IMAGENS QUE NÃO AFETAM: QUESTÕES DE GÊNERO NO ENSINO DA ARTE DESDE A PERSPECTIVA CRÍTICA FEMINISTA E DA CULTURA VISUAL

Carla de Abreu / Universidade Federal de Goiás

RESUMO
Este artigo tem a intenção de promover um maior reconhecimento da perspectiva feminista nos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais, incentivando a utilização dessa abordagem para expor a desvalorização das mulheres artistas e os estereótipos de gênero presente nas visualidades cotidianas. Neste sentido, o corpo do texto apresenta um breve relato do início da crítica feminista aos discursos hegemônicos da história da arte e analisa as relações entre cultura visual feminista e o ensino de artes visuais.

PALAVRAS-CHAVE
educação da cultura visual; pedagogia crítica feminista; práticas docentes.

RESUMEN
Este artículo tiene la intención de promover un mayor reconocimiento de la perspectiva feminista y la cultura visual en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las artes visuales, fomentando el uso de este enfoque para exponer la devaluación de las mujeres artistas y los estereotipos de género presentes en las visualidades cotidianas. En este sentido, el cuerpo del texto presenta un breve relato del inicio de la crítica feminista a los discursos hegemónicos de la historia del arte y examina las relaciones entre cultura visual feminista y la educación de las artes visuales.

PALABRAS CLAVE
educación de la cultura visual; pedagogía crítica feminista; prácticas docentes.

Introdução

A história da cultura visual pode ser entendida com a história dos modos de ver da humanidade, as maneiras como fomos construindo conhecimento em torno de nossas práticas culturais. Uma história constituída por homens e mulheres que em função de suas experiências e passado histórico e social receberam papeis hierarquicamente distintos que influenciaram, também, os modos de ver e sentir o mundo em dependência do sexo biológico. O papel protagonista atribuído à categoria "homem" no mundo ocidental deixou silenciada as subjetividades das mulheres que foram olhadas e expostas secularmente em esculturas, pinturas, fotografias, no cinema, em anúncios publicitários e tantas outras formas de ver e perceber as visualidades através do olhar masculino.

As ausências e silêncios dos discursos oficiais impõe a necessidade de rever os processos de ensino e aprendizagem em artes visuais para pensar em alternativas que explorem os marcadores de diferenças de nossas construções sociais. Isto exigiria uma reavaliação das questões epistemológicas e metodológicas que acompanham o corpus de conhecimento das práticas docentes. A cultura visual desde uma perspectiva crítica feminista oferece ferramentas importantes para explorar estas questões e pode criar oportunidades para desestabilizar as premissas dos discursos tradicionais e trazer novas significações para as formas como fomos construindo nossas percepções sobre as imagens e os artefatos visuais.

Atuar desde a perspectiva da cultura visual feminista significa por lentes de aumento sobre as visualidades com a intenção de decifrar os significados de como as construções de gênero moldam nossa maneira de ver e perceber o mundo. Significa, também, examinar e identificar as circunstâncias que criam as diferenças, para refletir sobre os estereótipos que geram as discriminações e às formas como percebemos o outro. A intenção é romper com o sistema de reprodução dos códigos e significações dos discursos dominantes sobre as representações identitárias e trazer à superfície artistas e imagens que não fazem parte dos discursos oficiais.

A cultura visual construída ao longo de séculos de patriarcalismo instaurou maneiras diferentes de perceber o mundo em dependência do sexo biológico e cabe aos

professores e professoras do ensino de arte o papel de desmistificar esses imaginários visuais, entendendo-os em termos de significações culturais abertas, práticas sociais de ver, ser visto e de produzir olhares e percepções, abrindo espaços de discussão que incentivem interpretações mais críticas sobre nossas construções sociais.

Felizmente, cada vez mais aumenta o número de professores e professoras preocupadas em criar estratégias pedagógicas alternativas que favorecem a reflexão e a desconstrução dos discursos incorporados nas visualidades. Essa é uma batalha que começou em meados do século passado, no entanto, ainda hoje percebemos uma defasagem de abordagens mais críticas nos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais. A seguir, apresento um breve relato sobre essa história, ou seja, em como fomos despertando, gradualmente, para outras narrativas que reconhecem as diferenças como um bem cultural e, por fim, as possíveis relações entre a perspectiva feminista da cultura visual e o ensino de artes visuais.

