

Relações de gênero, feminismo e subjetividades. ST 33
Luciana Gruppelli Loponte
Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC
Palavras-chave: gênero, artes visuais, docência

Gênero, Artes Visuais e Docência

Articular arte e gênero é de alguma forma, trazer uma tensão a mais para um olhar acostumado a ver a arte através dos olhos de historiadores e críticos de arte que tratam como única verdade uma visão particular e arbitrária. A Arte, esta celebrada com inicial maiúscula e luminoso neon no mundo ocidental, tem outros adjetivos que mal vemos abaixo da palavra “Universal”. A Arte Universal ou a História da Arte legítima em grande parte, já desconfiávamos, um olhar masculino, branco, europeu e heteronormativo. Aparte os chavões pós-modernos, que talvez ainda precisem ser repetidos, o que importa aqui é problematizar quais são as implicações para nossos modos de ver a arte e o próprio ensino de arte. Ter o olhar atravessado pelas questões de gênero ou por “intervenções feministas”, como nomeia Griselda Pollock¹, é de alguma maneira, perder a inocência ou a crença na neutralidade política das imagens artísticas. É olhar como “antes-nunca-tinha-visto” - o que não quer dizer um olhar mais verdadeiro, mais iluminado ou mais consciente, não confundamos. A arte, este terreno aparentemente livre, de pura expressividade e autonomia criativa, é um campo minado por relações de poder.

Muitas das questões que ligam arte a gênero originam-se de alguma maneira das provocações do artigo polêmico de Linda Nochlin² (1989a), *Why have there been no great women artists?*, publicado originalmente em 1971. O artigo é considerado fundador por várias estudiosas que se dedicam ao tema e também é bastante citado em textos que articulam gênero e ensino de arte. O artigo faz mais do que simplesmente perguntar sobre as mulheres artistas esquecidas pelo discurso oficial da história da arte. Entre outras coisas, interroga sobre as condições desiguais de produção artística feminina e masculina e mesmo sobre o julgamento diferenciado de obras que pudessem supostamente apresentar alguns atributos “femininos”. Nochlin reivindica uma mudança de paradigma em uma disciplina já estabelecida como a história da arte, desafiando categorias como a da “grande arte” feita por gênios ou por *superstars*, por exemplo.

Acredito que estas questões são importantes para pensarmos a partir de pontos de vistas menos usuais sobre a docência em arte, já que grande parte das professoras de arte são mulheres, apesar da sua ausência no discurso oficial sobre arte. É claro que esta situação é bastante

complexa e há muito para pensar. Professoras de arte fazem parte de um universo já feminino em sua maioria: o magistério, principalmente no que se refere à educação básica. Mas isso não explica tudo, se levarmos em conta algumas especificidades do ensino de arte, tais como a pouca visibilidade e a reduzida importância na hierarquia curricular escolar. Ou ainda, o fato de que muitas professoras atuam nessa área sem uma formação específica porque, entre outras coisas, essa é uma atividade que supostamente não exigiria muito conhecimento ou tão-somente alguns atributos “estéticos” femininos.

Apesar de serem maioria, as mulheres professoras de arte ainda parecem invisíveis profissionalmente. Há um paradoxo semelhante no que diz respeito à presença/ausência feminina nas artes visuais. Apesar da grande visibilidade da imagem das mulheres como um dos temas mais recorrentes da arte ocidental, elas são quase invisíveis como sujeitos da produção artística. A relação entre as mulheres e a criação artística na cultura ocidental baseia-se na “hipervisibilidade da mulher como *objeto* da representação e sua invisibilidade persistente como *sujeito* criador”³. O par visibilidade/invisibilidade parece acompanhar as relações entre gênero e arte e/ou gênero e ensino de arte. Mas de que são feitas essas visibilidades e invisibilidades⁴? Que relações de poder as constituem?

Há muito percebo que a problematização desses temas são de alguma forma, determinantes para o que se faz em ensino de arte. O contato com uma bibliografia específica sobre o assunto⁵ reforçou a minha intuição inicial. Estes trabalhos, embora, de certa forma ainda sejam um pouco marginais dentro da produção acadêmica sobre ensino de artes visuais nos Estados Unidos e Canadá, refletem uma preocupação crescente do movimento feminista sobre questões relativas à arte e à educação, o que acontece pouco aqui no Brasil. Na verdade, o campo dos estudos feministas e seu diálogo com a educação (de um modo geral), ainda tem um longo caminho a percorrer no nosso país, embora esteja avançando⁶.

