboradora anterior – a Djamila – existe uma temporalidade de mais de 20 anos, e mudanças nas estruturas do curso, do qual as duas são oriundas, ainda assim, notamos que ambas relatam a falta de conteúdos que tratassem de forma crítica a representação da mulher e a falta de discussões reflexivas sobre estas. As respostas das duas colaboradoras, e das outras seis, entrelaçam-se, somando diversas peças para se compreender a formação docente de Artes Visuais e as problemáticas inerentes a ela – como as interferências do patriarcado. Além disso, as narrativas dessas oito mulheres se relacionam também com minhas colocações e meus relatos formativos, pois através delas compreendo que muitos debates são deixados de fora das disciplinas que fazem parte do curso de formação, por conta da influência do patriarcado nas instituições de ensino. E ao dizer isso, posso assegurar que vivenciei essa experiência em duas universidades diferentes, durante meu processo de formação acadêmica.

⁴¹ A professora se refere às artistas: Tarsila do Amaral, Frida Khalo e Margaret Keane, cujas as obras foram usurpadas por seu marido e comercializadas como sendo produções dele.

Entendo que essa conexão, entre o que eu acredito e compreendo sobre formação e o que elas pensam sobre suas profissões, seja um caminho para respondermos juntas a rede de questionamentos que trago nesse estudo. As narrativas delas e as minhas próprias se conectam ao ponto de interesse que é avaliar a interferência do patriarcado na formação docente em Artes Visuais e de que forma é possível analisar a opressão de minorias, por meio de discursos que possam estar imbricados ao campo visual.

5.2. Interpretativas imagéticas de professoras de Artes Visuais

Naquele primeiro dia de minicurso iniciei uma atividade prática propondo uma construção interpretativa de imagens, dentre as quais, três eram artísticas e duas midiáticas. A atividade se pautava na observação, na percepção e na escrita das/dos participantes, além de uma posterior discussão a respeito das apreensões do grupo frente àquelas visualidades. Os debates que surgiram naquela ocasião foram essenciais para formulação dos dados gerais da pesquisa e para elaboração dos capítulos anteriores.

Assim, para que a atividade fosse clara para todas e todos, distribui um guia explicativo sobre a proposta que continha as seguintes colocações: ‘Sobre as imagens apresentadas’: O que você vê? O que sente a respeito da representação da mulher nessas imagens? Para você, essas imagens têm relações com temas sociais? Qual relação você estabelece entre elas e sua formação profissional? De que maneira essas imagens se relacionam com seu cotidiano? Você considera que as imagens apresentadas durante a faculdade influenciaram sua formação docente?

Essas questões serviriam para impulsionar as análises pessoais e depois proporcionar um caminho para o debate, dentro das minhas perspectivas de interesse. No entanto, devo esclarecer que a atividade não tinha como objetivo propor uma leitura formalista das imagens, que nas palavras de Sardelich, “fundamenta-se em uma ‘racionalidade’ perceptiva e comunicativa que justifica o uso e desenvolvimento da linguagem visual para facilitar a comunicação” (SARDELICH, 2006, p. 454). Minha intenção era trazer à tona as percepções subjetivadas das colaboradoras, percepções essas que fazem parte da complexidade do pensamento humano, por isso utilizei perguntas que poderiam ser respondidas em sentido diferentes.

Com isso iniciamos a análise da primeira imagem que foi a obra de Artemísia Gentileschi – Suzana e Velhos, apresentada no início dessa pesquisa. A partir dessa primeira leitura ou interpretação, trago os escritos de algumas das colaboradoras, começando pelas palavras de Simone relatando o que vê: “Vejo uma mulher em posição de defesa – dois homens agredindo-a com palavras”.

É notório nas palavras de Simone que ela faz uma interpretação visual da imagem de modo sensível e reflexivo a respeito das questões que envolvem a opressão feminina. No entanto, durante o debate com outras professoras, ela relatou que não costumava fazer esse tipo de análise em suas aulas, pois não se sentia preparada. Assim como ela, diversas outras também relataram essa mesma lacuna em suas formações, pois afirmaram que nunca havia um debate sobre as relações de gênero nas aulas de seus cursos de formação.

Essas colocações se articulam com as de Simone, a respeito da representação da mulher na obra de Gentileschi, quando escreve: “Machismo” (SIMONE, 2019). É importante ressaltar que as palavras dessa colaboradora foram escritas antes que eu mencionasse minha percepção sobre discursos patriarcais e machismo nas imagens históricas, por isso, acredito que sua resposta seja proveniente de suas vivências pré e pós acadêmica, pois vale lembrar que em suas narrativas de formação, ela revelou que a análise da representação da mulher durante seu curso foi puramente técnica.

Simone também relaciona a imagem analisada com o cotidiano feminino quando escreve: “relaciono com notícias de mulheres agredidas”. Sobre a influência das imagens em sua formação, ela acrescenta que “algumas sim” (SIMONE, 2019). De tal modo, Simone faz uma “leitura” ou tradução da imagem, de acordo com suas experiências de vida (SARDELICH, 2006).

Assim como Simone, a colaboradora Conceição descreveu a obra de Artemísia analisando a predominância da opressão masculina sobre as mulheres quando destaca: “o sentido da figura masculina sempre de tentar ser superior [...] para mim, o fator masculino sempre tenta impor” (CONCEIÇÃO, 2019). É importante notar que ela revela uma relação de poder na imagem e conecta isso ao cotidiano. Assim como ela, também percebo essa analogia com os paradigmas que giram em torno de nós mulheres, no entanto eu compreendo que essa posição de superioridade masculina atinja também outras minorias.

Seguindo com a análise das outras colaboradoras, Rosana analisou a obra de Gentileschi da seguinte forma: “vejo uma mulher sendo exposta e criticada ou

colocada em posição de submissão ou vulnerabilidade”. Ela também demonstra em sua análise uma empatia pela figura feminina representada na imagem, quando escreve: “sinto que está sendo perturbada ou julgada” (ROSANA, 2019).

As análises desta colaboradora se aproximam muito das minhas sobre a relação que estabeleço com o cotidiano, quando ela escreve:

Tem relação com temas sociais, quando mulheres são subjugadas, ameaçadas ou condenadas pelos seus atos [...] está relacionado ao fato de que alguns séculos se passaram e as mulheres ainda são vítimas de preconceitos e ainda são difamadas ou expostas como “objeto sexual” (ROSANA, 2019).

As palavras de Rosana me pareceram muito elucidativas no que diz respeito à investigação desse estudo, e revelam suas percepções sobre as relações entre Artes e temas sociais. Segundo ela, a “relação de leitura de imagem, está na capacidade de apreciar, contemplar e tentar compreender o contexto da imagem ou mensagem” (ROSANA, 2019).

Assim como Rosana, a colaboradora Nancy analisa a mesma imagem relacionando o tema com o cotidiano social das mulheres, e expõe sua interpretação visual: “vejo uma mulher nua rejeitando a investida de dois homens, a imagem lembra de temas atuais. [...] observando-a penso sobre assédio, e em como a mulher é representada e vista muitas vezes como ‘objeto’” (NANCY, 2019).

Fica evidente que Nancy faz uma análise preocupada com a forma como a mulher é representada em obras artísticas, muitas vezes como objeto de contemplação sexual, e como isso tem uma relação com assédio. No entanto, entendo que a obra de Gentileschi apresente essa dominação como uma espécie de denúncia e de repulsa à opressão masculina.

A produção da artista é analisada pela colaboradora Márcia como sendo “dois homens e uma mulher quase nua; os homens estão ridicularizando a mulher, comentando, dizendo coisas obscenas; a mulher como objeto sexual” (2019). As palavras da professora estão em sintonia com as análises feitas anteriormente por suas colegas, como uma espécie de conexão formativa e histórica. Isso pode ser uma evidência de que todas elas tiveram experiências parecidas com relação à interpretação de imagens ou da relação que estabeleceram com os artefatos apresentados. De tal modo, é perceptível que desenvolveram uma capacidade crítica

em algum momento de suas caminhadas formativas. Ainda assim, também acredito que essas aproximações partam das relações socioculturais que permeiam as vivências de mulheres em geral, e que fazem parte de um ciclo de construções que determinam padrões sociais tanto para elas como para os homens.