O início da crítica feminista

Com um simples recorrido pela história da arte, nos depararemos com uma rica mostra de imagens de mulheres que representam não apenas a feminidade de uma época, mas, também, a forma de ver e representar o corpo da mulher através de subjetividades masculinas, fato que contribuiu para a construção cultural dos estereótipos “esculpidos” ao longo do tempo. Desta forma, a constituição de nossos repertórios visuais e culturais refletem uma visão parcial do mundo, formada por discursos androcêntricos que não reconheceram e nem aceitaram as mulheres como sujeitos de direitos, capacidades e desejos.

Se pode afirmar que a arte ocidental negou às mulheres sua participação na história, representando-as como objetos e espelhos das expressões mentais masculinas. Tais práticas serviram para difundir e naturalizar ideias abstratas de beleza, de amor, desejos e “verdades”. Muitas obras de grandes artistas da história da arte coisificaram o corpo feminino, orientando a mirada do espectador e tornando-o cúmplice de uma forma de ver o mundo desde a hegemonia masculina, submetendo

a imagem e o corpo da mulher a uma fragmentação ou parcialidade que pôs em evidência o foco do olhar patriarcal sobre nossas construções culturais.

Na história da arte, desde o renascimento até o século XIX, as mulheres foram representadas para reforçar a posição social do sujeito "homem", retratadas desde o âmbito doméstico e privado, associadas à submissão, à castidade e à passividade, muitas vezes como mães silenciosas, passivas e hierarquicamente inferiores. A figura da mulher como "mãe", por exemplo, foi um dos temas mais habituais deste período e destaca o papel que as sociedades patriarcais atribuíram às mulheres ao longo de distintos momentos históricos: o da reprodução.

No século XX, o movimento surrealista denunciou e algumas vezes reforçou a ideia de como o corpo feminino foi utilizado como espelho do olhar masculino sobre as mulheres. A série de fotos "Variações sobre a montagem de uma menina desarticulada" (1934), do alemão Hans Bellmer (1902–1975) ou, "A violação" (1948), de René Magritte, (1898–1967), são alguns exemplos clássicos da representação de mulheres sem identidade, desmembradas, rearticuladas, coisificadas, expostas e alteradas simbolicamente para o consumo do gênero masculino.

Não por casualidade, um dos temas recorrentes de mulheres artistas, críticas e historiadoras da segunda metade do século XX foi o da "identidade". As esculturas de Louse Bourgeois (1911–2010), as performances de Esther Ferrer (1937), as obras de Ana Mendieta (1948–1985) ou os retratos e autorretratos de pintoras como Frida Khalo (1907–1954) e Alice Neel (1900–1984), entre muitas outras, são exemplos de artistas que trouxeram ao palco a discussão da identidade e produziram suas obras com a intenção de oferecer imagens alternativas à hegemonia da subjetividade masculina, criando novas imagens de si, reivindicando a condição de sujeitos sociais pensantes e críticos sobre os estereótipos da passividade, da inferioridade e da própria feminidade.

A partir da década de 1970, artistas apoiadas nas críticas feministas como Miriam Schapiro (1923), Eva Hesse (1936), Judy Chicago (1939), Joyce Kozloff (1942), Harmony Hammond (1944), Orlan (1947), Cindy Sherman (1954) e Dany Leriche (1951) trataram de trazer novos sentidos para as temáticas identidade, gênero e

corpo, gerando um novo marco de reflexão e de ação. Estas artistas focaram suas produções basicamente em duas questões: o lugar da mulher na história da arte e a autoridade e a hegemonia da visão masculina sobre o objeto-mulher, pondo em evidência a instabilidade do conceito de identidade, ao mesmo tempo que criticaram e ironizaram os modelos de beleza universais.

É importante dizer que essas novas propostas não foram um fato isolado dos acontecimentos sociais e políticos das décadas de 1960 e 1970, quando o mundo experimentou mudanças nas estruturas sociais e comportamentais que alteraram não só o curso das produções artísticas, mas a própria história das sociedades ocidentais.

