

Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes

JULIANA NICOLAU NAUFEL

ARTE GÊNERO E EDUCAÇÃO:

Oficina (des)bordando, a cultura visual da criança e
os estereótipos de gênero

São Paulo
2017

JULIANA NICOLAU NAUFEL

Arte, Gênero e Educação:

Oficina (des)bordando, a cultura visual da criança e
os estereótipos de gênero.

Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao Instituto de Artes, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de Licenciada em Artes
Visuais.

Orientador: Profa. Dra. Rita Luciana Berti
Bredariolli

São Paulo

2017

JULIANA NICOLAU NAUFEL

ARTE, GÊNERO E EDUCAÇÃO: Oficina
(des)bordando, a cultura visual da criança e os
estereótipos de gênero.

**Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Artes Visuais no Curso de Graduação em Artes Visuais, do
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, com a Área
de concentração em Licenciatura, pela seguinte banca examinadora:**

**Prof. Dra. - Orientadora Rita
Luciana Berti Bredariolli**

**Prof. Pós-Doutora Cláudia
Fazzolari**

São Paulo, 13 de novembro de 2017

Agradeço imensamente aos meus avós, Marieta e José, que sempre foram meus maiores exemplos de vida tanto como professores, quanto como pessoas, à Rita, por toda paciência e atenção durante o processo de criação dessa monografia e à Cláudia, por aceitar fazer parte do início dessa pesquisa, que tanto me interessa e que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

RESUMO

Por esse texto é pretendida uma reflexão sobre como questões de gênero são silenciadas nas salas de aula. Para isso, contamos com um breve panorama histórico sobre o tema “gênero”, enfatizando a condição das mulheres na sociedade. Essa pesquisa tem como objetivo promover a conscientização sobre esse tema para que a discussão sobre a questão aconteça em âmbitos educacionais, em busca da construção de uma educação mais igualitária entre estudantes, levando em consideração o contexto atual da mulher na sociedade e pontos históricos que sejam importantes ao debate, bem como a utilização do bordado como ferramenta para a quebra de estereótipos de gênero e promoção do debate, já que a técnica esteve estritamente relacionada às noções de feminilidade a partir do século XVII.

Palavras-chave: Feminismo, Arte-educação, Bordado, Arte Feminista, Gênero.

ABSTRACT

This monography is a result of the reflection about how gender issues are silenced in school classes in Brazil. This research aims to promote consciousness gaining about the subject, so the discussion can also happen in education, regarding an equal education to students, considering the role of women in society and historical facts that are significant for this debate. Embroidery is also a fundamental part of this study, once it can be used as a subversive language regarding the construction of femininity and gender stereotypes.

Key-words: Feminism, Art Education, Embroidery, Art and Feminism, Gender.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Datafolha e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, <i>Visível e Invisível, a vitimação de mulheres no Brasil</i> , 2017.....	13
Imagem 2. Observatório da Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe, <i>Poder Legislativo, porcentagem de mulheres no órgão legislativo nacional: Câmara baixa ou única</i> , 2017.....	14
Imagem 3. Artemísia Gentileschi, <i>Self Portrait as allegory of Painting (La Pittura)</i> , óleo sobre tela, 1638.....	27
Imagem 4. Diego Vélasquez, <i>Vénus au Miroir</i> , óleo sobre tela, 1647-1651.....	29
Imagem 5. Emery Walker, <i>La Toilette de Vénus après lacération</i> , fotografia, 1914.....	30
Imagem 6. Bárbara Kruger, <i>Untitled (Your body is a battleground)</i> , colagem, 1989.....	32
Imagem 7. Guerrilla Girls, <i>Do women have to be naked to get into the Met. Museum?</i> , 1989.....	33
Imagem 8. Guerrilla Girls, <i>As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Artes de São Paulo?</i> , 2017.....	34
Imagem 9. Guerrilla Girls, <i>As vantagens de ser uma artista mulher</i> , 2017.....	34
Imagem 10. Anônima, <i>Hornos de Lonquén</i> , Arpillera Chilena, 1979.....	38
Imagem 11. Coletivo Nacional de Mulheres do MAB, <i>Mulheres, Água e Energia não são Mercadorias!</i> , Arpillera Brasileira, 2014	39
Imagem 12. Beth Moysés, <i>Reconstruindo Sonhos, da série Mãos Bordadas (Amelia)</i> , registro de performance, 2004	40
Imagem 13. Oficina Aluna bordando I, 2017.....	56
Imagem 14. Oficina 1º Encontro Foto I, 2017.....	61
Imagem 15. Oficina, 1º Encontro Foto II, 2017.....	62
Imagem 16. Oficina, 2º Encontro – Luke Skywalker 2017.....	63
Imagem 17. Oficina, 2º Encontro – Luna, 2017.....	63
Imagem 18. Oficina, 2º Encontro – Lili a Bruxinha, 2017.....	64
Imagem 19. Oficina, 2º Encontro – Minato, 2017.....	64
Imagem 20. Oficina, 2º Encontro – Judite, 2017.....	65
Imagem 21. Oficina, 2º Encontro – Minions, 2017.....	65