Assim como as outras professoras, Heloísa também faz sua análise a partir de uma analogia com a opressão que acomete as mulheres, escrevendo: “vejo uma mulher oprimida por homens mais velhos, que “talvez” sussurrem “verdades” contestáveis; sinto pena dela! Usaria a imagem para relacionar com temas atuais sociais; Machista” (HELOÍSA, 2019).

As respostas dadas pelas colaboradoras à interpretação visual da primeira imagem esclarecem alguns pontos desse estudo, no sentido em que evidencia a capacidade crítica das professoras de Artes Visuais frente às imagens que denunciam a opressão masculina e a hegemonia patriarcal. No entanto, não é possível verificar se a percepção crítica é proveniente de suas formações acadêmicas ou das vivências que fazem parte da história de vida de cada uma delas.

Acredito que seja um misto das experiências pessoais e acadêmicas, pois entendo que a formação se dê neste sentido. Entretanto, percebi, durante as análises que nenhuma delas aponta a interferência do patriarcado nas estruturas das intuições de ensino. Também ficou claro que elas percebem ausência de debates sobre temas sociais como a opressão feminina em seus cursos de formação, mas não apontam que esse fato esteja relacionado ao patriarcado e nem indicam caminhos para tratar de temas sociais nas futuras prática pedagógicas escolares em Artes Visuais.

A fim de instigar uma reflexão crítica e sensível sobre temas sociais presentes em obras de arte, busquei apresentar outra imagem durante a atividade do minicurso, tematizando a opressão feminina, a do artista Guercino – Suzana e os anciãos, de 1617, que já foi apresentada na página 70 deste estudo.

É interessante relatar que várias das colaboradoras analisaram as duas imagens na mesma escrita, como se não fizessem distinção entre uma produção feminina e uma masculina. O foco de suas escritas estava no tema em si e na figura central que compunha a obra. No entanto, outras fizeram algumas análises específicas como foi o caso de Simone: “vejo uma mulher nua e dois homens agredindo-a com olhar; a segunda imagem menos submissa – mulher se cuidando”. Sua interpretação demonstra certa ambiguidade a respeito do que está representado,

no entanto, ao responder sobre a relação da imagem com temas sociais, ela usa a palavra: “machismo” (SIMONE, 2019).

No mesmo sentido, a professora Conceição acentua a aproximação da imagem com o cotidiano, quando descreve sua percepção sobre a obra de Guercino: “sinto que quase nada mudou; é como eu me sinto vindo ao Centro da Cidade (CONCEIÇÃO, 2019). As palavras de Conceição indicam a interlocução que é feita entre a obra de arte e os temas do cotidiano: neste sentido compreendo que essa aproximação também contribua para entendermos os fenômenos sociais e culturais. Isso me remete à escrita da professora Rosana, quando faz uma observação geral sobre as duas imagens: “as imagens são retratos da nossa história, o reflexo da humanidade, sendo assim, influenciam de forma a perceber conceitos, culturas e acontecimentos em diferentes representações pictóricas” (ROSANA, 2019).

A colaboradora Nancy faz uma análise geral da imagem de Guercino e compara a de Gentileschi: “nesta imagem, o mesmo tema é mostrado por outro ângulo, a mulher está sentada (nua), mas parece tranquila, serena, não tem reação de rejeição como a anterior”. Fica muito claro para mim que sua descrição identifica a disparidade das reproduções e pontua a diferença da produção feminina da masculina, fundamentando minhas análises anteriores sobre influência patriarcal na Arte. O que quero dizer é que as imagens produzidas por homens – que são a maioria nos cursos de formação de nossa área – apresentam o feminino como objeto dominado e disposto a atender aos homens sem nenhuma reação, enquanto as femininas se situam numa perspectiva de denúncia ou contraposição à dominação masculina.

Imagens como as de Guercino cercam nossa formação e tornam a coisificação feminina algo banal e normatizado, influenciando nossas percepções sobre determinados temas. A colaboradora Márcia analisa a obra da seguinte forma: “dois homens e uma mulher quase nua sentada, massageando a perna [...] os homens parecem admirá-la, mas ao mesmo tempo querem possuí-la” (MÁRCIA, 2019).

Passando para uma visualidade contemporânea, propus a análise de uma imagem (Fig. 18) retirada da revista Casa e Jardim (2015)⁴². A imagem que introduzia uma matéria sobre o novo apartamento de um casal, trazia-os em posições sociais distintas e muito semelhante com ilustrações que faziam parte da propaganda familiar

⁴² A revista casa e jardim é especializada na apresentação de ideias decorativas para ambientes residenciais (interior e exterior). A matéria que apresentava essa imagem trazia um casal mostrando seu novo apartamento e a decoração que foi utilizada.

dos anos 50. No entanto, essa percepção faz parte de minha própria leitura, mas nem sempre compartilhada pelas colaboradoras da pesquisa.



Figura: 18 - Página da revista Casa e Jardim - Abril de 2015 – Material próprio

A primeira escrita que trago para a análise dessa imagem é a da professora Simone, descrevendo o que vê e o que sente a respeito da imagem: “mulher (vestida) costurando, pode ser trabalho; Homem lendo pode ser trabalho também; Ambos em uma sala; Machismo presente, homem no sofá” (SIMONE, 2019). Ela identifica o machismo na imagem ao avaliar as posições que cada sujeito(a) ocupa na imagem.

Concordo com Simone, também percebo que as posições, nas quais cada um é representado, fazem parte da relação de poder que existe entre gêneros, reforçando a ideia de que homens são sujeitos intelectualizados, enquanto as mulheres são predestinadas ao trabalho manual. No entanto, é importante ressaltar que esses papéis já foram revistos na contemporaneidade, o que corrobora certo retorno à normatividade anteriores – em imagens recentes como esta. A colocação que faço vai ao encontro das palavras da colaboradora Rosana, quando ela analisa que:

Na imagem da revista “casa e arquitetura”, a mulher é colocada em posição de desvantagem intelectual, pois enquanto tricota o homem lê, e em uma posição de vantagem quando esta deve manter uma postura elegante e o homem não, porque para ele “fica bem” estar à vontade, no sofá (2019).

É importante perceber que Rosana interpreta a imagem com um olhar crítico e destaca a desvantagem feminina perante os homens numa perspectiva cultural que

impõe determinados padrões posturais às mulheres. No entanto, analiso que essa imagem também se destaque pelo seu conteúdo paradoxal, ao passo que pode apresentar o *Craftivismo*⁴³ ou até mesmo uma crítica social sobre a determinação desses papéis na atualidade. Seja como for, acredito que sua composição desperte nossos olhares para os temas sociais que estão presentes nas visualidades.

Seguindo o pensamento de Rosana, e de certa maneira o meu, trago as palavras da professora Heloísa: “é machista, parece imagem dos anos 30; Homem lendo e mulher costurando; Vida perfeita? Me causou uma certa inquietação, é atual” (2019). Heloísa levanta uma questão que a inquieta e relaciona com o cotidiano, deixando claro que sua percepção sensível e crítica sobre a imagem permite-lhe pensar em diversas problemáticas, que fazem parte das relações entre homens e mulheres e na frequência atual de tais acontecimentos.

Assim como Heloísa, Nancy também tem uma visão muito aprofundada sobre a relação da imagem com outras que foram propagadas em períodos em que as mulheres tinham menos direitos e eram estimuladas a se tornarem boas esposas domesticadas. Segundo ela,

Apesar de ser bem recente (2015) a imagem mostra uma abordagem bastante comum e recorrente em revistas dos anos 50. A mulher borda enquanto o homem lê, ou seja, lembra uma mentalidade machista na qual os homens são mais inclinados às atividades intelectuais (NANCY, 2019).

Seguindo adiante com as análises trago as escritas interpretativas a respeito da quarta imagem (Fig. 19), para que seja possível compreender de que maneira as professoras que colaboraram para a pesquisa analisam obras artísticas.