Neste período, a historiadora estadunidense Linda Nochlin instaurou um novo marco nas discussões por meio da célebre pergunta: "Por que não existiram grandes mulheres artistas?", publicada na revista *Art News*, em 1971, cujo conteúdo se converteu no texto fundador da crítica feminista à História da Arte. Nele, Nochlin problematiza as construções políticas e culturais que excluíram as mulheres dos discursos oficiais (não estavam nem nos livros, nem nos museus ou galerias) ou impediram que seus talentos se desenvolvem-se livremente, questionando as ideias que reproduzem as discriminações em diversos âmbitos, inclusive nas práticas artísticas.

Neste ensaio pioneiro e provocador, Linda Nochlin (1988) através das lentes do feminismo, problematiza as estruturas sociais e ideológicas para analisar a produção e o consumo do conhecimento estabelecido nas disciplinas acadêmicas e refletir sobre a exclusão das mulheres artistas nos discursos da história da arte. Neste estudo, a autora se pergunta o porquê dessa ausência e destaca o papel das instituições acadêmicas para a constituição dessa situação.

Desde esta perspectiva, Nochlin sugere que a problemática “mulheres artistas” é apenas o detonador para tirar o véu de fumaça de uma história pouco contada (ou mal contada) sobre os papeis sociais atribuídos aos homens e mulheres em nossas construções sociais. Para a autora, a prática artística nunca foi uma atividade autônoma, mas sim algo inserido dentro das estruturas de nossas sociedades e são

“mediadas e determinadas por instituições sociais específicas e definidas, sejam elas as academias de arte, sistemas de patrocínio, ou as mitologias do criador divino”[1] (1988, p. 158).

Para tanto, a historiadora examinou a ideia romântica do “gênio criador”, isto é, o poder emblemático, misterioso e inato dos artistas, analisando essa situação desta uma perspectiva sociológica na qual concluiu que a ausência de mulheres na arte não se deveu à falta de talento, mas sim ao fato do “fazer” artístico ter sido, fundamentalmente, uma prática social masculina, e neste circuito as mulheres foram sistematicamente impossibilitadas de frequentar ou até mesmo de posicionarem-se criticamente.

Para chegar a estas conclusões, Nochlin examinou detalhadamente os aspectos sociais que impediram as mulheres de acessarem o terreno das artes e apontou que desde o Renascimento, a prática e a aprendizagem artística se desenvolveu por meio do estudo de modelos vivos, masculinos e femininos, para a construção de conhecimento da anatomia humana, algo sumariamente restrito às mulheres. Enquanto os homens artistas puderam estudar o corpo humano em academias e escolas públicas, as mulheres foram impedidas de ter acesso a este tipo de conhecimento até o final do século XIX, ficando restritas aos chamados “gêneros menores” como o retrato, a natureza morta ou paisagem: “é como se fosse negada a um estudante de medicina a oportunidade de dissecar ou mesmo examinar o corpo humano nu” (1988, p. 160).[2]

A partir desse ensaio, Nochlin inicia a crítica de arte com orientação feminista, abrindo novas linhas de investigação que analisaram como e porque a mulher foi sistematicamente silenciada pela história. Isto significou observar o mundo a partir dos discursos de dominação e de exclusão e, os primeiros estudos, indicaram que não bastava inserir as mulheres na história da arte ou estudá-las de forma isolada; era necessário examinar esta questão dentro da hierarquia de valores culturais presentes em cada sociedade e em cada momento histórico.

A partir da década de 70 do século passado, uma série de investigações buscaram completar os fragmentos faltosos na história da arte. Neste contexto, em dezembro

de 1976, aconteceu em Los Angeles, no *County Museum of Art*, a famosa mostra "Mulheres artistas: 1550-1950", com curadoria de Linda Nochlin e Ann Sutherland Harris. Foi a primeira exposição com características reivindicativas e trouxe à cena artistas importantes da história da arte ocidental. No texto introdutório do extenso catálogo da exposição (86 artistas em quatro séculos de história), Sutherland Harris destaca:

