

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**Licenciatura em Artes Visuais**

Helena Kozlakowski Patrício  
nº USP 9066831

**Como transformar a perspectiva feminista  
em práxis na arte-educação**

Orientadora: Liliane Benetti

SÃO PAULO  
2024

Dedico este trabalho às mães, às avós, às professoras, às artistas, às feministas e a todas as mulheres e suas potências criadoras.

## A GRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha avó, que foi minha cuidadora primária na infância, e a todas as minhas ancestrais, que realizaram o trabalho de cuidado de suas crias, garantindo sua sobrevivência e, portanto, a minha existência. Agradeço à minha mãe, que sempre me incentivou na carreira artística, mas também quebrou barreiras econômicas e educacionais com seu trabalho, possibilitando que eu cursasse ensino superior em uma das maiores universidades da América Latina. Agradeço à Rejane Barbosa, que realiza o trabalho de limpeza para minha família desde antes de eu nascer. Agradeço ao meu pai por ter contribuído economicamente para minha criação e ter instigado em mim o desenvolvimento da consciência feminista através da dor. Agradeço também à minha irmã mais velha, Taís, por me apresentar os pensamentos de esquerda e por me inspirar a me tornar professora e pesquisadora. E ao meu “fã número 1” (como ele coloca) Marcos Sampaio.

Também agradeço a todas as professoras e professores que já tive desde que iniciei minha escolarização. No ensino básico, especialmente à professora Celina Gusmão de Artes, e à professora Júlia Kodato de redação. Se pudesse agradeceria nominalmente muitos e muitos outros, como a professora Diva que me deu aulas extracurriculares de pintura. No ensino superior, agradeço especialmente à professora Liliane Benetti, que também é minha orientadora nesse trabalho, que me apresentou pela primeira vez os estudos de gênero no campo da arte e foi tão paciente e solícita durante o desenvolvimento deste trabalho. Entre outras professoras da graduação em Artes, também agradeço às professoras Maria Christina Rizzi, Dália Rosenthal, Sumaya Mattar, que foram grandes inspirações na escolha do curso de licenciatura. Não obstante, também quero agradecer à professora pesquisadora Ana Paula Simione Cavalcanti, que me deu aulas na disciplina Gênero, Arte e Sociedade e cujos trabalhos foram uma grande fonte de pesquisa para mim em relação ao tema de mulheres na arte. Em relação a estágios realizados na área de arte-educação também agradeço às professoras Ana Letícia Penedo e Carolina Cortinove.

Também quero agradecer aos meus amigos queridos que me ajudaram tanto na escrita deste trabalho, como Henrique Yukio Vidal, Fábio Gonçalves, Marcelo Ricci e Larissa Alves. As trocas que fizemos foram essenciais ao desenvolvimento da linha de raciocínio apresentada, além disso eles se dispuseram pacientemente a ler o trabalho em

suas mais diversas etapas. Aliás, também quero agradecer à revisora Thais Bohn, que me auxiliou a deixar o texto ainda mais palatável e acessível.

Além das pessoas citadas, também queria agradecer às feministas brasileiras da atualidade que me são inspiração como Marina Colerato, Yasmin Moraes, Brisa Kamulenge, Natasha Orestes, Gisela Carvalho, Cila Santos, Amanda Tabarelli, Tainara Vasconcellos, Letícia Nascimento, Nayara Macedo, Gi del Fuoco, entre tantas outras, e a todas aquelas que as precederam. Mas também quero agradecer a todas as mulheres artistas que abriram caminho para mim, especialmente as feministas dos anos 1970.

Também quero agradecer às minhas amigas, como a artista e arte-educadora Sara Sallum, cujo trabalho me inspira, a artista e arte-educadora Lorena Decloedt, que me dá muito carinho e me mostrou de perto as dificuldades enfrentadas por jovens mães, à atriz Isa Meneghini por ouvir meus desabafos e estar sempre presente, mas também à artista Marília de Paula Vitolo, por acreditar em mim. E por último quero agradecer também à minha amiga já falecida Alana Oliveira que me incentivou a concluir este trabalho elevando a minha autoestima e me assegurando do quanto era importante o tema que eu estava pesquisando.

Por fim, também agradeço a todos aqueles que aturam nos planos espirituais (segundo as minhas crenças pessoais) para que eu tivesse força, determinação, acreditasse em mim mesma e persistisse na minha tarefa, me oferecendo apoio e *insights*.

*“A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”*

(Paulo Freire)

## **Resumo:**

O presente trabalho surge da necessidade em discutir as diferentes maneiras de colocar em prática o pensamento e a perspectiva feminista na arte-educação, tendo em conta não apenas um modo de agir ante aos conteúdos (ao que é incluído no currículo), mas também a modos de agir em relação aos comportamentos dos alunos e do próprio educador. Assim, inspirando-se no pensamento de Paulo Freire e de Ana Mae Barbosa, teoriza que a práxis feminista na arte-educação se sustenta na inter-relação entre ler-agir-escolher, na qual ‘ler’ se refere à leitura de mundo, maneira de ver ou perspectiva, o ‘agir’ se refere à postura do professor, questionadora, ética e feminista, e às estratégias metodológicas, e o ‘escolher’ se refere aos temas e conteúdos que opta por abordar e como. Além disso, são tecidas críticas a abordagens do ensino da arte que são consideradas desenvolvimentistas, neoliberais e, portanto, antifeministas, sugerindo também alguns procedimentos metodológicos considerados produtivos à práxis feminista. A arte é entendida como meio ou ferramenta de emancipação, tal qual a educação. A contextualização histórica como a forma de entender as condições que nos fizeram chegar até aqui enquanto humanidade. E o fazer artístico como a maneira de imaginar um novo mundo e lutar para pô-lo em prática.

Palavras-chave: FEMINISMO, PRÁXIS FEMINISTA, ARTES VISUAIS, ARTE-EDUCAÇÃO, PAULO FREIRE, ANA MAE BARBOSA, ABORDAGEM TRIANGULAR, HISTÓRIA DAS MULHERES.

## **Abstract:**

This work arises from the need to discuss the different ways of putting feminist thinking and perspective into practice in art education, taking into account not only a way of acting in relation to content (what is included in the curriculum), but also ways of acting in relation to the behavior of students and the educator himself. Thus, inspired by the thinking of Paulo Freire and Ana Mae Barbosa, it theorizes that feminist praxis in art education is based on the interrelationship between reading-acting-choosing, in which 'reading' refers to a reading of the world, a way of seeing or a perspective, 'acting' refers to the teacher's questioning, ethical and feminist stance and methodological strategies, and 'choosing' refers to the themes and contents they choose to address and how. In addition, criticisms are made of approaches to art teaching that are considered developmentalist, neoliberal and therefore anti-feminist, and some methodological procedures are suggested that are considered productive for feminist praxis. Art is understood as a means or tool for emancipation, just like education. Historical contextualization as a way of understanding the conditions that have brought us this far as humanity. And art-making as a way of imagining a new world and fighting to put it into practice.

Keywords: FEMINISM, FEMINIST PRACTICE, VISUAL ARTS, ART-EDUCATION, PAULO FREIRE, ANA MAE BARBOSA, TRIANGULAR APPROACH, HISTORY OF WOMEN.

## SUMÁRIO

Introdução .....	1
1. Bebendo do pensamento de Paulo Freire .....	8
2. Utilizando a Abordagem Triangular .....	30
2.1 A defesa da arte como meio .....	33
2.2 Em repúdio a uma ótica desenvolvimentista na arte-educação .....	36
2.3 A Perspectiva e Práticas Neoliberais na Arte-educação .....	43
3. Ampliando Possibilidades - Procedimentos Metodológicos e Conteúdos na Arte Educação .....	61
3.1 Comparaçāo, análise de imagens como conjunto e contextualizaçāo .....	64
3.2 O uso de imagens da cultura visual de uma forma mais ampla .....	83
3. 3 Algumas sugestões de possibilidades temáticas .....	88
3.4 O fazer artístico como o re-imaginar do mundo .....	91
Conclusão .....	96
Referências .....	100
Anexo .....	104

## Introdução

Quando comecei a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso em licenciatura, meu objetivo inicial era escrever um trabalho sobre como aplicar conteúdos da educação sexual na educação artística. Me interessei por essa temática porque, ao me deparar com dados sobre abuso sexual, vi como na vasta maioria dos casos de estupro as vítimas são crianças. Segundo o Anuário do Fórum de Segurança Pública de 2022, do total de violações sexuais registradas 61,3% foram contra crianças de até 13 anos de idade<sup>1</sup> e 76,5% aconteceram na casa da vítima, ao passo que apenas 1% aconteceu em instituições de ensino.<sup>2</sup>

Durante o curso de licenciatura, apesar disso, em nenhum momento, fosse nas aulas obrigatórias da FEUSP (Faculdade de Educação da USP), fosse nas aulas que tivemos no Departamento de Artes Plásticas, essa temática foi abordada, tampouco aprendemos como identificar os sinais de que uma criança estava sendo abusada, como acolher uma vítima, como denunciar e o que poderíamos fazer enquanto educadores para ajudar na prevenção.<sup>3</sup>

Estudando sobre educação sexual por conta própria, percebi que grande parte do conteúdo a ela relacionado poderia ser aplicado em aulas de artes. Mas olhando para os dados sobre essa realidade e escutando os relatos de sobreviventes, como Nathalia Orestes, militante contra o abuso de meninas, fundadora da página Brasil contra SAP,<sup>4</sup> entendi que não bastava aplicar esse conhecimento na educação, também seria necessário adotar uma abordagem feminista no Ensino de modo a combater os motivos dos abusos pela raiz.

---

<sup>1</sup> BRASIL. Anuário de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. p. 190. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>>. Acesso em 20/04/2023.

<sup>2</sup> BRASIL. Anuário de Segurança Pública. *Ibid*, p. 249. Páginas 250 e 249 Anuário do Fórum de Segurança Pública de 2022.

<sup>3</sup> Esse conhecimento sobre educação sexual a princípio pode parecer inútil a um arte-educador, porém uma colega de curso, que estava participando da mesma residência pedagógica que eu, passou por uma situação em que uma aluna sua relatou em aula o abuso que estava sofrendo. Minha colega não soube muito bem como lidar diante disso, porque a criança tinha pedido segredo. Demorou até que tomasse a decisão de falar com a orientação da escola, porque não queria desrespeitar o desejo e intimidade da menina e tampouco estava previamente informada sobre como agir em um caso desses.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.instagram.com/brasilcontrasap/>>. Acesso em: 10/01/2024

Não foi possível ignorar o fato de que 95,4% dos agressores de crianças no Brasil em 2022 eram do sexo masculino<sup>5</sup> e a vasta maioria das crianças abusadas eram do sexo feminino (85,5%).<sup>6</sup> Lendo o livro da psicóloga Dee L. R. Graham “Amar para Sobreviver – Mulheres e a Síndrome de Estocolmo Social”,<sup>7</sup> tive uma segunda confirmação das minhas impressões. A autora teoriza que o motivo pelo qual a maior parte da violência masculina direcionada às mulheres tem caráter sexual e nomeia esse tipo de violência como “terrorismo sexual contra mulheres”.<sup>8</sup>

[...] talvez porque usamos os órgãos sexuais dos indivíduos como base para diferenciar os membros do grupo opressor (homens) e do grupo oprimido (mulheres), os homens direcionem a violência e a ameaça de violência aos órgãos sexuais femininos. [...] O propósito do direcionamento da violência é assegurar que os órgãos sexuais femininos sejam vistos como subordinados e os masculinos como dominantes. [...] Se a superioridade do pênis sobre a vagina é estabelecida por meio da violência sexual contra as mulheres, então, nas interações cotidianas com as mulheres, os homens podem se beneficiar dessa violência se eles as lembrarem de que eles, homens, têm pênis e elas, mulheres, têm vagina. Quanto mais frequentemente as mulheres (e os homens) são lembradas da dominância do pênis sobre a vagina, mais benefícios todos os homens colhem em decorrência da violência sexual de alguns homens contra as mulheres. (GRAHAM, 2021, p. 112-113)

E conclui essa ideia nos seguintes termos:

A violência sexual revela de que maneira as mulheres não são homens. Essa teoria ajudaria a explicar por que a violência sexual é percebida como mais hedionda, mais violenta psiquicamente e, portanto, mais assustadora para as mulheres do que outros crimes. [...] A violência sexual dos homens contra as mulheres é o veículo principal pelo qual se estabelece a dominância do pênis sobre a vagina. (GRAHAM, 2021, p. 116)

Foi então que decidi deixar para abordar a temática da aplicação da educação sexual para um próximo trabalho, possivelmente em alguma pós graduação, e focar na defesa do pensamento e de uma práxis feminista na educação. Também precisei deixar para um trabalho posterior a pesquisa que estava realizando, relacionando a história das mulheres com a história da arte, que tinha como objetivo culminar na estruturação de planejamentos de aulas ou de sugestões para planejamentos de aulas.

Em relação às principais referências feministas utilizadas neste trabalho, os dois maiores nomes são Gerda Lerner e Silvia Federici, duas autoras cuja pesquisa reside no

---

<sup>5</sup> BRASIL. Anuário de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. p. 249. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>>. Acesso em 20/04/2023.

<sup>6</sup> BRASIL. Anuário de Segurança Pública. *ibid*, p. 250.

<sup>7</sup> GRAHAM, Dee L. R. *Amar para Sobreviver – mulheres e a síndrome de estocolmo social*. São Paulo: Editora Cassandra, 2021.

<sup>8</sup> GRAHAM, Dee L. R., p. 110.

estudo da história das mulheres. O motivo pelo qual foram selecionadas foi minha ânsia em entender como começou a dominação masculina sobre as mulheres e quais teriam sido os possíveis motivos. O primeiro livro que comecei lendo foi “Calibã e a Bruxa – mulheres, corpo e acumulação primitiva”,<sup>9</sup> de Silvia,<sup>10</sup> sob indicação de uma professora. Mas depois que encontrei o “A Criação do Patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens”,<sup>11</sup> de Gerda, até abandonei a leitura do primeiro para priorizá-lo, retornando ao de Silvia em outro momento. Neste livro, Gerda se debruça sobre o período pré-histórico e início da história, falando a partir daí sobre a antiguidade mesopotâmica mais especificamente, mas também citando outras culturas como a grega, hebraica e egípcia.

Elá descreve como ocorre a criação do patriarcado como sistema de dominação masculina naquele contexto, explicando que foi um processo gradual que levou anos, que teria culminado na mudança do mundo simbólico, da adoração de Deusas para a adoração de Deuses masculinos. Outro fato que achei surpreendente no livro foi que a autora demonstra como as primeiras pessoas escravizadas no mundo foram exclusivamente mulheres e crianças, e que foi só refinando as estratégias de submissão desses grupos que foi possível aos homens descobrirem os meios de escravizar também outros homens. Elá também situa o início da dominação masculina como anterior à criação da propriedade privada, contestando a teoria de Engels neste aspecto.

Silvia, por sua vez, em “Calibã e a Bruxa – mulheres, corpo e acumulação primitiva”,<sup>12</sup> escreve sobre o período de transição do feudalismo para o capitalismo. Elá argumenta que no feudalismo as mulheres camponesas e trabalhadoras usufruíam de mais liberdades que num período posterior, tinham uma vida mais semelhante à vida dos seus colegas homens de classe trabalhadora e inclusive participavam de revoltas contra os

---

<sup>9</sup> FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa – mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

<sup>10</sup> Reconheço que academicamente chamar uma autora pelo primeiro nome é informal e está fora das normas. Porém faço uma escolha política neste tipo de uso, porque chamar uma autora apenas pelo sobrenome é ocultar seu sexo. Estrategicamente ao longo da história muitas mulheres usaram pseudônimos e ocultaram o primeiro nome para que conseguissem ser publicadas e lidas. Então neste trabalho opto por ressaltar o sexo, através do uso do primeiro nome, para constantemente lembrar quais referências citadas foram produzidas por mulheres.

<sup>11</sup> LERNER, Gerda. *A Criação do Patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 1986

<sup>12</sup> FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa – mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

poderosos junto deles, tendo protagonismo em alguns casos. Mas em uma estratégia de otimizar os lucros e se manter no poder, as classes dominantes expropriaram terras dos camponeses, instituíram o salário, suprimiram violentamente as revoltas e passaram a fazer ataques direcionados às mulheres.

O principal meio que encontraram para dividir e enfraquecer a classe trabalhadora foi instigar a misoginia. A caça às bruxas teria sido o ápice da expressão da misoginia naquele tempo, como um terrorismo direcionado a colonizar mulheres e fazê-las ocuparem o papel destinado a elas como reproduutoras de trabalhadores, possibilitando maior acumulação e a transição ao capitalismo. A colonização de outros continentes pelos europeus também só teria sido tão bem sucedida porque antes de torturar, desumanizar e submeter outros povos, teriam aprendido os métodos para isso praticando-os nas mulheres de seu próprio povo.

Dentre outras leituras feministas realizadas, porque não cabe citar todas aqui, além das já citadas, também fiz a leitura da tese de mestrado de Marina Corelato, “Crise Climática e Antropoceno – Perspectivas ecofeministas para liberar a vida”.<sup>13</sup> Nesse trabalho a autora explica no que consiste a perspectiva ecofeminista, para a qual o capitalismo é uma invenção patriarcal que visa o lucro acima da vida, colocando em risco inclusive o próprio planeta em nome disso. Para essa acumulação, as mulheres são centrais, então o feminismo para ser de fato libertador à todas as mulheres precisa necessariamente ser anticapitalista. Para o ecofeminismo, mulheres são exploradas como recurso tal qual a natureza e é preciso uma reconciliação com ela para que possamos superar esse sistema explorador.

No tocante à arte-educação, para embasar esse trabalho, selecionei dois grandes nomes da educação no Brasil. O primeiro é o ilustre Paulo Freire, para fundamentar os motivos de porque politicar a educação no sentido feminista. E o segundo é a consagrada Ana Mae Barbosa, para auxiliar a pensar em como adequar o pensamento feminista aos procedimentos metodológicos específicos da Arte Educação. Tanto o livro “Pedagogia

---

<sup>13</sup> COLERATO, Marina Penido. *Crise Climática e Antropoceno – perspectivas ecofeministas para liberar a vida*. Tese de (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023. DOI: 10.13140/RG.2.2.29291.92967

da Autonomia”,<sup>14</sup> escrito por Freire, quanto o livro “A Imagem no Ensino da Arte”,<sup>15</sup> escrito por Ana Mae, usados como referência nesse trabalho, foram leituras obrigatórias em disciplinas de Metodologias do Ensino da Arte no curso de licenciatura. Assim, a escolha em usar essas obras como referência aqui foi intencional, justamente para que possamos ampliar as possibilidades de interpretação desses trabalhos.

Como referência na parte de Arte-Educação, também me utilizei do artigo “Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais”<sup>16</sup> de Maria Christina Rizzi, que foi minha professora na graduação, escrito em coautoria com Maurício Silva. Meu objetivo quando escolhi fazer essa leitura era aprimorar minha reflexão sobre os escritos de Ana Mae. Depois da leitura, fiquei ainda mais convencida da relevância da contribuição dessa professora pesquisadora para a arte-educação no Brasil. Assim, inspirando-me na Abordagem Triangular, sistematizada por Mae, criei a minha própria tentativa de sistematização da práxis feminista na Arte-educação.

A práxis feminista, de acordo com minha teoria, tal qual a Abordagem Triangular, baseada no ler-contextualizar-fazer, também se baseia em um tripé: ler-agir-escolher. Nesse caso, ‘Ler’ se refere à leitura de mundo do educador, à maneira de enxergar o mundo e à perspectiva feminista. O ‘Agir’ se refere à postura do professor, que deve ser ética, política, questionadora e feminista, mas também às estratégias metodológicas que se utiliza para mobilizar essa postura. Por fim, ‘Escolher’ diz respeito à pesquisa, às escolhas de temas, conteúdos e obras relevantes para mobilizar a práxis feminista dentro do currículo.

No primeiro capítulo deste trabalho “Bebendo do pensamento de Paulo Freire”, sustento a posição de não neutralidade da educação e, portanto, da não neutralidade da arte. A leitura de mundo (o ‘pensar certo’) feminista é o que guia qualquer práxis feminista e deve estar intimamente ligada ao ‘agir’ (‘fazer certo’). Assim, também discuto

---

<sup>14</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996

<sup>15</sup> BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991

<sup>16</sup> RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Maurício da. *Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo*. Revista GEARTE, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71934. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71934>>. Acesso em: 10/01/2024

qual seria a postura mais correta a ser assumida pelo professor e que tipos de questionamentos deveriam estar presentes em todas as aulas.

No segundo capítulo, “Utilizando a Abordagem Triangular”, contextualizo o que é a Abordagem Triangular, teço críticas a perspectivas desenvolvimentistas e neoliberais na arte-educação, e também me utilizo do artigo de Christina Rizzi e Maurício Silva para argumentar que além de a arte-educação ser transdisciplinar, a arte também o é. Como linguagem, a arte deveria ser entendida como um meio ou como uma ferramenta de transformação ao invés de algo que tem um fim (ou se encerra) em si mesma. Portanto nesse capítulo me dedico ao ‘ler’, a partir da crítica de leituras de mundo ou de perspectivas hegemônicas.

No terceiro capítulo, esboço algumas sugestões de metodologias e conteúdos a serem trabalhados na práxis feminista arte-educativa. O foco do capítulo é o ‘escolher’, porém também perpassa no ‘agir’, e é inseparável do ‘ler’. Eu diria que discutir o ‘escolher’ é a proposição mais difícil, pois o escolher é uma tarefa que exige muito estudo e conhecimento, tanto sobre história humana geral, quanto sobre história das mulheres, sobre história da arte, conhecimentos gerais da atualidade, conhecimentos específicos do feminismo, conhecimentos sobre do mercado de arte atual, mas também de produções culturais não hegemônicas... São infinitas as possibilidades de interconexão das artes e do feminismo com outros campos do conhecimento.

É por isso que deixei para um futuro trabalho um estudo mais aprofundado da relação entre história da arte e história das mulheres. Resignei-me neste capítulo em fazer apenas uma discussão geral sobre a temática da maternidade, a partir de algumas obras, um pouco de conhecimento histórico feminista e alguns dados atuais. Além disso, nesse capítulo também faço a sugestão do uso dos mais variados tipos de conteúdos em aula para a contextualização de obras e da história da arte, e para inspirar o fazer artístico. Mas também faço a sugestão de que no processo de “escolher”, o professor de artes faça seleções de grupos de imagens a serem analisadas como um todo, uma ao lado da outra. Mais do que determinar conteúdos a serem escolhidos, faço o exercício de refletir sobre ‘como escolher’.

Nas escolhas que fiz para os exemplos de obras apresentados, priorizei trabalhos artísticos que exploram os sentidos visuais, posto que a minha graduação é em Artes Visuais e que foi esse tipo de conteúdo o mais estudado ao longo dela. Sendo assim, também escrevi pensando no ensino desse tipo de produção específica. Isso significa que provavelmente esse texto é mais útil a um profissional da educação ou arte-educação que deseje trabalhar com essa linguagem específica, sendo necessária uma outra produção que dê continuidade a essa reflexão, que dê conta de abranger a práxis-feminista arte-educativa em se tratando de outras mídias ou linguagens.

Eu também acabei selecionando como exemplos mais imagens de artistas homens do que de mulheres, e mais obras de artistas brancas do que de negras. Isso reflete a formação que recebi na escola e a que recebi na universidade, como também meu próprio inacabamento (que assumo aqui, prometendo um compromisso em tentar minimizá-lo). Mas essas escolhas que fiz também vão de encontro com a minha defesa da continuidade do uso de obras da história da arte tradicional hegemônica na arte-educação. Acredito que, como estamos inseridos dentro de uma cultura ocidentalizada, é preciso entendê-la para que se possa criticá-la e superá-la de forma contundente.

Por fim também defendo a arte como campo inseparável da educação. Afinal sou artista porque educadora, educadora porque artista. A arte tem valor em si mesma? Sim. Porém acredito que ela tenha um valor muito maior quando em função de um propósito maior. A arte ligada à transformação social é a educação em seu primor.

## 1. Bebendo do pensamento de Paulo Freire

Não existe neutralidade na educação. Ao menos foi o que o educador e filósofo Paulo Freire argumentou em seu livro “A Pedagogia da Autonomia”<sup>17</sup>. Se o ato de educar implica um objetivo a ser atingido, então também implica sonhos, utopias e ideais (FREIRE, 1996, p. 28) - daí seu caráter inexoravelmente político. Compartilho dessa mesma visão. É a partir dela e dos escritos de Paulo Freire que construo neste capítulo a defesa de uma educação que une a perspectiva feminista à prática feminista em terreno escolar. Mas como exercer a politicidade em aula?

No livro anteriormente citado, Freire condena o professor que tenta ser neutro ou omitir seus posicionamentos políticos e morais, pois essa postura nega e omite a natureza do ato educativo e com isso o educador acaba não sendo de fato justo ou sincero, mas também condena o professor que tenta doutrinar seus alunos politicamente, ao impor seu posicionamento (o que caracteriza como autoritarismo e messianismo). De acordo com Paulo Freire, a postura correta do profissional docente seria demonstrar aos estudantes porque pensa como pensa, garantindo e respeitando o direito de o aluno discordar.

Além de ser o comportamento mais honesto, penso que reservar espaço para opiniões contrárias é a forma mais frutífera de garantir adesão à própria posição. Colocar à prova o próprio pensamento, mostrar e rebater os argumentos contrários são atitudes que ajudam a evitar inclusive eventuais mudanças de opinião futuras. Além disso, colabora para que não sejamos dogmáticos, uma característica que Freire também critica, posto que a indagação, a busca, a pesquisa, a abertura para o novo e a consciência do próprio inacabamento faz parte da própria natureza da prática docente.

Não há motivos para temer ser contrariado em um diálogo sincero com qualidade argumentativa e convicção nos próprios pontos de vista. Somente no autoritarismo, na covardia e na egolatria que se tenta, por medo, encerrar uma discussão. Em relações onde há respeito mútuo e humildade existe a capacidade de ouvir e escutar.<sup>18</sup> Como coloca Freire, existe uma diferença entre ser silencioso e silenciado, ou entre falar *com* e falar *a*,

---

<sup>17</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996, p. 42.

<sup>18</sup> FREIRE, Paulo, *ibid*, p. 42-45.

pois a verdadeira escuta não diminui a capacidade de discordar. Parte do que o pensador se refere como ‘pensar certo’ significa se deixar exposto às diferenças, em postura de disponibilidade.

O único impedimento moralmente aceitável de um professor a uma total abertura sobre o que pensa pode estar ligado ao medo de ser repreendido pelos pais de alunos ou responsáveis, pela escola ou mesmo pelo Estado, em um contexto de perseguição política. Nesse caso, a suposta neutralidade pode ser estratégica, ainda que temporariamente, ainda mais em Estados de exceção. Todavia, irei evitar a discussão desse dilema neste trabalho, devido à sua profundidade e gravidade. Me atenho a qual seria o cenário ideal em um contexto ordinário e democrático.<sup>19</sup>

Outro aspecto importante que Paulo Freire descreve é a importância de que o educador não tenha uma postura arrogante em relação ao aluno. A arrogância é um obstáculo à aprendizagem do discente, que não se sente ouvido e considerado de fato, tendo como consequência a negação da autonomia em seu processo educativo. A arrogância é um fator que inibe o estudante.<sup>20</sup> Ser arrogante é diametralmente oposto de ser questionador. Contanto que esteja em paz com o próprio inacabamento, o educador estará aberto a aprender com os educandos, que, por sua vez, também são potenciais produtores ou fontes de conhecimento.<sup>21</sup> Isso não significa que eventualmente o professor não se veja obrigado a demonstrar seu domínio sobre determinado conteúdo para que o aluno se dê conta de seu próprio inacabamento e, assim, confie na capacidade e autoridade de seu professor.

Embora seja partidária da sinceridade, estrategicamente acredito ser interessante que o professor conduza os alunos a tirarem suas próprias conclusões antes de revelar no que acredita, levantando primeiros perguntas e fazendo provocações. Isso ajudaria a garantir a própria autonomia dos alunos, defendida por Freire, que poderiam tender a concordar com ou contrariar o professor intencionalmente, seja por birra ou afeição. Afinal, esse pensador acredita que a verdadeira educação não é mera transmissora de

---

<sup>19</sup> Caso considere o cenário atual próximo demais a um contexto de perseguição política, este é um grave indicativo de ameaça à democracia.

<sup>20</sup> FREIRE, Paulo, *ibid.* p. 26.

<sup>21</sup> FREIRE, Paulo, *ibid.* p. 14.

conhecimento, sendo o papel do professor desafiar os estudantes a produzir a própria compreensão sobre o objeto de estudo. Assim, o educador deveria se preocupar primordialmente em criar para o aluno possibilidades para a própria produção ou construção do conhecimento.<sup>22</sup>

Essa filosofia coloca a pergunta no centro. Isso ocorre tanto quando aparece em seu caráter de curiosidade ingênua, descompromissada, quanto também nos momentos em que se torna de fato curiosidade epistemológica, ou seja, aquela na qual se exerce a capacidade crítica, a análise metódica e lógica.<sup>23</sup> Portanto, uma das formas de favorecer a própria capacidade de produção ou construção de conhecimento pelos alunos é justamente fazer com que respondam, no lugar do educador, aos questionamentos levantados (tal qual o método dialético de Sócrates – a maiêutica socrática) e com isso passem a fazer também seus próprios questionamentos. O caráter dialógico está na retórica do professor, levantando novas perguntas ante às respostas oferecidas por eles e alimentando o debate com dados, aos quais não tinham acesso até então, para fomentar a discussão. Nesse caso, o ideal seria fazer com que o aluno duvide de suas conclusões até que a retórica não seja mais possível - ainda que temporariamente.

Como coloca Paulo Freire, isso não significa eliminar os momentos explicativos:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 33).

Além de defender o caráter político da educação, Paulo Freire defendia também a responsabilidade da educação para com a prática de uma *Ética Universal* do ser

---

<sup>22</sup> FREIRE, Paulo, *ibid*, p. 12, 21.

<sup>23</sup> FREIRE, Paulo, *ibid*. p. 13-15, 18, 20.

humano,<sup>24</sup> indissociável do conteúdo e tão importante para a formação do professor quanto para seu preparo científico.<sup>25</sup> Guiado por essa ética, criticava a visão neoliberal fatalista que nega a possibilidade de sonhar com e lutar por um futuro utópico, assumindo um claro posicionamento.<sup>26</sup> Para Freire, o educador não deveria se resignar a tentar adaptar os estudantes à realidade vigente, como se esta não pudesse ser transformada (o que parte de uma visão determinista), mas, a partir do estímulo à curiosidade epistemológica, deveria trabalhar para torná-los sujeitos de seu tempo.<sup>27</sup>

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (FREIRE, 1996, p. 11).

Assim, o autor defende que é nos assumindo como sujeitos éticos que nos assumimos como sujeitos históricos e, portanto, capazes e responsáveis por realizar transformações no mundo. Assumir-se como sujeito é tão importante porque justamente somos capazes de nos reconhecer como objeto, negando a própria humanidade e capacidade de ação.<sup>28</sup> É o que a teoria feminista nomeia como auto-objetificação, um fenômeno recorrente na história das mulheres que inibiu e continua inibindo a possibilidade de revolta das mesmas contra os patriarcados,<sup>29</sup> pois significa a adoção da perspectiva masculina sobre si mesmas. Opondo-se a esse fenômeno, Freire prega que temos responsabilidade sobre nosso destino. Nesse sentido, é urgente que mulheres, pessoas negras, pessoas pobres, indígenas e outros grupos minorizados se entendam como sujeitos éticos, históricos e políticos ao invés de objetos, sendo assim capazes de

<sup>24</sup> FREIRE, Paulo, *ibid.* p. 7, 10.

<sup>25</sup> FREIRE, Paulo, *ibid.* p. 37

<sup>26</sup> FREIRE, Paulo, *ibid.* p. 9, 28.

<sup>27</sup> FREIRE, Paulo, *ibid.* p. 10.

<sup>28</sup> FREIRE, Paulo, *ibid.* p. 19.

<sup>29</sup> Tendo em conta a leitura do livro “A Criação do Patriarcado – História da Opressão das Mulheres pelos Homens” da historiadora Gerda Lerner, faço uma escolha conceitual de utilizar o termo patriarcado no plural, tendo em conta que diferentes formas de governo baseadas na dominação masculina foram postas em prática em diferentes lugares e tempos históricos. Quando faço uso do termo ‘patriarcado’ no singular, quero me referir ao contexto brasileiro especificamente, em alguns casos ao contexto ocidental e eventualmente à dominação masculina como um todo, tendo em conta seus pontos em comum.