⁴³ O Craftivismo é espécie de “forma silenciosa de ativismo através do artesanato” e elaborado por mulheres para transmitir mensagens ou denúncias através do bordado durante períodos opressores ou ditatoriais. Disponível em: <https://www.urdume.com.br/post/craftivismo-a-forma-do-ativismo-silencioso-urdume-n%C3%BAmero-0>> Acesso em: 18/02/2020.



Figura 19: René Magritte – Tentando o impossível –1928
Óleo sobre tela, 105 x 81 cm

Para quem estuda e conhece as Artes Visuais, a compreensão das obras de René Magritte significa adentrar em um aprofundamento subjetivo e de desconstrução sobre o que é representação e o que é real. Famoso pela sua obra “Isso não é um cachimbo”⁴⁴, Magritte gosta de provocar esse deslocamento de sentido sobre o que é arte e o que é vida. O que percebo é que em sua obra “Tentando o impossível”, ele tem a pretensão de estabelecer uma crítica sobre a ideia de que a mulher é uma extensão masculina e moldada através da mão do homem. No entanto, ela também sugere outra interpretação, a de que seríamos uma tentativa sem sucesso de perfeição. Neste sentido, trago as palavras de Heloísa ao escrever sobre o que sente sobre a imagem: “um homem buscando retratar uma mulher perfeita; O título já sugere machismo e prepotência; o que seria essa tentativa afinal?” (HELOÍSA, 2019).

A indagação de Heloísa se conecta ao que eu havia relatado anteriormente sobre a imprecisão a respeito da interpretação dessa obra. Neste sentido, é importante trazer para o debate as análises da colaboradora Simone: “vejo uma mulher nua, parece não ter um braço, como se tivesse se formando; machismo, [...] mostra como nas outras, a superioridade masculina (SIMONE, 2019).

Além de analisar a imagem como uma representação incompleta da mulher, Simone também a compara com as outras que foram vistas anteriormente e pontua a

⁴⁴ A obra do artista René Magritte ficou mundialmente conhecida pelo seu sentido contraditório entre a imagem o texto que a compõem. O próprio Michel Foucault chegou a publicar um livro analisando as possibilidades interpretativas do conteúdo desta obra, assim como a relação que ela tem com mudanças culturais e artísticas, além da relação com visões sociais e antropológicas a respeito do real.

presença da superioridade masculina. Neste sentido, a professora Nancy descreve sua análise: “um homem tenta pintar, representar uma mulher, acreditando que uma mulher não é capaz de representar a si própria” (NANCY, 2019).

Para concluir, trago as análises feitas a partir de uma imagem (Fig. 20) da cultura visual, de cunho propagandista, que é um misto entre imagem e texto e também entre propaganda e tecnologia. Sua propagação foi feita através de uma rede social, o que significa que atingiu em longa escala todas as camadas sociais e todos os gêneros possíveis.



Figura 20: Propaganda da mídia Brasileira – Mr. Músculo - 23 de março de 2015 - Fragmento de internet

Não é difícil perceber que a imagem produza uma ideia de inferioridade feminina, tanto intelectual quanto física. Além disso, reforça lugares sociais normatizados para as mulheres que as colocam como domesticadas e provedoras dos afazeres domésticos. Essa imagem tem tantas possibilidades de análise que é mais favorável trazer as opiniões das colaboradas com relação a ela. Rosana descreve a imagem através das palavras: “na imagem do detergente a mensagem é de que a mulher necessita de força e inteligência de um homem para cumprir seu papel que é limpar” (ROSANA, 2019).

Durante as discussões que fizeram parte da apresentação desta imagem, surgiram muitas falas sobre a importância de trabalhar com esse tipo de visualidade para tratar de temas sociais com adolescentes. A professora Nancy, escreveu isso em sua análise:

A última imagem, propaganda do Mr. Músculo, já trabalhei com meus alunos fazendo uma comparação com propagandas dos anos 50. Há muito o que analisar nessa imagem, a mulher como responsável pela limpeza, que só

merece descansar após limpar e ainda com a ajuda dos músculos masculinos (NANCY, 2019).

O que percebi com todas essas análises e discussões sobre as visualidades que foram exploradas no minicurso, é que as professoras possuem tendências diversas de percepção e de interpretação, e acredito que isso se dê pela bagagem de suas histórias de vida. Além disso, o que pude perceber é que, apesar de elas notarem o machismo presente nas imagens, não relacionaram isso ao fato de terem dificuldades de trabalhar com esses temas em suas práticas pedagógicas – como foi relatado diversas vezes nos debates que ocorreram. Ao final dessa etapa do minicurso, professoras e professores relataram que acham importante trabalhar com essas imagens para tratar de temas sociais, mas que não se sentem preparadas/os para fazê-lo. No entanto, considero que todas as colocações feitas através das revelações desses escritos foram pertinentes para minha busca de tentar entender a formação docente da área de Artes Visuais.

5.3. Costurando outras análises sobre narrativas e interpretações visuais

Quando iniciei o minicurso, eu tinha algumas metas em mente que buscava serem alcançadas através de narrativas e discussões sobre a cultura visual. Assim, no primeiro dia do projeto, procurei inicialmente apresentar esse conceito, esclarecendo seu envolvimento com o Ensino de Artes Visuais e, também, esclarecendo de que forma seria abordado o conceito de 'leitura visual'. Assim, esclareci durante que a proposta de leitura seria na verdade uma construção interpretativa, sensível, histórica sobre as imagens, a partir de cada repertório pessoal e de cada experiência, para refletirmos sobre a representação do feminino ao longo da história da Arte. Essas primeiras apresentações seriam primordiais para que pudéssemos analisar as imagens que seriam visualizadas e debatêssemos de modo sensível e crítico a respeito dos temas que foram colocados.

Logicamente, esclareci para as/os participantes que a cultura visual, como afirma Hernández (2007), não tem interesse de revelar verdades sobre as visualidades, mas, sim, considerar análises, individuais e coletivas, a respeito delas. Assim, foi por meio da proposta de interpretação construtiva de imagens artísticas e midiáticas, de períodos anteriores e contemporâneos, que obtive os dados gerais para

compreender de que modo professoras e professores analisam as implicações patriarcais nas produções imagéticas da cultura visual.

Foi através dessa atividade, também, que falas foram ditas sobre a relação do machismo com imagens históricas da arte e da mídia, permitindo-me costurar algumas evidências ao tecido deste estudo, colaborando para que outras perspectivas fossem construídas pelo grupo. De tal modo, pude encontrar aproximações entre minhas percepções e as escritas que foram compartilhadas posteriormente pelas colaboradoras, para analisar as lacunas existentes em nosso curso de formação.

Ao meu entender, as colocações e os debates das/dos docentes demonstraram certa crítica, que acredito ter sido crucial para que eu pudesse entender a formação docente de Artes Visuais de minhas e meus colegas. Entretanto, seus posicionamentos também revelaram uma insegurança do grupo em trabalhar com abordagens sociais a partir de imagens da cultura visual em geral, ou um não interesse por esse tipo de abordagem. Acredito que isso tenha relação com a formação acadêmica, uma vez que esta foi caracterizada como incompleta e não suficiente.

Ainda assim, os debates fomentaram esclarecimentos que revelam que as interpretações visuais individuais se constroem através das experiências que cada pessoa vivenciou ou vivencia em seu ambiente de atuação profissional, o que me ajudou a compreender a dimensão da profissão docente como um contínuo de relações culturais e práticas que faz parte do ambiente de atuação. A autora Mizukami (2010), e também Marcelo (2009), observam que o desenvolvimento profissional docente continua através do ambiente escolar e das experiências que constitui a caminhada individual e coletiva das/dos professoras/es. Perceber, portanto, discursos patriarcais incutidos na cultura visual ou narrar sobre essa interferência na docência, também depende das experiências cotidianas, que podem ou não fomentar esse tipo de percepção ou produção de sentido.