Imagem 22. Oficina, 2º Encontro – Mabel, 2017.....	66
Imagem 23. Oficina, 2º Encontro – Barbie, 2017.....	66
Imagem 24. Oficina, 2º Encontro – Finn, 2017	66
Imagem 25. Oficina, Manual do Bordado, 2017	67
Imagem 26. Oficina, Bastidor – Minato, 2017.....	67
Imagem 27. Oficina, Alunos, 2017	68
Imagem 28. Oficina, Bastidor – Mulher Maravilha, 2017	68
Imagem 29. Oficina, Bastidor – Barbie, 2017	69
Imagem 30. Oficina, Bastidor – Moana, 2017	69
Imagem 31. Oficina, Aluna II, 2017	70
Imagem 32. Oficina, Bordado – Luke Skywalker, 2017	71
Imagem 33. Oficina, Bordado – Judite, 2017.....	71
Imagem 34. Oficina, Aluno bordando I, 2017	72
Imagem 35. Oficina, Bordado – Finn, 2017	72
Imagem 36. Oficina, Bordado – Lili a bruxinha, 2017	73
Imagem 37. Oficina, Bordado – Mabel, 2017	73
Imagem 38. Oficina, Bordado – Sou Luna, 2017	74
Imagem 39. Oficina, Bordado – Sou Luna verso, 2017	74
Imagem 40. Oficina, Aluno bordando II, 2017	75
Imagem 41. Oficina, Bordado – Minion, 2017	75

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo 1. Gênero	18
1.1 Construção do Gênero na sociedade Ocidental.....	18
Capítulo 2. Arte e Gênero.....	25
2.1 As relações entre arte e gênero	25
2.2 O Bordado como forma de Resistência.....	36
Capítulo 3. Arte, Gênero e Educação.....	42
3.1 Gênero, Arte e Educação no Brasil	42
3.2 O embate do gênero nas Políticas Públicas Educacionais Brasileiras	50
3.3 Oficina (des)Bordando: a cultura visual da criança e a desconstrução dos estereótipos de gênero	56
Considerações Finais.....	78
Bibliografia.....	80

INTRODUÇÃO

Nasci no dia 14 de junho de 1996, em um contexto em que meus pais só descobriram meu sexo no momento do parto. O que isso trouxe de diferença ou consequência? A princípio nada muito relevante. Meu quarto, meus primeiros brinquedos e roupas eram neutras, tudo o que eu tinha seria próprio tanto para meninos, quanto para meninas. E não deveria ser tudo assim?

É claro que, a partir do momento do meu nascimento, parentes e amigos descobriram que o bebê era uma menina, então logo passei a ganhar roupas, brinquedos e acessórios próprios ao meu gênero.

Sempre fui uma criança muito ativa, "moleca". Cresci sendo vizinha do meu primo mais novo e tendo poucos meses de diferença, passamos a maior parte da nossa infância brincando junto. Futebol, carrinho, outros jogos e atividades "para meninos" eram minhas brincadeiras favoritas, e eu nunca entendi muito bem o porquê da obrigatoriedade de meninas ficarem restritas a brincar com *Barbies*, casinha e outras brincadeiras assim. É claro que eu amava brincar de boneca e de princesas, mas para mim, passar a tarde jogando bola e correndo de um lado para o outro era muito incrível também.

Na escola, desde muito cedo, as crianças implicavam comigo por eu não seguir os padrões impostos para o meu gênero. Conforme fui ficando mais velha, a situação foi piorando. Na 3ª Série do Ensino Fundamental I (atual 4º ano), minha mãe teve que escrever uma cartinha para a escola pedindo para a professora conversar com a sala já que não paravam de me debochar dizendo que eu era menino por gostar de futebol, detestar a cor rosa e gostar de tocar violão. Lembro que a professora na época fez uma roda de conversa com a sala, porém infelizmente não me lembro de mais detalhes dessa conversa.