> Por muito tempo [as mulheres artistas] foram omitidas ou isoladas, e mesmo nesta exposição são discutidas como artistas mulheres e não simplesmente artistas, como se de uma estranha maneira, elas não fizessem parte de sua cultura. Esta exposição será um sucesso se ajudar a acabar de uma vez por todas com a necessidade de se fazer exposições com essa temática. (1976, p. 44)[3]

No âmbito da produção artística, os anos setenta foi palco para a aparição de artistas proeminentes, mulheres que buscaram expressar suas próprias subjetividades individuais na busca de uma iconografia particularmente feminina, como Judy Chicago e Miriam Shapiro, que desenvolveram uma série de oficinas artísticas e pedagógicas por meio do *Feminist Art Program* em Fresno, California (1971) e da cooperativa de mulheres *Womanhouse,* em Los Angeles. Neste período, também apareceram coletivos como o WCA (*Women's Caucus For Art*, 1972), WIA (*Women in the Arts*, 1972) e FAW (*Feminist Art Workers*, 1973), formado por jovens artistas que faziam da arte um ato político.

Em 1981, Griselda Pollock e Rozsika Parker, no livro que hoje é uma referência à crítica de arte feminista, *Old Mistresses. Women, Art, and Ideolog*y, estabeleceram novos parâmetros para pensar a ausência de mulheres na história da arte e questionaram se era suficiente apenas inserir o nome das mulheres artistas na história da arte para fazer justiça a séculos de silêncios. As autoras analisaram a clássica figura de "Judith", pintadas por Caravaggio, Artemisia e Elisabetta Sirani[4] e chegaram à conclusão que para analisar a história da arte feminina era importante considerar que as mulheres artistas nem sempre adotaram suas próprias perspectivas; portanto, não bastava apenas inserir seus nomes na história; era fundamental examinar as circunstâncias sociais que afetaram as representações desde seus contextos e valores instituídos em cada época e lugar.

Pollock e Parker apontaram problemas metodológicos no projeto de Nochlin e Harris, afirmando que usaram as mesmas ferramentas tradicionais dos historiadores de arte para elaborar a mostra "Mulheres artistas: 1550-1950"; ou seja, as artistas estavam ordenadas cronologicamente e os espectadores tinham acesso a algumas informações como nome, nacionalidades e datas de nascimento e morte, além de outros dados de caráter documental, como trajetória e breves comentários sobre estilos e atribuições sobre a influência das obras expostas, muitas vezes, glorificando algumas das artistas apresentadas. Segundo Pollock e Parker, as historiadoras cairam na mesma armadilha dos discursos oficiais ao não considerar as condições socioculturais do universo onde estavam inseridas, prendendo-se às análises formais que não ajudam na desarticulação dos discursos e práticas da própria história da arte.

Para Pollock, os mecanismos de distribuição e de exposição exclusivamente femininos contribuíam para reforçar os estereótipos de discriminação e tendiam a reafirmar a ideia do determinismo biológico. Sobre este posicionamento, a historiadora espanhola Patricia Mayayo (2011, p. 109) afirmou: "O problema não consiste em tentar desenterrar uma suposta essência do "feminino", mas sim desvelar como o próprio conceito de feminidade se constrói através da linguagem, da representação e, em geral, da cultura[5]".

Ao fim de 1980, o pós-estruturalismo entra nas pautas acadêmicas oferecendo novas ferramentas para os estudos feministas, agora pensado desde perspectivas mais relativistas, abandonando os posicionamentos essencialistas da década de 1970 e reconhecendo que as identidades de gênero são construídas pelos discursos sociais e pela linguagem. É neste contexto que Griselda Pollock (1987) publica o ensaio *Feminism and Modernism,* no qual por meio da análise dos códigos ideológicos e simbólicos das estruturas culturais das imagens femininas e masculinas na História da Arte, a autora se pergunta "o que é a arte feminista?". Pollock demonstra que a arte feita por mulheres não representou um movimento homogêneo e esteve, desde sempre, submetida aos discursos dominantes.