O que pude notar depois da experiência que tive – através das falas e trocas entre as/os participantes – é que foi percebido, quase que de forma unânime pelo grupo, que existe uma relação entre machismo e produções imagéticas que ainda tenta impor posições sociais para as mulheres. Posso dizer que as/os docentes traçaram interpretações que indicam a presença de discursos patriarcais que se assemelham às minhas opiniões sobre tal problemática. No entanto, devo dizer que também ouvi, tanto dos homens quando das mulheres, uma opinião formalista, estética e estrutural a respeito das imagens que apresentei.

Lembro que o debate em torno das imagens que foram apresentadas na primeira aula gerou muitas falas sobre a carência de discussões a respeito da representação feminina durante o curso de formação e, também, sobre os problemas de trabalhar com aquelas imagens no contexto escolar. Essas revelações corroboram as análises que trago para pesquisa, convergindo com as inquietações que tenho a respeito da formação docente em Artes Visuais e das lacunas que problematizam a mesma, costurando os sentidos e o conhecimento esperado para a manta investigativa.

Foi por meio das narrativas pessoais de formação das colaboradoras, no entanto, que obtive as revelações essenciais para o aprofundamento empírico de minhas análises sobre a formação docente de nossa área. Concordo com Abrahão que “as narrativas não são apenas um constructo individual, adquirem real significado quando situadas no contexto histórico, sociopolítico econômico e cultural” (ABRAHÃO, 2011, p. 166). Não deixando de considerar, é claro, que as interpretações foram feitas a partir de minhas próprias crenças e expectativas.

De todo modo, minhas considerações foram feitas no sentido de tentar ressaltar de que modo a formação dessas professoras possibilitou que elas pudessem se posicionar criticamente frente aos discursos que estão imbricados com o campo imagético, e de que modo elas avaliam seus cursos de formação. Assim, as colocações das colaboradoras também ajudaram a esclarecer que o currículo acadêmico – que fez parte de suas formações, e também da minha – não possibilitou um entendimento sobre as relações de gênero e os discursos contidos em imagens artísticas e midiáticas. Posso afirmar que tanto elas quando eu, concordamos que houve certa ausência de conteúdos ou debates a respeito do envolvimento da Arte com temas sociais que permeiam as relações de gênero e a cultura visual, pelo menos nos anos em que convivemos no curso de Artes Visuais – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas.

É preciso lembrar que os estudos de gênero e os debates feministas são temas introduzidos recentemente na Educação, o que pode justificar a ausência de discussões durante a nossa formação docente, entretanto, vale ressaltar que o termo gênero, como parte dos estudos transversais, já aparece no PCN de 1997, na área de “Pluralidade cultural e Orientação sexual”, como necessário à prática e valorização dos direitos humanos (p. 58) na Educação. Ainda assim, ao analisar o PPC do curso de Artes Visuais Licenciatura da UFPEL, vigente até o momento desde sua última

atualização em 2011, não é possível encontrar o termo gênero, ou mesmo questões relativas aos debates feministas, ou qualquer relação com o Ensino de Artes Visuais.

Ainda que a presente pesquisa não tenha por objetivo analisar o projeto pedagógico e os componentes curriculares desse curso acadêmico, – através da investigação do PPC – é importante mencionar a ausência desses temas, pois corrobora as falas das/dos professoras/es sobre a falta de debates dos temas como gênero, feminismo e até mesmo a valorização das produções de mulheres durante suas formações. Destaco que, de acordo com as falas e os escritos das colaboradoras, tais temas acabam fazendo parte de suas práticas escolares, a partir de experiências posteriores às suas formações acadêmicas e através da formação continuada.

Assim, compreendo que a construção de caminhos para perceber e questionar as influências do patriarcado em nossas formações, as relações de gênero e até mesmo o entendimento sobre o feminismo, se dá a partir de experiências como o minicurso e através de outras propostas de pesquisa-ação. Entendo que as discussões sobre tais temas fizeram parte de todas as etapas do minicurso, no entanto, acredito que seja necessário relatar um pouco do que foi abordado no último encontro, porque foi justamente nesse dia que mais debatemos sobre as produções de mulheres e os enfrentamentos contra o patriarcado.

Naquela ocasião, analisamos as imagens de artistas mulheres que fazem parte da Arte Moderna e Contemporânea e que colocam em debate a liberdade sexual, os enfrentamentos e as vivências sociais das mulheres. Essa última parte do projeto também permitiu que o grupo percebesse a necessidade de pensar em outros meios para estudarmos os fenômenos sociais que não foram abordados durante nossas formações acadêmicas, e que colaboram para que possamos entender o Ensino de Artes Visuais e suas nuances.

Este último momento do minicurso unificou as ideias de todo o grupo, proporcionando momentos de conversas, reflexões, trocas e compartilhamentos, que ajudaram com os dados da pesquisa, mas que também produziu um sentimento de busca pela investigação e pelo aprofundamento do entendimento da profissão docente entre todas/os. Portanto, encerro este capítulo afirmando que a metodologia que adotei foi produtiva tanto para o meu crescimento e minha pesquisa como para a do grupo que é parte de todo o constructo investigativo desta obra.

Considerações finais

Quando iniciei o projeto do minicurso, tive receios de não conseguir o que almejava para a pesquisa e, também, medo de não o tornar algo produtivo para todas e todos. No entanto, eu também estava muito empolgada com a possibilidade de ouvir o que outras professoras e/ou professores tinham a dizer sobre imagens, formação e a predominância da opressão masculina no cotidiano, como meio para alcançar às respostas da indagação principal desta pesquisa. Obviamente, eu tinha consciência de que nada do que esperava poderia acontecer, e que a pesquisa poderia tomar rumos diferentes do que havia planejado.

Devo confessar que inicialmente tive alguns problemas de planejamento no que se refere ao minicurso pela impossibilidade de organizar quatro encontros, em quatro dias alternados, como era previsto. Isso aconteceu primeiramente pela dificuldade em encontrar disponibilidade de espaço junto à Secretaria de Educação e também pela incompatibilidade de horários para o grupo que participou e suas aulas escolares. Dessa forma, o minicurso se reduziu a dois dias, em períodos integrais, ao invés de quatro dias. No segundo dia do minicurso também aconteceram alguns problemas de liberação das/dos professoras/es por parte de suas escolas, o que acabou reduzindo o grupo de 28 participantes para 23.

Compreendo que na prática docente as coisas nem sempre acontecem como esperamos, e que é a partir dessas mudanças de percurso que surgem novos caminhos para a construção da pesquisa. Foi através desses caminhos que fui aprendendo a considerar todos os apontamentos que surgiram como aprendizados formativos. No entanto, eu tinha em mente que, para alcançar alguns dos objetivos pretendidos, deveria ser clara em relação aos conteúdos que seriam abordados durante o projeto e conduzir as aulas do minicurso apresentando todos os pontos que seriam tratados e a metodologia que seria pautada nas trocas de escritas sobre imagens, de falas e narrativas de formação.

Creio que foi através das trocas de nossas experiências, das discussões sobre arte e cultura visual e das escritas das professoras colaboradoras, que eu pude refletir melhor sobre os temas que permeiam a formação docente em Artes Visuais, e sobre a minha própria história. Assim, as narrativas (pessoais e coletivas) provindas também das vivências e das crenças das profissionais envolvidas ajudaram a esclarecer alguns pontos da formação docente, que passei a compreender de forma mais

complexa. Entendo que minha análise crítica passou da investigação técnica para abordagem receptiva e construtiva, a partir dos diálogos que fui estabelecendo com as escritas das colaboradoras para entender as implicações do patriarcado em nossas formações.

Considero que as análises críticas e sensíveis das colaboradoras a respeito das imagens que foram apresentadas se aproximam das minhas próprias percepções sobre os discursos que estão imbricados aos conteúdos imagéticos, corroborando minhas indagações sobre a presença de uma hegemonia patriarcal que ainda tenta impor padrões sociais a todos os grupos de pessoas.

O que pude concluir, através das escritas das atrizes envolvidas, é que elas apontam críticas à maneira machista e opressora como a mulher é representada, não só na Arte como na cultura visual. No entanto, não pude apurar se elas compreendem a dimensão dessa forma de representação como sendo parte de um sistema hegemônico, que tem o homem branco e elitizado como protagonista, o que de certa forma significou uma lacuna para minha investigação. Ainda assim, acredito que as respostas para essa indagação possam surgir em pesquisas posteriores ou, até mesmo, através de uma nova interação formativa com o grupo.