LERNER, Gerda. *A Criação do Patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 1986

transformar a realidade classista, machista, colonizadora e racista na qual estamos inseridos.

Ainda segundo o pensamento freiriano, toda forma de discriminação é imoral e uma transgressão da ética, então só pode ser vista como uma ruptura com a decência e com as qualidades naturais humanas. Como Freire, entendo como um dever e tomo a posição radical de lutar para eliminar toda e qualquer forma de discriminação, seja o machismo, o classismo, o racismo, a homofobia, a xenofobia, o capacitismo, entre outras. Mas para além disso, assumo a missão de lutar para eliminar toda e qualquer forma de dominação e subjugação, de onde se originam as ideologias que geram as discriminações em primeiro lugar.<sup>30</sup> Freire foi enfático em reconhecer a dominação econômica, que aflige especialmente negros e mulheres, tendo em conta que são maioria na pobreza. Todavia, também reconheço a existência de outras formas específicas de dominação existentes, como a de homens sobre a capacidade reprodutiva das mulheres, ainda que motivada por benefícios econômicos, entre outras.

A neutralidade sobretudo não é opção diante do compromisso com a ética, pois só serve de ocultamento das estruturas de poder já existentes. Uma vez que estivermos conscientes disso, havemos de fazer opções diferentes. Toda escolha em não politizar é na verdade uma escolha em compactuar com as formas de dominação vigentes.

Assim sendo, se o machismo é a ideologia que acredita que os machos humanos são superiores às fêmeas humanas e, portanto, devem dominá-las, o feminismo é a ideologia que reconhece que, apesar de diferentes biologicamente, não são superiores ou inferiores em comparação a um ou outro, e por isso, tal perspectiva defende que ambos os grupos devem viver em situação de equidade. Tendo em vista uma educação libertadora, contrária a qualquer forma de dominação e discriminação, combativa ao abuso sexual de crianças (descrito em dados na Introdução), é importante que qualquer atividade educacional seja pautada por uma visão de mundo marcadamente feminista.

---

<sup>30</sup> Os motivos pelo qual situo as estruturas de poder como construídas anteriormente às ideologias estão explicados no livro citado na nota acima, no qual a autora situa que na Mesopotâmia primeiro foram estabelecidas as estruturas de poder patriarcais, depois veio gradualmente a mudança dos símbolos e dos cultos às Deusas.

Isso significa em primeiro lugar que educadores que anseiam realizar tal missão se dediquem a estudar a história das mulheres e os mais diversos tipos de produções feministas, de teorias a análises, prosas, poesias, obras de arte, entre outros tipos. Tanto para trazer esses conteúdos para as aulas, quanto em benefício da própria formação e sensibilização diante da questão. Nascendo e vivendo dentro de um sistema patriarcal capitalista, é preciso reconhecer que não estamos livres de condicionamentos<sup>31</sup> e que, portanto, é necessário que estejamos em constante revisão de nossos comportamentos, ideias e práticas, mesmo já nos considerando feministas. Como aspirante a arte-educadora graduada, me incluo nessa cobrança em relação à autovigilância e perpétua mobilização em continuar aprendendo.

Afinal, como seres inacabados (como descreve Freire), não podemos dar por concluído esses processos de aprendizagem, subestimando a profundidade desse elaborado sistema de poder que chamamos de patriarcado, que nos afeta material e simbolicamente. Aliás, “É a própria consciência do inacabamento que promove um permanente movimento de busca, que propicia a educabilidade e que faz de nós seres éticos” (FREIRE, 1996, p. 24-25). Se acabados, não há pesquisa, e sem pesquisa não há ensino, já que a indagação é tanto a essência da prática filosófica quanto da prática docente.

Sobre isso, Freire escreve:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

[...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1995, p. 14).

---

<sup>31</sup> Como alega Paulo Freire: “Não somos seres simplesmente determinados tampouco livres de condicionamentos” (1996, p. 38).

Para dar uma dimensão do eterno devir a que educadores libertários (diferente de ‘liberais’) estão sujeitos, é impensável se cogitar que, dentro de um período de vida, seria possível ler todas as reflexões feministas já escritas. Fora as leituras de materiais já existentes, ainda há que se preocupar em manter-se atualizado em relação aos novos materiais que estão sendo lançados e aos que ainda serão. Isso porque o pensamento feminista está em contínua elaboração e desenvolvimento. Aliás, quando preocupado e engajado com a questão, o próprio educador poderia se tornar propulsor desse devir, ao colaborar com a produção de conhecimento feminista ainda não existente, principalmente no que toca o intercruzamento entre feminismo e educação.

Além dos desafios descritos, nem sempre as ideias estarão alinhadas de fato com as práticas. Freire descreve esse fenômeno como a diferença entre ‘pensar certo’ e ‘fazer certo’, argumentando que idealmente uma coisa não deveria estar dissociada da outra e que o professor deveria se esforçar ao máximo para ser o exemplo vivo das próprias ideias encarnadas. Nesse sentido, ele coloca que “Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los.” (FREIRE, 1996, p. 40). Então, por uma questão ética, assim como Freire, defendo que é preciso estar para sempre vigilante consigo mesmo, continuamente se revisando e aprimorando. Afinal, a escola tem um caráter socializante que não pode ser ignorado.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de formação, seja negligenciado. [...] No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (FREIRE, 1996, p. 19-20).

É também a partir dos gestos dos pais, professores e adultos no geral que as crianças aprendem o papel social das mulheres e dos homens em nossa sociedade. Se o pai e professor recebem mais atenção e consideração do que as mães e as professoras, e todos param para ouvi-los e os centralizam nas conversas, se a maioria dos cuidadores são mulheres e os homens atuam como provedores, se a maioria dos educadores do ensino

fundamental são mulheres e a maioria dos professores universitários são homens, tudo isso está cheio de profundas significações.

Um vício de linguagem que poderia ser interpretado como um outro exemplo de gesto socializante é, por exemplo, optar pelo uso ou naturalização do uso da palavra ‘homem’ quando o sentido que se quer conferir é o de ‘ser humano’. Muito se fala na ‘época dos homens da caverna’, mas e as mulheres da caverna? São mesmo irrelevantes? Não participaram da história?<sup>32</sup> Mesmo quando citando outros pensadores, como Hermer Trimegisto, “Homem nada sabe, mas é chamado a tudo conhecer” (TRIMEGISTO apud RIZZI e SILVA, 2017, p. 221), é preciso que se pontue, ainda que seja por meio de uma nota, que apesar de ser usado nesse sentido, ‘homem’ não deveria ser entendido como sinônimo de ‘humanidade’, pois isso centra os machos humanos como parâmetro da mesma. Em sala de aula, educadores podem se valer de uma intervenção oral quando esse uso aparecer em alguma fala ou material didático.

Em muitos sentidos há inclusive um esforço masculino em manter o protagonismo nos grandes feitos da humanidade, como por exemplo ir à lua, justamente para que esse uso não saia de voga. Um grande filme que mostra esse esforço é o documentário “Mercury 13 – O espaço delas”<sup>33</sup>, que conta a história de como aviadoras mulheres foram excluídas da primeira expedição à lua, mesmo obtendo melhores resultados nos testes. Como resultado, ficou marcado para a história a citação icônica de Neil Armstrong durante a primeira transmissão televisionada do evento em 1969 “One small step for a man, one giant leap for mankind” (Um pequeno passo para um homem, um grande salto para a humanidade).<sup>34</sup>

Como educadores em prol da liberdade, também é preciso tomar cuidado com as expectativas comportamentais que projetamos sobre os alunos de acordo com o sexo. Pode ser esperado, por exemplo, (ainda que inconscientemente) que meninas sejam mais

---

<sup>32</sup> Sobre isso sugiro a leitura do livro “O Homem Pré-Histórico também é uma mulher: uma história da invisibilidade das mulheres” da pré-historiadora Marylène Patou-Mathis, lançado recentemente no Brasil. PATOU-MATHIS, Marylène. *O Homem Pré-Histórico também é uma mulher: uma história da invisibilidade das mulheres*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

<sup>33</sup> MERCURY 13 o espaço delas. Direção: David Sington, Heather Walsh. Netflix, 2018. Disponível em: <<https://www.netflix.com/search?q=mercury&jbv=80174436>>. Acesso em: 10/01/2024.

<sup>34</sup> VIDEO, NASA. One Small Step, One Giant Leap. Youtube, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xSdHina-fTk>>. Acesso em 10/01/2024.

delicadas, obedientes, solícitas e gentis, e que meninos por sua vez sejam mais agressivos, bagunceiros, autônomos, corajosos e determinados. Em relação às expectativas em torno das emoções, também podemos observar dois padrões. Não é esperado que meninos sejam chorões (“isso é coisa de mulherzinha”), mas que exprimam raiva quando frustrados. É esperado que meninas chorem, apesar de também serem ridicularizadas ao chorarem (“como é fraca, emocionalmente instável, menininha”), o que não é esperado é que exprimam raiva, ainda que seja justa e não resulte em violência.<sup>35</sup>

Assim, quando ambos rompem com essas expectativas, seus comportamentos tendem a ser mais julgados e recriminados, sendo que quando seguem as expectativas tendem a ser mais tolerados. Entretanto, os parâmetros de mal comportamento e reação emocional deveriam ser iguais para os dois sexos e não deveríamos pautar nosso julgamento através de estereótipos.

Lembro-me de uma vez, em 2019, quando estagiei em uma escola privada, que um aluno do primeiro ano estava fazendo um autorretrato para um evento escolar e pintou de vermelho a sua boca representada no desenho. As professoras acharam que ficou parecendo batom, mesmo ele justificando que na sua percepção ‘bocas são vermelhas’. Para “protegê-lo” de um eventual bullying<sup>36</sup> que nem tinha ocorrido, decidiram obrigar-lo a fazer um novo desenho por completo. Na ocasião me perguntei: Não teriam outras maneiras de protegê-lo? Por que não aceitar o desenho como estava e tornar o bullying uma oportunidade de aprendizado, caso viesse a ocorrer? Por que não fazer a defesa pedagógica de que meninos e homens também podem usar batom e não há nada de errado ou repreensivo nisso, ainda que essa nem fosse a intenção do aluno? Que impacto tal ação “preventiva” causou no aluno e em seus colegas?

---

<sup>35</sup> Freire escreve sobre a justa raiva do oprimido e é essa que precisa ser fomentada nas garotas desde cedo. (1996, p. 18). Um livro interessante sobre essa temática é o “Complexo de Cinderela”, de Colette Dowling, publicado pela primeira vez em 1981, no qual a autora escreve sobre o processo de socialização de meninas.

DOWLING, Colette. *Complexo de Cinderela – desvendando o medo inconsciente da independência feminina*. São Paulo: Melhoramentos, 2022.

<sup>36</sup> Segundo a lei nº 13.185 de novembro de 2015, “considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.” Informação retirada do Site do Planalto. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm)>. Acesso em 10/01/2024.

Para citar outro exemplo sobre expectativas comportamentais, tendo em conta minha experiência pessoal enquanto aluna, mas também dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeSNE) do IBGE de 2019<sup>37</sup>, podemos citar a questão da participação desigual em salas de aula. Normalmente é esperado que meninos sejam mais ativos e participativos do que meninas, que frequentemente tendem a ter uma autoestima mais baixa, se sentindo menos capazes de participar. Se observada essa tendência, o ideal seria que educadores tentassem equilibrar os níveis de participação, seja estimulando as meninas a falarem mais ou estimulando os meninos a darem mais oportunidades de fala às colegas.

Para isso, múltiplos tipos de estratégias podem ser empregados. Desde uma conversa direta aderênciando esse assunto, até abordagens indiretas prolongadas, como em alguns momentos direcionar perguntas exclusivamente às alunas ou tentar fortalecer a autoestima destas com o passar do tempo. Às vezes os próprios professores precisam ficar atentos e se policiarem para não priorizarem meninos ao escolher quem vai falar, quando meninas também levantarem as mãos pedindo a fala.

De qualquer modo, também é essencial lidar positivamente com a frustração diante dos limites da própria atuação, considerando que não são apenas um professor ou a escola os responsáveis pela transformação da realidade. Muitas vezes os esforços podem parecer em vão, porém não se deve desistir, mas tentar superar os obstáculos de forma cada vez mais inventiva e sagaz. Esse também é um tipo de pesquisa a ser empregado pelo professor.

Sobretudo, além das estratégias citadas, é necessário que alunas e alunos estejam conscientes dos motivos sócio-históricos-políticos de porque tais dinâmicas acontecem, de modo a não adotarem a perspectiva naturalista-determinista de que, em termos comportamentais, meninas são simplesmente de um jeito e meninos de outro, ao invés de

---

<sup>37</sup> Em respeito à saúde mental e à autoestima nessa pesquisa os índices das meninas foram significativamente piores do que os dos meninos. Foram ligeiramente mais vitimadas por bullying e minoria entre os perpetradores. Por um lado, se demonstraram mais preocupadas com a aparência - o que indica que um maior valor é atribuído a isso. Por outro, foram muito menos ativas fisicamente. E, previsivelmente, também sofreram de mais violências sexuais. Uma possível interpretação desses índices é que meninas ainda estão sendo socializadas para se auto-objetificarem, serem passivas, se sentirem inferiores, ficarem preocupadas em agradar e com medo de errar.

socializados para tal. Esse conteúdo não cabe em uma única aula, mas deveria aparecer *programaticamente e espontaneamente* ao longo de toda a formação.

As intervenções espontâneas acontecem diante de situações específicas não programadas, como a citada acima sobre o dilema do uso de batom por meninos. Mas também podemos citar outros exemplos de situações espontâneas, como quando um ou mais educadores flagram alunos fazendo bullying em uma aluna por conta de aparência física. Uma situação mais comum do que parece.<sup>38</sup> Me recordo de situações que vivi no passado como aluna em que, tanto eu quanto uma grande amiga, passamos por essa situação em escolas diferentes. Por ter muitos pelos no corpo, constantemente eu era chamada de nojenta e de gorila. Ela, por sua vez, era chamada de baleia e até acabou desenvolvendo na época um quadro de anorexia.

É importante destacar que em novembro de 2015 ficou instituída uma lei (Lei nº 13.185) que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo território nacional, para fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como outros órgãos relacionados. Dentre os objetivos do programa estão:

- prevenção e o combate;
- a capacitação de docentes e equipes pedagógicas;
- a implementação e disseminação de campanhas de educação, conscientização e informação;

---

<sup>38</sup> Ainda de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) do IBGE, de 2019, 20,5% das meninas relataram ter sofrido bullying, em comparação a 19,5% dos meninos. Em relação aos agressores, 14,5% dos meninos admitiram terem praticado, para 9,5% das meninas. Os motivos mais frequentes foram aparência do corpo (16,5%), aparência do rosto (11,6%) e cor ou raça (4,6%). Em relação à percepção sobre autoimagem, a impressão de sobrepeso entre as meninas foi de 25,2% enquanto entre meninos foi de 15,9%. Elas também se mostraram mais preocupadas em relação a isso porque 27,5% das meninas contra 21,5% dos meninos relataram já terem feito alguma tentativa para perder peso. Não à toa, o relato de insatisfação com o próprio corpo foi de 31,4% para as meninas para 12,8% entre os meninos. Entre os fisicamente ativos, a proporção foi de 38,6% entre os meninos e 18,8% entre as meninas. Por fim, além de tudo as meninas também se mostraram mais depressivas. 29,6% delas afirmaram sentir que a vida não valia a pena ser vivida enquanto entre os meninos a proporção foi de 13,0%. E 59,8% alegaram que sentiam muita preocupação com as coisas comuns do dia a dia, na maioria das vezes ou sempre para 41,4% dos meninos. Em um próximo estudo seria interessante que perguntassem aos estudantes sobre a percepção deles sobre o próprio desempenho acadêmico e capacidades intelectuais.

PESQUISA Nacional de Saúde dos Escolares – PeNSE. Gov.br Ministério da saúde, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/svsas/inqueritos-de-saude/pesquisa-nacional-de-saude-dos-escolares-pense>>. Acesso em 10/01/2024.

- a instituição de práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis;
- dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e agressores;
- integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e sociedade;
- promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros;
- e evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e mudança de comportamento hostil.<sup>39</sup>

Pelo artigo 5º do dispositivo legal também fica estabelecido o dever dos estabelecimentos de ensino, clubes e agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying. Mas também teria sido interessante que tivessem disposto um inciso específico para determinar a integração dos conteúdos de prevenção, identificação e combate ao bullying nos currículos universitários das graduações em pedagogia e licenciaturas. Na lei prevê-se apenas a capacitação de professores já atuantes. Em meu curso de licenciatura, especificamente, não houve texto, aula ou disciplina específica para debater o assunto.

Frente aos crescentes casos de ataques e assassinatos em massa em escolas, perpetrados por alunos ou ex-alunos, foi sancionada neste ano uma lei (Lei nº 14.811 de 2024) que prevê pena de multa para *bullying*, podendo ser aplicada reclusão e multa, caso a conduta não constitua crime mais grave. A lei também prevê medidas de proteção à criança e adolescentes contra violência em instituições educacionais ou similares, a serem implementadas pelos Municípios e pelo Distrito Federal em cooperação com os Estados e a União.<sup>40</sup>

A premissa parte da ideia de que os agressores e assassinos cometem seus ataques por conta de grave sofrimento psicológico. Porém, se discute no movimento feminista o seguinte dilema: Se meninas sofrem tanto *bullying* quanto os meninos no Brasil (vide como mostra a já citada pesquisa do IBGE, PeSNE), então por qual razão

---

<sup>39</sup> Lei 13.185 de 2015. Site de Normas Legais. Disponível em:  
<https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2015-11-06;13185>. Acesso em 10/01/2024

<sup>40</sup> Lei nº 14.811 de 2024. Site do Senado Federal. Disponível em:  
<https://legis.senado.leg.br/norma/38157392/publicacao/38158500>. Acesso em 10/01/2024

não estariam as meninas listadas entre os perpetradores desses crimes? E por que elas são a vasta maioria entre as vítimas, quando não compõe a totalidade em alguns ataques?<sup>41</sup> O que explicaria essa diferença se não a misoginia e o fato de vivermos em um sistema patriarcal?

Evidentemente, a parte principal da solução ao problema é justamente a adoção de uma perspectiva e práxis feminista na educação como forma de eliminar o problema da violência masculina. Além de representarem a maioria dos autores nesse tipo específico de ataques, homens também são os maiores culpados por homicídio no mundo, compondo 95% deles.<sup>42</sup> Isso não significa que sejam inherentemente mais violentos, apesar de algumas pesquisas defenderem que esse seria um dos efeitos da testosterona, mas sim que a educação está falhando de forma muito grave em prevenir a violência ao não reconhecer que é predominantemente praticada por homens e meninos e fomentada pelos sistemas patriarcais.<sup>43</sup>

Ainda que políticas e propostas educativas em relação ao combate e prevenção de bullying ainda estejam sendo formuladas, me proponho a fazer aqui um exercício de imaginar o que poderia ser feito por educadores ao presenciar essa forma de intimidação, retomando o exemplo da menina que tem sua aparência ridicularizada por outros alunos.

No momento que se presencia tal atitude, acredito que a postura correta deveria ser interrompê-la e repudiá-la imediatamente, argumentando como é desrespeitoso comentar negativamente sobre o corpo de outra pessoa, principalmente quando essa opinião não é solicitada. Dessa maneira, fica claro para todos que presenciaram a ação o quanto tal comportamento é inadequado. Em um segundo momento, acredito ser

---

<sup>41</sup> Nos Estados Unidos a vasta maioria dos ataques são cometidos por pessoas do sexo masculino.

BRAUN, Julia. HOMENS são os grandes reesposáveis por tiroteios em massa nos EUA. Veja, 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/mundo/homens-sao-os-grandess-responsaveis-por-tiroteios-em-massa-nos-eua>>. Acesso em 10/01/2024. No Brasil 100% deles são do sexo masculino. ATAQUES ÀS ESCOLAS NO BRASIL: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Ministério da Educação, 2023. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>42</sup> RODRIGUEZ, Margarita. Por que os homens são responsáveis por 95% dos homicídios no mundo?. BBC News, 2016. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-37730441>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>43</sup> Muito se fala genericamente em “A violência humana”, ou “Os seres humanos são os animais mais violentos”, e é nessas horas que optam por utilizar o termo ‘humanidade’ no lugar de ‘homens’.

necessário propiciar as condições para que os agressores reflitam sobre os impactos negativos que podem estar provocando na saúde mental da colega, chamando-os para uma conversa, ainda que a intenção do grupo seja precisamente a de machucar. Afinal, a empatia é como um músculo a ser exercitado, precisa ser fomentada e estimulada em qualquer faixa etária.<sup>44</sup>

Existem determinadas normas sociais, positivadas ou não, necessárias a um bom convívio social, que não devem ser infringidas. Freire escreve sobre a importância de advertir ao invés de proibir na tomada de decisões dos estudantes, uma vez que proibir seria retirar-lhes a autonomia.<sup>45</sup> Porém isso se aplica a casos nos quais não se transgride a ética. Nenhuma ação de discriminação deve ser tolerada ou permitida. É dever do ser humano intervir e por fim a situações como essa. A liberdade individual tem limites e esses limites são traçados sob o parâmetro do bem estar coletivo. Freire também escreve sobre o perigo do autoritarismo e da permissividade, argumentando que o educador deve se policiar para não pender para nenhum desses lados. No caso, penso que a permissividade da sociedade diante dos erros cometidos por homens é o que faz com que ultrapassem os limites alheios com tanta frequência.

Idealmente, agressores deveriam ser responsabilizados por suas atitudes, sendo conduzidos a realizar alguma ação reparativa, seja um pedido de desculpas, ou a elaboração de um texto ou apresentação sobre a temática que gerou a hostilização em primeiro lugar. Porém nem sempre os estudantes estarão dispostos a ou prontos para se desculparem, e não é saudável forçá-los a isso. Sendo o pedido de desculpas importante como um gesto de demonstração de arrependimento, nem sempre estarão arrependidos, o que tornaria o gesto vazio. Tampouco a pessoa vitimada deve se sentir obrigada ou coagida a perdoar, caso o pedido seja feito. Porém, é indispensável que os perpetradores saibam que essa é uma opção, como um primeiro passo no processo de autorresponsabilização, reconhecendo o erro, e que os professores os instiguem a isso.

---

<sup>44</sup> Ideia de autoria de Jamil Zaki, aparentemente presente em seu livro “The war for kindness: building empathy in a fractured world”. OLIVEIRA, Helena. Empatia: faz o bem e faz-nos bem, mesmo nas empresas. Ver, 2019. Disponível em: <<https://ver.pt/empatia-faz-o-bem-e-faz-nos-bem-mesmo-nas-empresas/?fbclid=IwAR3mVzx6QY-eXWr6xIVBpv1iiQLm-9Eeh8oYJbyLHG9juZwMVGg7hUZSfPs>>. Acesso em: 10/01/2024.

<sup>45</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. p. 41

Dessa forma, pedir a realização de um trabalho sobre a temática que gerou a hostilização, sob orientação do professor, não deveria ser entendida como punitivismo. A intenção aqui não seria punir, mas fazer com que o aluno efetivamente reavalie a própria postura, tirando-o de sua zona de conforto, e ao mesmo tempo fazer com que compense de alguma forma a coletividade pelos danos provocados. Afinal, as discriminações não devem ser entendidas como fenômenos individuais e isolados, mas fenômenos coletivos, que afetam a todos coletivamente e nascem de um contexto coletivo. Assim, a apresentação do trabalho seria uma forma de envolver todos os estudantes na reflexão, ao invés de fazer apenas uma intervenção isolada.

Outras propostas podem ser pensadas como possíveis ações reparativas. Mas também seria interessante conversar em privado com a estudante vitimada, tanto para que se sentisse acolhida, quanto para garantir que não se culpabilizasse. Seria preciso que fosse orientada para ter em mente que a opinião dos agressores não é importante e que a postura dos colegas é essencialmente misógina. Se não fosse o patriarcado, a ausência de beleza (independente do critério usado para definir tal parâmetro) não renderia preocupação tão grande entre as mulheres, e comentários desse tipo não teriam o mesmo peso nem seriam formas tão comuns de chatear uma mulher, em comparação a homens. Em uma sociedade misógina, ter beleza é considerada uma sorte para os homens, posto que sua ausência não impede que tenham uma vida boa. Por sua vez, para mulheres a beleza é prescritiva como a chave para o sucesso e felicidade.

Isso acontece porque, por milênios, mulheres, objetificadas, precisaram se utilizar da beleza para garantir uma boa vida. Uma vez que não tinham autonomia legal, que dependiam de homens financeiramente e socialmente, era necessário receber aprovação masculina e ser escolhida por pelo menos um deles para receber tutela e garantir a própria sobrevivência. A outra opção era viver na prostituição, na qual a beleza também era um fator decisivo, o que dificilmente garantiria um status social ou uma condição de vida tão alta quanto a de uma esposa ou concubina. Isso quando as mulheres não estavam sendo escravizadas ou exploradas laboralmente, sem direito aos benefícios concedidos a aquelas consideradas belas em outros contextos.

Não à toa, a pressão estética ainda se constitui como um dos pilares do patriarcado contemporâneo. Sobre este tema vale a pena ler a reflexão da americana Naomi Wolf, em “O Mito da Beleza”, sobre como a demanda por beleza se atualizou e intensificou na contemporaneidade, substituindo outros mecanismos repressivos de controle usados contra as mulheres.<sup>46</sup> Até hoje homens se sentem no direito de comentar e classificar os corpos de mulheres, como produtos em uma prateleira, porque ainda se entendem como aqueles que detém o poder, como aqueles que escolhem, que validam ou não a aprovação social de uma mulher, como se elas precisassem de sua autorização para viver e serem felizes. Há inclusive um livro da psicóloga Valesca Zanello sobre esse tema que se chama “A Prateleira do Amor”, publicado em 2022, que ainda não tive oportunidade de ler, apesar de acompanhar o trabalho de Valesca pelas redes sociais.

Esse mesmo conteúdo sócio-histórico-político também poderia ser trabalhado em aulas dentro do currículo educacional, sendo inserido diante de uma situação espontânea ou como parte integral do programa. Nas aulas de artes, seria de suma importância contextualizar trabalhos de arte cuja temática é a beleza e nos quais aparecem mulheres representadas, até em comparação a representações masculinas. Poderia ser discutido como os ideais de beleza mudaram com o tempo e em que sentido permaneceram iguais, quem foram os artistas de destaque que realizaram essas representações, qual era seu sexo, qual era sua cor, qual foi o contexto em que foram produzidas, como ainda impactam a sociedade atualmente, qual a função da beleza, porque ela é importante ou não é, a que ela serve, qual o preço da beleza, se a beleza tem cor/raça, entre outras questões.

O que se escolhe trazer para o currículo é algo que deve ser pensado diante das demandas éticas que se estabelecem em terreno escolar e na sociedade como um todo. Nesse sentido, diria que na atualidade é essencial que nas aulas de artes estejam presentes obras de artistas brasileiras(os), negras(os), mulheres, indígenas, de diferentes orientações sexuais, de diferentes identidades, pessoas com deficiência, artistas de rua, de arte

---

<sup>46</sup> Sobre este livro, vale salientar que em alguns momentos a autora não disponibiliza nome ou a informação de onde encontrar alguns estudos que utiliza como referência dos dados que apresenta. Outro aspecto negativo é que as notas do livro não estão organizadas na seção de notas por ordem numérica e sim de acordo com as páginas, então se torna muito mais dispendioso confirmar quais informações estão de fato embasadas e quais precisariam de uma pesquisa para verificação.

WOLF, Naomi. “O Mito da Beleza – como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres”. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

popular, nordestinos, economicamente desfavorecidos e anticapitalistas – como propõe o movimento decolonial. Mas também que trabalhos de arte valorizados pela classe dominante, como os feitos por homens brancos e ricos, conservadores ou neoliberais, sejam objeto de discussão de maneira crítica e política. É um engano pensar que basta selecionar obras produzidas pelos grupos explorados e oprimidos. Por vezes, pessoas pertencentes a esses grupos reproduzem a perspectiva patriarcal capitalista europeia/americana. Tão crucial quanto é dissecar e desmantelar o discurso da classe dominante que predomina nas mídias, museus, livros e cultura como um todo.

Como bem coloca Paulo Freire: “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 1996, p. 31).

Por isso também defendo que para além de introduzir temáticas de discussão feminista, é indispensável introduzir a perspectiva feminista crítica na análise de todos os materiais discutidos em aula. Não importa qual for o assunto, a mentalidade feminista se traduz em prática no tecer de questionamentos e comentários que se fazem possíveis. Por exemplo, em uma aula sobre renascimento, ao analisar a obra de Leonardo da Vinci “A Última Ceia”, de 1495-1498, uma das perguntas que poderia ser feita é “Porque só tem homens sentados nessa refeição?”, ou “Onde estão as mulheres, já que não representadas aqui?”.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Não entrarei aqui no mérito de discutir se a figura sentada ao lado de Jesus, figura central, seria Maria Madalena ou o apóstolo João, como defendido por Pierre Plantard no livro *O Santo Graal e a Linhagem Sagrada*, de 1982, pois não fiz essa leitura e nem pretendo me aprofundar especificamente na análise dessa obra de Da Vinci.

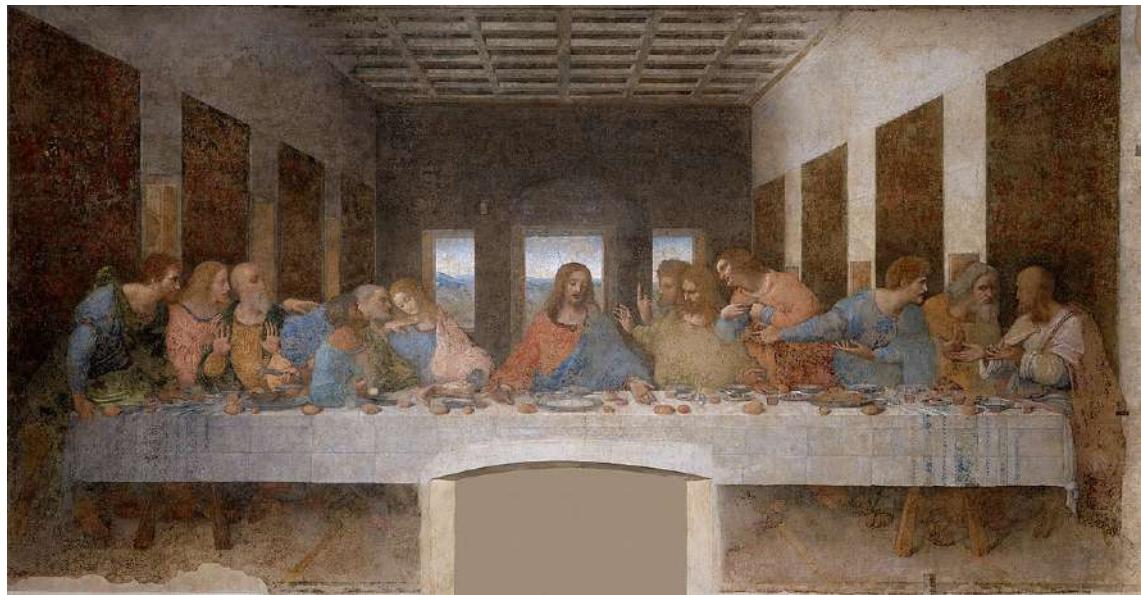


Figura 1. (Wikipedia) Última Ceia, Leonardo da Vinci. 1495-198

Existiria alguma motivação política no cristianismo por trás do fato de que todos os apóstolos, pupilos de jesus, tenham sido do sexo masculino? O que religião tem a ver com política? Será que as mulheres que os acompanhavam estavam na cozinha preparando a refeição enquanto eles sentavam à mesa? Em que circunstâncias da atualidade homens se sentam à mesa, em reunião, enquanto mulheres estão ausentes?

Pensando na minha vida pessoal, de imediato me vem à lembrança almoços ou jantares de família nos quais mulheres preparam os pratos e depois realizam a limpeza sozinhas. Nesses momentos, enquanto mulheres se ausentam da mesa, os homens se ausentam do serviço doméstico – que raramente é exaltado ou tido como tão importante quanto a conversas que mantêm. Quantos natais em família, em celebrações do nascimento de jesus, em todo o planeta e em diferentes tempos não foram exatamente como descrevi?