Embora tenha sofrido bastante por conta de diversos estereótipos relacionados aos padrões de feminilidade e o que é "ser mulher", nunca parei muito para pensar o porquê da necessidade de me encaixar nesse modelo ou os motivos da sociedade estar formulada dessa maneira. Embora meus pais não quisessem saber o meu sexo antes de eu nascer, a partir do momento em que

o parto foi realizado inúmeros padrões e expectativas foram construídas para mim.

Como a maioria das famílias, cresci em um ambiente em que ainda os papéis do homem e da mulher eram tradicionais. Os valores que fui aprendendo também foram sempre muito centrados nessa ideia de como uma mulher deve se portar e como a busca de um relacionamento afetivo deve ser uma meta de vida – e todos os fardos e mesmo abusos que a mulher deve carregar para "dar certo" um relacionamento e cuidar da casa e família e em vários aspectos eu ainda carregava essa mentalidade machista por não conhecer outro modelo ou outra forma de pensar.

Tudo mudou quando em 2014 entrei na Universidade, em parte por ser um curso de artes e a multiplicidade de pessoas que conheci nesse ambiente – estudei minha vida inteira em escola particular, ambiente em que todas as crianças e adolescentes seguiam o mesmo padrão, condições financeiras e modelo de vida – e do outro lado por ter sofrido um assédio sexual quando voltava da aula em transporte público durante o período da manhã. A partir desse momento me dei conta de como tinham coisas erradas com a nossa sociedade.

Comecei a me envolver com as ideias feministas e as minhas produções mesmo de forma inconsciente sempre traziam como poética a mulher, e continua sendo o maior foco da minha produção até hoje. Comecei a perceber o quanto as mulheres artistas são ignoradas e marginalizadas na "Grande História da Arte" e do contexto da Academia.

Foi possível contar facilmente quantas vezes discutimos as produções de mulheres em aulas teóricas e práticas, e o número diminui ainda mais drasticamente se levarmos em consideração os comentários sobre a vida pessoal da artista, atributos físicos ou serem apresentadas como apêndices de homens. Levando em consideração a realidade do Instituto de Artes da Unesp, e especificamente a turma ingressante de 2014¹ de Bacharelado e Licenciatura

¹ Lista consultada na seção de Graduação no dia 27/10/2017

em Artes Visuais, grande parte das estudantes são mulheres (73%), e quando comparamos a porcentagem de docentes mulheres do Departamento de Artes Plásticas (DAP) na Instituição, vemos que essa é consideravelmente mais baixa² (18%), ocorrendo o oposto ao vermos que as disciplinas específicas da modalidade de Licenciatura são ministradas por mulheres (100%), já que é considerada uma área tradicionalmente feminina. Vale lembrar ainda que para as disciplinas de História da Arte, Crítica de Arte, e Estética, para a turma de 2014, as aulas foram ministradas por docentes homens em exceção aos semestres com aulas ministradas por professores(as) substitutos(as), e que como consequência de um lugar de autoridade-poder, falta de interesse e/ou conhecimento no campo visado nesse trabalho, não propuseram discussões sobre as relações de gênero na arte ou sobre mulheres artistas ao decorrer de uma História da Arte apresentada como sendo exclusiva e única verdadeira, que foi escrita a partir de uma visão branca, europeia e partir dos interesses de homens também brancos, de classes sociais altas, que sempre estiveram no poder.

No segundo semestre de 2016 participei de uma disciplina optativa na FFLCH, USP com o título "História e Relações de Gênero", em que o tema desse semestre especificamente foi História da Arte e Relações de Gênero, ministrada pela Professora Doutora Maria Cristina Correia L. Pereira. Com a disciplina ficou ainda mais evidente a falta de espaço para discutir mulheres artistas e a questão do gênero tanto nas aulas de Bacharelado, quanto nas de Licenciatura.

Desde então, venho me empenhando em estudar mais sobre o assunto, e finalmente, no início de 2017, foi possível realizar alguns encontros com colegas, ao criar o Grupo de Estudos |Arte e Gênero, em que debatemos textos de importantes teóricas e traduzimos para o português alguns deles, porém a rotina complexa de cada uma ainda é um impedimento para a realização de encontros periódicos do grupo.

² Dados retirados da Lista de Docentes do DAP. Disponível em <<<http://www.ia.unesp.br/#!/departamentos/artes-plasticas---docentes/>>>. Acesso em 27/10/2017.