No fim da década de 90 do século passado, as agendas feministas foram paulatinamente se deslocando ao diverso e ao múltiplo, influenciadas por autores como Foucault, Lacan, Butler, Derrida, Braidotti, entre outros e outras estudiosas que defendem a necessidade de superar os modelos tradicionais de identidade marcados por binarismos excludentes e características estáveis, trazendo ao debate os sujeitos que ficaram à margem da sociedade, discriminados por fatores como a raça, a etnia, o gênero, a classe social, idade...

O início do século 21 marcou a transição das sociedades “textos” para as sociedades “imagens”, caracterizada, fundamentalmente, pela aceleração de nossa capacidade de produzir e consumir imagens. A partir daí, os estudos feministas se aliam às novas perspectivas críticas sobre as representações visuais e começaram a questionar os estereótipos criados sobre as representações das mulheres, problematizando questões como a identidade e a ideologia hegemônica sobre os processos de construção da feminidade e da masculinidade na História da Arte e nas imagens e artefatos das visualidades contemporâneas.

Como em outras disciplinas que trabalham no domínio da cultura, a "virada pictórica" (MITCHELL, 1994) causou uma mudança significativa nos discursos teóricos da arte/educação. E, embora o Ensino de Arte continue sendo o estudo das manifestações humanas, passamos a considerar que também é um lugar para questionar, entrar, analisar e transformar a cultura. Essa mudança significou, por um lado, repensar o Ensino de Arte e, por outro, ofereceu novos elementos para pensarmos nossas práticas docentes.

Relações entre cultura visual feminista e o ensino de artes visuais

Qual o papel das representações identitárias (visuais ou discursivas) nas sociedades contemporâneas? Como os repertórios visuais expressam nossa relação com “outro”? Como incluir temas transversais ou imagens consideradas polêmicas nas práticas pedagógicas? Como facilitar a criticidade para colaborar com a formação de sujeitos menos anestesiados diante das visualidades contemporâneas? Estes são alguns dos questionamentos de arte/educadoras(es) que pensam suas práticas

pedagógicas a partir das relações de poder que mediam nossas vivências com as visualidades.

Esta perspectiva considera que as imagens exercem uma influência significativa na compreensão das normas socioculturais e convidam professores e professoras de artes visuais a investigar a procedência das imagens, assim como as funções sociais que estão destinadas a cumprir, levando em conta que as "imagens são concebidas como táticas de poder, empregadas por facções sociais rivais em sua luta pela legitimação de valores e crenças" (DUNCUM, 2011, p. 21). Identificar os discursos de inclusão e de exclusão é importante porque ajuda a decodificar as hierarquias e diferenças que se refletem nas imagens, para "compreender problemas novos ou até agora silenciados na escola. Problemas como a relação dos jovens com os novos saberes e com a criação de novas expressões de subjetividade" (HERNÁNDEZ, 2007, p. 36).

Kerry Freedman (1994) defende a ideia que embora as e os estudantes recebam uma enorme quantidade de imagens diariamente, não estão preparados para refletir em como as imagens da cultura visual influenciam a construção de suas identidades. Com a intensa difusão das imagens midiáticas, os sujeitos passaram a receber uma infinidade de informações visuais que repercutem diretamente no cotidiano das pessoas. Dessa maneira, Freedman sugere que os e as arte/educadoras pensem em propostas criativas que ajudem o alunado a compreender as questões emergentes das sociedades e outros problemas de ordem social e cultural que incidem diretamente na construção das identidades.

Nesta direção, incorporar as imagens midiáticas em nossas práticas pedagógicas serve para fomentar discussões que se relacionam com as representações identitárias, a diversidade e as inquietações, especialmente as que se articulam com as identidades de gêneros e de sexualidades, porque são parte importantes do que somos, como sugere o investigador da Universidade de Brasília, professor Belidson Dias (2011):

> Uma prática de educação da cultura visual que destaque as representações visuais do cotidiano, de gênero e sexualidade, é uma experiência pedagógica significativa porque fornece uma miríade de

> oportunidades para cingir e adotar uma visão diversa da cultura, que não somente resiste acriticamente às representações visuais, mas incentiva a visão crítica como uma prática que desenvolva a imaginação, a consciência social e um sentindo de justiça. (p. 83)

Gênero, sexualidade e corpos sexuados são elementos presentes na escola, não há como evitá-los ou fingir que os e as estudantes não as têm como características centrais em suas vidas. No entanto, em muitas ocasiões, além de evitar os temas considerados polêmicos no âmbito da sexualidade, as escolas também funcionam como "dispositivos pedagógicos", termo desenvolvido por Jorge Larrosa (1995) para explicar como as práticas constroem e mediam a relação do sujeito consigo mesmo (p. 282). O "dispositivo pedagógico" se apresenta como um limitador da identidade, cujo objetivo é normalizar as práticas pedagógicas para reforçar os discursos que legitimam e configuram a matriz heterossexual (BUTLER, 2007).