De todo modo, acredito que elas tenham sensibilidade para observar de forma crítica as imagens – assim como eu procuro fazer quando estou diante de qualquer visualidade – e percebem a relação de imagens machistas imbricadas às suas formações. No entanto, não posso afirmar que elas consideram, assim como eu, que essas imagens possam conter discursos que oprimem também outras minorias, pois somente a participante Bell chegou a mencionar como a opressão atinge mulheres negras.

Logicamente, não posso deixar de considerar que possuo outras vivências que me fazem perceber certos discursos, que podem passar despercebidos por outras pessoas. Acredito, também, que minhas interpretações possam ter origem em minhas experiências na formação de pós-graduação, quando tive contato com estudos feministas e de gênero. Penso que minha caminhada e minha história de vida tenham influência na forma como percebo a cultura visual e, também, na maneira como compreendo a caminhada de minhas colegas colaboradoras. No entanto, considero que isso também possa acontecer da mesma maneira com as outras professoras que fizeram parte deste estudo, a partir de suas próprias experiências. Do mesmo modo,

entendo que elas possam ter outros conhecimentos que eu ainda não possuo ou desconheço.

Além disso, quando elas falam sobre machismo nas imagens, mas afirmam que se sentem inseguras para discorrer sobre esse tema em suas práticas pedagógicas, isso responde à minha indagação sobre como elas lidam com a predominância de tais discursos em suas práticas escolares. De tal modo, elas se somam às várias respostas que fui considerando como substratos para compreender o que as narrativas das colaboradoras indicam sobre as implicações do patriarcado na cultura visual e nas suas formações docentes. Também esclarecem que os discursos patriarcais, inculcados no campo visual, realmente estão entrelaçados às nossas formações acadêmicas, ou melhor dizendo, ao nosso curso de formação profissional.

Posso afirmar, portanto, que investir nas narrativas de formação, ainda que de forma breve, trouxe para este estudo um ganho de conteúdo que foi além de minha indagação sobre a formação crítica, apontando as falhas de nossa formação acadêmica e as lacunas que percebemos nesse trajeto. Os apontamentos feitos por elas indicam que faltaram discussões em nosso curso de formação que propiciassem um olhar crítico a respeito de discursos opressores, e de temáticas de gênero que possam estar contidos nas visualidades artísticas e em outras que fazem parte da cultura visual. Também percebemos, por meio do diálogo e de escritas que essas lacunas interferem em nossa profissionalidade docente, o que corrobora minhas hipóteses sobre como os conteúdos do curso de formação interferem na prática pedagógica.

Além disso, as discussões e as escritas sobre História da Arte e a representação da mulher trouxeram para esse estudo dados que comprovam a falta de visibilidade de obras femininas, e também a falta de debates sobre temas sociais durante o curso de formação. No entanto, também evidenciou como as professoras trabalham com as imagens em suas práticas, associando a Arte ao cotidiano social e cultural, estipulando rumos para o uso da Arte feminina e feminista na prática escolar.

Não percebi em suas falas, entretanto, qualquer menção às interferências do patriarcado no curso profissional como sendo uma hegemonia institucionalizada que atinge suas formações em Artes Visuais, através de imagens. Talvez ocorra apenas um indicativo de que elas percebem que há uma condução machista do ensino de nossa área pela invisibilidade de obras femininas, mas não chegam a mencionar que isso seja orquestrado por uma construção social patriarcal. Uma das colaboradoras

chegou a mencionar que o machismo estaria superado, pois as mulheres conquistaram mais direitos – com o que eu discordo, acreditando, assim como Lerner (2019), que essa constatação seja uma das causas da falta de percepção sobre a dimensão social do patriarcado.

Em todo caso, havia um posicionamento crítico nas narrativas de todas as colaboradoras com relação à representação da mulher e à maneira como esse tema foi abordado durante a faculdade. Essas revelações narradas em suas escritas se assemelham aos meus próprios posicionamentos e aos de autoras como Loponte (2005), quando avalia que há uma ausência de discussões sobre a mulher e as relações de gênero em obras artísticas, além de uma carência de obras executadas por mulheres nos conteúdos acadêmicos.

Além dessas revelações, que ajudaram a fundamentar as respostas obtidas com esta pesquisa, também considero que as narrativas apresentaram outras preocupações que são iminentes ao Ensino de Artes Visuais e que inicialmente não eram de interesse deste estudo. Por meio das escritas das professoras pude perceber que algumas falhas no processo formativo acadêmico foram descritas, e que isso se reflete em suas práticas pedagógicas. De tal modo, percebi que elas tentam estabelecer práticas pedagógicas que articulam sensibilidade artística com compreensão social, além do entendimento da diversidade cultural. Assim, pondero que esse debate estabeleceu outras perspectivas para a prática do Ensino de Artes Visuais das participantes, ratificando minhas hipóteses iniciais sobre a possibilidade da Arte se tornar uma potência educativa capaz de articular diálogos entre a produção artística, visualidades cotidianas e a produção de conhecimento.

O que pude concluir com o fim das análises obtidas por meio das narrativas de formação, das escritas sobre imagens e dos debates que fizemos, é que a formação da docência em Artes Visuais deixa muitas lacunas que são percebidas pelas professoras, e que isso interfere em suas práticas docentes. No entanto, essas lacunas vão sendo preenchidas quando percebemos essas falhas e investimos em novos aprendizados. As narrativas também me revelaram que há uma interferência patriarcal na maneira como os conteúdos do curso de formação são elaborados, e que isso acaba se tornando um ciclo que atinge futuros docentes e as/os estudantes durante o processo escolar. No entanto, a análise das narrativas também esclareceu que as profissionais envolvidas não questionam sobre o patriarcado como sistema de

dominação que faz parte da organização das instituições e dos conteúdos que fazem parte de seus cursos de formação.

Ao fim e ao cabo, no decorrer deste estudo, eu fui me constituindo como pesquisadora através de outros conteúdos formativos que despertaram meu interesse por continuar a investigar as estruturas de cursos de formação em Artes Visuais e as hegemonias que se articulam como mecanismos reguladores das instituições. No entanto, percebo que meu maior interesse, hoje, está na maneira como podemos enfrentar a hegemonia patriarcal, por meio da arte feminista, performática, radical e coletiva, elaborada por mulheres (Cis, trans) e por outras minorias. Contudo, considero que seja importante que haja um crescimento de pesquisas em torno do patriarcado e dos paradigmas que constituem esse sistema de dominação, que se introduz em todos os segmentos institucionais, afetando a vida cotidiana, social e cultural.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Memórias de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio-ago. 2011.

ABREU, Carla Luiza de; OSPINA, Juan; MONTELES Nayara. Cultura visual e construções de gênero: reflexões e experiências em sala de aula. In: **Anais do 25º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, Porto Alegre: UFRGS, 2016. 3255-3270.

ABREU, Carla Luiza de. Questões de gênero no ensino de arte: aprendizagens e troca de experiências em um curso de formação continuada. In: **Anais do 26º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. 317-329 p.

AGOSTINI, Angelina. Vaidade. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra8541/vaidade> > Acesso em: 01 mar, 2019.

ARONOVICH, Lola. Prefácio. In: LERNER, Guerda. **A criação do patriarcado**. Histórias da opressão das mulheres pelos homens. Tradução: Luiza Sella. – São Paulo: Cultrix, 2019.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACJARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 7ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades**. Limites da Democracia no Brasil. 1ª. São Paulo: Boitempo, 2018.

BORRE Luciana. A cultura visual nas tramas escolares: A produção da feminilidade nas salas de aula. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: editora UFSM, 2010.

BORRE, Luciana. **Se a prova fosse sobre os rebeldes eu ia tirar 10!** Culturas visuais tramando masculinidades na escola. 2014. 224 f. Tese (Doutorado - Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1318446 > Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. A área de linguagens. In: **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 27/05/2020.

BRASIL. Pluralidade cultural. In: Parâmetros Nacionais Curriculares Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> > Acesso em: 27/05/2000.