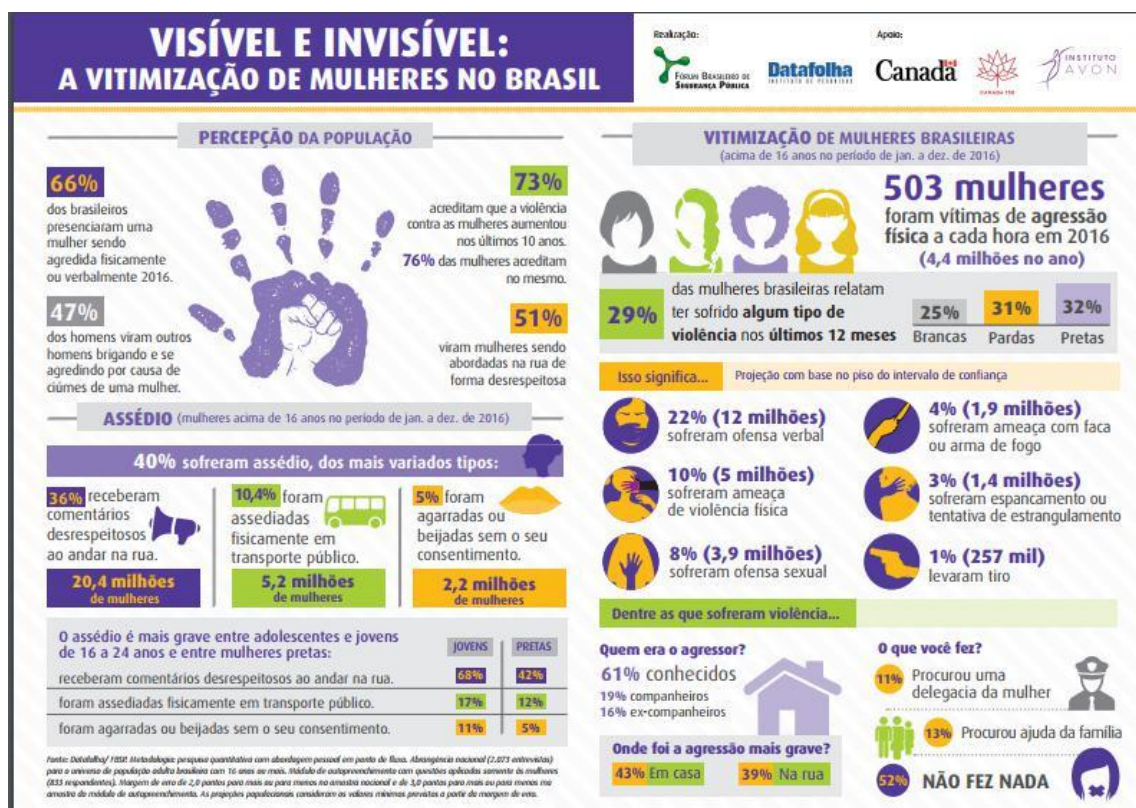
Estudar Arte e Gênero no Brasil continua sendo um desafio, uma vez em que ainda é um assunto extremamente desvalorizado e marginalizado no âmbito da Academia, como pode ser observado pela escassez de textos e teses por pesquisadores(as) e teóricos(as) brasileiros(as) sobre essas discussões. Outro agravante para a dificuldade desses estudos é não existirem traduções de obras teóricas básicas e complementares sobre o assunto, com *Old Mistress: women, art and ideology*, escrito por Roszika Parker e Griselda Pollock em 1981; *Women, art and society*, escrito em 1990 por Whitney Chadwick; *Differencing the canon. Feminist desire and the writing of art's history* escrito por Griselda Pollock em 1999; *Historias de mujeres, historias del arte* da teórica Patrícia Mayayo, com publicação em 2003, e tantas outras obras sobre o tema não possuem tradução e mesmo a importação dos livros para venda em livrarias em nosso país. A acessibilidade dos textos é restrita àqueles que são capazes de ler e compreender textos disponibilizados nas línguas em que foram escritas, sendo a maior parte dessa produção em inglês, francês e espanhol.

Embora tenha me dado conta somente esse ano como a questão do gênero sempre permeou a minha vida, ficou ainda mais claro a necessidade de se pensar a questão no contexto educacional, já que a escola é um dos principais locais em que os conceitos, preconceitos e ideias vão mais sendo construídas na formação das crianças e a partir desse *insight*, esse trabalho de conclusão de curso é pensado a partir da vontade e necessidade de abordagem do tema também no âmbito acadêmico.