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

A desconfiança das verdades únicas e totalizadoras talvez seja uma das heranças nietzscheanas mais importantes. As vozes do perspectivismo ecoam no pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, trazendo tensão e um certo desconforto aos nossos modos de ver, e abertura do nosso pensamento para a diferença, para a pluralidade. É assim que falamos de histórias e não de história, e o título do livro de Patrícia Mayayo (2003) não é por acaso: *Historias de mujeres, historias del arte*. Ou ainda é dessa forma que o título da coletânea de artigos organizados por Saccá e Zimmerman⁷ se justifica: *Women Art Educators IV: Herstories, Ourstories, Future*

Stories. As expressões quase intraduzíveis apontam para outras possibilidades além da *history* oficial – histórias delas? Nossas histórias? O questionamento de uma história de arte (e de ensino de arte) singular, pelos estudos feministas, passa entre outras coisas pela pergunta sobre o porquê da ausência das mulheres e pela interrogação da própria linguagem que legitima e produz o discurso predominante sobre arte.

Ao sublinhar a História da Arte como uma versão canônica disfarçada de uma única história da arte, ou uma lenda da criatividade cristã ocidental, tratada simplesmente como sinônimo de arte, Griselda Pollock (2003) não propõe, contudo, que uma outra história da arte seja redigida, restituindo o devido lugar das mulheres, mas reivindica “intervenções feministas” neste campo de saber, aparentemente tão consolidado. Não basta apenas adicionar confortavelmente nomes e histórias de artistas mulheres esquecidas⁸, mas redefinir os objetos que estudamos, as teorias e métodos que utilizamos para a produção e leitura de práticas artísticas e culturais⁹. Pollock, assim como Nochlin (1989a), clama por uma mudança de paradigma, ou a conversão de um olhar formalista para um olhar mais político em relação à arte. Ou ainda, no dizer de Nochlin, começar a pensar a história da arte “Outramente” (*Otherly*), o que exige que a política não seja concebida como um elemento adicional em nossas análises¹⁰.

Os estudos feministas desafiam nossas formas de pensar e de conhecer, implicando uma verdadeira “reviravolta epistemológica”¹¹. Apesar das diferenças de abordagem das historiadoras e pesquisadoras que aliam arte a gênero, o que importa aqui são as possibilidades abertas para pensar a arte e o próprio ensino de arte. Que “intervenções feministas” seriam necessárias para o ensino de arte, não apenas em relação aos programas curriculares, mas ao próprio modo de pensar a docência?

O mito da genialidade artística e a “professora criativa”

Uma das categorias da história da arte mais questionadas pelas estudiosas feministas é a figura do artista como gênio e a insistente associação da chamada “grande arte” com essa imagem heróica, um atributo de características marcadamente masculinas. Pesquisadoras e historiadoras feministas fazem coro diante da desconstrução de um mito que ainda persiste nas definições mais comuns do que seja arte ou artista. Estas análises também respingam em artigos que procuram discutir gênero e ensino de arte¹².

Com a difusão da chamada “proposta triangular”¹³ e, em parte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte, além da fácil adesão acrítica de professoras a alguns modismos pedagógicos, as vidas de artistas e suas obras acabam timidamente chegando às aulas de arte. Os “modismos” logo são incorporados por um mercado editorial voltado aos docentes (endereçado