Uma obra feminista que poderia ser utilizada em diálogo nessa discussão seria “Some Living American Women Artists”, de 1972, por Mary Beth Edelson, na qual a artista realiza uma colagem com base na obra de Da Vinci colando rostos femininos de artistas de seu tempo sobre os rostos dos apóstolos. Essa é uma forma divertida de levantar o questionamento sobre a representatividade feminina sem precisar formular uma

pergunta em voz alta.<sup>48</sup> Ao mesmo tempo, a obra coloca as artistas em um lugar de exaltação, insinuando que suas histórias são tão importantes quanto os relatos bíblicos, e suas contribuições tão importantes quanto as masculinas de milênios atrás. Ali sentadas, elas ocupam lugar na produção intelectual e simbólica, não na braçal servidão doméstica.



Figura 2. Mary Beth Edelson – “Some Living American Women Artists”, 1972 | MoMA. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/117141>. Acesso em 10/01/2024.

Não obstante, do mesmo modo que indaguei onde estão as mulheres na pintura de Da Vinci, também seria relevante indagar porque os homens nessa pintura são representados como brancos, se naquele tempo e região a provável aparência física de jesus e seus discípulos seria semelhante à fisionomia árabe da atualidade? Segundo estudos, eles teriam sido homens de pele morena, olhos amendoados, sobrancelhas grossas e narizes proeminentes. Essa mesma lógica se aplica ao questionar por que a vasta maioria das artistas selecionadas por Mary Beth Edelson parecem ser brancas, quando nesse momento histórico tantas artistas negras despontavam.

<sup>48</sup> Esse mesmo efeito da comparação é discutido no livro “A imagem no Ensino da Arte”, por Ana Mae Barbosa: “A mera visualidade comparativa impõe a evidência da diferença [...]” (BARBOSA, 2001, p. 44)

Assim, do mesmo modo que se faz necessária uma mentalidade feminista crítica, pautando todos os processos de análise artística, também é urgente uma mentalidade antirracista. Tanto mulheres (independente da raça) quanto pessoas racializadas (de ambos os sexos) tiveram e têm continuamente a sua autoestima abalada e opressão perpetuada, quando as discriminações não são questionadas ou são tratadas como naturais.<sup>49</sup> Aliás, toda recusa ou isenção ao questionamento é também uma forma de naturalização dos dogmas vigentes.

Nesse sentido, discutir a forma como é feita a representação de mulheres na arte é tão importante quanto discutir a representação de pessoas negras. Do mesmo modo, também é necessário discutir a representação de pessoas brancas e de homens, uma vez que a relação de dominação e submissão entre os grupos depende do distanciamento e da diferenciação entre quem é o opressor e quem é o oprimido - seja ressaltando dados físicos ou por meio de produções simbólicas – diminuindo aqueles a quem se quer dominar e glorificando os dominadores. Em outras palavras, a imagem da mulher é construída como antagônica à do homem e a imagem da pessoa negra como antagônica à da branca. Em sala de aula, portanto, a maneira como estão relacionadas deve ser discutida dialogicamente.

É por isso que defendo o procedimento de perguntar, sobre a imagem de mulheres, brancas e negras, ou de outros sujeitos políticos: “Onde e como aparece, e por quê?” Em outros casos “Onde e como está ausente, e por quê?”, preferivelmente em comparação direta às suas contrapartes. Para aqueles que já estão familiarizados com o pensamento feminista isso pode parecer óbvio e repetitivo. Porém, sem isso corre-se o risco de que naturalizem a condição de desigualdade, sendo que também é repetitiva a imposição dos valores patriarcais, em todos os espaços da sociedade, e o ocultamento da exclusão histórica das mulheres dos espaços de poder e produção do conhecimento. A repetição, para ambos os lados, é um precioso recurso.

Coincidemente ou não, o uso da comparação como um profícuo método para a construção do conhecimento na práxis arte educativa é mencionado pela ilustre professora Ana Mae Barbosa em seu renomado livro “A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos

---

<sup>49</sup> Evidente que essa mesma necessidade de análise crítica se aplica a outras minorias subalternizadas.

tempos”, publicado em 1991,<sup>50</sup> ao resumir livros e transcrever exemplos de modelos de aula produzidos por arte-educadores internacionais reconhecidos. A repetição, por sua vez, aparece na menção à crença de Robert Saunders de como seria relevante que os alunos entrassem em contato com uma mesma obra, em diversos momentos, ao longo de sua formação.<sup>51</sup> No tópico a seguir discorro mais profundamente sobre a mencionada produção de Ana Mae.

Além de abordar ausência ou presença de mulheres, pessoas negras e outros grupos minorizados na representação artística, também é preciso discutir a presença ou ausência de mulheres, e outros grupos explorados, na arte como artistas. Um ensaio que considero essencial como ponto de partida para essa discussão, para ser utilizado como material didático com adolescentes ou para ser usado como referência pelo professor de arte é o “Why There Have Been No Great Women Artists?” (Por que não houve grandes artistas mulheres?), de 1971, da historiadora de arte norte americana Linda Nolchin.<sup>52</sup> Nesse ensaio a autora irá argumentar de que forma mulheres foram excluídas da carreira artística na Europa.<sup>53</sup>

Esse questionamento sobre a escassez de existência e registro de grandes mulheres artistas na história da arte europeia poderia aparecer através do desenvolvimento de aulas específicas sobre essa temática, mas também em momentos de apreciação de obras, trazendo recorrentemente à discussão o papel social ocupado por mulheres nos patriarcados, ou na operação de explicar o porquê em determinado movimento artístico ou momento histórico as mulheres não foram tão presentes ou não se destacaram.

---

<sup>50</sup> BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001

<sup>51</sup> Na contramão, defendo o uso do procedimento da repetição também para propagação de ideologias. Esse procedimento, o de repetir, ao meu ver é intrínseco ao próprio processo de aprendizagem.

<sup>52</sup> A tradução está disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7880273/mod\\_resource/content/1/Linda%20Nochlin%20-%20por%20que%20nao%20houv%20e%20grandes%20mulheres%20artistas%3F.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7880273/mod_resource/content/1/Linda%20Nochlin%20-%20por%20que%20nao%20houv%20e%20grandes%20mulheres%20artistas%3F.pdf)>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>53</sup> Dentre outras autoras que também escreveram sobre esse tema podemos citar a historiadora de arte **Whitney Chadwick**, autora do livro “Woman, Art, and Society” (Mulher, Arte e Sociedade), de 1991. Mas também a crítica e historiadora **Griselda Pollock**, em “Modernity and the Spaces of Femininity” (Modernidade e os Espaços da Feminilidade), de 1998. E a pesquisadora brasileira **Ana Paula Simioni**, em “Eternamente Amadoras: Artistas Brasileiras sob o olhar da crítica (1885-1927), de 2006, “O Corpo Inacessível: as mulheres e o ensino artístico nas academias do século XIX”, de 2007, “Profissão Artista” de 2008, e em seu livro “Mulheres Modernistas: Estratégias de Consagração na Arte Brasileira”, lançado em 2022. Ainda vale citar a autora **Silvia Federicci**, autora de “Calibã e a Bruxa – mulheres corpo e acumulação primitiva”, pois apesar de não ser um livro dedicado à história da arte, conta com muitas obras do período de transição do feudalismo para o capitalismo e com uma descrição sobre o processo de exclusão de mulheres artesãs das guildas.

Também é possível correlacionar as dificuldades enfrentadas por artistas no passado com as dificuldades que enfrentam hoje no mercado das artes, seja por meio de relatos das próprias artistas ou por meio de produções que discutam essa questão, como a famosa “As Vantagens de Ser Uma Artista Mulher”, de 2017, produzida pela primeira vez em inglês em 1988, pelo coletivo Guerrilla Girls. A produção desse coletivo como um todo é bastante interessante por traduzir graficamente as diversas maneiras que mulheres são discriminadas na arte.



Figura 3. “As vantagens de ser uma artista mulher”, 2017 – Guerrilla Girls. Obtido através do site do MASP. Disponível em: <<https://masp.org.br/acervo/obra/as-vantagens-de-ser-uma-artista-mulher-portugues>>.

Acesso 10/01/2024.

Por fim, outras perguntas muito relevantes a serem enunciadas durante aulas no geral são: “Qual teria sido o propósito do artista?” ou “Qual teria sido a intenção por trás desta obra?” Mesmo no caso de alguma obra que tenha sido feita sob encomenda, qual teria sido o propósito de quem encomendou? E qual teria sido a intenção do artista ao fazer as escolhas que fez? Será que essa intenção vai ao encontro do que o pagante desejou?

## 2. Utilizando a Abordagem Triangular

No já mencionado livro “A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos”, Ana Mae Barbosa, ex-aluna de Paulo Freire, faz um apanhado de diversas metodologias do Ensino da Arte que dedicam um lugar especial para as práticas de apreciação e estudo da história da arte. Esse apanhado serve de apoio para sua defesa da implementação de abordagens que reúnam a experimentação, a decodificação e a informação em sala de aula (ou atelier), independente da maneira ou da ordem de ações utilizada.<sup>54</sup>

Ana afirma que no Brasil por muito tempo predominou um ensino artístico que priorizava o fazer e a livre-expressão acima do letramento artístico sobre códigos da linguagem e decodificação dos mesmos em trabalhos de artistas. A seu ver, isso resultou em uma espécie de analfabetismo funcional artístico, em um mundo dominado por imagens, o que teria levado à formação de consumidores ávidos e acríticos de imagens, mas não necessariamente de arte.

“Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem a 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente.” (BARBOSA, 2001, p. 34)

Meu pensamento vai ao encontro da ideia dessa pesquisadora em muitos aspectos. Principalmente no que diz respeito à importância atribuída à leitura visual e ao contexto no fazer artístico. “Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto.” (BARBOSA, 2001, p. 37), escreve. Afinal, o próprio fazer também é alimentado pelo contato com outras produções, no desbravar de informações sobre elas e no aprendizado sobre outros períodos históricos.

“(...) é bom lembrar que o desenvolvimento da capacidade criadora, tão caro aos defensores do que se convencionou chamar de livre expressão no ensino da arte, isto é, aos culturadores do deixar fazer, também se dá no ato do entendimento, da compreensão, da decodificação das múltiplas significações de uma obra de arte.” (BARBOSA, 2001, p. 41).

---

<sup>54</sup> BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. 2001. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

Entre as justificativas citadas pela autora para a importância do ensino da arte, como linguagem e disciplina autônoma, é o fato de várias carreiras se beneficiarem de tal disciplina, para além da de artista. Mas também destaca sua opinião sobre qual seria a importância da arte para a sociedade como um todo. Porém, enquanto que para Ana Mae o principal objetivo da arte na escola é “formar o conhecedor, o fruidor, o decodificador da obra de arte” (BARBOSA, 2001, p. 32), tendo o ensino da história da arte um papel civilizador, que corroboraria para a construção e solidificação da identidade nacional e que encerraria o que nomeia de Apartheid Cultural<sup>55</sup>, vejo um potencial muito mais revolucionário e disruptivo nesse ensino, que não parte de uma visão desenvolvimentista.

Penso que, sem o ensino da história e dos códigos da linguagem artística, se faz impossível decifrar como opera e operou a manipulação de grupos opressores através da comunicação. Mas também, sem consciência histórica e o domínio da linguagem, o contra-ataque se torna ineficiente, ainda mais tendo em conta que os grupos dominantes controlam, a partir de suas influências, os meios de comunicação de massa.

A importância de aprender os códigos de linguagem e a história da arte das classes dominantes não está apenas na diminuição de uma lacuna ou de uma defasagem cultural como um fim em si mesma, como se o conhecimento erudito estivesse acima do popular e tivesse mais valor, mas sim na potencialização da capacidade de reação frente a uma compreensão aprimorada das estruturas de poder, sendo a cultura uma delas.

Para além da vontade de se diferenciar das camadas populares e reforçar essa diferenciação, os poderosos tentam manter essa desigualdade por temerem um empoderamento dos oprimidos através da educação. Assim, trabalham para que as massas consumam e atribuam um maior valor ao repertório cultural dos dominadores, todavia de maneira apolítica e sem capacidade real de se apropriar desse repertório em função da própria liberação. A crítica, portanto, até pode acontecer, mas dentro dos limites e parâmetros estabelecidos por esse próprio repertório cultural, sem que se aprofunde num questionamento ideológico mais radical.

---

<sup>55</sup> Para a autora, enquanto as classes dominantes têm acesso aos códigos eruditos e aos códigos populares, através de apropriação, as classes dominadas só têm acesso aos códigos populares.

Afinal, quais eram os códigos da linguagem e simbolismos usados pelo nazismo? E os usados pelo colonialismo? Quais ainda são usados pelo imperialismo norte-americano? E os usados pelo Estado brasileiro, em diferentes governos? Quais são aqueles usados pelos patriarcados, em diferentes tempos e espaços geográficos? E mais importante, qual é o interesse por trás desses usos?

A admiração despolitizada daqueles que são explorados pelo repertório cultural dos dominadores significa a adoção de seus valores e perspectivas, a desvalorização de suas próprias práticas e produções culturais e a internalização da ideia que são inferiores e que as classes dominantes são superiores.

É inegável a importância da Abordagem Triangular, teorizada por Ana Mae, como uma sistematização complexa dos saberes da epistemologia da arte-educação, ou como uma orientação sistematizada para professores, que lhes garante autonomia na escolha de seus temas, métodos e procedimentos educativos.<sup>56</sup> Como escrevem Maria Christina de Souza Lima Rizzi e Mauricio da Silva (2017), as críticas geralmente feitas a ela são relativas a conteúdos, posturas ideológicas e/ou procedimentos, o que não a invalida como postura epistemológica de ensino e aprendizagem em arte, muito menos a supera. (RIZZI, SILVA, 2017, p. 223).

Não pretendo aqui, portanto, tentar superá-la. Advogo por ela e me baseio nela para a defesa da importância do estudo da história das mulheres para o ensino de arte. Tampouco difiro muito de outros críticos, pois contesto uma determinada postura ideológica (e conteúdos subjacentes a ela) e venho nesse trabalho acrescentar ideias sobre procedimentos pedagógicos. Sendo aberta e inacabada, como defende Fernando Azevedo (apud RIZZI e SILVA, 2017, p. 224), meu principal intuito é contribuir para o seu aprimoramento e ampliação ao politizá-la ou descontaminar seu caráter intrinsecamente político, já que o esvaziamento do caráter político da arte e da arte-educação também é uma resposta política.

---

<sup>56</sup> RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Maurício da. *Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo*. Revista GEARTE, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71934. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71934>>. Acesso em: 10/01/2024

A meu ver, o ensino da arte não deveria ser considerado importante apenas para o exercício da criatividade, para o exercício da subjetividade, para a formação estética, ou para que se consuma mais arte, mas principalmente para que a arte seja usada como instrumento de emancipação.

Por sua vez, os estudantes de licenciatura não deveriam ser instruídos apenas em relação à postura epistemológica a ser assumida, sendo esse preparo essencial, mas também deveria ser considerado igualmente importante em seu currículo formativo os temas que movimentam essa postura, as escolhas teórico-político-pedagógicas e a visão de mundo com que se baseia a conduta.<sup>57</sup> O objetivo do que se quer alcançar através da educação deveria ser nuclear à própria educação e a partir disso se fariam os desdobramentos. A técnica está à serviço da transformação.<sup>58</sup> Qual é, afinal, o projeto de sociedade que queremos?

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, que atribui um enorme valor à história das mulheres, parte desse princípio porque entendo a formação histórico-política-social como tão essencial à minha formação enquanto arte-educadora, quanto o domínio sobre a própria linguagem artística. Notando a importância da perspectiva feminista para a arte-educação e educação em geral, sentindo que a discussão sobre a dimensão política e histórica na licenciatura deixou a desejar, sobretudo no que diz respeito ao feminismo, decidi que essa seria a ênfase que eu daria a essa pesquisa.

Tendo isso em mente, proponho a seguir uma breve exploração filosófica sobre a arte como relação e qual seria sua importância para a educação.

## *2. 1 A defesa da arte como meio*

Em primeiro lugar, a arte é uma linguagem, possui seus códigos próprios, seus símbolos e tradição própria, sendo que para cada cultura existe uma tradição diferente, diferentes simbologias e um novo jeito de reorganizar os elementos visuais em códigos.

---

<sup>57</sup> Essa forma de estruturar e entender a Abordagem Triangular, na qual a postura epistemológica é a essência, o que movimenta a postura são os temas, que por sua vez são oriundos de escolhas teórico-político pedagógicas, está presente no artigo de RIZZI e SILVA, de 2017.

<sup>58</sup> Como escreveu Paulo Freire: “A capacitação de mulheres e homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética” (1996, p. 24)

Portanto, se é uma linguagem, é uma forma de comunicação, ainda que do artista consigo mesmo.

A comunicação, como prática socializante, ou seja, como o que conecta uma ou mais pessoas a um ou mais conhecimentos, saberes, ou como aquilo que dá a capacidade de intelijir, refletir ou questionar, é a base da educação.

Sendo a arte uma comunicação e a comunicação uma forma de educação, a arte também é educação em seu princípio e natureza. Ou seja, embora RIZZI e SILVA (2017) defendam o campo da arte-educação como transdisciplinar, é quase impossível separar a arte por si só de seu princípio educativo. Para fins de organizações epistemológicas faz todo o sentido a separação ou conceituação como áreas diferentes que se trans-relacionam na práxis. Todavia, não posso deixar de observar a práxis artística como também uma práxis educativa, ainda que exercida em contexto individual ou fora dos espaços tradicionais de educação<sup>59</sup>, sendo assim muito difícil separá-las. Não à toa, podemos observar uma crescente aproximação de trabalhos de artistas à educação na arte contemporânea.

Assim, também poderíamos concluir que não apenas a arte-educação tem natureza transdisciplinar<sup>60</sup>, mas a própria arte também a tem, por conta de sua natureza dialógica, seja no diálogo entre artista e contexto (geográfico-social-histórico-político-filosófico-etc.), entre artista e matéria ou obra e apreciador. Para o estudo do contexto na arte se faz necessário, ainda que feito de maneira superficial, o estudo da história, arqueologia, antropologia, sociologia e filosofia, mas às vezes de outras áreas também. Desse modo, ela também poderia ser considerada uma trans-área.

Por essa mesma lógica, a disciplina ‘História da Arte’ também teria natureza dialógica, porque estabelece uma relação entre passado e presente. Quando se estuda os eventos históricos isso tem um propósito, que é a utilização desse conhecimento no

---

<sup>59</sup> Para destacar a educação como disciplina, valeria a pena a criação de uma conceituação de tipos de educação, que diferenciasse a educação escolar ou acadêmica, daquela que acontece em contextos ordinários.

<sup>60</sup> Como defende RIZZI e SILVA no artigo *Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo*. Revista GEARTE, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71934. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71934>>. Acesso em: 10/01/2024.

momento atual. Parte-se de uma premissa: a de que algo na história da arte dialoga com os dilemas atuais. A atribuição subjetiva de cada geração a esse conteúdo, portanto, mencionada por Ana Mae<sup>61</sup>, acontece exatamente por isso: a busca por uma relação com a própria realidade. Ou seja, sob essa ótica o conhecimento é funcional.

Mas seria a arte também funcional? Entre possíveis funções para quem cria ou consome podemos citar: o entretenimento, a distração, o provocar de emoção, o prazer, a vontade de gerar ou sentir um impacto, de fazer pensar ou de refletir, de mobilizar ou ser mobilizado, de gerar admiração ou sentir admiração, entre mil outras possibilidades. Seja usada em benefício individual ou coletivo, como diálogo interno (terapia) ou com o externo, a arte poderia ser entendida como uma ferramenta.

Assim como na educação, não existe neutralidade na arte. A arte é essencialmente política, mesmo quando não quer, posto que parte de escolhas e toda escolha é uma negação de algo e afirmação ou reiteração de outra coisa. Até porque, sendo comunicação e sendo educação, não teria como não ser política. Seria então a arte uma ferramenta política?

A arte contribui para nossa leitura de mundo<sup>62</sup>. Como uma linguagem que transmite pensamentos, ideias, sensações e emoções, nos estimula a fazer questionamentos. Mas qual seria o seu diferencial em relação a outras linguagens? Ao falar em linguagem, primeiro é preciso diferenciar o que é linguagem visual do que é linguagem artística. Arte é linguagem visual, mas nem toda linguagem visual é artística.

Pode-se pensar na arte como tradição europeia, posto que a etimologia da palavra em português vem dessa tradição. Contudo também é possível pensar nela em um sentido mais amplo, no qual diversas formas de expressão de outras culturas, que não teriam sido consideradas arte segundo a tradição europeia, podem ser entendidas assim. Dessa maneira, a sua classificação e definição pode ser muito subjetiva a depender do contexto.

---

<sup>61</sup> BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001

<sup>62</sup> RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Maurício da. *Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo*. Revista GEARTE, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71934. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71934>>. Acesso em: 10/01/2024

Melhor seria reformular a pergunta! Qual seria o diferencial do uso da estética na linguagem para comunicar uma mensagem?

Como afirma Freire, a educação é um ensaio ético e estético<sup>63</sup>. A união desses dois elementos potencializa o estado de aprendizagem e nos faz mais abertos ao questionamento e reflexão. Eu diria que essa é a potência da arte. Como pontua Ana Mae,

Pesquisadores já mostraram que o ser humano busca a solução de problemas através de dois comportamentos básicos: o pragmático e o estético, isto é, buscam soluções que sejam mais práticas, mais fáceis, mais exequíveis, porém, ao mesmo tempo, mais agradáveis, que lhe dêem maior prazer. (BARBOSA, 1991, p. 33).

Portanto, defendo a ideia de que tanto a arte quanto educação são um meio, não um fim em si mesmos. Como disciplina, faz sentido que a arte-educação se preocupe primordialmente com o letramento artístico. Mas pensando na sua aplicação mais ampla, considerando seu potencial como facilitadora da aprendizagem, deveria estar contida em todo processo educativo como uma trans-área que se relaciona com outros conteúdos, assim como a língua portuguesa é utilizada em todas as disciplinas. Por fim, como meio, pode transmitir em sua mensagem a perspectiva feminista.

## 2.2 *Em repúdio a uma ótica desenvolvimentista na arte-educação*

Ana Mae Barbosa, arte-educadora já citada, após sua primeira publicação sobre a Abordagem Triangular, foi muito criticada por ter trazido como exemplo da dinâmica ler-fazer-contextualizar apenas modelos de aulas que se focaram no estudo de obras predominantemente europeias ou em consonância/continuidade com a tradição europeia. Tanto é que tentou corrigir esse erro posteriormente em depoimentos e outros trabalhos<sup>64</sup>, escrevendo mais profundamente sobre a importância da multiculturalidade.

---

<sup>63</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

<sup>64</sup> Como em: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

Esta é uma crítica válida, ao mesmo tempo injusta, porque o que estava tentando fazer ao citar esses exemplos era um mapeamento das tentativas já empreendidas de sistematização do ensino da arte. Não necessariamente esses exemplos refletem as escolhas que ela faria em suas próprias aulas. Ao mesmo tempo, poderia ao menos ter escrito uma nota a respeito, já que o conteúdo deveria ser considerado tão importante quanto a forma.

Se outros autores já falaram sobre o caráter apolítico de como foram feitas as propostas de leitura de obra, desconheço, mas essa seria a minha principal crítica às metodologias apresentadas. Como já escrevi, penso ser importante que sejam abordadas em aulas obras da cultura hegemônica para que sejam dissecadas e criticadas politicamente. Determinadas abordagens, quando alienadas de questionamentos políticos, reproduzem uma maneira neoliberal de olhar para a arte e acabam por reforçar o *status quo*<sup>65</sup>. Esse também é um apontamento que a própria Ana Mae poderia ter feito em seu texto, mas se absteve. Qual teria sido o motivo dessa abstenção?

Sobre o posicionamento político de Ana Mae Barbosa, a impressão que tive através da leitura do livro foi a de que, em muitos sentidos, a autora reproduz uma visão desenvolvimentista, ou seja, que não propõe uma ruptura total com as estruturas de poder vigentes, mas a diminuição da desigualdade dentro do atual sistema. Ela utiliza termos e expressões como ‘desenvolvimento’, ‘produção artística de alta qualidade’, ‘civilizatório’, ‘senso de unidade’ e ‘identidade nacional’, e escreve em alguns momentos sobre a arte como sinônimo de ‘arte erudita’, apesar de também mencionar a arte popular<sup>66</sup>.

Vejamos alguns exemplos, rebatendo trechos retirados do livro:

1.

---

<sup>65</sup> Sobre isso, leia mais na próxima seção.

<sup>66</sup> Pessoalmente prefiro usar o termo ‘cultura popular’, pela sua maior abrangência e pelo fato de o termo ‘arte’ estar muito ligado à tradição europeia. Mas também seria interessante fazer a distinção entre o que é ‘cultura popular tradicional’, como maracatu, maculelê, frevo, etc., do que é ‘cultura pop’, aquela mais recente, influenciada por referências internacionais e massificada.

Uma sociedade só é **artisticamente desenvolvida** quando, ao lado de uma **produção artística de alta qualidade**, há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

**Desenvolvimento cultural** que é a **alta aspiração de uma sociedade** só existe com desenvolvimento artístico neste duplo sentido. (BARBOSA, 1991, p. 32, grifo meu).

Mas o que entende aqui como uma produção de alta qualidade? Se as massas são as próprias produtoras da ‘arte popular’, é lógico que tenham alta capacidade de entendimento sobre a mesma. Por consequência, a autora só pode estar se referindo à arte erudita como sendo a de alta qualidade. Desse modo, o que faria da sociedade brasileira artisticamente desenvolvida seria o entendimento generalizado da mesma aliado a uma massificação desse tipo de produção.

Não que eu não reconheça que é preciso aumentar o grau de intelectualidade da população brasileira, o número de pessoas alfabetizadas (funcionais), a quantidade de produtores de conhecimento. Nesse sentido Ana Mae está correta, quanto mais ensino e pesquisa melhor. O que incomoda é essa distinção entre alta e baixa qualidade de arte ou cultura, subestimando a produção popular, bem como a ideia de desenvolvimento ou progresso linear, que só poderia culminar na produção e apreciação da arte erudita. A própria ideia de desenvolvimento se baseia na continuidade de algo que está dado no início, o que sugere que não enxerga o atual sistema como intrinsecamente quebrado, a ser superado por outro, mas como algo que pode ser corrigido até que se alcance a utopia desejada (nesse caso uma sociedade similar à europeia, talvez?).

2.

É paradoxal que ao mesmo tempo em que a sociedade moderna coloca **na hierarquia cultural a arte** como uma das mais altas realizações do ser humano, construindo "verdadeiros palácios que chamamos museus para expor os frutos da produção artística e construindo salas de concerto para atingir as mais altas experiências estéticas a que podemos chegar através da música", despreza a arte na escola.

Reconhecemos que a arte representa **a apoteose cultural** de uma sociedade, mas reservamos um espaço bem pequeno para ela na escola. (BARBOSA, 1991, p. 32, grifo meu).

Aqui Ana Mae reconhece como há pouco interesse das classes dominantes em melhorar e ampliar o ensino artístico das classes exploradas, mas não atribui justificativa para isso. Uma possível teoria é a de que os poderosos não enxergam os pobres como pertencentes ao que chamam de sociedade, mas como ‘escravos’ a seu serviço que lhes devem ser úteis, tal qual na sociedade ateniense, por isso não se importam o suficiente para que estendam a eles os benefícios da aprendizagem de arte no sistema de ensino público. No entanto, ao não levantar hipóteses, a autora perde a oportunidade de politizar a questão mais radicalmente, posto que em outro momento do texto até reconhece que existe um Apartheid Cultural no Brasil.<sup>67</sup>

### 3.

Lembra Elliot Eisner que os resultados da negligência da arte na escola são claros. "Só uma pequena porcentagem de nossa população visita nossos museus ou assiste a concertos".

Só uma pequena minoria é **capaz de apreciar e usufruir da experiência estética apresentada nestes espaços**, mas através de impostos, um número muito maior de pessoas **paga** pelas realizações artísticas. Contudo, aos códigos da arte erudita tem acesso apenas uma pequena elite. (BARBOSA, 1991, p. 32-33, grifo meu).

Segundo esse trecho, a elite é a única que tem o privilégio de usufruir a arte erudita. O aprendizado sobre a mesma ampliaria para outras classes sociais a capacidade de apreciar e desfrutar da experiência estética que esta proporciona. Porém, não é como se não houvessem outras experiências estéticas possíveis que provocassem tamanho deleite. Brasileiras e brasileiros, além de terem experiências estéticas através do consumo de filmes (seja no cinema, televisão ou streamings), de músicas (nas rádios, em shows ou no celular), ou do uso de mídias (internet, rádio, televisão), também se valem das práticas da cultura popular (como a dança), que é uma cultura viva e que está presente nas ruas (principalmente no Nordeste). Não sentem a necessidade, portanto, de consumir arte erudita para que sintam satisfação, é completamente possível viver uma vida longa e feliz sem nunca desfrutá-la.

---

<sup>67</sup> Sobre outros motivos que explicam a exclusão, há um parágrafo específico sobre isto na seção acima.

A própria autora, nesse mesmo texto, escreve sobre algumas dessas experiências estéticas, porém tudo indica que enxerga a experiência com a arte erudita como superior, porque propõe um discernimento de valor:

[...] ao viajarmos pelo interior do Brasil, nos deparamos às vezes com casas muito pobres, de taipa e cobertas de palha de coqueiro, mas ao redor alguém plantou um jardim organizando as cores das flores de maneira a lhe dar um prazer que vai trazer um pouco de qualidade de vida à miséria.

Dentro de uma destas casas podemos até encontrar um jarro de flores de plástico, que foi posto ali também para dar prazer ou qualidade de vida. A flor de plástico pode não ser prazer estético para mim e para meu padrão de valor cultural, mas o é para os donos daquela casa que também podem ter uma reprodução da *Santa Ceia* de Leonardo da Vinci na parede.

O intercruzamento de padrões estéticos e o **discernimento de valores** devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, [...] (BARBOSA, 1991, p. 33-34, grifo meu).

Certamente, nem toda produção que grupos explorados criam ou consomem é politizada, a vasta maioria não é, sendo que algumas manifestações populares estão morrendo por falta de adeptos para manter as tradições. Mas a importância da arte educação é também cada vez mais instigar os estudantes a buscarem mais do que apenas entretenimento e a valorizarem o conhecimento e tradição de sua própria classe.

#### 4.

A escola seria a instituição pública que pode tornar o **acesso à arte** possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação. Isto **não só é desejável mas essencialmente civilizatório**, porque o prazer da arte é a principal fonte de continuidade histórica, orgulho e **senso de unidade** para uma cidade, nação ou império, disse Stuart Hampshire alguma vez em algum de seus escritos. (BARBOSA, 199, p. 33, grifo meu).

Em primeiro lugar, ao atestar que a maioria dos estudantes não têm acesso à arte, novamente está restringindo o significado da mesma à ‘arte erudita’. Mas também, esse ‘senso de unidade’ desejado se faz impossível dentro de um sistema capitalista, que se baseia na desigualdade. É só com a superação do mesmo que isso será eticamente possível. Se não, para haver um ‘senso de unidade’ ele precisaria ser imposto através de doutrinação política, alienação dos dominados e possivelmente força bruta. A meu ver, esse foi um esforço empenhado pelos poderosos no Brasil durante muito tempo a partir

da colonização. Atualmente, contanto que as manifestações culturais das massas permaneçam despolitizadas, como por exemplo em alguns gêneros musicais, onde os principais ‘hits’ são sobre ‘tinder’, romances, traições, sexo e beber, não parecem se importar com a sua continuidade.

5.

Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de **identidade nacional**. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma **aproximação de códigos culturais** de diferentes grupos. (BARBOSA, 1991, p. 33, grifo meu).

Nesta parte me pergunto o que quis dizer com ‘a aproximação dos códigos culturais de diferentes grupos’. Por um lado, é um bom sintoma, porque reitera a compressão de que culturas de diferentes origens podem e devem coexistir no espaço de aprendizagem artístico. Entretanto, me pergunto se a autora não teria elaborado essa sentença pensando em alguma forma de homogeneização, de mesclar cultura europeia e culturas populares em prol de uma identidade nacional coesa, sintetizando essa união, tal qual no mito da democracia racial. De certa forma, é isso que vem acontecendo na arte desde o modernismo. Para fazer valorizado o próprio trabalho, membros dos grupos oprimidos utilizaram a estratégia de misturar arte popular com arte contemporânea. Ao mesmo tempo, em busca de renovação, membros das classes dominantes se apropriaram de outras culturas.