BRASIL. Arte. In: Parâmetros Nacionais Curriculares. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>

BUTLER, Connie. Monumentos caídos e o continuum feminista. In: In: FAJARDO-HILL, Cecília; GIUNTA, Andrea. **Mulheres Radicais: arte latino-americana, 1960-1985**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

CABRAL, Valeria Fabiane Braga Ferreira. **Ações educativas e poéticas visuais contemporâneas: experiências e diálogos na formação de professores/as de artes visuais na modalidade à distância**. 2015. Tese (Doutorado Arte e Cultura Visual) Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2794093 Acesso em: 08 mar. 2019.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: Análise de discurso X análise de conteúdo. **Texto contexto Enfermagem**. Florianópolis: v. 15, n. 4, 679-684, out-dez. 2006.

CATANI, Denise Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Cynthia Pereira; SOUZA, Cecília C.C. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____(Org). **Docência, memória e gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras editora, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n 23, p. 36-61, mai-ago. 2003.

COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: v. 23, n. 1, p. 312, jan-abril. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais. É possível fazer avançar o campo da formação de professores? In: PRYJMA, Marielda Ferreira e OLIVEIRA, Oséias Santos de (orgs). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: UTFPR, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.[online]**, Pelotas/RS: v. 23, n. 1-2. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010 > Acesso em: 08 mar. 2019.

DIAS, Belidson. **O I/mundo da Educação em Cultural Visual**. Brasília: Ed. da Pós graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura das Imagens:** desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2016.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 2012.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). Arte-Educação: **leitura no Subsolo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAZ Maria Heloísa C. de T. FUSARI; Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

FERRAZ Maria Heloísa C. de T. FUSARI; Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte**. Fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FILHA, Constantina Xavier. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Revista Diversidade e Educação**. Rio Grande/RS: v. 3, n. 6, p. 14-21, jul-dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e Prática da Libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GENTILESCHI, Artemísia. **História de Artemísia**. Disponível em: <https://www.comunidadeculturaearte.com/as-superacoes-artisticas-de-artemisias-gentileschi/> > Acesso em: 04 jan. 2019

GENTILESCHI, Artemísia. Suzana e os velhos. 1600-1601. Reprodução virtual de obra de arte, óleo sobre tela 170 x 121 cm. Palácio de Weissenstein – Alemanha. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/napead/projetos/historia-arte/idmod.php?p=gentileschi> > Acesso em: 08 out. 2018.

GENTILESCHI, Artemísia. Raio X da obra Suzana e os Velhos. Reprodução Visual de obra de arte. <http://rnotmagazine.com/blog/2016/06/13/gentileschi-e-os-ancioes/> Acesso em: 13 out. 2018.

GUZZO, Fábio Augusto. Os Fundamentos da Identidade Pessoal em Hume. **Controvérsia**. São Leopoldo: v. 7, n. 3, p. 09-17, set-dez. 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução: Ana Luiza Libânio. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KUHNERT, Duda. Nas Artes. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Explosão Feminista**. Arte, cultura, política e universidade. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LERNER, Guerda. **A criação do patriarcado**. Histórias da opressão das mulheres pelos homens. Tradução: Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Artes visuais, feminismos e educação no Brasil: a invisibilidade de um discurso. In: **Universitas humanística**. Bogotá – Colômbia: n. 79, p. 143-163, issn 0120-4807, ene/jun. 2015.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Gênero, educação e docência nas artes visuais. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 30, n. 2, p. 243-259, jul-dez. 2005.

LOPONTE, Luciana Grupelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIOLINO, Anna Maria. **Biografia**. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9539/anna-maria-maiolino> > Acesso em: 09 mar. 2019.

MAIOLINO, Anna Maria. Série Fotopoemação. 1979. Reprodução fotográfica. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra63224/o-que-sobra> > Acesso em: 09 mar. 2019.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. Americana/SP: n. 08, p. 7-22, Jan-Abr. 2009.

MAYER, Mónica; PEÑA, Julia Antivilo; ROSA; Maria Laura. Arte Feminista e “ativismo” na América Latina: Um diálogo entre três vozes. In: FAJARDO-HILL, Cecília; GIUNTA, Andrea. **Mulheres Radicais: arte latino-americana, 1960-1985**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

MARTINS, Raimundo. Sobre textos e contextos da cultura visual. **Revista Visualidades**. Goiânia: v. 4, n. 1-2, p. 5-11. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/issue/view/1137> > Acesso em: 20 out. 2018.

MARTINS, Raimundo. Entrevistas das Imagens na arte e na educação. In: _____; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura das Imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2016.

MELENDI, Maria Angélica. Para construir novas casas e descobrir velhas metáforas de fundação. In: FAJARDO-HILL, Cecília; GIUNTA, Andrea. **Mulheres Radicais: arte latino-americana, 1960-1985**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

MINAYO; Maria C. de S., SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 239-248, jul-set. 1993.

MIRANDA, Marília Gouvea; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set-dez. 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A aprendizagem da docência: Contribuições teóricas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem na docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORGANTE, Mirela Marin; NADER, Maria Beatriz. O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. In: **Anais do XVI Encontro Regional de História. Saberes e práticas científicas**. Rio de Janeiro: ANPUH, 2014.

NETO, João Colares da Mota. Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Convergências entre a Educação Popular e a Investigação/Ação Participativa. **Arquivos analíticos de políticas educativas. Revista acadêmica**. v. 26, n. 84, ISSN 1068-2341, jul. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/issue/view/v26> > Acesso em 19 nov. 2019.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1995.

NÓVOA, António (Org). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Ltda, 1997.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica educativa**. Sorocaba/SP: v. 3, n. 2-especial, p. 21-49, jan-jun, 2017.

PALMA, Elizabete Figueiredo. **Intercâmbio de ideias e de experiências no curso de Artes Visuais/EaD na Unimontes**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual). Universidade Federal De Goiás, Goiânia/GO. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2071016 > Acesso em: 08 mar. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago, 2011.

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni. **Processos de formação de professores**. Narrativas, grupo colaborativo e mentoria. São Carlos: EduFSCar, 2010.

PAULINO, Rosana. Rosana. Ainda a lamentar. In: Rosana Paulino: **a costura da memória**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

PAULINO, Tecelãs. 2003. Reprodução virtual de obra de arte, desenho – Grafite e Aquarela sobre papel. Coleção pessoal. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/category/desenhos/> > Acesso em: 04 mar. 2019.

READ, Herbert. **Arte e Alienação**: o papel do artista na sociedade. Tradução: Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

RIBEIRO, Djamila. **O Que é Lugar de Fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROSA, María Laura; PEÑA, Julia Antivilo; MAYER, Mónica. Arte Feminista e “ativismo” na América Latina: Um diálogo entre três vozes. In: FAJARDO-HILL, Cecília; GIUNTA, Andrea. **Mulheres Radicais**: arte latino-americana, 1960-1985. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação**. Goiânia: n 27 v. 2, 1-54, jul-dez. 2002.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, violência e patriarcado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCHWAAB, Silvia Guareschi. **Sobre a formação continuada em artes visuais**: experiências narrativas a partir da cultura visual. 2011. 98 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: Biblioteca Depositária – Central e Setorial.

SILVA, Janete Trajano da. **Maneiras de construir a profissionalidade docente**: quais as rotas, percursos e percalços (im) possíveis? 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de

Janeiro/RJ. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=91254 > Acesso em: 07 mar. 2019.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. “O Autorretrato Feminino no Brasil Oitocentista: Abigail de Andrade e os impasses da representação”. **Caiana. Revista de História del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)**. Argentina: n. 3, dec. 2013. ISSN 2313-9242. Disponível em: http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles/article_2.php&obj=119&vol=3 > Acesso em 21 set. 2019.

SOUZA, Fabiana Lopes de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Arte, gênero e cultura visual – um olhar para as artistas mulheres. **Momento: diálogos em educação**. Rio Grande/RS: v. 26, n. 2, p. 248-264, jan-jun. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: **Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA, UNEB, 2006.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Entradas: Salivando aparências. In: DIAS, Belidson. **O I/mundo da Educação em Cultural Visual**. Brasília: Ed. da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

TOURINHO, Irene. Educação Estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: narrativas de Ensino e Pesquisa**. Santa Maria: UFSM, 2009.