As discussões sobre as relações de gênero são fundamentais principalmente para o momento político em que estamos vivendo, no qual diariamente notícias sobre assédio e violência contra a mulher são divulgados e nenhuma ação visível para lutar contra essa realidade vem sido tomada. No Dia Internacional da Mulher de 2017, foram divulgados os números da violência contra mulheres no Brasil, pesquisa realizada pelo Datafolha encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, com apoio do Canadá e do Instituto Avon. Os dados mostram cerca de 66% dos brasileiros afirmam ter presenciado uma

mulher sendo agredida fisicamente ou verbalmente em 2016, e ainda, 73% acreditam que a violência contra as mulheres aumentou nos últimos 10 anos. A Imagem 1 apresenta o infográfico produzido da pesquisa pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Imagem 1



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública

<http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil/>

Analizando também o *ranking* latino-americano sobre paridade de gênero na política, realizado em 2017 pelo Observatório de Gênero da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), facilmente encontrado no website da Organização das Nações Unidas (ONU) no Brasil³, vemos na Imagem 2 que o Brasil ficou em 34 colocado de 36 posições no que diz a respeito da porcentagem de mulheres participando do parlamento nacional,

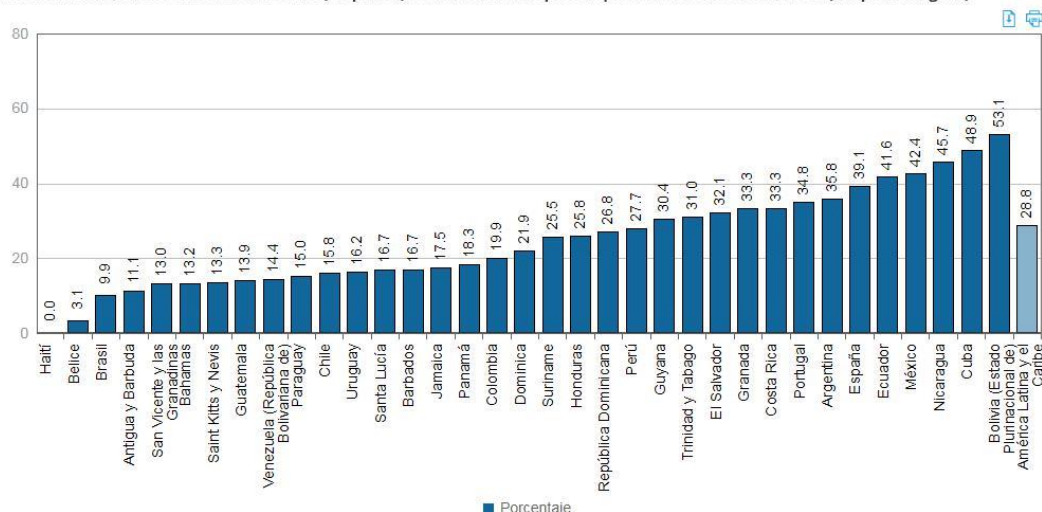
³Disponível em <https://nacoesunidas.org/brasil-e-lanterna-em-ranking-latino-americano-sobre-paridade-de-genero-na-politica/>. Acesso em 04/09/2017.

ficando somente a frente de Belize e Haiti, ou seja, podemos concluir que a questão do gênero não é uma prioridade para os políticos que representam o país.

Imagem 2

Poder legislativo: porcentagem de mulheres no órgão legislativo nacional: Câmara baixa ou única

América Latina, Caribe e Península Ibérica (36 países): Mulheres eleitas para os parlamentos nacionais, 2015 (Em porcentagens)



Fonte: Observatório de Igualdade de gênero da América Latina e do Caribe

<https://oig.cepal.org/pt/indicadores/poder-legislativo-porcentagem-mulheres-no-orgao-legislativo-nacional-camara-baixa-ou>

Estudar e entender as relações de gênero é refletir e propor mudanças estruturais da nossa sociedade nas esferas culturais, sociais e políticas pela arte que entra nesse jogo como elemento questionador e potencial transformador desse contexto. Os modelos engessados de educação que utilizamos até hoje principalmente na educação formal, sendo um dos exemplos o que Paulo Freire denominou como “Educação Bancária”, (em que professores são detentores do poder e “doam” saber àqueles que nada sabem, no caso os alunos), estão cada vez mais obsoletos e incoerentes. Pensar, refletir e gerar conhecimento junto, através de trocas entre alunos e educadores/mediadores é mais coerente para que mudanças possam acontecer. Entender as novas necessidades de uma geração que está crescendo com o uso contínuo de tecnologias e informações e conteúdos

disponíveis a todo instante é repensar também a metodologia de ensino utilizada com esses alunos.