6.

O que temos, entretanto, é o *apartheid* cultural. **Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte** que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também **domina os códigos da cultura popular**. Basta ver o número de teses que se escrevem na universidade sobre cultura e arte popular, e ainda a elite econômica e cultural desfilando nas escolas de samba no carnaval.

As massas **têm direito a sua própria cultura e também à cultura da elite**, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa, embora

quase sempre "hospedada no Hilton Hotel". (BARBOSA, 1991, p. 33, grifo meu).

Há uma falha no pensamento de Ana Mae. O problema principal não é exatamente que as massas não tenham acesso à cultura da elite, mas sim a desumanização dos explorados e recorrente desvalorização de sua cultura, pois apesar da elite estar sambando nos desfiles de carnaval, isso não significa que coloquem essas manifestações como superiores às de tradição europeia, tampouco isso transforma a realidade dos dominados. Reitero que o povo deve ter direito a compreender e consumir a arte erudita, porém o ensinamento da mesma não deve ser esvaziado politicamente e deve ter um propósito, muito mais grandioso do que ampliar a capacidade de fruição como um fim em si mesma. Que os explorados façam uma apropriação ao reverso, a seu favor, como classe.

Perguntaria à Ana Mae: A seu ver, para que serve às massas o acesso à cultura da elite? Seria para aumentar o senso de unidade da nação? Ou porque a cultura que produzem é de baixo grau, sendo a arte erudita de alto grau? Seria para se civilizarem? Para ampliarem suas possibilidades de gozo? É possível que eu tenha interpretado de forma equivocada os seus escritos. Se minha interpretação não vai ao encontro com o que a autora quis expressar, faltou que deixasse mais claro sua intenção política, além disso, poderia ter escolhido melhor as palavras e argumentos utilizados em prol do ensino artístico.

Na minha opinião, o próprio ato de propor uma melhor acessibilidade à cultura erudita, sem explicar o porquê de isso ser importante, dando a entender que essa produção teria um maior valor em relação à cultura popular, revela que não almejava uma quebra efetiva com o projeto de nação vigente, mas uma imposição do mesmo aos demais através do ensino de arte. Como também, pensei ser peculiar que tenha como principal objetivo da educação artística fazer com que mais pessoas consumam arte, como uma prática que tem fim em si mesma, ou em prol de um processo civilizatório, que pressupõe um Brasil não civilizado.

Não obstante, existem algumas explicações possíveis para os posicionamentos de Ana Mae: 1. Podem ser reflexo do cenário político em que estava inserida, que exigia que fosse menos política e amenizasse suas posições. 2. Podem ser fruto de uma estratégia de

defesa da Arte como disciplina, ainda que não concordasse plenamente com os argumentos. 3. Podem ser reflexo da educação artística que teve e do contexto em que cresceu, sendo assim influenciada e assimilando acriticamente algumas ideias.

Tendo em conta a perspectiva feminista revolucionária, que acredita que para a libertação das mulheres e outros grupos oprimidos é preciso derrubar os patriarcados, sejam eles capitalistas, aristocráticos, feudais, entre outras possibilidades, a ótica desenvolvimentista na educação não é compatível com uma práxis verdadeiramente feminista.

### *2.3 A Perspectiva e Práticas Neoliberais na Arte-educação*

Como mencionado na última seção, determinadas abordagens educativas em aula, quando alienadas de questionamentos políticos, podem acabar por reproduzir uma maneira neoliberal de olhar para a arte. Mas como seria essa maneira de olhar exatamente?

Em primeiro lugar, é preciso definir o que é neoliberalismo.

Neoliberalismo é o nome que se dá à adaptação contemporânea do liberalismo, que começa a ser desenhada e aplicada politicamente ao redor do mundo volta dos anos 1970 e 1980. É uma forma de entender a economia, mas também poderia ser entendido como uma ideologia maior, uma maneira de enxergar o mundo, que ratifica o capitalismo e pretende ‘aprimorá-lo’ através de sua intensificação. Apesar de pregar pela liberdade de produzir, consumir e viver, o principal objetivo dessa ideologia é otimizar o lucro (ou a acumulação de capital) de grandes empresas e indivíduos. E qual seria o obstáculo a essa liberdade de mercado? O Estado regulador, que precisaria ser transformado de Estado de bem-estar-social em Estado neoliberal.

Para se concretizar, o neoliberalismo pressupõe um conjunto de práticas<sup>68</sup> a serem adotadas pelos Estados, para que os mesmos sejam enxugados até nível máximo possível.

---

<sup>68</sup> OLIVEIRA, Danilo Patzdorf Casari de. *Artista-educa-dor: a somatopolítica neoliberal e a crise da sensibilidade do corpo ocidental(izado)*. Tese de (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

Dentre estas práticas estão: as privatizações, a diminuição da interferência estatal na economia (o que é chamado de ‘livre-mercado’), o enfraquecimento das regras trabalhistas, ataques à previdência social, recuo em políticas sociais no geral, entre outras.

Algumas ideias e princípios lhes são centrais. Eu diria que a principal é que o indivíduo está acima da coletividade, porque o neoliberalismo prega que o mérito individual de cada um deveria ser valorizado e recompensado, enquanto que a coletivização dos meios seria injusta por premiar a todos, mesmo aqueles que ‘não merecem’. Em um sistema neoliberal, o mais fraco perde e o mais forte ganha, tal qual em um *darwinismo social*. Assim, segundo essa lógica, os bens não deveriam ser distribuídos igualmente, mas disputados e conquistados competitivamente. Tendo os indivíduos condições iguais de disputa, esse jogo seria justo, todavia, na prática, quando essa disputa acontece é de maneira desigual, justamente porque as condições de partida são desiguais.

Como escreve o geógrafo Milton Santos, ao comentar sobre algumas fábulas inventadas pelo discurso pró-globalização:

Afirma-se, também, que a “morte do Estado” melhoraria a vida dos homens e a saúde das empresas, na medida em que permitiria a ampliação da liberdade de produzir, de consumir e de viver. Tal **neoliberalismo** seria o fundamento da democracia. Observando o funcionamento concreto da sociedade econômica e da sociedade civil, não é difícil constatar que **são cada vez em menor número as empresas que se beneficiam desse desmaio do Estado, enquanto a desigualdade entre os indivíduos aumenta.** (SANTOS, 2000, p. 21, grifo meu).

Desse modo, poderíamos entender o neoliberalismo como uma radicalização do capitalismo, que diminui cada vez mais a capacidade de organização coletiva através do estado, ou outras instituições. Nessa radicalização, os grupos que mais sofrem são aqueles historicamente minorizados. Entre eles estão as mulheres, que são subjugadas a pelo menos 6 mil anos pelos homens em sistemas patriarcais, segundo a obra da historiadora Gerda Lerner “A Criação do Patriarcado – história da opressão das mulheres pelos

homens”.<sup>69</sup> Não à toa, atualmente mulheres são maioria entre os mais pobres,<sup>70</sup> um fenômeno conhecido como feminilização da pobreza, como também são a maioria das vítimas já afetadas e que ainda serão afetadas pela crise climática.<sup>71</sup>

Ainda segundo essa autora, a dominação masculina precede a criação da propriedade privada, posto que o primeiro território colonizado teria sido o corpo da mulher pelo homem. Daí a grandiosa importância do feminismo<sup>72</sup> como uma ideologia e movimento social disruptivo, que no seu primor ataca as raízes de todas as desigualdades, como a de classe e raça, posto que as organizações patriarcais são as culpadas pelas mesmas e se inspiraram na subjugação das mulheres para criá-las e pô-las em prática.<sup>73</sup>

---

<sup>69</sup> LERNER, Gerda. *A Criação do Patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 1986

<sup>70</sup> CARVALHO, Luana Ribeiro. *Feminização da pobreza: um fenômeno atemporal?*. 2022 DESIGUALDADE de gênero na pobreza e três pontos para seu enfrentamento. Observatório das desigualdades, 2021. Disponível em: <<https://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=1534>>. Acesso em: 10/10/2024

<sup>71</sup> MAGNANI, Amanda. Mulheres são mais afetadas por mudanças climáticas. Folha de São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2021/11/mulheres-sao-mais-afetadas-por-mudancas-climaticas.shtml>>. Acesso em: 10/01/2024.

FOWKS, Jaqueline. Mulheres são mais vulneráveis às mudanças climáticas. El País, 2014. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/14/internacional/1418520206\\_463822.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/14/internacional/1418520206_463822.html)>. Acesso em: 10/01/2024.

WENECK, Jurema. As injustiças climáticas atingem as mulheres negras e periféricas. Uol, 2023. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/eco/colunas/opiniao/2023/03/13/as-injusticas-climaticas-atingem-as-mulheres-negras-e-perifericas.htm>>. Acesso em: 10/01/2024. Vale destacar que no Brasil pessoas negras também são maioria na pobreza e nos afetados pela crise climática. MADEIRO, Carlos. Negros são 75% entre os mais pobres; brancos, 70% entre os mais ricos. Uol, 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/11/13/percentual-de-negros-entre-10-mais-pobre-e-triplo-do-que-entre-mais-ricos.htm>> Acesso em 10/01/2024.

<sup>72</sup> Quando me refiro a feminismo, geralmente estou me referindo a aquele coerente, anticapitalista, antirracista, anti-opressão, pois este é o verdadeiro. Não considero o ‘feminismo liberal’ como feminismo de verdade, mas uma deturpação de seu sentido e práticas originais, intencionalmente pensada como resposta ao levante de mulheres para desmobilizá-las e despolitizar suas lutas – trata-se, portanto, de uma apropriação do termo pelo sistema patriarcal capitalista e seus defensores. E não que feministas brancas sufragistas ou dos anos 60-70 não tenham reproduzido o racismo dentro do movimento social, mas o refinamento do pensamento feminista se deu com o tempo, com uma compreensão mais profunda das estruturas e com a contribuição excepcional de feministas negras indicando a importância do recorte racial e da interseccionalidade, afinal são elas as maiores prejudicadas pelo patriarcado ocidental.

<sup>73</sup> Fundamento essa ideia com base no já citado livro de Gerda Lerner, que expõe como as primeiras pessoas escravizadas no mundo foram mulheres, e no livro “O Calibã e a Bruxa – Mulheres, Corpo e Acumulação primitiva”, da filósofa Silvia Federici, que argumenta que foi explorando e torturando as mulheres do próprio grupo que colonizadores descobriram os meios de escravizar a outros grupos. LERNER, Gerda. *A Criação do Patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 1986.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa – mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

Para otimizar o lucro, os adeptos à filosofia neoliberal se organizam politicamente tanto se elegendo em cargos governamentais, quanto se aproximando de políticos. Nessas articulações, nota-se uma tentativa deliberada de alienar politicamente os oprimidos. No Brasil, é possível citar a Fundação Lemann, fundada por Jorge Paulo Lemann, um dos homens mais ricos do país, e seus ataques sistemáticos à educação pública, descritos no livro “O Projeto Lemann e a Educação Brasileira”, por Bruna Werneck Canabrava. As empreitadas do empresário Lemann ao largo de anos, junto a outros empresários, influenciou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e resultou em uma reforma da organização deste ensino em 2017 (pela Lei Nº 13.415/2017), durante o governo Temer, que está sendo responsável por agravar ainda mais as desigualdades entre estudantes de ensino público e privado (como observado nos resultados do ENEM deste ano<sup>74</sup>).

Para citar algumas das mudanças, a tradicional organização dos conteúdos em disciplinas foi eliminada e em seu lugar foram criados itinerários formativos que conglobaram várias disciplinas em grandes áreas de conhecimento, como ‘Matemática e suas Tecnologias’, ‘Linguagens e suas Tecnologias’, ‘Ciências da Natureza e suas Tecnologias’ e ‘Ciências Humanas e Sociais Aplicadas’. Além disso, foi criada a opção de uma formação ‘Técnica Profissional’ a ser escolhida em substituição a alguns itinerários de ‘aprofundamento’. Mas também foi eliminado o ensino de conteúdos de disciplinas que antes eram obrigatórias e autônomas como ‘Artes’, ‘Educação Física’, ‘Filosofia’ e ‘Sociologia’, ficando optativo aos professores incluir esses conteúdos em suas aulas ou não, embora o discurso institucional alegue que a obrigatoriedade se mantém.

As duas únicas disciplinas que continuaram sendo garantidas de modo tradicional foram ‘Matemática’ e ‘Português’. Das horas dedicadas à formação básica geral, associada à Base Comum Curricular (BNCC), foram destinadas apenas 1800 horas (referente a 60% do total), sendo 1200 (40% do total) destinadas aos itinerários. Antes,

---

<sup>74</sup> CASTRO, Giovanna e OKUMURA, Renata. Enem 2023 teve 60 redações nota mil; veja pontuação média por área. Estadão, 2024. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/educacao/enem-2023-teve-60-redacoes-nota-mil-veja-pontuacao-media-por-area-nprm/>>. Acesso em: 10/01/2024. De 60 redações com nota mil, apenas 4 foram de escola pública.

2400 horas eram dedicadas totalmente às disciplinas regulares e conteúdos tradicionais descritos pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e pelo PCN (Plano Nacional Curricular).

A reforma em um primeiro momento pode parecer positiva, porque supostamente daria mais liberdade de escolha aos estudantes e poderia fornecer uma dupla titulação a eles (de conclusão de Ensino Médio e de Ensino Técnico, caso optassem por isso). Entretanto, na prática os professores e alunos da rede pública denunciam uma outra realidade. Em pesquisa recente da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) mostrou que, quanto mais uma escola está localizada em lugares pobres, menos itinerários formativos oferece aos alunos.<sup>75</sup>

Além disso, as escolas estão contratando professores sem diplomação em licenciatura para ministrar os itinerários, porque há uma tendência dos licenciados em preferir continuar ministrando aulas sobre os assuntos que dominam. Esses professores estão pegando mais turmas para completar a jornada, já que a quantidade de aulas de suas matérias foi reduzida, assim ficando sobrecarregados. Mas também estão migrando para o Ensino Fundamental II como uma outra alternativa aos desafios enfrentados. Isso acontece porque os professores atuantes não foram e não estão sendo formados para darem aulas inter ou transdisciplinares. Não obstante, os cursos de licenciatura também ainda não preveem tal atuação e não está sendo destinado dinheiro ou planejamento público para que se realize posteriormente tal formação. Como consequência, hoje há uma carência de profissionais dispostos e preparados a darem aulas no Ensino Médio.<sup>76</sup>

No Estado de São Paulo especificamente, o ensino técnico chamado NovoTec Integrado, que teoricamente é oferecido como possível substituição a 900 horas dos itinerários de aprofundamento, trata-se de uma introdução que teria de ser complementada depois, caso o estudante desejasse efetivamente se profissionalizar. Dentre outros tipos de supostas ‘profissionalizações’ oferecidas pelo Estado aos alunos de Ensino Médio como opcionais estão os cursos na área de mídias digitais, como ‘Seu desenho no 2D ao 3D (AutoCAD)’, ou ‘Excel aplicado à Área Administrativa’, que

---

<sup>75</sup> SILVA, José Alves. A reforma do ensino médio e as causas da revolta nas escolas. Balbúrdia, 2023. Disponível em: <<https://sites.usp.br/revistabalburdia/a-reforma-do-ensino-medio-e-as-causas-da-revolta-nas-escolas/>>. Acesso em: 10/01/2024.

<sup>76</sup> SILVA, José Alves. *ibid.*

entram no currículo substituindo conteúdos de ciência básica que tratam de assuntos como evolução, gravitação e grandezas do universo, a química na vida, entre outros. Outro aspecto pouco discutido é que para realização desses cursos as escolas públicas terão que contratar, com o parco dinheiro destinado a elas, escolas privadas com experiência nessa capacitação – que significa uma terceirização e uma privatização indireta do ensino público.<sup>77</sup>

Por fim, citando outro ponto negativo da reforma, muitas escolas estão fechando porque houve uma diminuição drástica no número de alunos do ensino noturno, que não estão dando conta de cumprir a extensa nova carga horária escolar.<sup>78</sup> Só é possível cumpri-la estendendo a carga horária noite à fio, ou começando as aulas mais cedo (entre 17h). No entanto o público do ensino noturno é adulto e tem extrema dificuldade em cumprir qualquer uma das alternativas porque trabalha.<sup>79</sup>

A desaprovação da mudança no Ensino Médio é geral. Segundo pesquisa realizada pela Unesco Brasil, 56% dos alunos, 76% dos professores e 66% dos gestores desaprovam. Como indica matéria da Folha de São Paulo, é possível que ainda neste ano, 2024, seja empreendida uma nova reforma, frente às reclamações.<sup>80</sup> Porém ainda não se sabe o quanto será positiva. Como não entender essas mudanças na educação pública como uma tentativa deliberada dos poderosos em alienar politicamente os explorados?

Alienados politicamente, brasileiras e brasileiros e pessoas exploradas de todo o planeta têm seu ‘vazio existencial’ explorado pela sociedade de consumo.<sup>81</sup> Quando a política e, portanto, a ética, são negadas, não há meios para explicar e processar a própria opressão. Como consequência acreditam nos discursos hegemônicos de que cada um é responsável pelo próprio sucesso, como se detivessem total controle sobre ele. Assim,

---

<sup>77</sup> OLIVEIRA, Cida. Pesquisador explica porque a reforma do ensino médio é perversa. Brasil de Fato, 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/01/20/pesquisador-explica-por-que-a-reforma-do-ensino-medio-e-perversa>> Acesso em: 10/01/2024.

<sup>78</sup> Para existirem, escolas públicas têm que ter um número mínimo de alunos matriculados.

<sup>79</sup> SILVA, José Alves. *ibid.*

<sup>80</sup> AZEVEDO, Victoria e SALDAÑA, Paulo. Revisão do novo ensino médio é adiada para 2023 após apelo de ministro, diz relator. Folha de São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/12/revisao-do-novo-ensino-medio-e-adiada-para-2024-apos-apelo-de-ministro-diz-relator.shtml>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>81</sup> OLIVEIRA, Danilo Patzdorf Casari de. *Artista-educa-dor: a somatopolítica neoliberal e a crise da sensibilidade do corpo ocidental(izado)*. Tese de (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

entram em um processo de auto culpabilização e acabam se tornando os próprios capatazes, autopoliciando o próprio desempenho laboral.<sup>82</sup>

O vazio existencial acontece porque a política e a ética são aquilo que dão sentido à vida. Reféns das próprias emoções, essas também são exploradas pelo capitalismo. Dor e afeto estão em disputa pelo mercado, como forma de atrair consumidores, mas também está em disputa o gozo.<sup>83</sup> A indústria pornográfica hoje é milionária e consegue alcançar todos os lares e todo tipo de público através da internet, inclusive crianças, por falta de mecanismos de confirmação de idade. Além disso, marcas ainda se utilizam da objetificação como estratégia de marketing. E as redes sociais, em disputa pela atenção de possíveis consumidores, beneficiam a visibilidade de publicações onde aparece muita pele.<sup>84</sup> Entretanto o gozo não se refere apenas a aquele sexual, mas também a todo tipo de satisfação, explorando todos os nossos sentidos humanos.<sup>85</sup>

O prazer esvaziado de sentido não é duradouro (possivelmente não é nem ético), assim os consumidores precisam buscar por novos estímulos continuadamente para satisfazer suas demandas<sup>86</sup>, que são fruto da carência, seja ela emotiva, econômica, social, de significações, ética e ou política. Assim, nasce a ansiedade pela novidade e consequente rejeição pelo que é tido como velho e desatualizado.<sup>87</sup> Essas predisposições são provocadas intencionalmente pelo mercado que precisa fomentar um constante consumo. Outra estratégia utilizada por ele, mais comumente reconhecida, é a da obsolescência programada.

O ‘ser livre’ é substituído pelo ‘sentir-se livre’<sup>88</sup> e o ‘ser empoderada’ pelo ‘sentir-se empoderada’. Tudo se transforma em mercadoria: a terra, os rios, a atenção e o próprio corpo das mulheres, explorado, por exemplo, na prática da barriga de aluguel ou na

---

<sup>82</sup> OLIVEIRA, Danilo Patzdorf Casari de. *ibid*

<sup>83</sup> OLIVEIRA, Danilo Patzdorf Casari de. *ibid*

<sup>84</sup> GODOY, Juan Diego. Mais pele à mostra, mais visibilidade: é assim que o Instagram prioriza a nudez. El País, 2020. <<https://brasil.elpais.com/tecnologia/2020-09-27/mais-pele-a-mostra-mais-visibilidade-e-assim-que-o-instagram-prioriza-a-nudez.html>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>85</sup> OLIVEIRA, Danilo Patzdorf Casari de. *ibid*

<sup>86</sup> OLIVEIRA, Danilo Patzdorf Casari de. *ibid*

<sup>87</sup> Em oposição a essa programação neoliberal, Paulo Freire escreve: “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. (FREIRE, 1996, p. 17)

<sup>88</sup> OLIVEIRA, Danilo Patzdorf Casari de. *ibid*

prostituição. Mas como os adeptos do neoliberalismo fazem para conseguir tamanho feito, sem resistência dos grupos explorados?

Basta descorporificar, desmaterializar, desencarnar,<sup>89</sup> transformar o corpo explorado em máquina discursivamente, simbolicamente e através de teorias,<sup>90</sup> para assim melhor explorá-lo, estimulando os seres humanos a um estado de dissociação da realidade como forma de sobreviver a ela.<sup>91</sup> “Esqueçam que o seu corpo ou o corpo de outros seres humanos está sendo tratado como mercadoria ou território de exploração!” é a mensagem subliminar. Acontece que a distinção entre corpo e mente é originária da ideologia patriarcal colonial.<sup>92</sup>

Ainda que se acredite em uma vida após a morte, em planos espirituais, neste plano, como seres humanos, nós somos o nosso corpo e indissociáveis dele. Como escreve Cila Santos, mãe, escritora e militante feminista materialista:

O ‘meu corpo’ não existe porque ele não está fora de mim, ele não é um objeto que me pertence, eu, coisa etérea flutuando no espaço. Eu sou o meu corpo, é tudo que existe. [...] Homens não controlam ‘nossa corpo’, eles nos controlam. Eles não compram ‘nossa corpo’, eles nos compram.

E nos tornamos mulheres por causa das experiências que vivemos, no corpo, nesse corpo que é dessa forma, que gesta, que é explorado, violado e assediado.

Somos pessoas e o corpo não é um objeto, não é uma roupa que vestimos. Nós somos o nosso corpo. (SANTOS, 2023).

---

<sup>89</sup> COLERATO, Marina Penido. *Crise Climática e Antropoceno – perspectivas ecofeministas para liberar a vida*. Tese de (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023. DOI: 10.13140/RG.2.2.29291.92967

<sup>90</sup> Como faz o modelo biomédico do trans-humanismo ou como faz Donna Haraway em o “Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX”, 1985.

<sup>91</sup> A experiência de dissociação da realidade não acontece apenas a pessoas que passam por grandes traumas, como vítimas de guerra ou vítimas de estupro, mas também pode ocorrer como um fenômeno social como descrito no livro da psicóloga Dee L. Graham “Amar para Sobreviver – Mulheres e a Síndrome de Estocolmo Social”. Nesse livro a autora descreve como mulheres se veem forçadas a processos dissociativos do fato de quanto estão efetivamente expostas e vulneráveis à violência masculina. Mas outros processos dissociativos também podem ser mencionados, como uma dissociação perante à crise climática, uma dissociação perante à exploração capitalista, etc., que pode comumente se manifestar em vícios, compulsões (como pelo uso de redes sociais ou uso de jogos) e abusos de drogas. GRAHAM, Dee L. R. *Amar para Sobreviver – mulheres e a síndrome de estocolmo social*. São Paulo: Editora Cassandra, 2021.

<sup>92</sup> FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa – mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

Assim, o que é feito a nosso corpo seria algo feito efetivamente a nós mesmos. Marina Colerato, pesquisadora ecofeminista, também escreve sobre essa temática em sua tese de mestrado “Crise Climática e Antropoceno – Perspectivas ecofeministas para liberar a vida”, citando para isso os dois maiores nomes do ecofeminismo mundial: Maria Mies e Vandana Shiva.

Seguindo uma epistemologia ecofeminista, sexo/gênero não devem ser vistos como separados; social e biológico estão em relação dialética e qualquer proposta de alienação, como se houvesse uma biologia pura ou cultura pura, está fundamentalmente implicada na alienação e separação dualista cartesiana que coloca mente, razão, humano, homem acima do corpo, emoção, natureza, animal, mulheres, reforçando a lógica da dominação inerente à visão dualista baseada na separação radical entre os pares (MELLOR, 1997; MIES, 2022; PLUMWOOD, 2003; SALLEH, 2017, 2018). Tal separação radical se torna reacionária por princípio quando desconsidera a incorporação e corporificação humanas, assim como o faz o próprio patriarcado capitalista para possibilitar a acumulação de capital. Como aponta Mellor (1997a), se as realidades da corporificação humana em seu contexto mais amplo não forem discutidas, não é possível abordar as maneiras pelas quais a própria corporificação humana teve impactos diferentes para homens e mulheres do ponto de vista histórico. Ademais, como alertaram Maria Mies e Vandana Shiva (2014) ainda nos anos 1980, a separação radical entre mente e corpo, no qual o corpo pode ser completamente construído a partir dos desejos da mente, abre novas possibilidades exploração por parte do complexo industrial tecno-fármaco-médico, para o qual a biotecnologia é uma promessa não só de transcender os limites ecológicos e biológicos alcançado o desejo de "ser Deus" postulado pela Ciência, como de abrir novos nichos de acumulação e novas formas de poder ao garantir o controle das "sementes e úteros". (CORELATO, 2023, p. 22-23).

Para as ecofeministas está claro que as mulheres com seus próprios corpos e nos seus trabalhados carregam de forma desproporcional as consequências ecológicas e sociais da descorporificação humana apresentadas como "externalidades" do processo de produção capitalista. (CORELATO, 2023, p. 18).

E o que tudo isso tem a ver com a maneira que olhamos para a arte na educação?

Em primeiro lugar, aquele que julga que o ensino da arte é importante para que mais pessoas possam *gozar* de sua apreciação, como um fim em si mesma, nada mais quer do que uma ampliação de um mercado consumidor. Isso retira da arte o seu sentido social e a despolitiza. Aliás, a defesa da arte como um fim em si mesma, uma vez que apartada da realidade social, da politicidade e de uma função maior, é a defesa da arte como um nicho de mercado.

A própria concepção de arte da tradição europeia (que também podemos chamar de erudita), tendo sua origem intimamente ligada a sistemas patriarcais, é inseparável do pensamento neoliberal como uma continuidade ideológica de regimes opressivos. Para o patriarcado capitalista, a arte é um mercado, mas também uma refinada ferramenta de propaganda política. Sendo que, para funcionar como propaganda, nesse caso não pode ser óbvia demais, mas estratégica em esconder suas motivações. Desse modo, mesmo artistas (ou produtores culturais) bem intencionados e alinhados politicamente com outras correntes podem acabar reproduzindo sua lógica e procedimentos.

Na contextualização de obras em aulas de artes, abordagens que focam estritamente na individualidade do artista, no que há de exclusivo em sua arte e na sua forma única de utilizar a linguagem, por vezes minimizam seu impacto e inserção em um contexto coletivo. É comum que engrandeçam o artista, o colocando em uma posição de ‘grande gênio’. Colocá-los nessa posição tanto ignora os possíveis privilégios que poderiam ter facilitado alcançar determinado sucesso, quanto invisibiliza todas as experiências coletivas que viveu até a finalização de seus trabalhos artísticos.

Todo artista realiza trocas com o meio e com outras pessoas, influencia e é influenciado ao longo de toda a sua vida. Além de indagar o que é exclusivo a ele, deveríamos também nos indagar sobre o que há em comum entre seu trabalho e o de outras pessoas, de seu tempo e outros tempos. Algumas perguntas interessantes para uma aula sobre a produção de um artista específico poderiam ser:

Com quem esse artista aprendeu e por que teve essas oportunidades? O que há em comum entre o trabalho do artista e o de seus colegas? O que há em comum entre o trabalho do artista e o de pensadores de seu tempo? Que discursos o artista teria endossado em sua produção? Em que sentido foi contracorrente? Quais são os ecos de sua produção e os impactos que causou em nossa realidade, na arte e extrapolando o universo exclusivo da arte? Focar exclusividade na individualidade do artista excluindo esses fatores da equação é reforçar o princípio neoliberal da meritocracia.<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> Meritocracia é um modelo que premia e enaltece aquele que ‘mais merece’, baseando-se na lógica de que os resultados que alguém obtém depende unicamente de seu esforço individual.

Para dar um exemplo, quando estagiei em uma escola privada em 2019, muitas crianças ficavam assombradas pelas minhas capacidades de desenho, que considero bem medianas. Elas me perguntavam como eu sabia desenhar tão bem, como se fosse algo quase sobrenatural, porque os resultados que obtinham nunca eram os que esperavam. Em resposta, eu sempre fiz questão de explicar que eu tive oportunidade de fazer muitas aulas, pratiquei muito em casa, fui incentivada pela minha mãe, fiz faculdade, tive muitos professores e, além de tudo, tinha anos de experiência a mais que elas por ser mais velha. Eu dizia isso para fazê-las entenderem que a habilidade delas não dependia do tamanho de esforço que empenhariam em um momento único e isolado, ao se proporem a fazer um desenho, mas que dependeria de um conjunto de fatores maior, de práticas e oportunidades a longo prazo, e de relações de aprendizado com outras pessoas. Em geral, essas oportunidades inclusive não serão as mesmas para cada pessoa, pois muitas não têm capital, tempo ou incentivo para frequentar aulas extracurriculares.

Um trecho do já citado ensaio “Por que não houveram grandes artistas mulheres?”, de Linda Nolchin, me comove muito:

A aura mágica que rodeia as artes representativas e seus criadores gera mitos desde os tempos mais antigos. É interessante que, na Antiguidade, as habilidades mágicas atribuídas ao escultor grego Pliny – o misterioso chamado interno na juventude, a falta de professores se não a própria natureza – são repetidas mais tarde, no século XIX, por Max Buchon em sua biografia sobre Courbet. Os poderes sobrenaturais do artista como imitador, seu controle da força, possíveis poderes perigosos, têm funcionado historicamente para destacá-lo dos outros como um criador divino, aquele que cria o ser a partir do nada. A lenda de sua descoberta através de um artista mais velho ou seu sagaz padrão de garoto de ouro, normalmente na pele de um humilde menino pastor, tem sido a especialidade da mitologia artística desde que Vasari imortalizou o jovem Giotto, descoberto pelo grande Cimabue, enquanto o rapaz guardava seu rebanho e desenhava ovelhas em uma pedra. Cimabue, tomado por admiração pelo realismo do desenho, imediatamente convida o humilde garoto para ser seu pupilo. Por alguma coincidência misteriosa, artistas como Beccafumi, Andrea Sansovino, Andrea del Castagno, Mantegna, Zurbarán e Goya, foram, tempos depois, descobertos em circunstâncias pastorais parecidas. Mesmo quando o jovem artista não teve a sorte de estar equipado com um rebanho de ovelhas, seu talento sempre pareceu se manifestar desde muito jovem e independentemente de qualquer incentivo externo: Filippo Lippi, Poussin, Courbet e Monet são citados por terem caricaturas desenhadas nas margens de seus cadernos de escola ao invés de estudar as matérias obrigatórias. Nós, ao contrário, nunca escutamos histórias sobre jovens que negligenciaram seus estudos e rabiscaram em seus cadernos virarem algo além do que simples funcionários de lojas ou vendedores. O próprio Michelangelo, de acordo com seu biógrafo e pupilo Vasari, desenhava mais do que estudava em sua infância. Segundo Vasari, era tão evidente o seu talento que quando Ghirlandaio, seu mestre, se ausentou momentaneamente do trabalho em Santa Maria Novella, o jovem estudante aproveitou para desenhar com o suporte de

andaimes, cavaletes, latas de tintas e pincéis que ficaram à sua disposição. O fez tão habilmente que, na volta, seu mestre exclamou: “Esse garoto sabe mais do que eu”.