VALENÇA, Kelly Bianca Clifford; MARTINS, Raimundo. ARTE CONTEMPORÂNEA, CULTURA VISUAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE. **Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas** – Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis, 2007, p. 885-892.

VOLZ, Jochen. Apresentação. In: PAULINO, Rosana. **A costura da memória**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Revista Diversidade e Educação**. v. 3, n. 6, p. 14-21, jul./dez. 2015.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Formação docente e autorreflexão pela arte: práticas pedagógicas coletivas de si na escola**. Pelotas: Editora UFPEL, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3803> Acesso em: 30 jan. 2020.

Apêndices

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em conceder minha narrativa escrita afim de colaborar com a pesquisa de campo referente à pesquisa de mestrado desenvolvida pela Pós-graduanda em Educação **Alessandra Gurgel Pontes**, e orientado(a) pela Prof^a. Dr^a. **Maristani Polidori Zamperetti**, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail maristaniz@hotmail.com ou telefone (53) 981-106683. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Também estou ciente de que minha identidade será mantida sob sigilo e minha participação será transcrita através de pseudônimo. Também ficou esclarecido que o estudo pretende compreender quais visualidades estão presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Artes Visuais e as relações que são estabelecidas entre gênero e a cultura visual contemporânea, levando em considerações as narrativas pessoais dos/as participantes envolvidos/as.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio narrativa estruturada a partir da assinatura desta autorização. A narrativa oral poderá ser gravada em áudio com meu consentimento. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e sua orientadora. Fui ainda informado/a de que posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Pelotas, ____ de _____ de ____

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

**PROJETO DO MINICURSO ENCAMINHADO PARA A SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE PELOTAS (SMED):**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO

Coordenação: Profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti
(Centro de Artes/CA/PPGE/UFPEL)

Líder do Grupo de Pesquisa: Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas
Artes Visuais (UFPEL/CNPQ)

Organizadora e ministrante: Alessandra Gurgel Pontes⁴⁵
(Mestranda em Educação – PPGE/UFPEL)

Colaboradora: Laura Sacco dos Anjos Torres⁴⁶

Pré-projeto de Minicurso: **LEITURA DE IMAGENS E CULTURA VISUAL NA
FORMAÇÃO DOCENTE E NAS PRÁTICAS DE ARTES VISUAIS**

Palavras chave: Formação de professores; cultura visual; leitura de imagens; práticas docentes.

Diariamente somos invadidos por uma série de visualidades que podem causar implicações em nosso cotidiano e que exigem de todos nós um olhar atento, sensível e reflexivo para interpretar os discursos que possam estar incutidos. Todas essas visualidades fazem parte do que estudiosos como Fernando Hernández chamam de “cultura visual” e que incluem: obras de arte, vídeos, instalações, fotografias e imagens publicitárias. Para Nelson:

A cultura visual é um campo de investigação originado dos Estudos Culturais. Esses estudos principiaram no Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS) em 1964, na Universidade de Birmingham no Reino Unido. Os Estudos Culturais “constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre as tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura [...]” (2005, p. 13).

⁴⁵ Mestranda em Educação – UFPEL; Bacharel em Artes visuais; Licencianda e Artes Visuais.

⁴⁶ Mestranda em Educação – UFPEL; Licenciada em Artes Visuais; Licenciada em Letras.

Em vista do cenário atual, com o avanço da tecnologia e do acesso a centenas de visualidades, assim como constantes mudanças na Educação, a investigação deste projeto se inicia a partir de questionamentos acerca das visualidades que fazem parte da formação docente, e das que estão presentes durante as práticas pedagógicas em Artes Visuais. Entretanto o curso busca para além dessas interrogativas, promover uma reflexão coletiva com as/os professoras/es sobre práticas pedagógicas que despertem a compreensão da cultura visual, o entendimento da diversidade social e cultural presentes em imagens artísticas ou midiáticas. Despertando o interesse de professores e educandos para uma interpretação crítica das visualidades, assim como a possibilidade de desenvolver práticas emancipatórias. Essas análises também darão suporte para se pensar em mudanças no curso de formação que possam colaborar para futuras práticas do ensino de Artes Visuais de modo mais heterogêneo e plural.

O objetivo geral do minicurso:

- Fomentar uma reflexão em grupo sobre a formação docente e as visualidades, por meio da abordagem da investigação narrativa e da educação em cultura visual.

Objetivos específicos:

- Proporcionar um momento de auto reconhecimento e a reflexão em grupo sobre a formação docente e as visualidades que foram apresentadas durante academia;
- Identificar e categorizar as percepções e os sentidos que as/os professoras/es têm sobre a presença feminina na cultura visual;
- Aprender coletivamente com as experiências e as diferenças sobre as práticas pedagógicas em arte e a relação com a cultura visual;
- Prover a leitura de obras de arte e de outras visualidades da cultura visual junto com as/os participantes;
- Proporcionar momentos para práticas artísticas individuais das/dos participantes;

- Propor o exercício de práticas docentes que possibilitem o entendimento da cultura visual por meio do Ensino de Artes Visuais.

A partir desses objetivos o minicurso que ocorrerá no ano de 2019, tenta promover uma maior reflexão sobre a formação docente das/dos professoras/es de Artes Visuais, assim como investigar quais visualidades estão presentes na formação e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino de Artes, e que relações estabelecem entre as suas experiências pessoais e a cultura visual contemporânea. Promovendo uma reflexão em grupo sobre ausências e presença de conteúdos durante a formação que possam ser cruciais para o entendimento dessas questões assim como outras que estejam relacionadas a representação visual e o cotidiano.

Sendo assim, as ações do minicurso se iniciam a partir da apresentação da proposta que tem a intenção de promover reflexões coletivas e individuais sobre a formação das/dos professoras/es de Artes Visuais, assim como o papel desse ensino na Educação escolar. No entanto, o curso também tem a intenção de discutir o papel das mulheres nas artes e nas produções contemporâneas, assim como, a leitura de imagens da cultura visual e também construção de diálogos que possam favorecer futuras propostas desse ensino.

Contudo, esse minicurso também foi pensado afim de colaborar para as pesquisas em andamento tanto da ministrante, quando da coordenadora em conjunto sobre a formação docente de professoras/es de Artes Visuais, tanto quanto para os estudos sobre as visualidades e produções femininas ligadas ao feminismo e outros ativismos.

METODOLOGIA

Buscando promover uma maior possibilidade de análises futuras para o curso de formação em Artes Visuais da UFPEL, este minicurso se vincula à uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem como critério dar visibilidade às narrativas de formação de professores de Artes Visuais e suas práticas pedagógicas. O minicurso é voltado para os professores da rede pública municipal da cidade de Pelotas-RS.

A duração do curso será de quatro encontros, sendo bimestral (dois por mês) de 3 horas cada, contabilizando um total de 12 horas.

No primeiro encontro serão apresentados os conceitos que serão abordados e buscaremos discutir coletivamente sobre as imagens que foram estudadas durante a formação, assim como representação feminina na História da Arte. Também serão propostos exercícios de leituras de imagens, atividade prática e uma escrita sobre narrativas visuais para ser entregue no encontro seguinte. No fim deste encontro será solicitado que as/os professoras/es escolham uma imagem que possa ser trabalhada em sala de aula, para apresentarem no próximo encontro.

No segundo encontro serão recolhidas as narrativas escritas, e discutiremos a respeito das imagens que serão apresentadas pelas/os participantes. Também pensaremos em conjunto sobre as implicações do patriarcado na formação acadêmica assim as rupturas históricas de mulheres criadoras e transgressoras nas Artes Visuais. Também daremos início a produção de cartografias individuais. Por último será solicitado a resenha sobre a formação docente, patriarcado e produção imagética a ser entregue no terceiro encontro junto com a escolha de uma obra contemporânea feminina.