preferencialmente aos mais despreparados), que investe pesado em livros didáticos com receitas práticas e fáceis para salvar qualquer professora em apuros (vale lembrar o grande número de docentes sem formação atuando na área de arte). Os artistas escolhidos para reforçar o discurso predominante sobre arte, nesses livros, geralmente são aqueles já iluminados pela glória e fama, os chamados “gênios”. Nas listas preferidas, constam quase invariavelmente Leonardo da Vinci, Michelangelo, Van Gogh, Monet, Picasso. Em geral, reforça-se a figura do artista como homem, branco e europeu e com um talento inato, preferencialmente já surgido na infância. As narrativas biográficas que os acompanham são em geral narrativas lendárias, com um tom de hagiografia, aquelas biografias elogiosas de santos. É este o tom, por exemplo, de coleções de história da arte como “Os grandes artistas” ou “Pinacoteca Caras¹⁴” ou de coleções de arte para crianças como “Mestres das artes¹⁵”. Prevalece em geral um modo de narrar que está presente na história da arte, desde, talvez, as primeiras biografias lendárias escritas por aquele que é considerado o pai da história da arte, Giorgio Vasari. O seu livro *As vidas dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos*, publicado pela primeira vez em 1550, inaugura uma série de noções como genialidade, criatividade, excentricidade, que até hoje são associadas à visão tópica da criação (Mayayo, 2003, p.28). Linda Nochlin ironiza a recorrência de narrativas em que o artista é descoberto em circunstâncias pastorais, da forma como, por exemplo, celebra a biografia de Giotto escrita por Vasari e reproduzida de várias formas até os dias de hoje. O artista teria sido descoberto por Cimabue, quando ainda criança, e sem instrução alguma desenhava ovelhas em pedaços de pedra. Relatos semelhantes fazem parte da biografia de outros artistas. Apesar de reconhecer que provavelmente há alguma verdade nessas histórias, o que Linda Nochlin (1989a, p. 154) quer sublinhar é o quanto elas refletem e perpetuam mitos enganosos sobre manifestações precoces de genialidade.

Esta discursividade em torno do gênio e do artista, assomado por uma centelha divina de criação, ainda está presente em diferentes matizes nas falas mais comuns de professoras que tomam a arte como seu objeto de ensino, o que é reforçado em alguns livros didáticos. A figura heróica e excêntrica do artista embala de alguma maneira as práticas de docência em arte ou os discursos dominantes em torno desse ensino. Nesse sentido, Fernando Hernández¹⁶ argumenta que o pensamento comum da arte como um dom colabora para o entendimento de que o ensino da arte não seria necessário.

O que interessa aqui é como essa desconstrução do mito do gênio artístico nos ajuda a pensar no sujeito criador, fora dos critérios de excelência claramente masculinos. Afinal, não há um substantivo feminino que corresponda a “gênio”, e isto não é uma simples questão gramatical sem importância. Quem pode criar? Nas narrativas dominantes da história da arte aqueles

agraciados com o “dom” inato da criação artística são os homens. As mulheres artistas, em geral, aparecem como exceções. Quando era impossível evitar reconhecer a maestria de uma mulher em alguma prática artística, esta era atribuída a um homem, e assim se podia justificar e admitir seu gênio¹⁷. Nesse sentido, é interessante conhecer alguns relatos de Chadwick (1992)¹⁸ a respeito de atribuições de quadros a artistas como Judith Leyster e Constance Marie-Charpentier e o julgamento baseado na diferença sexual por alguns críticos, o que refletia diretamente no valor comercial das obras.

Há uma rede de discursos que constitui e define o que é arte, discursos que não são puramente “estéticos”, e nem ancorados em uma pretensa neutralidade inabalável. Esta trama de discursos continua sendo tecida na escola, incitando e legitimando práticas, configurando modos de dizer “verdadeiros” sobre arte e seu ensino.

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

Embora talvez não interesse tanto neste trabalho desvendar as possíveis origens da generificação do conceito de genialidade artística ou a sua recorrente associação à masculinidade e à virilidade na história ocidental, importa principalmente o que este conceito produz, quais os efeitos na nossa maneira de pensar arte. E ainda como esse discurso exclui e desvaloriza a mulher como sujeito criador.

Se nossos modos de pensar arte são afetados por essas verdades “mitológicas” sobre a criação artística, de que modo esse discurso é ainda repetido, murmurado, tornado verdadeiro nos dias de hoje, principalmente quando se cruza com o discurso pedagógico em torno da arte¹⁹?

O livro *A professora criativa: Educação Artística e trabalhos manuais para o Ensino Fundamental* (Ed. Claranto, Uberlândia, MG), de circulação em escolas na região de Santa Cruz do Sul, é um exemplo desse “discurso pedagógico” sobre criação artística. A publicação tem quatro volumes, repletos de receitas de trabalhos manuais com diversos materiais para as datas

comemorativas e desenhos estereotipados para pintar. O título já define o endereçamento à espectadora preferencial²⁰: professoras mulheres. A preocupação com a utilização do feminino não é por acaso, e é algo raro em publicações deste tipo. Livros como esses são vendidos diretamente nas escolas e raramente são encontrados em livrarias. Estas publicações endereçam-se às professoras e o adjetivo “criativa”, embora tenha aparentemente um tom elogioso, apenas mascara um conteúdo que subestima a capacidade criativa docente feminina.