Como quase sempre é o caso, essas histórias, que provavelmente contém alguma verdade, tendem a refletir e perpetuar as atitudes que subsumem. Mesmo que baseados em fatos, esses mitos sobre a precoce manifestação dos gênios são enganosos. Não há dúvida, por exemplo, que o jovem Picasso tenha, aos quinze anos (e, em apenas um dia) passado em todos os exames admissionais para a Academia de Arte de Barcelona e, mais tarde, para a de Madri, uma grande demonstração de proeza, já que a maioria dos candidatos precisava de um mês para tal. Porém, gostaria de saber mais sobre histórias semelhantes de candidatos precoces que não alcançaram nada mais além da mediocridade ou o próprio fracasso. Estes são casos que não interessam aos historiadores da arte, estudar com mais detalhes, por exemplo, o papel protagonizado pelo pai de Picasso, professor de arte, na sua precocidade pictórica. E se Picasso tivesse nascido menina? Teria o senhor Ruiz prestado tamanha atenção ou estimulado a mesma ambição de sucesso na pequena Pablita? (NOLCHIN, 1971, p. 15-18)

O meio em que vivemos não nos determina, ao menos não totalmente. Isso se demonstra pela quantidade de casos de artistas que conseguiram superar dificuldades econômicas ou de discriminação se tornando reconhecidos na arte. Todavia, é inegável que o meio nos influencia e determina os tipos de dificuldades que iremos ter que superar, sendo algumas destas insuperáveis a depender do contexto. Não só a força de vontade, mas também o acaso e a sorte são fenômenos que explicam por que existiram e continuam existindo algumas exceções a regras em contextos rígidos.

Outros tipos de abordagens que podem reproduzir uma lógica neoliberal de olhar para a arte são aqueles que atribuem um peso excessivo à subjetividade, como se esta fosse descolada de contexto (geográfico, familiar, escolar, social, midiático, etc.). Isso porque uma etapa importante no processo de subjetivação é a compreensão do que nos afeta externamente para a produção dessa subjetividade. Usando mais uma vez o exemplo do ‘empoderamento’, levanto as perguntas: Porque uma mulher se ‘sentiria empoderada’ se vive dentro de uma estrutura patriarcal que constantemente a discrimina e exclui? Qual é o poder real de uma mulher dentro dessas estruturas? O que é necessário para que alcance esse poder? As oportunidades de alcançar esse poder são iguais a todas as mulheres?

A já citada historiadora Gerda Lerner afirma que algumas mulheres ao longo da história em sistemas patriarcais tiveram privilégios e acesso a altos cargos, contanto que

se mantivessem fiéis aos homens, tanto ideologicamente, adotando sua perspectiva e agindo conforme ela, quanto se mantendo submissa e servil a eles.<sup>94</sup> Esse fenômeno é o que explica a existência de rainhas governando a Inglaterra, de grandes líderes mundiais eleitas, como Angela Merkel, Margaret Thatcher, ou mesmo Dilma Rousseff, de ministras como Damares Alves ou Regina Duarte, ou de CEOs e donas de grandes empresas. Nenhuma dessas mulheres se propõe efetivamente a ameaçar o sistema, no máximo se propõe a fazer as mudanças possíveis dentro dele. Algumas teorias inclusive endossam que teria sido no momento em que a ex-presidenta Dilma Rousseff intensificou as políticas anticorrupção que teria começado uma articulação para realização de um impeachment contra ela.

Na minha observação pessoal, quando vejo mulheres se auto afirmando empoderadas ou dizendo que se sentem assim, geralmente isso está ligado a um ‘boost’ de autoestima produto da sensação de estar bela e de ser desejada, ou seja, provém da sensação de que consegue atrair a atenção e aprovação masculina. Mas apesar de a aprovação masculina conceder determinados privilégios a aquelas que os homens apreciam, isso não significa que o benefício ou poder que concedem não possa ser revogado a qualquer momento caso forem desagradados.

Portanto, é preciso duvidar ou desconfiar da subjetividade, testá-la, colocar à prova politicamente, a partir de uma observação mais profunda do contexto, para que essa subjetividade não seja manipulada. Para guiar esse descortinamento, o procedimento de levantar perguntas é ideal. Retomando o exemplo do ‘empoderamento’, nesse caso, além das perguntas já citadas acima, eu levantaria as seguintes questões: O que é poder? O que é exatamente ‘sentir que tem poder’? O que faz com que alguém sinta que tem poder? Quando você se sente ‘empoderada’? De que forma ‘ser’ é diferente de ‘se sentir’? De que forma o ‘sentir-se’ é mais importante que o ‘ser’? Por que beleza seria poder? Para um homem beleza também é poder? Os líderes mundiais, os maiores milionários, os poderosos em geral o são por serem bonitos? Entre outros questionamentos possíveis.

---

<sup>94</sup> LERNER, Gerda. *A Criação do Patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 1986

As emoções, sentimentos e sensações não deveriam ser despolitizados. Quando o são, incorrem na reprodução de uma lógica neoliberal, na qual simplesmente servem para serem manipulados em prol de um consumo, de uma alienação e de uma exploração.

A arte educação, por ser uma área transdisciplinar, tem uma potencialidade enorme para trabalhar questões ligadas ao mundo emocional e sentimental, ou mesmo subjetivo, o que é inclusive muito benéfico à uma práxis educativa sexual.<sup>95</sup> Nessa práxis, é importantíssimo desenvolver a capacidade de nomear, identificar e gerenciar as emoções. Porém é preciso cautela ao trabalhar esses conteúdos no ensino artístico para que não sejam despolitizados ou não venham como forma de esvaziamento do conteúdo.

Por que afinal a emotividade e afetividade é importante para a arte? A meu ver, é principalmente pela sua capacidade de mobilização, seja ela diretamente política ou não. Quando abordadas de maneira mais terapêutica,<sup>96</sup> em contexto de aula, o que também pode ser interessante, o conteúdo emocional deveria ser trabalhado de forma coletiva<sup>97</sup> e elaborado pelos alunos através de reflexão. O sentimento não deveria ser separado da objetividade, mas sim deveria haver um esforço em fazer e fortalecer essa conexão.

Retomando Paulo Freire, esse autor também escreve sobre a importância da afetividade e do mundo emocional para a educação. Tanto no sentido de estimular a empatia, quanto na validação do que chama ‘justa raiva’ dos oprimidos.<sup>98</sup> Para onde

---

<sup>95</sup> Segundo a psicóloga e especialista em sexualidade Leiliane Rocha, inteligência emocional também é um dos conteúdos da educação sexual, porque emoções e sentimentos fazem parte da relação do indivíduo consigo mesmo, com o próprio corpo e da relação de indivíduos com o outro. Adultos precisam entender como de fato se sentem para aceitar ter uma relação sexual ou não, pois se não tiverem inteligência emocional podem acabar deixando que ultrapassem os próprios limites e se tornar mais suscetíveis à coação. Não obstante, inteligência emocional também serve para saber controlar os próprios impulsos e ações, gerenciando as próprias emoções, de modo a não extrapolar limites alheios em prol de um benefício individual.

Conteúdos dessa profissional estão disponíveis em:

<<https://www.youtube.com/@LeilianeRochaPsicologa>>. Acesso em 20/01/2024.

<sup>96</sup> Há um receio na arte-educação em falar da dimensão terapêutica da arte, pelo medo de que isso faria com que a disciplina fosse esvaziada de seus conteúdos específicos de linguagem e contexto histórico. Todavia, apesar de não ser o objetivo central, é inegável que as aulas de arte têm uma dimensão terapêutica. Tendo em conta a própria importância da afetividade e do mundo emocional para o próprio processo educativo, penso que está na hora de superarmos esse tabu e começar a pensar de que forma uma compreensão sobre essas esferas humanas podem contribuir para um melhor ensino, mais ético e mais humano. Mas isso é tema para um próximo trabalho...

<sup>97</sup> Porque se muito exclusivo e individual ganha caráter de terapia.

<sup>98</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 1996

vamos mobilizar os sentimentos? Na direção da prática da ética universal humana que Paulo Freire defende. Aliás, também pontua:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica. (FREIRE, 1996, p. 53).

Desse modo, defende que os professores devem se preocupar em acolher os alunos quando estes apresentam dificuldades individuais de ordem emocional e pessoal, mas que façam esse acolhimento específico preferencialmente em momentos particulares. Trata-se de um compromisso ético com o ser humano e, para melhor educá-lo, é melhor que se compreenda-o em todas as duas dimensões que se inter-relacionam.<sup>99</sup> Não obstante, também penso que toda afetividade e emotividade devem ser levadas em conta nos planejamentos de aula, em prol do melhor desempenho dos estudantes, ao considerar as dificuldades específicas que eles apresentam e suas potencialidades afetivas.

A arte também desperta sentimentos e emoções. Mas como lidar com eles em aula? Nem sempre é possível colocá-los em palavras ou explicá-los, pois podem estar impressos muito profundamente no subconsciente de cada um. É interessante que se faça um esforço nesse sentido em contexto de aula, embora não seja obrigatório conseguir criar conexões.<sup>100</sup> Essas conexões nem sempre serão as mesmas que os colegas ou professores realizaram, mas fazem sentido individualmente porque são parte de um processo de conexão do estudante com o contexto específico em que está inserido, uma rede de relações particular, que de certa forma também se relaciona com o todo.

---

<sup>99</sup> Por exemplo: alunas que sofrem abuso sexual em casa muitas vezes sofrem de sequelas educacionais, tanto por conta de dano cerebral, quanto comumente por apresentarem comportamentos agressivos que dificultam suas relações em ambiente escolar e pelo fato de dissociarem da realidade como mecanismo de cooperação com o trauma. Se o abuso não for detectado e combatido, as soluções propostas pela escola aos sintomas apresentados por elas serão insuficientes e com isso ineficientes.

BORGES, Jeane Lessinger e DELL'AGLIO, Dalbosco Débora. *Relações entre abuso sexual na infância, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) e prejuízos cognitivos*. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200020>

<sup>100</sup> Claro que se o estudante estiver em um estado catártico emocional esse esforço em racionalizar se torna inviável, é necessário primeiro acolher e acalmar, sem pressa para a racionalização.

Não há problema nenhum no fato de algumas experiências com a arte não se relacionarem diretamente com a de outras pessoas. Isso não nega de nenhuma forma o caráter dialógico da arte com o meio e do ser humano com o contexto. O importante é que, independente de estarem conectadas diretamente ou indiretamente, as experiências com a arte não sejam despolitizadas. Lembrando que a política não tem a ver apenas com democracia, eleições ou militâncias, mas também se faz defesa cotidiana da ética universal do ser humano a que Freire se refere.

O processo de racionalização é aquele de colocar luz ao que se mantém escondido e incompreendido. Nem sempre teremos a habilidade ou vontade de iluminar e nem sempre esse iluminar será benéfico, a depender do momento ou da forma que for feito. Às vezes, é preciso que essa iluminação aconteça pouco a pouco para nos acostumarmos, mas quando prontos para ela, acontecerá de modo a aumentar nosso nível de consciência sobre nós mesmos, para que possamos aceitar partes de nós que negamos ou não queremos olhar.

Utilizando-me mais uma vez de um exemplo pessoal, foi lendo o livro “Amar para Sobreviver – A Síndrome de Estocolmo Social nas Mulheres”, de Dee L. Graham, que pude compreender o porquê tantas vezes reproduzi o machismo e a perspectiva masculina, porque permaneci tanto tempo em relações abusivas e pude me perdoar por isso. Foi preciso entender a estrutura maior e estudar sobre a psicologia a partir de uma perspectiva feminista. Não foi um livro fácil, na verdade foi muito doloroso ler e enxergar a mim e a tantas mulheres dentro de um fenômeno psicossocial tão perverso. Mas foi definitivamente curativo.

Ana Mae, descrevendo abordagens educativas de outros arte-educadores, cita uma aula de uma professora que se atenta muito a questionamentos de ordem sentimental. Rosalind Rogans criou uma aula baseada na obra ‘Noite Estrelada’ de Van Gogh. Depois de um momento onde propõe a descrição da pintura pelos alunos, quando estão no momento de interpretação da imagem, afirma: “A maneira como Van Gogh incluiu os elementos de arte e organizou-os utilizando o princípio do ritmo nos diz bastante a respeito de seus sentimentos” (ROGANS apud BARBOSA, 1991, p. 75), então pergunta “Que parte da pintura está mais viva, com ritmos dançantes? Qual é a parte mais calma?

O que ela diz a você?”, (ROGANS apud BARBOSA, 1991, p. 75), como se a pintura tivesse a sua própria subjetividade.

Como desenvolvimento, propõe uma atividade na qual o estudante deve se colocar na posição do artista imaginando seus pensamentos no momento em que fez a obra, dando um novo título que expresse seu sentimento pessoal sobre esta pintura. Como exercício extra, propõe que o aluno escute uma canção com o mesmo nome da pintura e propõe como reflexão a pergunta se o compositor se sentiria da mesma maneira que o discente se sentiu a respeito da produção de Van Gogh. Por fim, na descrição contextual que dispõe sobre o artista, escreve que ele “tinha que expressar seus sentimentos mais profundos” e que a pintura era “quase uma expressão religiosa para ele”.

Essa forma de enxergar a arte pressupõe que de fato a sentimentalidade e emotividade é muito essencial a ela. Não deixa de ser verdade, porém é perigoso quando acontece uma generalização na qual se assume que esse é o foco ou o aspecto mais importante em toda produção artística e como se a arte só fosse importante em relação a como ela ‘me faz sentir’.

Em sua defesa da abordagem triangular, Ana Mae levanta uma pergunta relativa à subjetividade quando escreve sobre como estimular alunos em aula durante momentos de leitura de obra: ‘Esta obra muda algo em mim?’. Mas também oferece como possibilidade as seguintes perguntas:

[...] esta obra **muda alguma coisa na forma de representar** o que ela pretende representar? [...] Esta obra **muda algum conceito de arte**? Esta obra opera **alguma mudança na arte** hoje? **Qual a mudança que ela significa para a arte** de outros tempos ou para a arte em diversos outros tempos? (BARBOSA, 2001, p. 42, grifo meu).

Exceto por um exemplo, a pergunta “Esta obra muda algo em mim?”, que se refere à subjetividade do educando, o restante das perguntas diz respeito apenas aos conteúdos específicos da arte enquanto linguagem (forma, conceito, transformações internas), ao invés de relacioná-la com outras disciplinas ou conhecimentos. Ou seja, em sua maioria,

essas perguntas implicam para um ensino de arte voltado *a arte em si mesma*, como conhecimento à parte, constantemente se auto referenciando.

Compreendo que a defesa desse tipo de educação foi necessária para a consolidação da arte como disciplina escolar, como linguagem e como uma área específica que tem seus conhecimentos específicos. Porém está na hora de superarmos essa perspectiva que aparta a arte de contexto maior ao reconhecer que toda arte tem uma função e toda arte é política (como defendido na seção *arte como meio*), mesmo quando tenta se abster de discurso político. É óbvio que este tipo de pergunta também é necessário no ensino artístico, por questões de domínio da linguagem, mas esse não pode ser o único tipo de reflexão estimulada.

Por fim, também considero que é preciso ter cautela para que o ensino de arte não atribua um peso excessivo na novidade e no que é inédito, como se a história da arte não passasse de uma sucessão de novidades e superações e o trabalho criativo fosse apenas uma tentativa de inovar, sem um propósito maior. Essa é uma lógica de mercado capitalista perigosa que, como dito anteriormente, serve para estimular o consumismo. Não que a novidade não seja algo a ser valorizado, mas não deveria ser supravalorizado. A novidade não é necessariamente interessante, assim como o velho não é necessariamente desinteressante<sup>101</sup>. Quando o foco da produção artística se mantém exclusivamente na exploração da própria linguagem, apartado de contexto político, esse é um risco que se incorre.

Desse modo, concluo que o ensino que foca *exclusivamente* na individualidade, na subjetividade, no estado emocional/sentimental ou na novidade diminui a amplitude e potencial transformador da arte como experiência coletiva. Portanto, também oculta a sua dimensão política e ética, sendo assim benéfico à lógica neoliberal de mercado. E sendo a lógica neoliberal uma criação patriarcal que fere a dignidade e humanidade das mulheres, deve ser rechaçada no ensino artístico qualquer abordagem incompleta que a fortaleça, para que se concretize uma práxis efetivamente feminista na arte-educação.

---

<sup>101</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996

### 3. Ampliando Possibilidades - Procedimentos Metodológicos e Conteúdos na Arte Educação

Indo ao encontro com o pensamento de Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”<sup>102</sup> e aos exemplos de abordagens apresentados por Ana Mae no livro “A Imagem no Ensino da Arte”<sup>103</sup>, em primeiro lugar, reitero a relevância do uso de perguntas como disparadoras de processos de aprendizagem, para que o aluno possa ter protagonismo e desenvolver autonomia no processo de construção e produção de conhecimento. Como defende a arte-educadora citada por Mae, Monique Brierc,<sup>104</sup> também penso ser importante estimular a capacidade dos alunos de formular hipóteses embasadas sobre trabalhos de arte.

As perguntas podem ser utilizadas tanto na leitura e contextualização de obras, quanto durante processos criativos, instigando os estudantes a refletir sobre a própria produção. Falando especificamente sobre momentos de leitura, em alguns tipos de obras, principalmente contemporâneas, o objetivo do próprio artista é que justamente cada público interaja com o seu trabalho à sua maneira, chegando assim às suas próprias conclusões individuais. Mas independente do objetivo de cada artista, é fato que sempre que fazemos uma leitura sem saber o contexto original da obra, nos valemos das informações que podemos tirar do contexto em que está inserida e de nosso contexto pessoal para processá-las, o que pode ser muito proveitoso e inusitado em um primeiro momento de interação.

Por exemplo, certa vez, ao fazer uma pesquisa online, entrei em contato com uma série de 14 imagens da artista Louise Bourgeois, que se chamava ‘À l’Infini (set 1)’ (Figura 4. Imagens 1, 2 e 3). À primeira vista e à distância as imagens pareciam abstratas. Observando, com o tempo percebi que nesse trabalho a artista brinca com a figuração, transformando os elementos e personagens de modo que não é mais possível distingui-los. Na minha leitura, influenciada pela minha bagagem feminista e tendo em conta que eu conhecia outras produções suas sobre maternidade (Figura 4. Imagens 4, 5 e 6), a série

---

<sup>102</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996

<sup>103</sup> BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001

<sup>104</sup> BARBOSA, Ana Mae, *ibid*, p. 64.

me remeteu a cordões umbilicais, veias e outros elementos da biologia. Para mim, esses elementos expressavam ao mesmo tempo a agonia de ser limitada dentro de sistemas patriarcais por conta dessa biologia e a potência criadora proveniente dela, de uma forma nada romantizada.



Figura 4. Obras de Louise Bourgeois.: Instalação ‘À l’Infini’ (set 1) 2008 [1] obra nº13 da série ‘À l’Infini’ [2] obra nº1 da série ‘À l’Infini’ [3] Disponíveis em: <<https://www.moma.org/collection/works/139280>> ‘The Birth’, 2007 [4] ‘Pregnant Woman’, 2007 Disponível em: <<https://awarewomenartists.com/en/artiste/louise-bourgeois/>> [5] Disponível em: <<https://www.mutualart.com/Artwork/THE-BIRTH/5EDDF87F6DFBB6C6>> ‘Family’, 2007 [6] Disponível em: <<https://ocula.com/art-galleries/hauser-wirth/artworks/louise-bourgeois/the-family-%283%29>>.

Por isso sustento que, em situação de aula, a contextualização sobre as origens de obras apresentadas deveria chegar em um segundo momento, após a formulação de hipóteses pelos alunos.<sup>105</sup> Mas mesmo essa contextualização pode se valer de perguntas disparadoras como: “Em que ano vocês acham que essa obra foi feita?”, “Em que lugar do mundo acreditam que ela foi produzida?”, “Você acham que quem produziu era mulher ou homem? Por quê?”, “Será que a artista era velha ou nova quando criou a obra?”, entre outras perguntas possíveis, para convocar os alunos à participação, pois ainda que não estejam dispostos a vocalizar uma resposta, esse procedimento estimulará que respondam mentalmente, elaborando assim as próprias teorias.

<sup>105</sup> Para a práxis feminista na educação é interessante que a contextualização sobre a origem da obra (sobre a/o(s) artista(s), o momento histórico em que estava inserido, as relações que esse artista ou grupo de artistas fez/fizeram em vida, o impacto que causou/causaram), esteja ligada à desnaturalização de discursos e construções simbólicas preconceituosas. Pode ser muito benéfico utilizar desse contexto para demonstrar onde, como e porque surgiram esses discursos, mas também com que propósito.

Claro que essa tática exige que o educador saiba escolher, formular e conduzir as perguntas adequadamente, determinando a direção da discussão e aonde se quer chegar. Exige também jogo de cintura para as surpresas que podem acontecer no caminho. Mas também exige que saiba como estimular, por meio de outros recursos, a desejada participação.

Um exemplo de um recurso possível é pensar em como se fará a organização espacial de onde estarão os alunos e o professor. Em uma aula que dei na escola da aplicação sobre Pornografia, em 2023, para alunos do Ensino Médio, fizemos um círculo com as carteiras para conversar. Porém isso não foi suficiente para aumentar o nível de participação a aquele desejado, porque ainda continuávamos distantes uns dos outros e os alunos eram muito tímidos, falavam baixo e ficavam desconfortáveis em aumentar o volume de voz. Nesse caso, teria sido melhor se tivéssemos sentado lado a lado, no chão ou em cadeiras, próximos, em roda, diminuindo assim a possibilidade de conversas paralelas e até mesmo do uso de celular.

Ainda dissertando sobre momentos em que se faz a leitura de obras, podemos citar a abordagem proposta pela arte-educadora Rosalind Rogans, descrita por Ana Mae em seu livro.<sup>106</sup> Nessa abordagem Rosalind cria uma ordem de procedimentos a serem seguidos ao estudar trabalhos artísticos em aula:

1. Descrever
2. Analisar
3. Interpretar
4. Julgar

Penso que essa esquematização é muito coerente e efetiva no que se propõe. Estimular que os alunos descrevam o que estão vendo os faz mais atentos a detalhes que talvez não teriam percebido em um primeiro momento. E estimular a analisar faz com que consigam ligar as informações observadas, para que então consigam criar a própria interpretação, no terceiro momento.

---

<sup>106</sup> BARBOSA, Ana Mae, *ibid.*, p. 69-76

A princípio, pensei que a criação de julgamento sobre a obra seria irrelevante para um processo educativo, porque, mesmo que embasado, significaria fazer um julgamento de valor elencando o que é melhor ou pior, de modo a hierarquizar as produções artísticas. No entanto, esse julgamento tem sentido quando renuncia a lógica de mercado, nos quais alguns produtos valem mais que outros, e quando serve para rechaçar ou apreciar a ideologia por trás da estética – posto que isso seria formação política.

Sobre o potencial criativo do fazer artístico em aula, será discutido na última seção deste capítulo. Por hora, atenho-me a explorar formas de melhor realizar as contextualizações de obras sob uma perspectiva feminista, tendo em conta que um dos objetivos principais dessa perspectiva é desnaturalizar dinâmicas de dominação e submissão entre homens e mulheres, impostas através de estruturas de poder e perpetuadas através da cultura.

### *3.1 Comparação, análise de imagens como conjunto e contextualização*

Como já mencionado anteriormente em outra seção (1. *Bebendo do pensamento de Paulo Freire*, página 8), penso ser frutífero que o educador estrategicamente omita o que pensa enquanto os alunos ainda estão elaborando as próprias hipóteses, intercalando perguntas mais abertas com perguntas mais diretivas na condução do processo educativo, até que revele o que acredita. Ao fim do processo, é possível expor, em contraposição, o que foi suposto pelos estudantes e o que sabe efetivamente sobre a obra, artista e contexto.

Ao longo deste trabalho, elenquei uma série de perguntas (ou questionamentos) importantes para uma práxis feminista, que deveriam ser constantemente levantadas ao longo da jornada formativa.<sup>107</sup> Mas outro questionamento ainda não mencionado que deveria ser recorrente durante o ensino artístico é: “O que do conteúdo desse trabalho artístico condiz com a verdade/realidade e o que é discurso/construção simbólica e social?”.

---

<sup>107</sup> Retomando um exemplo: Quando se analisa a representação de mulheres e outros grupos minorizados perguntar “Onde e como tal grupo aparece representado e por quê?” e em outros casos “Onde e como a representação de tal grupo está ausente e por quê?”, preferivelmente em comparação direta às suas contrapartes.

Por exemplo: É verdade que a maioria das mulheres tem capacidade reprodutiva, mas é discurso/construção simbólica e social que ser mãe e cuidadora integral das crianças seja a missão divina ou a natureza essencial de todas as mulheres, a ser cumprida compulsoriamente pelas mesmas. Para citar o exemplo da cultura europeia, milhares de obras na sua história reforçaram esse papel social, por exemplo, na representação constante de virgens Marias, aliadas à imposição da religião cristã. Assim, cabe aos professores explorarem as diversas formas pelas quais trabalhos artísticos reiteraram tal alegação ideológica utilizando-se para isso da linguagem artística.

É nesse momento que se faz essencial o uso da comparação, muito além da comparação temática e formal, descritas por Ana Mae, ao comentar sobre o trabalho da arte-educadora Monique Briêrc.<sup>108</sup> No caso da práxis feminista em aula, comparações entre simbologias, entre diferentes ideologias políticas e entre a representação de membros de diferentes classes políticas (como por exemplo poderosos e explorados, brancos e negros, indígenas e não indígenas, mulheres e homens) também são necessárias.

Para exercitar a diferenciação entre o que é verdade/real e o que é discurso/construção simbólica, quando não for possível encontrar obras que adotem uma perspectiva materialista libertária, anti-determinista, nada como comparar trabalhos artísticos com experiências reais, estudos científicos e dados, num constante diálogo com outras áreas do conhecimento como a história, arqueologia, sociologia, as ciências biológicas e exatas, entre outras. Vale ressaltar que uma coisa não anula a outra, tanto o uso de comparação entre obras quanto o uso de dados ou outros tipos de comparação podem acontecer concomitantemente, e na verdade é o que considero ideal.

Voltando ao exemplo utilizado acima sobre maternidade, selecionei duas obras que em comparação evidenciam a oposição entre uma maternidade idealizada, romantizada, distante da realidade, e uma maternidade que está próxima da realidade de muitas mulheres que vivem sob sistemas patriarcais ocidentais, onde não há políticas públicas o suficiente para mães e crianças, onde muitas vezes sequer há participação

---

<sup>108</sup> BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001, p. 63

paterna na criação e onde a estrutura social se organiza de modo que inviabiliza uma responsabilização coletiva e compartilhada sobre a criação de crianças.<sup>109</sup>



Figura 5. *Madonna de Belvedere* (*Madona Del Prato*, Raffaello Sanzio Da Urbino - 1505-6. Disponível em: <https://arthur.io/art/raphael-raffaello-sanzio-da-urbino/madonna-del-prato>)



Figura 6. *Miriam Cahn Mutterlich* (*Motherly*) 2010 (estava disponível em Artnet)

Desconsiderando o contexto histórico dessas obras e analisando-as objetivamente, para além de perguntas formuladas com fim de auxiliar na descrição das imagens e de perguntas que instiguem a análise de aspectos formais das obras, também é possível levantar perguntas que remetem a possíveis aspectos sociopolíticos das mesmas, relacionando-os com o contexto dos alunos. A seguir escrevo algumas possibilidades.

<sup>109</sup> Um exemplo de como a organização social inviabiliza uma responsabilização coletiva é a forma que habitamos em comunidades. Em sociedades indígenas os espaços são compartilhados e o cuidado também é compartilhado. Já na cidade de São Paulo e em outras cidades, nos organizamos em núcleos muito pequenos, em casas e apartamentos, que são unidades divididas entre famílias. Muitas mães moram em lares diferentes dos de seus pais e distantes de seus amigos, o que complexifica as possibilidades de rede de apoio. Diria que a construção é arquitetada intencionalmente para fins de isolamento e alienação das mulheres, que ficariam sozinhas enquanto os homens sairiam para trabalhar.

Sobre o status das relações entre mães, filhos e pais: Qual será a relação entre as figuras femininas adultas e as crianças? Seriam elas as mães dos pequenos representados? Será que essas imagens representam mães solteiras ou casadas? Onde estariam os pais das crianças? Será que os pais são ausentes?

Sobre quem realiza o trabalho do cuidado: Será que mãe e pai dividem igualmente o trabalho do cuidado desses filhos? Será que essas mães recebem algum tipo de ajuda externa de outras pessoas? Será que alguma delas contrata serviço de babá? Quem foi ou é a figura que mais cuidou ou cuida de você na infância? Tiveram outras pessoas que cuidavam de você? Com que frequência?

Sobre a saúde mental das mães: Quais são os diferentes impactos e sensações que causam as escolhas do uso de cor em cada uma das imagens? Qual das mães parece mais feliz? Qual das mães parece mais cansada? Qual dos dois tipos de mãe vocês gostariam de ter? Qual dos dois tipos de mãe vocês gostariam de ser? O que será que fez com que a segunda mãe parecesse tão exausta? Qual dos tipos de mãe se assemelha mais à sua própria mãe ou a outras mães que você conhece? O que faz com que sua mãe ou as mães que conhece fiquem cansadas, felizes ou tristes? O que poderia ajudar a melhorar o estado mental dessas mães? Será que ambas as mães trabalham?

Sobre mães e trabalho: Será que o trabalho delas é remunerado? Será que elas trabalham dentro ou fora de casa? Com o que? O trabalho doméstico e do cuidado também pode ser considerado trabalho? Qual das duas mães parece ser a mais rica? Como abundância de dinheiro contribui (ou a falta de dinheiro afeta) a criação de crianças?

Por fim, a respeito da estrutura social: Será que algo na forma que a sociedade se organiza poderia ser mudado em benefício às mães? O quê?

Estes são apenas alguns exemplos de possíveis perguntas, que preferencialmente devem ser intercaladas com indagações sobre o porquê das respostas oferecidas, o que pode inclusive levar a outros desdobramentos não imaginados. Em certo sentido ambas imagens são semelhantes. Ambas as mulheres estão representadas sozinhas com suas

crias. Mas enquanto a primeira parece tranquila, plena e plácida, a segunda parece exausta e deprimida.

Para fundamentar o estudo sobre a maternidade, temática que escolhi para exemplificar diferentes maneiras de trabalhar o conteúdo artístico sob uma perspectiva feminista, realizei um texto com dados atuais sobre a maternidade no Brasil, que está disponível em anexo neste trabalho. Esses dados poderiam ser usados para alimentar possíveis aulas sobre o tema. No entanto, deixo para um momento futuro a tentativa de formalizar um exemplo mais concreto de como correlacionar as imagens a eles. Um caminho possível para isso seria criar roteiro de perguntas que guiariam a condução do conteúdo pelo educador. Por hora, resigno-me a analisar de forma mais geral as possibilidades de procedimentos metodológicos na arte-educação.

Todavia cabe aqui trazer sucintamente alguns desses dados, para demonstrar o quanto esse tema é sensível e relevante de ser trazido em aula. Em primeiro lugar, é preciso levar em conta que 7 em cada 10 mulheres no Brasil são mães<sup>110</sup>, o que significa que a maternidade e seus desafios é uma realidade para ao menos 70% delas. Mas é importantíssimo ressaltar que são as principais vítimas de violência masculina no Brasil, representando 80% das vítimas de feminicídio.<sup>111</sup>

A maternidade também pode afetar consideravelmente as oportunidades de escolarização. Estudo do Datafolha demonstra que a probabilidade de uma mulher sem filhos ter estudado até o ensino superior é 112% maior do que na fatia de mães de crianças pequenas.<sup>112</sup> Esse dado faz sentido tendo em conta que uma das principais causas de abandono escolar é gravidez na adolescência.<sup>113</sup> Em relação a como a maternidade afeta

---

<sup>110</sup> Pesquisa do Datafolha contou com entrevistas de 1.042 mulheres acima de 16 anos, de 126 cidades. MENON, Isabella. 7 em cada 10 mulheres são mães no Brasil; metade é solo. Folha de São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/05/7-em-cada-10-mulheres-sao-maes-no-brasil-metade-e-solo.shtml>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>111</sup> BRANDALISE, Camila. Com faca e tiro: 80% das tentativas de feminicídio no país são contra mães. Uol, 2021. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/07/15/com-faca-e-tiro-80-das-tentativas-de-feminicidio-no-pais-sao-contra-maes.htm>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>112</sup> MENON, Isabella. *ibid.*

<sup>113</sup> ZINET, Caio. Gravidez é responsável por 18% da evasão escolar entre meninas. Educação Integral, 2016. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/gravidez-e-responsavel-por-18-da-evasao-escolas-entre-meninas/#:~:text=O%20estudo%20perguntou%20aos%20jovens,os%20estudos%20pela%20mesma%20raz%C3%A3o.>>. Acesso em 10/01/2024.

a inserção de mulheres no mercado de trabalho, no final de 2022, 40,62% das mães com três filhos ou mais estavam fora dele para cuidar desses dependentes e realizar os trabalhos domésticos, enquanto que o percentual de homens afastados pelo mesmo motivo era de apenas 0,62%.<sup>114</sup>

Por fim, mães chefiam até 48% dos lares no Brasil.<sup>115</sup> Destes lares 17,8% são chefiados por mães solo, sendo que nos últimos dez anos, houve um crescimento absurdo na quantidade de mães solo (cerca de 1,7 milhão de mães, sendo 90% destas mulheres negras).<sup>116</sup> O abandono paterno provavelmente é o motivo de porque, em 2023, 44% das mães solo viviam mensalmente com até R\$ 1.212, enquanto entre as casadas o índice era de 21%.<sup>117</sup> Ser mãe no Brasil definitivamente é um dos fatores agravantes para a já mencionada feminilização da pobreza.