No terceiro/quarto encontro serão apresentadas imagens de obras produzidas por mulheres na contemporaneidade, e o grupo será convidado a compartilhar as que escolheram para o encontro para realizarmos de forma prática a leitura e interpretação das imagens. No segundo momento as/os participantes apresentaram suas cartografias, assim como as experiências práticas que exercem e os repertórios visuais levados às salas de aula desde uma perspectiva cultural, de gênero, e social. O objetivo dessa análise consiste em tentar compreender e considerar de que maneira os professores trabalham com determinadas visualidades em suas aulas.

Por fim, também refletiremos de forma coletiva acerca do futuro da atuação docente em Artes Visuais, identificando as relações que os professores estabelecem entre a cultura visual, seu ensino, sua profissão docente e cotidiano pessoal. Sendo assim, as/os professoras/es serão convidadas/os a pensar coletivamente em estratégias para a construção de uma classe acolhedora aos temas da diversidade cultural através da Arte por meio de uma escrita ou um mapeamento, assim como pensar em propostas de mudanças ou possibilidades para o Ensino de Artes Visuais no futuro.

Referências

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de Aula** – Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7- 34.

PLANO DE AULA 1

Coordenação: Maristani Polidori Zamperetti

Ministrante: Alessandra Gurgel Pontes

Co ministrante: Laura Sacco dos Anjos Torres

Local: Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED)

Data: 18/07/2019

TEMA: As mulheres na história da Arte, na cultura visual e o Patriarcado.

MOMENTOS:

1. Apresentação do minicurso, objetivos e convite para a participação da pesquisa;
2. Exibição de alguns conceitos que serão utilizados durante o minicurso;
3. Apresentação de imagens e discussão sobre o feminino na História da Arte;
4. Leituras de imagens e reflexão coletiva;
5. Atividade prática: autorretrato simbólico;
6. Apresentação da proposta de narrativas escritas do próximo encontro.

CONTEÚDOS:

Referencial artístico, produção de autorretratos.

OBJETIVOS

Geral

Proporcionar um momento de auto reconhecimento e a reflexão em grupo sobre a formação docente e as visualidades que foram apresentadas durante academia.

Específicos:

- Propiciar o entendimento dos conceitos de “cultura visual”, “feminismo” e “Patriarcado”
- Prover a leitura de obras de arte e da cultura visual junto com as/os participantes;
- Discutir sobre as representações do feminino nas obras de arte e criar espaços de visibilidade à diversidade cultural e artística;
- Propor o exercício de práticas docentes e a construção de narrativas visuais e auto representação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A duração do encontro será de 3 horas, podendo durar um pouco mais ou um pouco menos. Iniciando com a apresentação das propostas, dos objetivos e dos conceitos utilizados. Neste encontro buscaremos discutir coletivamente sobre as imagens que foram estudadas durante a formação e a representação da mulher; também serão apresentadas imagens artísticas e midiáticas através de projeção, para a leitura visual e reflexão coletiva.

A atividade prática que será desenvolvida após o primeiro momento, propõe a construção de autorretratos individuais das/dos participantes, a partir de materiais de revistas, jornais e outras visualidades que queiram utilizar na elaboração da proposta. Se sugere que a elaboração dos autorretratos seja feita a partir da colagem de fragmentos visuais e interferências escritas a serem escolhidas pelas/os participantes, e fixados em uma base de papel A4 ou em outro suporte. Ao final da aula serão entregues as folhas para a escrita da narrativa (que deverá ser entregue no próximo encontro), assim como os termos de consentimento para aqueles que queiram participar da pesquisa.

Para dar continuidade a atividade do encontro posterior, será solicitado que as/os participantes escolham uma imagem que já utilizaram ou que queiram utilizar em suas práticas pedagógicas. A imagem deverá ser levada em JPEG por meio de *pendrive* para ser compartilhada de modo coletivo.

RECURSOS

Computador, projetor, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, cola (se possível bastão), tesoura e papel A4 120.

PLANO DE AULA 2

Coordenação: Maristani Polidori Zamperetti

Ministrante: Alessandra Gurgel Pontes

Local: Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED)

Data: 18/07/2019

TEMA: As imagens do cotidiano escolar e os percursos cartográficos

MOMENTOS:

7. Solicitação da entrega das narrativas escritas e dos termos de consentimento das/dos participantes da pesquisa;
8. Apresentação das imagens escolhidas pelos professores para o debate de ideias sobre patriarcado e o feminismo;
9. Atividade prática: conceito e produção de cartografias
10. Apresentação da proposta para o próximo encontro de agosto

CONTEÚDOS:

Referencial artístico e produção de cartografias

OBJETIVOS

Geral

Discutir coletivamente sobre as imagens que foram estudadas durante a formação e a construção de cartografias.

Específicos:

- Promover uma discussão coletiva sobre imagens escolhidas pelas/os participantes;
- Analisar as imagens que foram vistas durante a formação docente;
- Pensar em conjunto sobre as implicações do patriarcado na formação acadêmica;
- Realização da oficina de cartografias e construção poética dos percursos de formação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A duração do encontro será de 3 horas, podendo durar um pouco mais ou um pouco menos. Neste encontro buscaremos discutir coletivamente sobre as imagens que foram previamente escolhidas pelas/os participantes. Após haverá uma reflexão coletiva sobre as implicações do patriarcado na formação acadêmica e como os temas de gênero, classe e raça podem ou são trabalhados nas aulas de Artes Visuais.

No segundo momento se dará início a apresentação da atividade prática, assim como a elucidação sobre a proposta cartográfica. Após propõe-se a construção de cartografias por meio de poéticas individuais das/dos participantes, através de materiais diversos com propósito de dar início a autorreflexão do percurso de formação.

Ao término será solicitado uma resenha sobre formação docente (biografia), percepções sobre o patriarcado e sobre a produção imagética de mulheres na contemporaneidade a ser entregue no terceiro encontro.

RECURSOS

Computador, projetor, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, cola (se possível bastão), tesoura e papel A4 120.

PLANO DE AULA 3 - 4

Coordenação: Maristani Polidori Zamperetti

Ministrante: Alessandra Gurgel Pontes

Local: Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED)

Data: 06/09/2019

TEMA: Produção contemporânea de Mulheres (Cis e LGBTIS) e as possibilidades do Ensino de Artes Visuais

MOMENTOS:

11. Recolhimento das resenhas narrativas;
12. Apresentação de imagens de obras produzidas por mulheres na contemporaneidade;
13. Atividade prática: Leitura de imagens e escritas sobre as interpretações visuais;
14. Finalização das Cartografias;
15. Apresentação de cartografias;
16. Compartilhamento de experiências práticas das/dos participantes e os repertórios visuais levados às salas de aula;
17. Atividade prática: Formulação coletiva de propostas para possibilidades do Ensino de Artes Visuais.

CONTEÚDOS:

Apresentação de obras e atividade coletiva

OBJETIVOS

Geral

Proporcionar reflexões sobre produções femininas e as possibilidades do Ensino das Artes Visuais no contexto escolar

Específicos:

- Prover a interpretação de obras de arte produzidas por mulheres junto com as/os participantes;
- Promover diálogos a partir de cartografias e experiências pedagógicas;
- Propor a construção coletiva de possibilidades para o Ensino das Artes Visuais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste encontro falaremos a respeito das resenhas e das percepções que as/os professoras/es têm sobre suas formações, o patriarcado e feminismo. Após iniciaremos uma reflexão a partir da interpretação de obras produzidas por mulheres na contemporaneidade e de forma prática realizaremos a leitura e interpretação das imagens. Algumas obras apresentadas serão escolhidas pelas ministrantes e outras pelas/os participantes.

No momento do 4º encontro, as/os participantes serão convidadas/os a partilhar de suas cartografias, assim como as experiências práticas que exercem e os repertórios visuais levados às salas de aula. Por fim, as/os participantes serão separadas/os em grupos e cada grupo ficará encarregado de pensar numa proposta de disciplina para o curso de formação de professores de Artes Visuais e produzir uma pequena resenha sobre o papel do Ensino das Artes Visuais na escola e as possibilidades futuras para esse ensino.

RECURSOS

Computador, projetor, lápis, canetas hidrográficas, papel A4 sulfite.