Todos os dias, meninos e meninas recebem por meio das imagens cotidianas informações de como devem se aparentar, se comportar, como supostamente devem ser para terem êxito na vida. Essas informações chegam carregadas de intenções de discursos e visões construídas socialmente sobre o que significa viver, ser mulher, ser homem, "estar no caminho correto", ser belo, ser sexy, ter saúde etc. Visões de mundo idealizadas que pouco a pouco vão conformando atitudes, valores e padrões de comportamentos. Esses conhecimentos, não estão nos livros, não estão na sala de aula. Estão nas visualidades cotidianas as quais, muitas vezes, a escola finge não conhecer ou simplesmente ignora.

Os discursos incorporados às imagens têm a ver, basicamente, com os ideais que querem nos convencer que as coisas são assim, sempre foram assim e assim devem permanecer. Supõem uma ordem natural que transforma os sujeitos em objetos dos estereótipos, dos discursos que querem domesticar e produzir sujeitos obedientes a pressupostos fictícios sobre as identidades. Isso quer dizer que as imagens adquirem um sentido que vai além de sua materialidade e produzem efeitos sobre as construções identitárias, os corpos e também sobre as subjetividades individuais dos sujeitos.

Diante desse movimento intenso de visualidades que nos chegam diariamente, indicando valores nem sempre alcançáveis, muitas pessoas vivem com a sensação de insatisfação ou de desilusão com seus desejos, seus corpos, suas preferências e os modos que encontram para estar no mundo. Essas questões são prioritárias, mas, infelizmente, pouco abordadas no campo educacional. Talvez a dificuldade, como indicou Fernando Hernández (2005, p. 29), seja que as escolas ainda estão mais preocupadas com a questão das identidades ao invés das subjetividades, colaborando para reproduzir e fortalecer as narrativas dominantes.

A identidade está relacionada com o sentido de alteridade e de pertencimento a alguns grupos sociais e, o problema, é que mantem uma relação direta com os estereótipos. Os estereótipos têm a função de ordenar o mundo e, o mundo, está ordenado desde as subjetividades hegemônicas. As imagens e os artefatos culturais têm a capacidade de reproduzir os estereótipos, de fortalecer os preconceitos, de segregar o que é diferente ou desigual e de naturalizar as verdades que mantém as hegemonias. Esses imaginários visuais enfatizam alguns aspectos em detrimento de outros e, pouco a pouco, vão criando mundos simbólicos cujas representações determinam desejos e modelos a serem seguidos.

Neste sentido, uma prática pedagógica baseada na perspectiva da cultura visual está comprometida com a formação de sujeitos menos passivos diante do que veem e está preocupada em criar estratégias que ajudem a interpretar e desconstruir os significados muitas vezes invisíveis nas imagens. Tem o objetivo de incentivar reflexões mais críticas sobre os múltiplos discursos que nos atravessam, favorecendo novas significações que vão além das narrativas hegemônicas, para pensarmos em como os imaginários visuais influenciam as formas como pensamos o mundo, nós mesmos e os outros.

A educação da cultura visual é um convite para a escola pensar o mundo desde outros paradigmas, reconhecendo que as relações e conteúdos nos processos de ensino e aprendizagem ganharam complexidade e as pessoas se relacionam em ambientes híbridos de socialização e de interação. Como disse Paul Duncum, a arte/educação “não conseguirá sobreviver da forma como o fez no passado” (2011,

p. 27) e as escolas precisam reconhecer que é necessário problematizar os fatores que influenciam a construção das práticas de subjetividade. Isto significa exercitar a dúvida e incentivar reflexões sobre questões como: qual é o seu lugar no mundo? Este lugar é natural ou imposto? O que as categorias identitárias como homem, mulher, gênero e sexualidade significam para você? Existe uma categoria mais importante que a outra? Quais padrões de gênero são reproduzidos nas imagens?