Figura 7. Conjunto de imagens: [1] Sandro Botticelli - Virgem com o Menino e São João Batista criança, 1490-1500. MASP. Disponível em: <<https://masp.org.br/acervo/obra/virgem-com-o-menino-e-sao-joao-batista-crianca>>. [2] Valie Export – Erwartung (Expectativa) da série Nachstellungen (Reencenações), 1976. Disponível em: <<https://www.mutualart.com/Artwork/ERWARTUNG--EXPECTATION--FROM-NACHSTELLU/DC2CE34FD31BB2BD>>. [3] [241a] Suffragette Madonna – Crop of 1910 [front]. Palczewski, Catherine H. Suffrage Postcard Archive. University of Northern Iowa. Cedar Falls, IA. Disponível em: <[https://scholarworks.uni.edu/suffrage\\_images/481/](https://scholarworks.uni.edu/suffrage_images/481/)>

<sup>114</sup> VIECELI, Leonardo e TEIXEIRA, Pedro S. Teixeira. Ter mais filhos tira 40% das mulheres do mercado, e apenas 0,6% dos homens. Folha de São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2023/05/ter-mais-filhos-tira-40-das-mulheres-do-mercado-e-apenas-06-dos-homens.shtml>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>115</sup> GOMBATA, Marsílea. Mulheres já chefiam mais de metade dos lares brasileiros. Valor Investe, 2023. Disponível em: <<https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2023/05/08/mulheres-ja-chefiam-mais-de-metade-dos-lares-brasileiros.ghtml>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>116</sup> STRICKLAND, Fernanda. Cresce o número de lares chefiados por mães solo, aponta pesquisa da FGV/Ibre. Correio Brasiliense, 2023. Disponível em: <<https://www.correiobrasiliense.com.br/economia/2023/05/5094037-cresce-o-numero-de-maes-solo-no-mercado-de-trabalho-aponta-fvg-ibre.html>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>117</sup> MENON, Isabella. *ibid.*

Seguindo para um outro exemplo de comparação, no conjunto de imagens acima podemos ver que as duas últimas (Figura 7. Imagens 2 e 3) apresentam-se como sátiras ao tema da primeira. A segunda imagem é uma fotomontagem realizada pela artista conhecida como Valie Export, em 1976, onde a figura feminina carrega o que parece ser um aspirador de pó como se fosse um bebê, o que indica uma crítica ao trabalho doméstico que é atribuído às mulheres, sobretudo às mães. A terceira imagem faz parte de uma coleção de pôsteres do período do movimento sufragista (pelo direito das mulheres de votar), na qual se simula o que seria dos homens caso as sufragistas obtivessem sucesso em seu movimento – trocariam de lugar com as mulheres, ocupando a posição subalternizada de figura ‘materna’.

Nesse exemplo comparativo, há um benefício em trazer a representação do dominador, em oposição às outras figuras. Por que um homem cuidando de uma criança provocaria estranheza no observador? Por que homens cuidando de crianças seria algo digno de piada?

Será que José, figura bíblica da teologia cristã, esposo de Maria, ficava com a maior parte do trabalho de cuidado do menino Jesus, por isso nas representações tradicionais ela parece tão tranquila? Ou será que ele e Maria terceirizavam o trabalho de cuidado do menino Jesus para outras pessoas, como avós e tias, mulheres mais pobres de outras famílias ou mesmo escravizadas? A quem foi direcionado o ideal de Maria como mãe, representado nessa imagem? Teria sido direcionado a mulheres brancas ou negras? Europeias ou africanas? Ou europeias ou indígenas?



Figura 8. Conjunto de Obras: [1] *A Redenção de Cam*, 1895 – Modesto Brocos. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>> [2] *Mãe e Filha Cegas*, da série *Tecelãs*, 2003 – Rosana Paulino. Disponível em: <<https://rosanapaulino.com.br/multimidia/34-mae-e-filha-cegas-desenho-da-serie-tecelas-v-2/>> [3] 4 da Série *Anamnese*, 2019 – Julia Bastos. Disponível em: <<https://juliasouzabastos.wixsite.com/juliasouzabastos/serie-anamnese?pgid=k54bpset-59bbcd44-b306-4877-b4db-81b9b38999a>>

Para além de discutir imagens que dialogam sobre a maternidade e dificuldades enfrentadas por mulheres em um contexto geral, também seria importante discutir a maternidade em seus contextos específicos, como por exemplo, o que significou ser mãe em um contexto colonial escravagista e o que significa ser mãe negra no Brasil pós-escravidão.

Mulheres negras no Brasil colonial escravagista eram muitas vezes apartadas de seus filhos, tanto em momentos quando estes ou elas eram vendidas para outros escravagistas, quanto quando eram obrigadas a amamentar os filhos de seus ‘senhores’. A artista Rosana Paulino traduz o sofrimento de mães negras escravizadas de forma muito profunda, na imagem número 2 da figura 8, pois retrata de forma simbólica como os filhos das mesmas já nasciam sem liberdade, presos pelos fios da história.

Outra imagem que também selecionei foi a pintura *Redenção de Cam*, pelo artista Modesto Brocos. Essa imagem foi utilizada pelo médico e antropólogo brasileiro João Baptista de Lacerda, no I Congresso Mundial das Raças, ocorrido em Londres em 1911, para ilustrar suas reflexões sobre a teoria do embranquecimento, baseada na miscigenação e no darwinismo racial, mas também para mostrar como seria o Brasil do futuro, na sua opinião.<sup>118</sup> Nela, pode-se observar uma mãe negra comemorando o fato de que seu neto

<sup>118</sup> Disponível em: <<https://www.politize.com.br/embranquecimento/>>. Acesso em 10/01/2024.

nasceu com pele mais clara do que a filha. Infelizmente não é incomum que pessoas negras, sobretudo as mais velhas, comemorem este fato. Algumas amigas já me relataram pessoalmente ter ouvido mulheres da sua família tecendo comentários com este cunho, tamanha a internalização do racismo.

A terceira imagem selecionada é uma colagem de uma artista não muito conhecida, Julia Bastos, que sintetiza a solidão da maternidade negra no Brasil. Refletidas, duas figuras femininas remetem a, quem sabe, duas gerações de mulheres que criaram seus filhos sozinhas. Uma delas inclusive parece ser menor de idade, como muitas das meninas brasileiras que abandonam a escola por conta de gravidez. Ao fundo, se vê igrejas que para mim remetem à dupla moralidade da sociedade brasileira, cristã, que condena as mães solteiras ou divorciadas, mas ao mesmo tempo não condena os pais que abandonam seus filhos. Um dado interessante para análise dessa imagem é que mulheres e pessoas negras são maioria do público de igrejas no Brasil, sendo esse um dado significativo em demonstrar o sucesso alcançado pela colonização em apartar as comunidades negras de sua religiosidade original.<sup>119</sup>

A relação desse conjunto de imagens com os demais já apresentados se dá na discussão da comum imposição da cultura, religiosidade e mentalidade europeia. Os povos colonizados, ao mesmo tempo que sofrem com isso, podem acabar adotando a perspectiva do dominador. Assim, as mulheres brancas e ricas continuam, em muitos casos, sendo poupadadas do trabalho doméstico e do cuidado, enquanto ele é terceirizado para outras mulheres, mais pobres, e geralmente racializadas, que sofrem de uma dupla-jornada de trabalho e, por isso, também não conseguem se dedicar o quanto queriam aos próprios filhos.

Outras artistas negras, para além da citada Rosana Paulino, também se propõe a discutir a maternidade negra. No conjunto de imagens a seguir trago o exemplo de obras de mulheres negras que tentam ressignificá-la, resgatar as suas raízes tradicionais ou mesmo reafirmá-las, em oposição a o que o patriarcado europeu impõe.

---

<sup>119</sup> ROMANO, Gioavanna. Datafolha: Mulheres e negros compõem maioria de evangélicos e católicos. Veja, 2020. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/religiao/datafolha-mulheres-e-negros-compoem-maioria-de-evangelicos-e-catolicos>>. Acesso em: 10/01/2024.

A americana Carrie Mae Weems realizou uma bela série fotográfica, ‘The Kitchen Table’ (A Mesa da Cozinha), que reúne fotos íntimas de sua família. A também americana Elisabeth Catlett criou a sua própria versão do que seria uma ‘Madonna’ (ou virgem Maria) negra, utilizando-se para isso de um estilo que remete a máscaras africanas. María Magdalena Campos-Pons é uma artista cubana, que se utiliza da própria autobiografia para criar suas imagens. Em sua obra (a imagem 3 deste conjunto), duas figuras femininas de diferentes gerações estão unidas por um cordão, que também poderia remeter ao cordão umbilical, só que de uma forma simbólica, relacionado aos laços culturais, tradicionais e afetivos. Por fim, também trouxe a pintura de uma jovem artista brasileira, Larissa Souza, que retrata o cotidiano da comunidade negra, de uma forma muito leve, sintética e delicada.

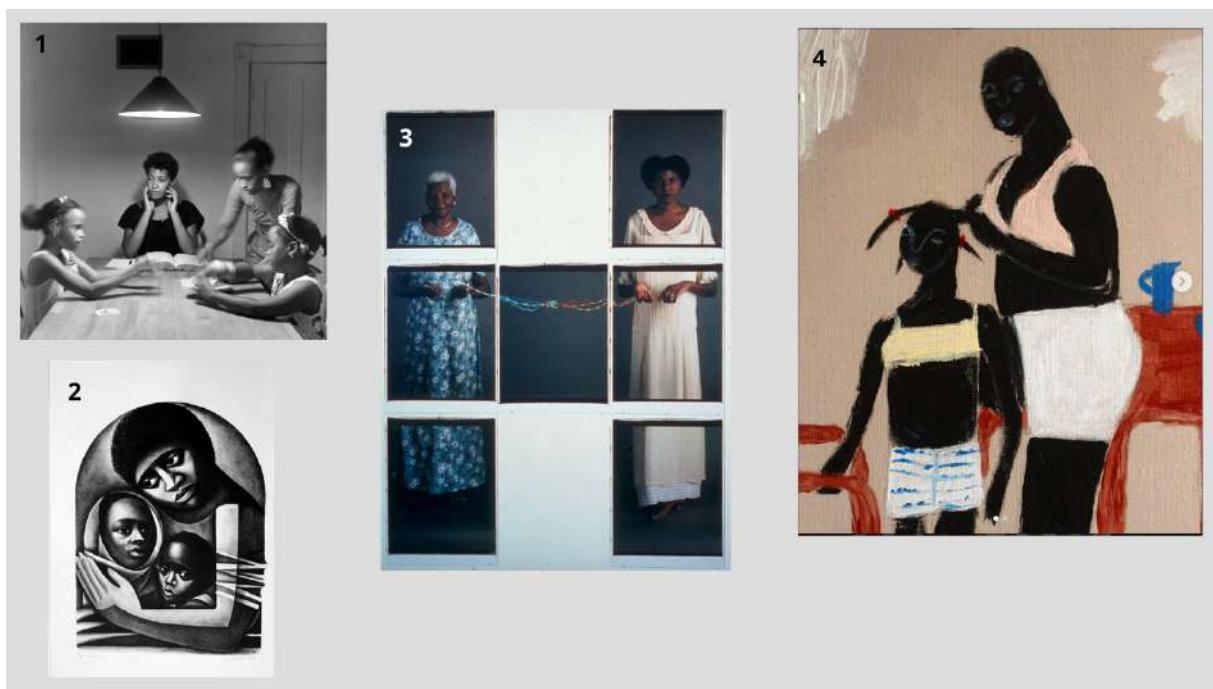


Figura 9. Conjunto de Imagens: [1]Fotografia da série ‘The Kitchen Table’ (A Mesa da Cozinha), de 1990 – por Carrie Mae Weems. Disponível em: <<https://carriemaeweems.net/galleries/kitchen-table.html>>. [2] Madonna, 1982 – Elisabeth Catlett. Disponível em:<<https://bid.blackartauction.com/lots/view/4-61VC73/elizabeth-catlett-1915-2012-madonna>>. [3] Replenishing, 2003 – María Magdalena Campos-Pons. Disponível em:<<https://artintheblackdiaspora.wordpress.com/2014/05/01/maria-magdalena-campos-pons-replenishing/>>. [4] Sem Título, 2020 - Larissa Souza. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/B\\_vTrbZHj0x/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/B_vTrbZHj0x/?img_index=1)>

Para a maioria dos trabalhos de artistas apresentados aqui, uma breve contextualização geral sobre dados atuais bastaria para render uma longa discussão, inter-relacionando-os com as experiências pessoais dos presentes. Contudo, para efetivamente combater ideologias machistas e racistas, o melhor seria que o educador tivesse domínio sobre o conhecimento de como essas ideologias e respectivas estruturas de poder surgiram

e se perpetuaram ao longo do tempo, para que melhor pudesse conduzir as aulas, desnaturalizando-as. Essa tarefa só pode ser cumprida a partir de um estudo aprofundado sobre a história dos grupos oprimidos.

Em reconhecimento ao meu próprio inacabamento, sei que ainda tenho muito a aprender, sobretudo em relação a culturas não europeias. Porque apesar de tecer aqui uma forte crítica ao ensino de arte que apenas inclui a arte europeia, foi justamente por ter recebido uma educação que em muito excluía outras manifestações culturais que tenho tanta dificuldade neste momento em compensar esse fato. Do total de produções visuais selecionadas para este trabalho (supondo que os postais anti-sufragistas e a propaganda da máquina de lavar tenham sido feitos por homens), selecionei 36 imagens criadas por homens, 11 produções artísticas de mulheres sabidamente brancas e apenas 6 obras de mulheres sabidamente negras. Esses números refletem diretamente as minhas limitações no presente momento, mas também são discrepantes pelo fato de eu justamente defender aqui a importância do estudo de imagens da cultura branca machista hegemônica com intuito de criticá-la.

Na minha trajetória, priorizei o estudo da história das mulheres na cultura ocidental na tentativa de encontrar a raiz do problema para poder atacá-lo. Não se pode ignorar o fato de que o patriarcado brasileiro é uma continuação do modelo patriarcado europeu que foi exportado para cá na colonização. Porém, num futuro próximo, tenho plano de ampliar meus estudos a outros objetos de estudo e culturas. Também vale ressaltar que a maioria das artistas que conheço me foram apresentadas em aula ou em visitas a museus e exposições em São Paulo. Ou seja, as minhas limitações também refletem as limitações dessas instituições que só agora parecem estar dedicando um esforço maior em reparar as exclusões pelas quais foram responsáveis.

Tendo em conta o conhecimento que adquiri sobre a história das mulheres a partir da leitura do livro “O Calibã e a Bruxa – Mulheres, Corpo e Acumulação primitiva”<sup>120</sup>, de Silvia Federici, me disponho neste momento a fazer uma breve contextualização sobre alguns conteúdos presentes nesta obra, que poderiam ser utilizados na contextualização

---

<sup>120</sup> FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa – mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

de produções renascentistas, como as imagens dos pintores Raphael e Botticelli, apresentadas neste capítulo.<sup>121</sup>

Nesse livro, a autora explica de que forma, na transição do feudalismo para o capitalismo, houve uma empreitada articulada entre Estado e Igreja para aumentar a quantidade de trabalhadores disponíveis para serem explorados em território europeu, em prol de um maior acúmulo financeiro pelos poderosos. Para isso, foram postas em prática diversas estratégias. Entre elas é possível citar as movimentações para sufocar as revoltas sociais,<sup>122</sup> expropriar dos camponeses suas terras<sup>123</sup>, aumentar o número de impostos e dos aluguéis<sup>124</sup> e substituir o regime de trocas pelo do salário.<sup>125</sup>

Mas, para além das estratégias já citadas, também é possível citar outras como: as tentativas de combater a mortalidade infantil (atribuída às mulheres como infanticídio),<sup>126</sup> os esforços para combater a prática de aborto,<sup>127</sup> a despenalização do estupro de proletárias,<sup>128</sup> a expulsão de mulheres de cargos de trabalho remunerados como os de médicas, parteiras e artesãs (unidas à expulsão das terras, fez com que mulheres passassem a trabalhar dentro de casa ou na prostituição),<sup>129</sup> os empenhos em vigiá-las e coagi-las de todas as maneiras a exercer a função reprodutiva,<sup>130</sup> e os fomentos à misoginia nas classes trabalhadoras, para enfraquecer a articulação das mesmas.<sup>131</sup> Para fazer das mulheres trabalhadoras menos insubmissas, foi necessário tanto a exaltação da figura materna, obediente ao marido, quanto o escracho da sua antítese, encarnada na figura da Bruxa e da prostituta.<sup>132</sup>

---

<sup>121</sup> Dentre outros conteúdos que considero relevantes para essa contextualização posso citar: o compartilhamento de informações sobre os artistas, no caso Raphael e Botticelli, informações sobre as principais mudanças tecnológicas, filosóficas e paradigmáticas que ocorriam naquele momento histórico, e o relato resumido da história bíblica representada na obra (se houver).

<sup>122</sup> Nas quais mulheres tinham grande participação.

FEDERICI, Silvia, *ibid*, p. 83-88, 156, 315-316, 348

<sup>123</sup> O que fez com que ficassem mais pobres, menos autônomos e dependentes de salário para viver.

FEDERICI, Silvia, *ibid*, p. 118, 125, 130

<sup>124</sup> De modo a radicalizar ainda mais a dependência. Havia muita luta contra impostos e encargos.

FEDERICI, Silvia, *ibid*, p. 57, 130

<sup>125</sup> FEDERICI, Silvia, *ibid*, p. 140

<sup>126</sup> FEDERICI, Silvia, *ibid*, p. 174, 176 e 323

<sup>127</sup> FEDERICI, Silvia, *ibid*, p. 174 e 262

<sup>128</sup> FEDERICI, Silvia, *ibid*, p. 103

<sup>129</sup> FEDERICI, Silvia, *ibid*, p. 188, 329-330

<sup>130</sup> FEDERICI, Silvia, *ibid*, p. 329

<sup>131</sup> FEDERICI, Silvia, *ibid*, p. 103, 114-115, 119, 190

<sup>132</sup> Nos territórios brasileiros essa antítese também se deu na construção simbólica das ‘selvagens’ (mulheres indígenas). FEDERICI, Silvia, *ibid*, p. 407-412

Em uma segunda etapa, extinguidas as possibilidades de aumento de capital em terras europeias, os europeus passaram a articular a colonização de outros povos e terras de forma mais violenta (tal qual ocorre no neoliberalismo aliado ao fenômeno da globalização). Assim,

“[...] a promoção do crescimento populacional por parte do Estado pode andar de mãos dadas com uma destruição massiva de vidas; pois em muitas circunstâncias históricas – como por exemplo, a história do tráfico de escravos – uma é condição para outra. Efetivamente, num sistema que a vida está subordinada à produção de lucro, a acumulação de força de trabalho só pode ser alcançada com o máximo de violência para que, nas palavras de Maria Mies, a própria violência se transforme na força mais produtiva. (FEDERICI, 2004, p. 35).

Dessa forma, Silvia descreve em seu livro o papel essencial que mulheres cumpriam como reprodutoras para o processo de acumulação primitiva, que possibilitou a própria instauração da ordem capitalista.<sup>133</sup> Ela argumenta, inclusive, que os esforços desempenhados na “Caça às Bruxas” fizeram parte de uma campanha misógina para reforçar a subordinação feminina, controlar sua autonomia reprodutiva, dividir a classe trabalhadora e aumentar o estado de vulnerabilidade das mulheres, obrigando-as a se tornarem ainda mais dependentes dos homens. Dessa maneira, seu livro se complementa de forma surpreendente com a obra de Gerda Lerner, “A Criação do Patriarcado – História da Opressão das Mulheres pelos Homens”<sup>134</sup>.

Gerda Lerner, por sua vez, argumenta que a dominação masculina sobre as mulheres teria começado muito antes da criação da propriedade privada, no fenômeno da ‘troca de mulheres’.<sup>135</sup> Na pré-história, os agrupamentos humanos precisavam de uma boa quantidade de membros para garantir a própria sobrevivência. Quanto menos pessoas um grupo tivesse, mais próximo estaria da sua extinção, quanto maior fosse, maior a chance de sobrevivência. Assim, naquela época, mulheres e crianças eram valorizadas e provavelmente poupadadas de atividades perigosas. Quando os grupos se viam ameaçados por não terem membros o suficiente, supõe-se que tentavam realizar trocas de humanos

---

<sup>133</sup> FEDERICI, Silvia, *ibid*, p. 12

<sup>134</sup> LERNER, Gerda. *A Criação do Patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 1986

<sup>135</sup> LERNER, Gerda. *ibid*, p. 51, 77-83

com outros grupos, ou mesmo que saíam em busca de oportunidades para raptar pessoas de diferentes grupos para aderir ao próprio grupo.

E quem eram os tipos de pessoas mais valorizadas e mais adaptáveis a novos grupos? Isso mesmo, mulheres e crianças. Pelo fato de serem mais protegidas, de serem fisicamente mais fracas, de serem poupadadas de atividades de risco, mulheres e crianças também não tinham treinamento guerreiro para fugir, resistir ou atacar. Além disso, depois de tornarem-se mães, mulheres se tornavam mais suscetíveis a aceitar a assimilação, em nome da proteção de seus filhos. Assim, por conta da capacidade reprodutiva, pouco a pouco mulheres foram sendo reificadas e transformadas em objetos diplomáticos, enquanto os homens foram se aproveitando do prestígio que adquiriam na caça ou na atividade militar para se tornarem dominantes simbolicamente.<sup>136</sup>

Ou seja, a dominação masculina teria começado por conta da capacidade reprodutiva das mulheres, que aproveitada por homens, pouco a pouco, foi sendo percebida como ferramenta de acumulação. Com a criação da propriedade privada e as primeiras conglomerações em cidades, quanto mais trabalhadores houvessem, maior seria a quantidade de recursos que teriam, por isso a necessidade de terem muitos filhos e, depois, muitos escravos.<sup>137</sup> Também não à toa, Gerda descreve que as primeiras pessoas escravizadas no mundo foram mulheres, que eram trazidas como espólio de guerra depois que seu povo era dizimado. Foi apenas com o passar do tempo que homens aprenderam a escravizar os seus iguais, sendo que a primeira relação de racismo teria se dado a partir da de subjugação de mulheres de outros grupos.

Além de se aproveitarem do trabalho reprodutivo de mulheres, homens também se aproveitaram da exploração do trabalho doméstico das mesmas, que cuidavam não só das casas e das crianças, como também teciam e faziam outras atividades econômicas (esses exemplos se aplicam à antiga Mesopotâmia). Desse modo, o livro de Gerda se relaciona com o de Silvia no sentido de que ambos ressaltam a importância do trabalho

---

<sup>136</sup> Esse é apenas um resumo, para mais detalhes, sugiro a leitura do livro. Vale à pena.

<sup>137</sup> Lembrando que o termo família vem do termo ‘famulus’ que quer dizer, escravo doméstico (ENGELS, 1984, p. 61). Disponível em:

<[https://ibdfam.org.br/index.php/artigos/1610/O+conceito+de+fam%C3%ADlia:+origem+e+evolu%C3%A7%C3%A3o#:~:text=61\)%20a%20origem%20etimol%C3%83gica%20da,filhos%2C%20servos%20livres%20e%20escravos.](https://ibdfam.org.br/index.php/artigos/1610/O+conceito+de+fam%C3%ADlia:+origem+e+evolu%C3%A7%C3%A3o#:~:text=61)%20a%20origem%20etimol%C3%83gica%20da,filhos%2C%20servos%20livres%20e%20escravos.)> . Acesso em: 10/01/2024.

reprodutivo para os sistemas patriarcais, em diferentes períodos históricos. Silvia irá inclusive diferir de Marx, ao classificar o trabalho reprodutivo, doméstico e do cuidado como trabalhos produtivos, socialmente necessários, apesar de não serem remunerados.<sup>138</sup> Para ela, essa economia é um pilar da produção capitalista até hoje.

Segundo cálculos, o trabalho doméstico não remunerado no Brasil corresponde a 11% do PIB nacional.<sup>139</sup> Em relação à dimensão mundial, um levantamento realizado pela ‘Lab Think Olga’ revela que a chamada Economia do Cuidado equivaleria a 24 vezes o tamanho da economia do Vale do Silício, totalizando 10,8 trilhões de dólares.<sup>140</sup>

O fato é que não é interessante ao Estado que mulheres e meninas tenham autonomia reprodutiva. A dominação masculina é fundamental para a estruturação do Estado como conhecemos hoje. Sem a exploração de pessoas do sexo feminino como reproduutoras, se faz impossível manter um equilíbrio econômico no sistema capitalista. É essencial para o mercado que se tenha mão de obra excedente disponível para que trabalhadoras e trabalhadores aceitem condições de trabalho miseráveis em nome da sobrevivência. Por isso pouco importa as reais condições de vida das mães pobres e seus filhos.

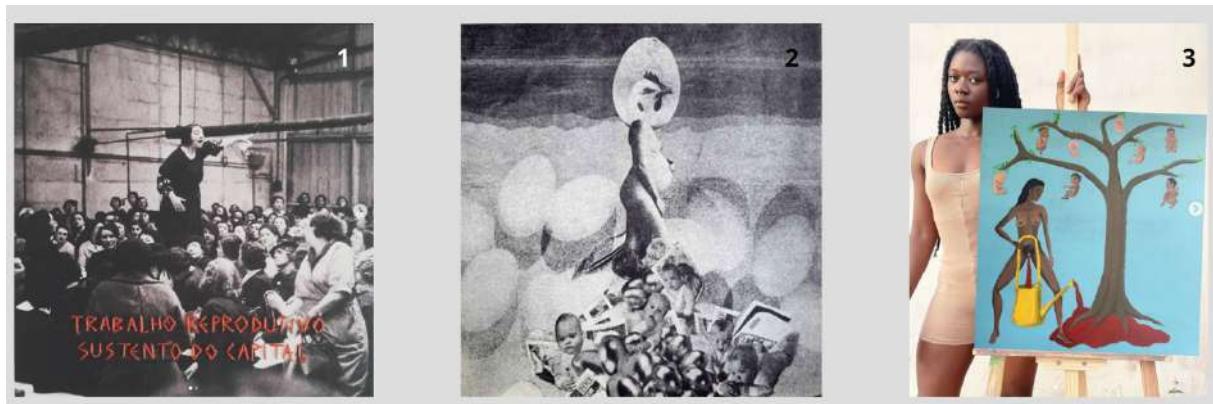


Figura 10. Conjunto de imagens: [1] Nome desconhecido, 2020 – Uterina (Fernnanda Oliveira). Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CF2vrlbBj3V/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/CF2vrlbBj3V/?img_index=1)> [2] Poulette Aux Oeufs d'Or, 1974 - Raymonde Arcier. Disponível em: <<https://raymondearcier.jimdofree.com/collages/>> [3] Nome desconhecido, 2022 – Laetitia Ky. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CdTi\\_69oITV/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/CdTi_69oITV/?img_index=1)>

<sup>138</sup> FEDERICI, Silvia, *ibid*, p. 11-12

<sup>139</sup> TRABALHO doméstico não remunerado vale 11% do PIB no Brasil. Carta Capital, 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/economia/trabalho-domestico-nao-remunerado-vale-11-do-pib-no-brasil/>>. Acesso em: 10/01/2024.

<sup>140</sup> ECONOMIA do Cuidado. Laboratório Think Olga. Disponível em: <<https://lab.thinkolga.com/economia-do-cuidado/>> . Acesso em: 10/01/2024.

No conjunto de imagens acima, o que as une é a discussão sobre o fato de mulheres serem tratadas como matéria prima pelo sistema patriarcal capitalista. Na primeira imagem há a concepção implícita de que os corpos das mulheres são mecanizados pelo sistema, tal qual fábricas. Essa ideia é transmitida pela associação entre o fato de as mulheres representadas estarem localizadas dentro de uma fábrica com o texto bordado, que se relaciona diretamente com a perspectiva socialista. Nas duas outras imagens, as artistas irão ressaltar a ligação das mulheres com o mundo natural. Observando a segunda imagem, é quase impossível não lembrar a quantidade de fêmeas não humanas que são exploradas pela indústria alimentícia todos os dias, tanto na agropecuária quanto na pesca, dentre vacas, galinhas e porcas, por conta de sua capacidade reprodutiva. Na terceira, fica explícita a relação das mulheres com a terra, mostrando de forma figurada quanto esforço físico precisa ser empenhado pelos corpos femininos para que vidas nasçam e amadureçam, tanto como uma forma de exaltação, quanto em denúncia à desvalorização.

Mas, voltando à temática da análise de procedimentos, tenho uma observação especial a fazer sobre o uso de comparação de imagens. Analisar uma imagem sozinha, comparar duas, três ou quatro imagens não é o suficiente para indicar o quanto um discurso/construção simbólica foi hegemônico ao longo do tempo e espaço. Os três tipos de procedimentos já citados nesse trabalho, de análise individual, em dupla ou em pequenos agrupamentos, são extremamente relevantes, porém acredito que também seja necessário realizar um terceiro tipo, que dimensiona melhor o tamanho do problema.

A ideia consiste em analisar como conjunto agrupamentos compostos por um grande número de imagens, de modo a facilitar a explicação e compreensão de fenômenos que são coletivos. No livro de Ana Mae, a autora cita que a arte-educadora Monique Briêrc sugere o uso da comparação entre até 4 obras, mas acredito que o número de imagens a serem comparadas ao mesmo tempo pode ser incontável desde que o educador tenha fôlego, espaço e que na composição desse grupo sejam usadas imagens que contenham fortes semelhanças ou relações entre si - quando são muito diversas isso pode afetar a capacidade de entendimento delas enquanto grupo.

O conjunto abaixo representas um tipo de agrupamento possível. Para este conjunto selecionei um mesmo tipo de suporte (postais), um mesmo período histórico e

imagens que apresentavam uma mesma temática: as sátiras masculinas sobre o que aconteceria aos homens caso o movimento sufragista obtivesse sucesso – os papéis sociais se inverteriam e eles teriam que se tornar os responsáveis primários pelo trabalho do cuidado. A meu ver essas sátiras são muito curiosas porque explicitam o quanto homens compreendem que a sobrecarga que causam às mulheres não é nada agradável e demonstram o quanto querem a todo custo evitar que o que causam a elas não aconteça a eles. Ingenuamente, pensam que mulheres desejariam se vingar, pois é isso que eles mesmos fariam, mas também não excluo a hipótese de insinuarem isso por puro mau caratismo.



Figura 11. Palczewski, Catherine H. Suffrage Postcard Archive. University of Northern Iowa. Cedar Falls, IA. Disponíveis em: <[https://scholarworks.uni.edu/suffrage\\_images/](https://scholarworks.uni.edu/suffrage_images/)>

Minha primeira tentativa em fazer um grande agrupamento surgiu quando quis evidenciar, por meio de obras de arte e imagens da cultura popular, como se deu a construção simbólica e social do papel da mulher ao longo do tempo em sociedades

influenciadas pela cultura europeia. Eu queria demonstrar como a maternidade, a beleza, a submissividade e a objetificação foram impostas. Essa tentativa se formalizou em 2020 na organização de um grande número de imagens em formato de vídeo, fruto de uma extensa pesquisa, de modo a ressaltar as repetições que ocorreram durante a história e evidenciar as exceções aos padrões perpetrados.