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

¹ Pollock, Griselda. *Vision and difference: feminism, femininity and the histories of art*. New York: Routledge, 2003.

² Nochlin, Linda. Why have there been no great women artists? In: _____. *Women, art, and power and other essays*. Colorado: Westview, 1989a.

³ Ver Mayayo, Patricia. *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra, 2003. p.21.

⁴ Alguns questionamentos trazidos por Patrícia Mayayo (2003) na introdução do seu livro, ao falar do início de seus estudos sobre história da arte remetem a algumas questões que me impulsionaram em diversas pesquisas (Por que tantas mulheres como professoras de arte? Quais as implicações?): “Acaso não havia existido nem uma só mulher artista até princípios do século XX? De verdade eram tão poucas as estudiosas de história da arte que fizeram contribuições valiosas a disciplina? Como justificar então minha própria presença naquelas aulas? Me esperava também a mim a invisibilidade profissional? Por que a maior parte de minhas companheiras de classe eram mulheres e a maior parte de meus professores (sobretudo na medida que aumentava sua categoria acadêmica) homens?”(Mayayo, 2003, p.11).

⁵ Especialmente os periódicos americanos *Studies in Art Education*, *Journal of Aesthetic Education* e *Art Education*. O primeiro periódico traz vários artigos sobre o tema, sendo que, em dois números especiais, este é o assunto principal: ver *Studies in Art Education*. Reston, Virginia, USA: NAEA, 1959-. Trimestral. Números especiais sobre gênero e ensino de artes visuais: v.18, n.2, 1977 e v.32, n.1, 1990.

⁶ Destaco a criação do Grupo de Trabalho (GT) - Gênero, Sexualidade e Educação na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no ano de 2005, após dois anos atuando como um Grupo de Estudo (GE).

⁷ SACCÁ, Elizabeth J., ZIMMERMAN, Enid. *Women art educators IV: herstories, ourstories, future stories*. Quebec: CSEA, 1998.

⁸ Griselda Pollock reconhece a importância que teve em algum momento a restituição das histórias de mulheres artistas ao discurso oficial. Foi essa a tarefa principal do seu primeiro livro, escrito em parceria com Roziska Parker, *Old Mistresses: women, art and ideology*, publicado em 1981. O título faz uma alusão a expressão bastante usada ao referir-se aos chamados “grandes artistas”: Mestres Antigos (*Old Masters*), cuja tradução para o feminino mudaria completamente de sentido e importância: “Amantes Antigas”.

⁹ Pollock, 2003, p. XXVII.

¹⁰ Nochlin, Linda. *The politics of vision: essays on nineteenth-century art and society*. Colorado, USA: Westview, 1989. p. XV.

¹¹ Silva, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.94.

¹² Ver Collins, Georgia, Sandell, Renee. *Gender issues in art education: Content, Contexts, and Strategies*. Virginia: NAEA, 1996.

Collins e Sandell (1996).

¹³ Ver Barbosa, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p.34.

¹⁴ Tanto a Coleção *Os grandes artistas* (Nova Cultural, São Paulo, 1991), com 16 volumes e a *Pinacoteca Caras* (Editora Caras, São Paulo, 1998), com 30 fascículos, foram vendidas em bancas de revistas. Esta última tinha sua venda casada com a revista *Caras*.

¹⁵ Coleção *Mestres das artes* (Editora Moderna, São Paulo).

¹⁶ Hernández, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p.85-86.

¹⁷ Porqueres, Bea. Reconstruir uma tradición: las artistas em el mundo ocidental. *Cuadernos Inacabados*, n.13, Horas y Horas, Madrid, 1994. p.49.

¹⁸ Chadwick, Whitney. *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino, 1992.

¹⁹ Saliento que a “pedagogização” ou pasteurização de discursos científicos e filosóficos, principalmente na “tradução” para livros didáticos é uma constante em vários campos disciplinares tais como as ciências exatas, história, política, etc.

²⁰ O termo “espectadora preferencial” insere-se no conceito de modos de endereçamento desenvolvido por Ellsworth, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.9-76. O conceito origina-se nos estudos sobre cinema e também tem sido utilizado em análises que privilegiam a educação.