É importante desconstruir essas políticas de representação para promover a compreensão de como a cultura visual ajuda a construir o gênero e as práticas culturais que produzem os sujeitos normativos em nosso sistema de valores e significações. A pedagogia crítica feminista, aliada às práticas pedagógicas da cultura visual, examina essas relações para fomentar discussões sobre os discursos socialmente construídos, com a intenção de identificar os estereótipos que marginalizam certos grupos sociais. Para pensar estas temáticas em sala de aula, a professora estadunidense Karen Keifer-Boyd (2010, p. 10) sugere criar linhas de investigações a partir dos seguintes questionamentos:

> – Quais são as mensagens abertas ou veladas em uma obra, imagem ou artefato referentes às questões de gênero, raça e classe social?
> – Quais são as expectativas sobre essas mensagens?
> – Como essa imagem ou artefato cultural afetam os sujeitos?
> – Se uma imagem ou produção artística ofende um grupo particular ou individual, quais são os direitos do grupo ou do indivíduo?

Problematizar estas (e outras questões) relativas a nossas construções sociais facilita a compreensão da estreita relação entre cultura visual e as construções de gênero. Identificar estes marcadores de diferenças nas visualidades significa colaborar para a formação de sujeitos mais conscientes sobre os ideais opressores que limitam as potencialidades das subjetividades individuais. Significa, também, incluir nas práticas docentes alternativas que ajudem a construir um mundo mais igualitário, por meio da análise das condições que reproduzem as injustiças sociais.

O cenário das representações identitárias contemporâneas está cada vez mais diversificado e inclassificável e uma educação da cultura visual com enfoque feminista tem a potencialidade de fomentar reflexões sobre a pluralidade dessas

representações e trabalhar no sentido de amenizar os conflitos e tensões que esses temas despertam nos ambientes das escolas. Isto significa atuar desde uma perspectiva mais ampla, para questionar o que está supervalorizado, o que foi subjulgado, o que foi legitimado e o que foi esquecido ou ocultado dos imaginários visuais. Portanto, não basta simplesmente analisar o artefato artístico ou uma imagem isoladamente, mas o território cultural onde as relações de gênero foram ou são negociadas.

A ausência de referências fora das normas da heterossexualidade no escopo imagético de professores e professoras de artes visuais afeta a forma como o alunado pensa as visualidades. Por isso é importante inserir mais artistas mulheres nos conteúdos levados à sala de aula e trabalhar com imagens de artistas que usam o gênero e a sexualidade como motor de seus projetos, buscando novas formas de construir significados para fomentar a ideia da diversidade como um bem cultural da humanidade.

A ideia de gênero como produto cultural tem a capacidade de produzir questionamentos sobre os processos e contextos culturais que fabricam feminidades e masculinidades como formas sociais (OAKLEY, 1997, p. 29). A categoria “gênero” torna-se, assim, uma ferramenta conceitual importante para problematizar os dispositivos que determinaram papeis distintos as homens e mulheres em diferentes situações sociais ao longo da história e como isso afeta nossas percepções sobre as visualidades.

Lamentavelmente, discriminações de gênero continuam a existir nas práticas docentes, afetando o conhecimento que professores e professoras trazem e mediam em a sala de aula. Este deveria ser um problema e responsabilidade de todas as pessoas envolvidas nos processos de ensino comprometidas em eliminar o sexismo, o racismo e outros “ismos” que despreciam os seres humanos e geram uma série de comportamentos e práticas sociais que influenciam as formas como consumimos e produzimos as imagens.

Meu objetivo neste artigo é incentivar a educação da cultura visual aliada à uma abordagem feminista que colabore em trazer à superfície novas significações sobre

nossas práticas culturais e as formas como fomos naturalizando certas "verdades" que muitas vezes parecem não corresponder às experiências nas sociedades contemporâneas, onde as representações identitárias se transformaram em um caleidoscópico colorido e multiforme.