Para isso, fiz algumas inserções de representações de mulheres que eram tidas como a antítese da norma (como as racializadas, as indígenas e as ‘bruxas’) e a inserção de alguns trabalhos realizados por mulheres. Mas também fiz o exercício de adicionar algumas representações masculinas, para que criassem um contraste em oposição as imagens de mulheres. Este vídeo ainda está em desenvolvimento, porém acredito que já sirva como exemplo para demonstrar minha ideia. Você pode acessar ao vídeo por meio deste link: <<https://www.youtube.com/watch?v=h0dI3-uh0Ys>>

Como mais uma forma de ilustrar o agrupamento de uma grande quantidade de imagens, exposto como conjunto, também gostaria de utilizar como exemplo o trabalho de uma grande artista que admiro muito. Carmen Winant realizou um aglomerado fenomenal de imagens em uma instalação chamada “My Birth” em 2018. As imagens abaixo são registros desse trabalho, exposto no MoMA (Museu de Artes Modernas de Nova York).





Figura 12. Fotografias da instalação “My Birth”, no Museum of Modern Art (NY) - CARMEN WINANT. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/222741>>

Nessa obra em específico, o que a artista quer comprovar por meio da repetição não é qual seria o discurso hegemônico sobre o processo de parto (apesar de a maioria das pessoas retratadas serem brancas), mas o oposto. A intenção é mostrar histórias de pessoas reais, suas dores e belezas em partos naturais. Aliás, além de formar agrupamentos, também creio que seja interessante comparar diferentes agrupamentos uns com os outros, como por exemplo: entre grupos de imagens que representam mulheres e grupos de imagens que representam homens; entre grupos de imagens produzidas por homens representando mulheres e grupos de imagens produzidas por mulheres representando mulheres; entre grupos de imagens representando mulheres em um período histórico e outro representando mulheres em outro período histórico; entre outras possibilidades.

Em aulas de artes, é extremamente comum que professores tragam uma grande seleção de imagens. Porém essas imagens comumente estão separadas por slides, impossibilitando uma comparação justa entre elas, onde se pode observar cada uma lado a lado. No passado, nos ‘*salons*’, salas onde se organizavam as exposições, como na pintura “Galeria de Exposição no Louvre”, realizada entre 1831- 1833, imagens eram colocadas lado a lado, sem separação física entre uma e outra, com algumas em cima e

outras em baixo, de maneira que não se podia observar algumas obras direito, como se fossem janelas portáteis para outros mundos. Essa tradição não perdurou até os dias de hoje; atualmente tem-se o costume de reservar espaços vazios entre as produções para criar respiros e evitar ‘poluição’ durante a apreciação individual.<sup>141</sup>



Figura 13. *Gallery of The Louvre (1831-1833)* – Samuel Morse. Disponível em: <<https://www.seattleartmuseum.org/exhibitions/morse>>

Mas o tipo de apreciação que apresento aqui não é individual, separada por vazios ou molduras. É conjectural, como quando um curador realiza uma exposição, estabelecendo as relações entre artistas e artes, criando assimilações entre elas. No caso, a aproximação física funciona para facilitar a compreensão sobre as relações. Por isso defendo que, além das análises individuais, de duplas e de pequenos grupos de imagens, professores também deveriam se propor ao exercício de agrupar grandes quantidades em conjuntos, tecendo relações, em prol de uma prática política de contextualização social.

### 3. 2 O uso de imagens da cultura visual de uma forma mais ampla

Para que a contextualização sobre períodos históricos seja justa, condizente com a verdade, não basta incluir nos planejamentos de aulas apenas produções que fazem parte

---

<sup>141</sup> O'DOHERTY, Brian. *No interior do cubo branco – a ideologia do espaço da arte*. São Paulo:Martins Fontes, 2002., p. 5-10

da história da arte tradicional, mas também é crucial incluir todo tipo de produções estéticas, como os postais (trazidos na seção acima como exemplo), como charges, imagens de revistas, de matérias jornalísticas, de propagandas e embalagens (como defendido por Richard Hamilton, sendo o livro de Ana Mae),<sup>142</sup> entre outros tipos de produções culturais, sejam elas visuais ou não, posto que também podem se tratar de músicas, sons, vídeos, dança, teatro, entre outras linguagens.

Muitos produtos da cultura não seriam considerados arte sob uma ótica tradicional, mas artistas bebem desses conteúdos porque imersos na sociedade. Assim, não são importantes apenas para propulsionar para trabalhos criativos, sintonizados com a realidade atual, mas também para que se possa entender como funcionava o processo criativo de outros artistas em outros tempos, e para que seja possível discutir a cultura visual como um todo de maneira crítica. Estudar produções variadas colabora para que consigamos trazer para a consciência os motivos pelos quais certas coisas nos atraem ou nos repelem e porque, para que possamos jogar luz sobre o que nos influencia, nos tornando assim cada vez mais éticos.

Abaixo apresento dois exemplos de imagens de décadas diferentes que dialogam uma com a outra e que não fazem parte da história da arte tradicional. A primeira é um exemplo de postal produzido na época do movimento sufragista. A segunda trata-se de uma propaganda dos anos 40, de uma máquina de lavar roupas.

---

<sup>142</sup> BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001, p. 36.

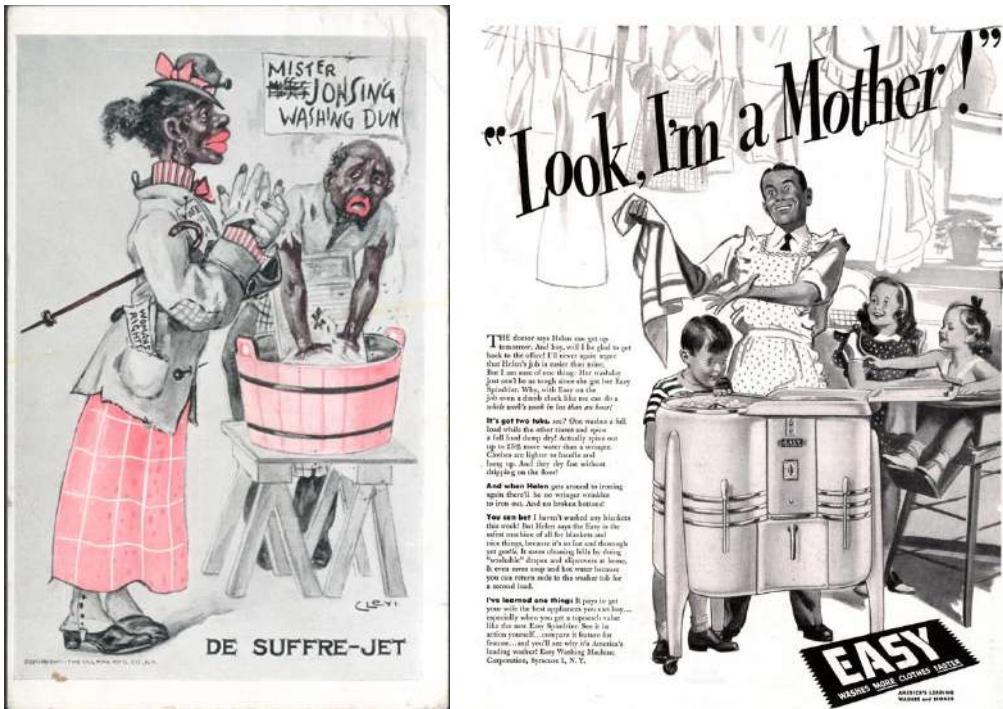


Figura 14. [1] 178a *De Suffre-jet* front - Palczewski, Catherine H. Suffrage Postcard Archive. University of Northern Iowa. Cedar Falls, IA. Disponível em: <<https://scholarworks.uni.edu/suffrage/>> [2] Easy Washing Machine ad “Look I’m a Mother”, 1948. Disponível em: <<https://www.glamour.com/gallery/8-outrageously-sexist-vintage-ads-to-remind-you-what-moms-used-to-put-up-with>>

Em primeiro lugar, a imagem à esquerda revela um dado sobre o movimento do sufrágio que poucas pessoas conhecem. Apesar de terem sido poucas numericamente, mulheres negras também participaram do movimento sufragista. É claro que nessa representação, além de machista o homem que a realizou também era racista, já que se utiliza de estereótipos raciais na sua representação que animalizam a figura do negro, exagerando alguns de seus atributos. Possivelmente, o artista por trás da obra estava utilizando sua produção para advogar pela continuação dos próprios privilégios. Todavia, é interessante como tenta, ainda usando estereótipos racistas, conseguir conquistar a aliança de homens negros contra os direitos femininos através da ridicularização.

A imagem à direita, por sua vez, também é fruto de um “*backlash*”<sup>143</sup> contra o movimento de libertação das mulheres. Durante a Segunda Guerra Mundial, muitas mulheres ocuparam postos de trabalho, não só nas atividades relacionadas à guerra, como também atividades comuns. Por esse motivo, no pós-guerra, houve uma campanha programada de várias mídias para orquestrar um retorno das mulheres às posições sociais que ocupavam antes, reforçando a ideia de que deveriam se casar, terem filhos, cuidar

<sup>143</sup> Conhecido como efeito rebote ou reação negativa a mudanças sociais e políticas, em resposta a elas. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/backlash/>>

dos maridos e cuidar da casa, como se essas fossem as tarefas mais importantes e centrais de suas vidas. E por que seria benéfico ao patriarcado capitalista que mulheres retornassem ao lar? Para que realizassem esses trabalhos de forma não remunerada, para que continuassem servindo aos seus maridos, para que continuassem se reproduzindo (afinal a população mundial diminui muito pós segunda guerra) e para que homens continuassem com o monopólio do poder sobre elas. Esse processo é explicado pelo livro “A Mística Feminina” de Betty Friedan, lançado em 1963 nos Estados Unidos, que foi um dos disparadores do movimento feminista nos anos 70.

Abaixo, disponibilizo outros dois exemplos de imagens que fogem do escopo da arte tradicional, mas podem ser muito proveitosos em uma discussão sobre a imagem da mulher na cultura de massas. A primeira produção foi retirada do já citado livro de Silvia Federici,<sup>144</sup> e a segunda trata-se de mais um postal realizado em campanha contra as sufragistas. Nesses dois momentos históricos diferentes, homens estavam tentando fazer com que mulheres ficassem restritas ao lar, retratando aquelas que trabalhavam fora de casa como megeras agressivas. Segundo Federici, a imagem da esposa dominadora batendo no marido era um dos temas favoritos da literatura social dos séculos XVI e XVII.<sup>145</sup>

---

<sup>144</sup> FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa – mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

<sup>145</sup> FEDERICI, Silvia. *Ibid*, p. 189



Figura 15. [1] *Femme Battant mari*, século XVII, gravura de Martin Treu a partir de Albrecht Durer. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Femme\\_battant\\_mari\\_Durer\\_XVII\\_e\\_siecle.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Femme_battant_mari_Durer_XVII_e_siecle.jpg)>. [2] 390a *A Man Should Never Marry Out of His Class* front - Palczewski, Catherine H. Suffrage Postcard Archive. University of Northern Iowa. Cedar Falls, IA. Disponível em: <<https://scholarworks.uni.edu/suffrage/>>

Com efeito, há provas de que a onda de misoginia que no final do século xv cresceu nas cidades europeias — refletida na obsessão dos homens pela “luta pelas calças” e pela personagem da esposa desobediente, retratada na literatura popular batendo em seu marido ou montando em suas costas como a um cavalo — emanou também dessa tentativa (contraproducente) de tirar as mulheres dos postos de trabalho e do mercado. (FEDERICI, 2004, p. 190)

Seria necessária uma pesquisa mais aprofundada para encontrar outras imagens semelhantes à de Durer (Figura 15. Imagem 1), que sejam do mesmo período histórico. Pela internet essa não é uma tarefa fácil. Todavia, na mesma coleção de onde retirei a arte postal (Figura 15. Imagem 2), encontrei muitos outros postais anti-sufragistas semelhantes.



Figura 16. Palczewski, Catherine H. Suffrage Postcard Archive. University of Northern Iowa. Cedar Falls, IA. Disponíveis em: <[https://scholarworks.uni.edu/suffrage\\_images/](https://scholarworks.uni.edu/suffrage_images/)>

Assim, é seguro afirmar que o universo artístico e o universo cultural popular ou de massas se complementam ao contar a história da evolução dos patriarcados. As produções de massas servem para inclusive complementar a contextualização do momento histórico de quando foram produzidas obras reconhecidas. Sendo assim, nenhum desses dois tipos de produção deveria ser mantido de fora das aulas de artes.

### 3. 3 Algumas sugestões de possibilidades temáticas

Para trabalhar o feminismo como conteúdo através da arte ou de outras manifestações culturais, como demonstrado nas seções anteriores, não há grandes segredos, já que essa perspectiva se instaura a partir de uma práxis, possível em qualquer tipo de aula, sem restrições. Essa aplicação acontece seja apontando onde estão presentes ou ausentes as figuras femininas e masculinas na representação visual e porque, seja explicando o fato de porque não existem tantos nomes de grandes artistas na história da arte ocidental, seja desmistificando e desnaturalizando construções simbólicas e sociais, seja trazendo contextualizações que abranjam a história das mulheres.

Entretanto, também me disponho a tratar brevemente sobre alguns temas que considero potentes para abordar temáticas que considero preciosas ao desenvolvimento de uma consciência feminista.

Em primeiro lugar, existe uma pergunta que é fundamental a qualquer ser humano. “De onde viemos?” ou “Como nasceu a humanidade?”. Pelo menos uma vez na vida já nos questionamos sobre isso. Explorar mitos de origens de diferentes culturas, aliados à explicação científica sobre a origem dos seres humanos, pode ser excepcionalmente bom para criticar ideologias patriarcais que se manifestam na cultura e religião. Entendendo que os mitos variam de cultura para cultura, e que foram inventados por seres humanos com base em suas experiências, vontades e necessidades, fica mais fácil desnaturalizar a dominação masculina. Aliás, estou elaborando um conjunto de aulas com base nessa premissa, que devem ser experimentados e testados na prática, para a elaboração de um trabalho futuro.

Não obstante, dando continuidade às explicações sobre como chegamos aqui, um período histórico parece ser especialmente significativo. A disseminação de falsas percepções sobre o desenvolvimento humano na pré-história servem para naturalizar a dominação masculina a partir de um discurso supostamente científico. No livro “O Homem Pré-Histórico Também é uma Mulher – uma história da invisibilidade das mulheres”,<sup>146</sup> a antropóloga Marylène Patou-Mathis faz um excelente trabalho em retomar falsas preconcepções científicas acerca das mulheres para então apresentar os dados do que se sabe de fato sobre mulheres e homens no período pré-histórico.

Uma possibilidade de aula a ser desenvolvida dentro desta temática é aquela na qual se discute imagens da cultura de massas, de livros didáticos, romances, charges, propagandas, da de filmes (como “Uma Odisseia no Espaço”) e de séries (como “Os Flintstones”) que fazem representações do período, contrapondo-as a informações factuais. Este também é um projeto que quero desenvolver.

Mas também seria essencial discutir a antiguidade, precisamente o início da História (quando começam os primeiros relatos escritos), para que alunos pudessem

---

<sup>146</sup> PATOU-MATHIS, Marylène. *O Homem Pré-Histórico também é uma mulher: uma história da invisibilidade das mulheres*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

compreender como o patriarcado ocidental se institucionalizou e desenvolveu ao longo de várias fases e culturas, utilizando-se de estruturas de poder e sistemas simbólicos. Para essa tarefa, o já citado livro de Gera Lerner seria muito útil.<sup>147</sup>

E sobre o período que corresponde à transição do Feudalismo para o Capitalismo, perpassando pelo Colonialismo, seria crucial de ser estudado para que os alunos compreendessem como foram construídas as estruturas de poder atuais. Da mesma forma que o colonialismo foi a solução encontrada para a crise de acumulação que enfrentavam os poderosos de cerca de 500 anos atrás, o neoliberalismo é fruto da mais recente crise de acumulação vivida pelas classes dominantes, que precisavam de maneiras de expandir as possibilidades de produção de lucro.

Entre outros possíveis temas interessantes à discussão feminista, aqui vão mais algumas sugestões:

- as diversas lutas por direitos e libertação das mulheres ao longo do tempo, seus pontos em comum e divergências;
- os vários ‘*Backlashes*’ que mulheres e o movimento de mulheres sofreram;
- a maternidade, sob diferentes perspectivas, épocas e lugares de fala.;
- a beleza através do tempo e espaço, como mudou, como permaneceu igual, a que serve, o que é, etc.;
- a objetificação sexual e a nudez na arte (que culminaram na criação de uma cultura pornográfica);
- a construção da diferenciação entre esposa e prostituta;
- a mulher modelo e suas antíteses (a louca, a histérica, a agressiva, a bruxa, a ‘selvagem’, a ‘macaca’, a ‘feminazi’, etc.);
- a representação da prostituição na arte através dos tempos;
- mulheres e trabalho, remunerado, não remunerado e escravizado;
- a representação de mulheres negras em relação a de brancas;
- mulheres e escravidão;
- a condição da mulher em culturas africanas;

---

<sup>147</sup> LERNER, Gerda. *A Criação do Patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 1986

- a condição da mulher em culturas indígenas;
- Entre outras possibilidades;

### 3.4 *O fazer artístico como o re-imaginar do mundo*

Em aulas de arte e de outras disciplinas, a criação artística é comumente usada como uma etapa para assimilação dos conteúdos, ao proporcionar uma experiência onde o aluno precisa sintetizar o que aprendeu, reorganizando esse aprendizado através da linguagem artística, na criação de um novo produto. Desse modo, é comum que apareça como a atividade na qual uma aula culmina. Em aulas de arte, mais especificamente, esse procedimento pode aparecer de diversas formas, mas é mais comum que apareça na forma de exercício de releitura da obra de outro(s) artista(s), que pode ser temática ou formal.

Nos exemplos de modelos de aula que Ana Mae dispõe em seu livro,<sup>148</sup> ao menos dois arte-educadores citados se utilizam do fazer artístico dessa maneira. Edmund Burke Feldman faz uma proposta de releitura temática. E Robert Saunders propõe uma releitura formal. Os dois situam a apreciação e leitura de obras no início da aula como disparadoras de processos. Como explicado no parágrafo acima, isso pode ser interessante para assimilação de conteúdos da história da arte e de códigos da linguagem.

No exemplo de aula de Feldman, ele reúne obras que mostram diferentes relacionamentos entre adultos e crianças. A primeira proposta criativa que propõe, a partir da apreciação, se trata de pedir aos alunos para que reúnham formas indefinidas e classifiquem-nas de acordo com as categorias ‘jovem’ ou ‘velha’. A segunda proposta seria reunir imagens de revistas que representam duplas de pessoas jovens e velhas, para então classificar quais seriam as relações entre elas. A terceira se baseia em tecer uma relação entre um dos trabalhos observados (o de Ghirlandaio) com alguma obra de literatura já lida, a partir de uma reflexão escrita e do uso de imagens de revista. A quarta, trata-se de criar um diálogo imaginário para uma das obras observadas (de Mary Cassat), para então selecionar uma nova imagem a partir de propagandas e criar um novo diálogo. E a quinta é a sugestão de uma atividade prática de releitura temática (do tema do

---

<sup>148</sup> BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991

relacionamento entre adultos e crianças), utilizando-se para isso do desenho ou da fotografia como meio.

Saunders, por sua vez, após a leitura de duas obras cubistas de Picasso, sugere que os alunos tentem analisar onde há geometria na figura humana ou vestuário humano, para então propor uma atividade prática de colagem, a partir da observação de um modelo vivo. Nesse caso, como dito, a releitura é formal.

Diferentemente dos dois citados anteriormente, no modelo de aula de Rosalind Ragans a arte-educadora propõe como atividade prática apenas reflexões escritas. Já Monique Briêrc parece a mais inovadora ao colocar o fazer artístico como primeira atividade de sua aula, antes da leitura de obras. Ela pede que os alunos se fantasiem, para que então três deles sejam selecionados para posarem para a turma. A partir dos desenhos realizados, ela pede para que desenhem também uma máscara. Apenas após esses procedimentos viria o momento de leitura de obras, relacionado com as atividades criativas que desenvolveram.

Outra prática do fazer artístico em aula de artes é a reprodução deliberada. A tentativa de reprodução ou imitação de algo que já existe pode ajudar no desenvolvimento do olhar, da consciência sobre o fazer e no desenvolvimento de habilidades motoras, pois parte de um modelo pronto que delimita os objetivos a serem alcançados. Das minhas primeiras memórias de aulas de artes, lembro-me de um exercício que me foi proposto de pintar uma reprodução do Miró, no qual o objetivo era que minha pintura ficasse o mais parecida possível com a obra original, apresentada pela professora. Na época eu fiquei bastante satisfeita e empolgada com o resultado, sem me importar com o fato de não ser uma criação original minha.

Tanto a releitura quanto a reprodução podem ser interessantes em contexto educativo pelos motivos citados acima, como a assimilação de conteúdos, a apreensão de códigos formais e o treino de habilidades motoras (do olhar e da técnica). Porém o perigo é que a produção artística em aula se limite a isso.

Para Paulo Freire, tão importante quanto criticar a ordem estabelecida vigente é sonhar com um novo mundo. A imaginação, nesse sentido, tem uma enorme importância

para o feminismo já que não basta eliminar o patriarcado, é preciso que seja pensado o que vai ocupar o vazio que deixou, de organização coletiva e de significações. Por exemplo: No patriarcado a menstruação é tida como uma coisa nojenta, fétida, inútil, que deve ser mantida em segredo e afastada dos olhares públicos. Com o fim do sistema patriarcal, que tipo de significação gostaríamos de deixar no lugar? Na minha experiência pessoal, só consegui de fato entrar em paz com meu ciclo menstrual quando descobri que o sangue poderia ter uma função e assim não precisaria ser desperdiçado, poderia ser utilizado na adubação de plantas, fazendo estas crescerem e florirem, num processo chamado ‘plantar lua’. Na nova significação que atribuí, o sangue está atrelado à vida e não mais à morte, à dor ou à vergonha.

Dando continuidade a esse exemplo, a menarca (primeira menstruação) no patriarcado costuma ser conflituosa. Muitas meninas ficam horrorizadas achando que estão morrendo porque nunca ninguém antes lhes contou sobre esse fenômeno. Outras tantas se sentem humilhadas quando familiares comentam entre si sobre o fato de terem se tornado ‘mocinha’. A pobreza menstrual também é um fenômeno que se alastra pelo mundo, impedindo que muitas mulheres tenham a apropriada higiene e qualidade de vida durante o período menstrual. Mas essa experiência não precisaria e não deveria ser traumática.

Certa vez vi um vídeo na internet do primeiro dia de menarca de uma garota desconhecida. Nesse vídeo sua mãe e outras mulheres de sua família prepararam comidas e a casa para fazer desse dia especial. Assim, deram de presente à menina um vestido vermelho para que usasse nesse dia depois de um banho relaxante, tingido de vermelho a partir de flores, frutos e outras especiarias. Depois disso, todas se reuniram dentro de uma tenda no jardim, apenas entre mulheres, onde compartilharam umas com as outras as suas próprias experiências com a menstruação. Terminaram o dia reunidas em um banquete na sala de jantar da casa. Ao fim do vídeo, aparece uma garotinha da família que devia ter entre 6 ou 7 anos que diz, entusiasmada, que mal podia esperar para que o seu dia de menarca chegasse.

Considero a experiência descrita acima como uma forma de criação artística e de ressignificação poderosa, por mais que se trate de uma experiência íntima de outras pessoas. A simbologia e a estética foram pensadas do início ao fim. Além disso, foram

cumpridos uma série de ritos para tornar especial e leve esse evento tão marcante na vida de uma mulher. Esse ritual não poderia ser classificado como uma escultura social segundo os parâmetros determinados por Joseph Beuys?

A meu ver, o fazer artístico na práxis feminista em aula deveria perseguir alguns objetivos que considero preciosos. Um deles é o fortalecimento da autoestima de mulheres e meninas. O segundo é o de realizar uma sondagem ou diagnóstico de quais são as percepções dos alunos acerca do sistema e modelo de sociedade em que estão inseridos. O terceiro objetivo seria fornecer a possibilidade de re-imaginar o mundo, de sonhar com como gostariam que fosse a própria realidade e com outras possibilidades de organização social, política e simbólica.

A autoestima de mulheres e meninas é reforçada cada vez que entram em contato com produções de outras mulheres, quando descobrem que os motivos da dominação masculina não são determinados pelo divino ou pela natureza, mas também quando elas próprias se tornam capazes de criar e com isso se tornam sujeitos de seu próprio tempo e de sua própria história. Quanto mais estimuladas a realizar o próprio pensar e criar, melhor. É preciso que mulheres e meninas se enxerguem como potências criativas e transformadoras da sociedade.

O procedimento de sondagem poderia acontecer, por exemplo, a partir da prática de imaginar e produzir representações sobre como acham que era a vida de mulheres e homens em outros tempos (organização social, hábitos, roupas, práticas culturais etc.), como por exemplo na pré-história. Mas também outro exemplo possível seria a imaginação sobre como teriam surgido os primeiros seres humanos, em uma possível discussão sobre cosmogonias e a origem da vida. Certa vez a filha de uma amiga teorizou que primeiro teria nascido um homem e da semente dele teria nascido a primeira mulher, logo depois de eu a ter explicado que bebês são fruto da união da semente da mãe com a semente do pai. Assim, a partir da realização de uma sondagem, através do fazer criativo, seria possível discutir as preconcepções que os alunos têm comparando-as com os fatos advindos do conhecimento científico disponível sobre a realidade.

O procedimento de re-imaginar se trata de pensar e produzir acerca de como gostaria idealmente que as coisas fossem ou tivessem sido no passado. Um exemplo disso

seria, a partir da leitura e discussão de obras produzidas na pré-história, cujo significado desconhecemos, criar os próprios objetos de arte se imaginando como seres humanos pré-históricos. Que tipo de produção e significação esses objetos teriam? Esses objetos seriam representações de animais? De deuses? Da natureza? Eles teriam algum uso ou intenção específica por trás? Mas também outro exemplo possível seria, através do estudo de cosmogonias de diferentes culturas, elaborar a própria cosmogonia de uma sociedade hipotética que considerariam como ideal.

Note que ambos os procedimentos, tanto o de sondagem quanto o de re-imaginar, se baseiam na imaginação, porém com objetivos diferentes. Sendo assim, argumento que uma das potenciais funções do fazer artístico é repensar, imaginar e refazer nosso mundo, tendo como ponto de partida os dilemas éticos a serem superados. Isso não significa um desprezo pela arte não engajada, mas um apreço pela arte ética política. Afinal, a arte não engajada também tem seu lugar e importância como exploração de linguagem, ou exploração estética, ou mesmo como fim terapêutico.

Por fim, defendo que o fazer artístico não precisa vir sempre acompanhado da leitura e discussão de obras de outros artistas, mas também pode ser alimentado por outros tipos de discussões, como de pesquisas científicas, de dados e de outros tipos de conhecimentos que não o artístico. Anexo a este trabalho se encontra um texto que discute brevemente a condição de mulheres mães no Brasil, este é um exemplo de produção que poderia ser utilizada como disparadora de processos criativos, uma vez que os alunos dominem minimamente os códigos da linguagem artística. Esses mesmos códigos também podem ser ensinados em aulas exclusivamente focadas no fazer artístico, a partir de intervenções dos professores nos processos criativos dos alunos, ao fazer apontamentos e levantar reflexões.

## **CONCLUSÃO:**

Este trabalho se concretiza como um exercício teórico de pensar em como realizar uma práxis feminista na arte-educação, ao invés de se propor a ser um manual fechado a ser seguido por educadores. Sendo uma primeira iniciativa nesse sentido, abre caminho para que mais pessoas discutam e pesquisem sobre esse tema. Como desdobramento dele, seria preciso testar as hipóteses aqui elaboradas em experimentações práticas em aulas. Mas também seria interessante um aprofundamento na pesquisa sobre a relação entre história da arte e história das mulheres, para melhor embasar essas possíveis aulas.

Paralelamente a este trabalho, já iniciei a pesquisa para os dois desdobramentos destacados. Pela sua densidade, não coube trazê-la aqui. Decidi que seria mais conveniente e inteligente aproveitá-la para um possível ou possíveis trabalho(s) de pós-graduação. Como visto, para cada tema ou eixo didático sugerido no último capítulo, que se relaciona com o conteúdo feminista, seria possível realizar infinitos tipos de planejamentos de aula, posto que existem incontáveis opções de obras disponíveis a serem escolhidas para eles e incontáveis combinações de obras possíveis a serem feitas. Além disso, existem também diferentes enfoques que podem ser adotados para cada tema.

Portanto, penso que o principal objetivo a ser perseguido pelos arte-educadores para executar uma práxis feminista na educação não é simplesmente apropriar-se dos conteúdos feministas (como o estudo das principais pautas e demandas do movimento, de textos teóricos, de revisões históricas, entre outros – embora isso seja importante), mas é adotar, como professor, uma postura aberta, questionadora, ética, política e feminista. Todo educador idealmente deveria pensar e agir de maneira feminista perante as situações cotidianas e à abordagem dos mais diversos tipos de conteúdos em aula. Essa postura também exige constante policiamento e revisão do professor sobre si mesmo.

Em relação a procedimentos metodológicos a serem utilizados na arte-educação, para torná-la cada vez mais política e feminista, fiz críticas a alguns tipos de abordagens que considero incompletas e que, por isso, deveriam ser revisadas. O ensino da arte voltado para arte como um fim em si mesma, ou cujo objetivo se encerra no gozo que se obtém (através da prática artística e apreciação) deve ser rechaçado, posto que reforça uma maneira despolitizada de olhar para arte. Esse tipo de abordagem acaba fortalecendo

perspectivas desenvolvimentistas ou neoliberais porque contribui para uma alienação do estudante. Isso também não é benéfico a uma prática feminista, pois o feminismo no seu primor e essência revolucionária é antissistema. Afinal, o capitalismo também é uma invenção patriarcal e, sendo assim, é responsável pela opressão das mulheres na atualidade.

Dentre as abordagens criticadas estão:

- Aquelas que focam exclusivamente na individualidade do artista, no que há de exclusivo em sua arte e na sua unicidade, de forma despolitzada, sem que haja uma maior contextualização da relação desse artista com seus conterrâneos, com o período histórico em que estava inserido, e com outras áreas de conhecimento, para além da artística;
- Aquelas que focam exclusivamente nos conteúdos da arte enquanto linguagem e disciplina autônoma (como a forma, conceitos e as transformações internas), sem estabelecer pontes entre essa linguagem e outras áreas de conhecimento, mas também entre essa linguagem e a realidade social e política, e a ética;
- Aquelas que atribuem um peso excessivo na subjetividade, no “sentir-se”, e nas emoções de forma despolitzada e esvaziada, sem maior racionalização ou elaboração, que poderia inclusive mobilizar processos de cura e políticos;
- Aquelas que atribuem um peso excessivo na novidade ou ineditismo, como se fossem boas qualidades por si só, o que faz com que se atribua à arte uma lógica de consumo e de mercado neoliberal;

Mas também fiz a proposição de práticas metodológicas a serem adotadas em quaisquer aulas:

- o uso constante da pergunta como disparadora de processos reflexivos;
- a estratégia de deixar o estudante elaborar suas próprias hipóteses antes do professor oferecer seu ponto de vista ou o conhecimento verificado sobre o tema;

- comparar a forma que aparecem os diferentes sujeitos históricos em diferentes representações;
- questionar a ausência de mulheres artistas na história da arte tradicional;
- e a contínua repetição do uso da perspectiva feminista em aula.

No terceiro capítulo faço a sugestão de outros tipos de procedimentos a serem adotados por arte educadores em suas aulas, como o uso dos mais diversos tipos de materiais, para além de obras de arte ou de textos sobre arte, de outros campos de conhecimento, de diferentes tipos de mídias e produções culturais.

Sobre o uso de comparações, estas não se limitam apenas à comparação entre obras, mas também entre suposições e fatos e entre obras e fatos. Para além das comparações formais e temáticas, também é possível citar aquelas entre simbologias, entre diferentes ideologias e entre tipos de representação de classes políticas. Dialogicamente, imagens de homens comparadas a imagens de mulheres revelam informações sobre a construção da diferença. Mas também é possível entender a construção da diferença comparando membros de outras classes minorizadas e seus antagonistas, como mulheres brancas e mulheres negras.

Também defendi a importância de fazer análises de uma grande quantidade de imagens simultaneamente, dispostas como conjunto, uma ao lado da outra, para evidenciar a repetição de determinadas concepções e ideologias ao longo do tempo, e para demonstrar como a repetição foi e ainda é utilizada como estratégia de dominação. Mas também defendi o uso de imagens hegemônicas em aula para dissecá-las e criticá-las, para além da utilização de imagens contra-hegemônicas produzidas pelos grupos minorizados.

Em relação ao fazer artístico, como falado no último capítulo, este não serve apenas para mera reprodução e releitura do que já foi feito, mas também para possibilitar a reelaboração do futuro através da imaginação. Em aula, pode ser usado como sondagem ou diagnóstico das concepções político-ideológicas dos alunos, para fortalecimento de meninas, mulheres e outros grupos minorizados, mas também para exercitar o sonho e a utopia, pois é só sabendo aonde se quer chegar que podemos começar a traçar ações

práticas para isso. E por que não pensar no fazer artístico como também uma prática para isso?

Para a arte educação, não apenas os conteúdos exclusivos da arte como linguagem são importantes, sobretudo é preciso o constante estudo do contexto histórico da produção dessas imagens, pois é apenas revisando a história que conseguiremos entender quais foram as condições que nos fizeram chegar até aqui. Com esse conhecimento, poderemos mudar essas condições no presente, transformando assim a nossa realidade social para melhor.

Como escreveu Gerda Lerner: “Se o sistema de dominação patriarcal tem origem histórica, pode ser extinto em condições históricas diferentes” (LERNER, 1986, p. 42)

Por fim, faço a defesa da arte e da arte-educação como meio e como ferramenta de emancipação, não só das mulheres, mas também de outros grupos minorizados, e, portanto, de transformação da realidade social de todos os seres humanos. Essa ferramenta deve ser utilizada sabiamente pelos professores, sabendo desse potencial.

## REFERÊNCIAS

ATAQUES ÀS ESCOLAS NO BRASIL: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Ministério da Educação, 2023. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>>. Acesso em 10/01/2024.

AZEREDO, Christiane Torres de Azeredo. *O conceito de família: origem e evolução*. Instituto Brasileiro de Direito de Família, 2020. Disponível em: <<https://ibdfam.org.br/index.php/artigos/1610/O+conceito+de+fam%C3%ADlia:+origem+e+evolu%C3%A7%C3%A3o#:~:text=61%2C%20a%20origem%20etimol%C3%83gica%20da,filhos%2C%20servos%20livres%20e%20escravos>>. Acesso em: 10/01/2024.

AZEVEDO, Victoria e SALDAÑA, Paulo. *Revisão do novo ensino médio é adiada para 2023 após apelo de ministro, diz relator*. Folha de São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/12/revisao-do-novo-ensino-medio-e-adiada-para-2024-apos-apelo-de-ministro-diz-relator.shtml>>. Acesso em 10/01/2024.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. 4ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BORGES, Jeane Lessinger e DELL'AGLIO, Dalbosco Débora. *Relações entre abuso sexual na infância, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) e prejuízos cognitivos*. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200020>

BRANDALISE, Camila. *Com faca e tiro: 80% das tentativas de feminicídio no país são contra mães*. Uol, 2021. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/07/15/com-faca-e-tiro-80-das-tentativas-de-feminicidio-no-pais-sao-contra-maes.htm>>. Acesso em 10/01/2024.

BRASIL. Anuário de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. p. 190. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>>. Acesso em 20/04/2023.

BRAUN, Julia. *Homens são os grandes reesposáveis por tiroteios em massa nos EUA*. Veja, 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/mundo/homens-sao-os-grandess-responsaveis-por-tiroteios-em-massa-nos-eua>>. Acesso em 10/01/2024.

CARVALHO, Luana Ribeiro. *Feminização da pobreza: um fenômeno atemporal?*. 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/249139#:~:text=A%20pobreza%20feminina%20apesar%20de,da%20mulher%20na%20sociedade%20capitalista>>. Acesso em 10/01/2024.

CASTRO, Giovanna e OKUMURA, Renata. *Enem 2023 teve 60 redações nota mil; veja pontuação média por área*. Estadão, 2024. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/educacao/enem-2023-teve-60-redacoes-nota-mil-veja-pontuacao-media-por-area-nprm/>>. Acesso em: 10/01/2024.

COLERATO, Marina Penido. *Crise Climática e Antropoceno – perspectivas ecofeministas para liberar a vida*. Tese de (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023. DOI: 10.13140/RG.2.2.29291.92967

DESIGUALDADE de gênero na pobreza e três pontos para seu enfrentamento. Observatório das desigualdades, 2021. Disponível em: <<https://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=1534>>. Acesso em: 10/10/2024

DOWLING, Colette. *Complexo de Cinderela – desvendando o medo inconsciente da independência feminina*. 1ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 2022.

ECONOMIA do Cuidado. Laboratório Think Olga. Disponível em: <<https://lab.thinkolga.com/economia-do-cuidado/>>. Acesso em: 10/01/2024.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa – mulheres, corpo e acumulação primitiva*. 1ª Ed. São Paulo: Elefante, 2017. Edição

FEIJÓ, Janaína. *Diferenças de gênero no mercado de trabalho*. Portal FGV, 2023. Disponível em: <<https://portal.fgv.br/artigos/diferencias-genero-mercado-trabalho>>. Acesso em: 10/01/2024.

FELIZARDO, Dulce Maria Perciano. *O efeito Backlash: mudanças jurídicas e manifestações populares*. Politize, 2023. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/backlash>>. Acesso em: 10/01/2024.

FERNANDES, Camila. *Você sabe o que foi a teoria do embranquecimento no Brasil?*. Politize, 2023. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/embranquecimento>>. Acesso em 10/01/2024.

FERREIRA, Paula. *CNPq determina que pesquisadoras mães tenham dois anos a mais de produtividade analisada para bolsa*. Terra, 2024. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/cnpq-determina-que-pesquisadoras-maes-tenham-dois-anos-a-mais-de-produtividade-analisada-para-bolsa,968c1bd1593061fd2e2da730c43ddf64pevjblhr.html>>. Acesso em 10/01/2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FOWKS, Jaqueline. *Mulheres são mais vulneráveis às mudanças climáticas*. El País, 2014. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/14/internacional/1418520206\\_463822.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/14/internacional/1418520206_463822.html)>. Acesso em: 10/01/2024.

GALVAO, Julia. *Depressão pós-parto acomete 25% das mães brasileiras*. Jornal da USP, 2023. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/radio-usp/depressao-pos-parto-acomete-25-das-maes-brasileiras>>. Acesso em 10/01/2024.

GODOY, Juan Diego. *Mais pele à mostra, mais visibilidade: é assim que o Instagram prioriza a nudez*. El País, 2020. <<https://brasil.elpais.com/tecnologia/2020-09-27/mais-pele-a-mostra-mais-visibilidade-e-assim-que-o-instagram-prioriza-a-nudez.html>>. Acesso em 10/01/2024.

GOMBATA, Marsílea. *Mulheres já chefiam mais de metade dos lares brasileiros*. Valor Investe, 2023. Disponível em: <<https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2023/05/08/mulheres-ja-chefiam-mais-de-metade-dos-lares-brasileiros.ghml>>. Acesso em 10/01/2024.

GRAHAM, Dee L. R. *Amar para Sobreviver – mulheres e a síndrome de estocolmo social*. 1ª Ed. São Paulo Editora Cassandra, 2021

Lei nº 13.185 de novembro de 2015. Site do Planalto. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113185.htm)>. Acesso em 10/01/2024.

Lei nº 14.811 de 2024. Site do Senado Federal. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/38157392/publicacao/38158500>>. Acesso em 10/01/2024

LERNER, Gerda. *A Criação do Patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. 1ª Ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 1986

MADEIRO, Carlos. *Negros são 75% entre os mais pobres; brancos, 70% entre os mais ricos*. Uol, 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/11/13/percentual-de-negros-entre-10-mais-pobre-e-triplo-do-que-entre-mais-ricos.htm>>. Acesso em 10/01/2024.

MAGNANI, Amanda. *Mulheres são mais afetadas por mudanças climáticas*. Folha de São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2021/11/mulheres-sao-mais-afetadas-por-mudancas-climaticas.shtml>>. Acesso em: 10/01/2024.

MAIS de 100 mil crianças não receberam o nome do pai este ano. Agência Brasil, 2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-08/mais-de-100-mil-criancas-nao-receberam-o-nome-do-pai-este-ano>>. Acesso em: 10/01/2024.

MALACARNE, Juliana. “*Não contratamos mães com filhos pequenos*”: *mulheres contam como foram discriminadas no mercado de trabalho durante a pandemia*. Revista Crescer, 2022. Disponível em: <<https://revistacrescer.globo.com/Educacao-Comportamento/noticia/2021/02/nao-contratamos-maes-com-filhos-pequenos-mulheres-contam-como-foram-discriminadas-no-mercado-de-trabalho-durante-pandemia.html>>. Acesso em 10/01/2024.

MERCURY 13 o espaço delas. Direção: David Sington, Heather Walsh. Netflix, 2018. Disponível em: <<https://www.netflix.com/search?q=mercury&jbv=80174436>>. Acesso em: 10/01/2024.

MENON, Isabella. *7 em cada 10 mulheres são mães no Brasil; metade é solo*. Folha de São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/05/7-em-cada-10-mulheres-sao-maes-no-brasil-metade-e-solo.shtml>>. Acesso em 10/01/2024.

NOLCHIN, Linda. *Por que não houve grandes mulheres artistas?*. São Paulo: Edições Aurora, 2016. <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7880273/mod\\_resource/content/1/Linda%20Nochlin%20-%20por%20que%20nao%20houv%20e%20grandes%20mulheres%20artistas%3F.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7880273/mod_resource/content/1/Linda%20Nochlin%20-%20por%20que%20nao%20houv%20e%20grandes%20mulheres%20artistas%3F.pdf)>. Acesso em 10/01/2024.

O'DOHERTY, Brian. *No interior do cubo branco – a ideologia do espaço da arte*. 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OLIVEIRA, Cida. *Pesquisador explica porque a reforma do ensino médio é perversa*. Brasil de Fato, 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/01/20/pesquisador-explica-por-que-a-reforma-do-ensino-medio-e-perversa>>. Acesso em: 10/01/2024.

OLIVEIRA, Danilo Patzdorf Casari de. *Artista-educa-dor: a somatopolítica neoliberal e a crise da sensibilidade do corpo ocidental(izado)*. Tese de (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

OLIVEIRA, Helena. *Empatia: faz o bem e faz-nos bem, mesmo nas empresas*. Ver, 2019. Disponível em: <<https://ver.pt/empatia-faz-o-bem-e-faz-nos-bem-mesmo-nas-empresas/?fbclid=IwAR3mVzx6QY-eXWr6xIVBpv1iiQLm-9Eeh8oYJbvLHG9juZwMVGg7hUZSfPs>>. Acesso em: 10/01/2024.

PATOU-MATHIS, Marylène. *O Homem Pré-Histórico também é uma mulher: uma história da invisibilidade das mulheres*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022. Edição

PESQUISA Nacional de Saúde dos Escolares – PeNSE. Gov.br Ministério da saúde, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/svsu/inqueritos-de-saude/pesquisa-nacional-de-saude-dos-escolares-pense>>. Acesso em 10/01/2024.

REZENDE, Jáder e ANDRADE, Mariana. *Maternidade e carreira são grandes desafios para as mães*. Correio Brasiliense, 2022. Disponível em: <<https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2022/05/5005177-maternidade-e-carreira-sao-grandes-desafios-para-as-maes.html>>. Acesso em: 10/01/2024/

RIBEIRO, Priscila. *Metade das mães perde emprego até dois anos após licença; conheça histórias*. Universa Uol, 2019. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/04/09/50-das-maes-perde-o-emprego-em-dois-anos-conheca-a-historia-dessas-maes.htm>>. Acesso em: 10/01/2024.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Maurício da. *Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo*. Revista GEARTE, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71934. Disponível em: <<https://seer.ufrhs.br/index.php/gearte/article/view/71934>>. Acesso em: 10/01/2024

RODRIGUEZ, Margarita. *Por que os homens são responsáveis por 95% dos homicídios no mundo?*. BBC News, 2016. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-37730441>>. Acesso em 10/01/2024.

ROMANO, Gioavanna. *Datafolha: Mulheres e negros compõem maioria de evangélicos e católicos*. Veja, 2020. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/religiao/datafolha-mulheres-e-negros-compoem-maioria-de-evangelicos-e-catolicos>>. Acesso em: 10/01/2024.

SANTOS, Cila 2023. Publicação de Instagram da Página Militância Materna. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CxX9KviAbLJ/>>. Acesso em 10/01/224.

SANTOS, Cila. “*Não é que meu corpo seja meu. É que meu corpo sou eu*”. Militância Materna, 2023. Disponível em: <https://militanciamaterna.substack.com/p/nao-e-que-meu-corpo-seja-meu-e-que>. Acesso em 10/01/2024

SILVA, José Alves. *A reforma do ensino médio e as causas da revolta nas escolas*. Balbúrdia, 2023. Disponível em: <<https://sites.usp.br/revistabalburdia/a-reforma-do-ensino-medio-e-as-causas-da-revolta-nas-escolas/>>. Acesso em: 10/01/2024.

SPONCHIATO, Diogo. *Como está a saúde mental das mães brasileiras?*. Veja Saúde, 2023. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/como-esta-a-saude-mental-das-maes-brasileiras>>. Acesso em: 10/01/2024.

STRICKLAND, Fernanda. *Cresce o número de lares chefiados por mães solo, aponta pesquisa da FGV/Ibre*. Correio Brasiliense, 2023. Disponível em: <<https://www.correobraziliense.com.br/economia/2023/05/5094037-cresce-o-numero-de-maes-solo-no-mercado-de-trabalho-aponta-fvg-ibre.html>>. Acesso em 10/01/2024.

TRABALHO doméstico não remunerado vale 11% do PIB no Brasil. Carta Capital, 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/economia/trabalho-domestico-nao-remunerado-vale-11-do-pib-no-brasil/>>. Acesso em: 10/01/2024.

VELASCO, Clara, GRANDIN, Felipe, PINHONI, Marina e FARIAS, Victor. *Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas*. G1, 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/brasil-bate-recorde-de-feminicidios-em-2022-com-uma-mulher-morta-a-cada-6-horas.ghtml>>. Acesso em: 10/01/2024.

VIECELI, Leonardo e TEIXEIRA, Pedro S. Teixeira. *Ter mais filhos tira 40% das mulheres do mercado, e apenas 0,6% dos homens*. Folha de São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2023/05/ter-mais-filhos-tira-40-das-mulheres-do-mercado-e-apenas-06-dos-homens.shtml>>. Acesso em 10/01/2024.

WENECK, Jurema. *As injustiças climáticas atingem as mulheres negras e periféricas*. Uol, 2023. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/eco/colunas/opiniao/2023/03/13/as-injusticas-climaticas-atingem-as-mulheres-negras-e-perifericas.htm>>. Acesso em: 10/01/2024

WOLF, Naomi. “*O Mito da Beleza – como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*”. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

ZINET, Caio. *Gravidez é responsável por 18% da evasão escolar entre meninas*. Educação Integral, 2016. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/gravidez-e-responsavel-por-18-da-evasao-escolas-entre-meninas/#:~:text=O%20estudo%20perguntou%20aos%20jovens,os%20estudos%20pela%20mesma%20raz%C3%A3o>>. Acesso em 10/01/2024.

## ANEXO

Neste anexo, disponho alguns dados atuais sobre a maternidade no Brasil, que justificam a importância da discussão da temática da maternidade nas escolas e que poderiam embasar possíveis intervenções e planejamentos de aula criados por professores.

Embora não tão falada, a depressão no pós-parto, período chamado de puerpério, é um fenômeno extremamente comum que atinge 25% das mães brasileiras.<sup>149</sup> Além disso, é seguro afirmar que a sobrecarga que sofrem pelo fato de não ocorrer uma divisão justa do trabalho do cuidado entre homens e mulheres faz com que estas tenham uma significativa piora na saúde mental, pós maternidade, pelo menos até o momento em que seus filhos desenvolvem maior autonomia.<sup>150</sup>

Quanto a como a maternidade afeta carreiras, amostras de relatos indicam que tornar-se mãe faz com que mulheres sejam preteridas em vagas de emprego<sup>151</sup> e bolsas acadêmicas,<sup>152</sup> sendo que pesquisas indicam que isso faz com que metade acabe sendo

---

<sup>149</sup> GALVAO, Julia. *Depressão pós-parto acomete 25% das mães brasileiras*. Jornal da USP, 2023. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/radio-usp/depressao-pos-parto-acomete-25-das-maes-brasileiras/>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>150</sup> Uma pesquisa com 2017 mulheres entre 31 e 40 anos de idade, das regiões Sul, Sudeste e Nordeste, mostrou que 74% delas se sentem sobrecarregadas, 80% realizam sozinhas todas ou quase todas as tarefas de casa, 78% não consideram sua saúde mental boa ou ótima, 76% se veem tristes com alguma frequência e 60% se consideram insatisfeitas constantemente.

SONCHIATO, Diogo. *Como está a saúde mental das mães brasileiras?*. Veja Saúde, 2023. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/como-esta-a-saude-mental-das-maes-brasileiras>>. Acesso em: 10/01/2024.

<sup>151</sup> MALACARNE, Juliana. “*Não contratamos mães com filhos pequenos*”: mulheres contam como foram discriminadas no mercado de trabalho durante a pandemia. Revista Crescer, 2022. Disponível em: <<https://revistacrescer.globo.com/Educacao-Comportamento/noticia/2021/02/nao-contratamos-maes-com-filhos-pequenos-mulheres-contam-como-foram-discriminadas-no-mercado-de-trabalho-durante-pandemia.html>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>152</sup> Novo parecer técnico da CNPq determinou em janeiro deste ano, 2024, que pesquisadoras mães tenham dois anos a mais de produtividade analisada para bolsas. Isso aconteceu frente a um relato divulgado pela pesquisadora Maria Carlotto que teve sua bolsa negada por conta de uma observação sobre como suas gestações poderiam ter atrapalhado sua produtividade.

FERREIRA, Paula. *CNPq determina que pesquisadoras mães tenham dois anos a mais de produtividade analisada para bolsa*. Terra, 2024. Disponível em: <[https://www.terra.com.br/noticias/educacao/cnpq-determina-que-pesquisadoras-maes-tenham-dois-anos-a-mais-de-produtividade-analisada-para-bolsa\\_968c1bd1593061fd2e2da730c43ddf64pevjblhr.html](https://www.terra.com.br/noticias/educacao/cnpq-determina-que-pesquisadoras-maes-tenham-dois-anos-a-mais-de-produtividade-analisada-para-bolsa_968c1bd1593061fd2e2da730c43ddf64pevjblhr.html)>. Acesso em 10/01/2024.

Depois do relato de Maria Carlotto, muitas outras mulheres se inspiraram a contar as próprias experiências, alguns deles foram reunidos no perfil da antropóloga e professora universitária Debora Diniz. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/C1t8g\\_bonio/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/C1t8g_bonio/?img_index=1)>. Para saber mais sobre discriminação e desigualdades entre homens e mulheres nas universidades ver: <<https://www.scielo.br/j/ress/a/c7TkCBBBsYtF7nhnsDmZ83n/?lang=en>> e <<https://pesquisa->

despedida no retorno da licença maternidade, dentro de um período de dois anos.<sup>153</sup> Não à toa, em pesquisa realizada pela InfoJobs em 2021, constatou-se que 86% delas afirmaram que acreditavam haver preconceito ou teriam vivenciado preconceito relacionado à licença-maternidade.<sup>154</sup>

Um relatório global publicado em 2020, o Global Gender Gap Report 2020, mulheres representam 38,8% da força de trabalho global (remunerada), enquanto homens representam 61,2%. No Brasil, de acordo com o IBGE, em 2019 a proporção foi ligeiramente diferente: mulheres representaram 43% e homens 57%.<sup>155</sup> A crise econômica que se instaurou diante da pandemia de COVID-9 agravou ainda mais as condições de mulheres mães, evidenciando as desigualdades que já existiam. O que foi vivenciado nesse período difícil me lembrou uma famosa citação de Simone Beauvoir em que diz que:

[...] basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida. (BEAUVIOR, 1949, p. 29)

Segundo pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), divulgada em 2022, desde 2012 as taxas de desemprego das mulheres têm sido superiores às dos homens, mas esse número aumentou drasticamente com a pandemia. Em 2021, a taxa de desemprego entre mulheres foi de 16,45%, o que equivalia na época a 7,5 milhões de mulheres, enquanto a taxa entre homens foi de 10,71%.<sup>156</sup>

---

[eaesp.fgv.br/publicacoes/pibic/desigualdade-de-genero-nas-universidades-naturaliza-relacoes-discriminatorias-do](http://eaesp.fgv.br/publicacoes/pibic/desigualdade-de-genero-nas-universidades-naturaliza-relacoes-discriminatorias-do)

<sup>153</sup> Segundo estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV), de 2017, que envolveu 247 mil mulheres de idade entre 25 e 25 anos, metade das mães brasileiras perde o emprego em até dois anos após a licença maternidade.

RIBEIRO, Priscila. *Metade das mães perde emprego até dois anos após licença; conheça histórias*. Universa Uol, 2019. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/04/09/50-das-maes-perde-o-emprego-em-dois-anos-conheca-a-historia-dessas-maes.htm>>. Acesso em: 10/01/2024.

<sup>154</sup> Nessa pesquisa foram entrevistas 1.627 mulheres com idades entre 17 e 60 anos.

REZENDE, Jáder e ANDRADE, Mariana. *Maternidade e carreira são grandes desafios para as mães*. Correio Brasiliense, 2022. Disponível em: <<https://www.correiobrasiliense.com.br/eustudante/trabalho-e-formacao/2022/05/5005177-maternidade-e-carreira-sao-grandes-desafios-para-as-maes.html>>. Acesso em: 10/01/2024/

<sup>155</sup> REZENDE, Jáder e ANDRADE, Mariana, *ibid*.

<sup>156</sup> Pesquisa do FGV. FEIJÓ, Janaína. *Diferenças de gênero no mercado de trabalho*. Portal FGV, 2023. Disponível em: <<https://portal.fgv.br/artigos/diferencias-genero-mercado-trabalho>>. Acesso em: 10/01/2024.

Esse fenômeno pode ser explicado pelo fato de terem tido que dar conta sozinhas do cuidado dos filhos, por conta da implementação do ensino à distância, do fechamento temporário de creches, da impossibilidade de terem ajuda de parentes idosos e da impossibilidade de contratação de babás, em respeito à ‘quarentena’. No caso de mulheres pobres, isso pode ter relação com os tipos de trabalho que ocupavam, tendo em conta que apresentam níveis de escolaridade mais baixos. Muitas mães são trabalhadoras domésticas, de limpeza e do setor de serviços e comércio em geral, sendo que com a reclusão imposta, esses postos de trabalho foram encerrados.

Não obstante, outra possível razão para a discrepância pode ter sido discriminação e preferência dos empregadores, diante à crise, a manterem e contratarem funcionários homens. Isso porque entre as mulheres que tinham ensino superior, a taxa foi de 7,77% para 5,66% entre os homens, e o contingente de desempregadas foi quase o dobro dos homens (956,2 mil mulheres para 576,5 mil homens).<sup>157</sup>

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, apenas 54,6% das mulheres com filhos pequenos tinham emprego, o que significa que provavelmente os 45% restantes deveriam estar se dedicando primordialmente ao trabalho doméstico e do cuidado em suas casas. Entre as mães negras de crianças de até 3 anos, apenas 49,7% estava trabalhando, em comparação a 62,6% das brancas.<sup>158</sup>

Mas as coisas ainda não melhoraram muito para as mães. No quarto trimestre de 2022, 1,9 milhão de mães (40,69% delas), de 25 a 50 anos, com três filhos ou mais, estavam fora do mercado de trabalho para cuidar de afazeres domésticos e dos dependentes, enquanto entre homens o percentual era de 0,62%. Entre mulheres com dois filhos de até 15 anos, o percentual foi de 28,83%, para 0,45% dos homens. E entre mães de um filho foi de 21,89% para 0,55% dos homens.<sup>159</sup>

---

<sup>157</sup> Pesquisa FGV. FEIJÓ, Janaína, *ibid.*

<sup>158</sup> Segundo o IBGE, o índice de empregabilidade de mulheres sem filhos é de 67,2% em comparação a 83,4% dos homens na mesma situação. REZENDE, Jáder e ANDRADE, Mariana, *ibid.*

<sup>159</sup> Entre aquelas que não tem filhos, representavam 14,87% para 0,47% dos homens. VIECELI, Leonardo e TEIXEIRA, Pedro S. Teixeira. *Ter mais filhos tira 40% das mulheres do mercado, e apenas 0,6% dos homens.* Folha de São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2023/05/ter-mais-filhos-tira-40-das-mulheres-do-mercado-e-apenas-06-dos-homens.shtml>>. Acesso em 10/01/2024.

A partir desses dados comprehende-se que todas as mulheres que são mães no Brasil são afetadas negativamente por isso, de uma forma ou de outra, pelo fato de viverem sob uma cultura patriarcal. Não obstante, mulheres negras e pobres sem dúvida são as mais afetadas. Por esse motivo, também é interessante que se traga em aula obras de arte que dialoguem com essa realidade específica.

No que diz respeito a feminicídios, que em 2022 contabilizaram oficialmente 1.400 casos,<sup>160</sup> mães representam a maioria das vítimas e a maioria dos homicidas eram companheiros ou ex-companheiros das vítimas (82%).<sup>161</sup> Conforme reportagem do portal UOL:

Em 80% dos lares brasileiros onde um homem tentou matar uma mulher com uma faca ou uma arma de fogo, essa vítima era mãe e, provavelmente, os filhos assistiram às agressões. Esse é um dos dados apresentados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado hoje pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), e se refere ao ano de 2020, que foi marcado pela pandemia de covid-19. O perfil se repete em números gerais: de todas as mulheres que sofreram qualquer tipo de violência doméstica no ano passado, 60% têm filhos. Mães também representam 74% das vítimas de estrangulamento e tentativa de espancamento, 65% das que são agredidas com tapa ou soco, empurrão ou chute e 65% das que são agredidas com tapa ou soco, empurrão ou chute e 65% das que sofrem ameaça de agressão física — o que também é considerado crime, além de ser violência psicológica.<sup>162</sup>

Em relação ao abandono paterno, a quantidade de crianças sem registro dos pais nas certidões de nascimento em 2022 foi de mais de 100 mil.<sup>163</sup> Mas a falta de dispositivos legais para responsabilização dos pais também é um indicativo desse descaso. Atualmente não há nenhuma lei que torne mandatório que pais paguem pensão aos seus filhos, a partir do momento de nascimento dos mesmos ou a partir da gestação. Para fazer com que o genitor se responsabilize, é necessária uma iniciativa da mãe em abrir um processo judicial contra ele.

Mas isso pode ser muito custoso e exige conhecimento legal. Implica em ter dinheiro para contratar uma advogada ou advogado, ter rede de apoio para quando estiver

<sup>160</sup> VELASCO, Clara, GRANDIN, Felipe, PINHONI, Marina e FARIAS, Victor. *Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas*. G1, 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/brasil-bate-recorde-de-feminicidios-em-2022-com-uma-mulher-morta-a-cada-6-horas.ghtml>>. Acesso em: 10/01/2024.

<sup>161</sup> BRANDALISE, Camila. *Com faca e tiro: 80% das tentativas de feminicídio no país são contra mães*. Uol, 2021. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/07/15/com-faca-e-tiro-80-das-tentativas-de-feminicidio-no-pais-sao-contra-maes.htm>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>162</sup> BRANDALISE, Camila, *ibid.*

<sup>163</sup> MAIS de 100 mil crianças não receberam o nome do pai este ano. Agência Brasil, 2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-08/mais-de-100-mil-criancas-nao-receberam-o-nome-do-pai-este-ano>>. Acesso em: 10/01/2024.

durante as consultas e audiências, perder dias de trabalho em escritórios ou espaços gratuitos de assistência judiciária, e assumir todos os encargos financeiros da criança exclusivamente até que saia a primeira decisão processual. Como aponta a advogada familiarista Mariana Regis,<sup>164</sup> antes disso, homens tem aval da lei e do judiciário para não se responsabilizarem.

Ao menos agora existem duas decisões judiciais que criam bons precedentes às mães em relação a pensão, embora não existam leis que as respaldem. Uma decisão do Superior Tribunal de Justiça reconheceu que mães possam cobrar retroativamente o que deveria ter sido fornecido pelos pais através de pensão.<sup>165</sup> E também outra decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo chegou a reconhecer que a ausência paterna, que resulta em sobrecarga materna, deve ser considerada no cálculo de pensão.<sup>166</sup>

Outro dado alarmante sobre a desresponsabilização da figura paterna no cuidado dos filhos é que mães chefiam até 48% dos lares no Brasil, segundo o IBGE.<sup>167</sup> Destes lares 17,8% são chefiados por mães solo, segundo pesquisa da FGV, sendo que nos últimos dez anos, houve um crescimento de 1,7 milhão de mães solo, sendo 90% destas mulheres negras.<sup>168</sup> Por sua vez, segundo pesquisa da Datafolha publicada em 2023, 55% das mães brasileiras é solteira, viúva ou divorciada. Entre elas, 18% estão desempregadas enquanto entre as casadas ou com companheiro a taxa é de 10% a menos. Não menos importante é o dado que 44% das mães solo vivem mensalmente com até R\$ 1.212, enquanto entre as casadas o índice é de 21% que vive com a mesma renda.<sup>169</sup>

---

<sup>164</sup> A advogada discorre sobre esse e outros temas em seu perfil de Instagram: <<https://www.instagram.com/marianaregisadvogada/>>

<sup>165</sup> Como descrito pela advogada Marina Regis em seu perfil de Instagram. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/Cu4QCSVgzjS/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/Cu4QCSVgzjS/?img_index=1)>. Conforme STJ, REsp 1658165.

<sup>166</sup> Como descrito pela advogada Marina Regis em seu perfil de Instagram. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/Czdu44ggVSI/?img\\_index=2](https://www.instagram.com/p/Czdu44ggVSI/?img_index=2)>. Conforme: TJ-SP - AC: 100024017020198260201 Garça, Relator: Miguel Brandi, Data de Julgamento: 30/05/2023, 7a Câmara de Direito Privado, Data de Publicação: 30/05/2023

<sup>167</sup> GOMBATA, Marsílea. *Mulheres já chefiam mais de metade dos lares brasileiros*. Valor Investe, 2023. Disponível em: <<https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2023/05/08/mulheres-ja-chefiam-mais-de-metade-dos-lares-brasileiros.ghtml>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>168</sup> STRICKLAND, Fernanda. *Cresce o número de lares chefiados por mães solo, aponta pesquisa da FGV/Ibre*. Correio Brasiliense, 2023. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2023/05/5094037-cresce-o-numero-de-maes-solo-no-mercado-de-trabalho-aponta-fvg-ibre.html>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>169</sup> Pesquisa do Datafolha contou com entrevistas de 1.042 mulheres acima de 16 anos, de 126 cidades.

Por fim, esses dados são extremamente significativos considerando que 7 em cada 10 mulheres no Brasil são mães. Outro dado chocante que esse estudo mostrou é que a probabilidade de uma mulher sem filhos ter estudado até o ensino superior é 112% maior do que na fatia de mães de crianças pequenas.<sup>170</sup> Isso se explica porque uma das principais causas de abandono escolar é a gravidez na adolescência.<sup>171</sup>

---

MENON, Isabella. *7 em cada 10 mulheres são mães no Brasil; metade é solo*. Folha de São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/05/7-em-cada-10-mulheres-sao-maes-no-brasil-metade-e-solo.shtml>>. Acesso em 10/01/2024.

<sup>170</sup> MENON, Isabella, *ibid.*

<sup>171</sup> ZINET, Caio. *Gravidez é responsável por 18% da evasão escolar entre meninas*. Educação Integral, 2016. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/gravidez-e-responsavel-por-18-da-evasao-escolas-entre-meninas/#:~:text=O%20estudo%20perguntou%20aos%20jovens,os%20estudos%20pela%20mesma%20raz%C3%A3o>>. Acesso em 10/01/2024.