O ensino das artes visuais como um ato político é a tônica das pedagogias críticas feministas que querem colaborar em construir uma cultura onde a diversidade não seja um problema social. Atuar desde essa perspectiva significa pensar em salas de aula não hierárquicas e professores e professoras preocupadas em romper com a noção cultural das inscrições de gênero na cultura visual, com a intenção em dar visibilidade às imagens que (ainda) não afetam as práticas docentes ou os conteúdos escolhidos para compor os processos de ensino e aprendizagem em artes visuais.

Notas

[1] Tradução minha de: "are integral elements of this social structure, and are mediated and determined by specific and definable social institutions, be they art academies, systems of patronage, mythologies of the divine creator".

[2] Tradução minha de: "It is rather as though a medical student were denied the opportunity to dissect or even examine the naked human body".

[3] Tradução minha de: "For too long they have either been omitted altogether, or isolated, as even in this exhibition, and discussed only as women artists, and not simply as artists, as if in some strange way they were not a part of their culture at all. This exhibition will be a success if it helps to remove once and for all the justification for any future exhibitions with this theme".

[4] Michaelangelo Caravaggio (1573-1610): "Judith with the Head of Holofernes" (1607); Elisabetta Sirani (1638-1665): "Judith with the Head of Holofernes" (1650s, 1658); Artemisia Gentileschi (1593-1653): "Judith with her Servant" (1612), "Judith Slaying Holofernes" (1613), "Judith and her Maid with the Head of Holofernes" (1610-12), "Judith Slaying Holofernes", (1620).

[5] Tradução minha de: "El problema no consiste en intentar desenterrar una supuesta esencia de "lo femenino", sino en desvelar cómo el propio concepto de la feminidad se construye a través del lenguaje, de la representación y, en general, de la cultura".

Referências

BUTLER, J. *El Género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Tradução de Maria Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós Ibérica, 2007.

DIAS, B. *O I/MUNDO da Educação em Cultura Visual*. Brasília: Editora da pós-graduação da Universidade de Brasília, 2011.

DUNCUM, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: UFSM, 2011. p. 15-30.

FREEDMAN, K. Interpreting Gender and Visual Culture in Art Classrooms. *Studies in Art Education*, 35, 1994. p. 157-170.

HERNÁNDEZ, F. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F. *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 21-42.

HERNÁNDEZ, F. *Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KEIFER-BOYD, K. Visual Culture and Gender Constructions. *The International Journal of Arts Education*, 8, n. 1, 2010. p. 1-24. ISSN 1728-175X.

LARROSA, J. Tecnologías del yo y educación. In: LARROSA, J. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995. p. 259-332.

MAYAYO, P. *Historias de mujeres, historias del arte*. 4. ed. Madrid: Cátedra, 2011. ISBN 9788437620640.

MITCHELL, W. J. T. *Picture Theory*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

NOCHLIN, L. Why Have There Been No Great Women Artists? *Women, Art and Power*. New York, 1988. p. 145-178.

NOCHLIN, L.; HARRIS, A. *Women Artists: 1550-1950*. [Catálogo]. Los Angeles: Museum Associates of the Los Angeles County Museum of Art, 1976.

OAKLEY, A. A brief history of gender. In: OAKLEY, A.; MITCHELL, J. *Who's afraid of feminism? Seeing through the backlash*. New York: New Press, 1997. p. 29-55.

POLLOCK, G. Feminism and Modernism. In: POLLOCK, G.; PARKER, R. *Framing Feminism: Art and the Women's Movement 1970-1985*. London: Pandora Press, 1987. p. 79-122.

POLLOCK, G.; PARKER, R. *Old Mistresses, Women Art and Ideology*. Londres: Pandora Press, 1981.

Carla de Abreu
Doutora em "Artes Visuales y Educación" (2014), pela Universidad de Barcelona (UB), em regime de cotutela com a Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. Atualmente é pesquisadora do Grupo de Estudos Cultura Visual e Educação (FAV/UFG) e professora efetiva da Faculdade de Artes Visuais (UFG). Investiga principalmente os seguintes temas: gênero, cultura visual e ensino de arte; identidade e práticas de resistência.