O objetivo que se pretende alcançar com a realização dessa pesquisa e a realização de uma oficina a partir de um diagnóstico baseado na minha experiência pessoal é trazer a reflexão sobre como nós educadores e mediadores podemos abordar a questão do gênero no contexto educacional, especialmente durante o período da Educação Infantil e Ensino Fundamental I em que a formação de pré-conceitos e diferenciação de gêneros começa a ganhar forma para as crianças desde muito cedo. Meninas aprendem direta e indiretamente como se portar, quais roupas usar e diversos estereótipos relacionados ao seu gênero, enquanto meninos começam a aprender do que podem ou não brincar, quais cores, atitudes e sentimentos são apropriados a ter.

A partir da contextualização histórica das relações de gênero nos âmbitos artísticos, conceituais e educacionais, relacionando essas três instâncias apresentadas – lembrando sempre da complexidade envolvida na construção de todas elas – é pretendido, mais do que apontar soluções, trazer reflexões e questões sobre como educadoras (es) contemporâneas (os) podem buscar a quebra de tabus e construções sociais sobre os papéis que meninos e meninas aprendem como corretos e evidenciar que pelo gênero ser construído socialmente, também pode ter sua concepção modificada a partir do momento que é proposta uma crítica e reflexão de fatos e assuntos naturalizados pela sociedade desde o momento em que nascemos buscando assim a formação de uma educação mais igualitária entre meninas e meninos no ambiente escolar e consequentemente fora dele também.

Apesar de a monografia possuir um caráter teórico sobre a abordagem das relações de gênero em sala de aula, uma proposta de oficina de bordado foi apresentada como parte experimental de unir teoria e prática, visando propor uma atividade prática a partir dos pressupostos teóricos apresentados nessa pesquisa, conversando sobre estereótipos de feminilidade e masculinidade com um grupo específico de catorze crianças, bordando a partir de elementos

da cultura visual presentes na vida desses alunos, conversando sobre características das personagens apresentadas. O ato de bordar, sempre atrelado às mulheres, à feminilidade e à delicadeza, traz uma grande potencialidade para a subversão dos valores conferidos a essa arte manual vista como secundária.

O primeiro capítulo aborda como a questão do gênero foi construída historicamente, o desenvolvimento dos movimentos e estudos feministas, e conceitos abordados por teóricas como Simone de Beauvoir, com seu tratado fundamental feminista contemporâneo em "O segundo sexo", Riane Eisler em seu livro "O cálice e a espada – nosso passado, nosso futuro", e ainda, como a partir da década de 60 houve mudanças nas relações de poder estabelecidas através da militância a partir de movimentos feministas.

O segundo capítulo conta com algumas partes da história da arte e as relações de gênero nela implícitas, com o embasamento teórico de Linda Nochlin com a publicação *Why have there been no great women artists?* e Roszika Parker *The Subversive Stitch*. Nessa parte, demonstro também como o bordado pode se transformar em ferramenta política, desafiando estereótipos e construção da feminilidade, além de algumas obras e casos de ativismo que são relacionados diretamente com a arte e os movimentos feministas.

Por último, no terceiro capítulo será abordada a exclusão da questão do gênero na formulação das políticas públicas educacionais em nosso país. Para isso, serão apresentados levantamentos feitos por Guacira Lopes Louro, no livro "Gênero, sexualidade e educação - uma perspectiva pós-estruturalista" e Keila Deslandes no livro "Formação de professores e direitos humanos: construindo escolas promotoras de igualdade". Encerrando o capítulo, consta o relatório da oficina experimental de bordado realizada no Colégio Rainha da Paz no mês de setembro, e as dificuldades em se pensar uma proposta durante um tempo limitado que converse sobre gênero com crianças, sendo atrativa e que de fato seja possível sentir que causou alguma reflexão para as crianças envolvidas.

A busca por uma educação mais igualitária entre gêneros é imprescindível para o momento em que estamos vivendo e pelo cenário brasileiro nesse contexto, em que a mulher ainda é vítima de abusos diários só pelo fato de ser mulher. Esse TCC ganha vida a partir da necessidade de se repensar a educação como ela ainda é.

CAPÍTULO 1. GÊNERO

1.1A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO NA SOCIEDADE OCIDENTAL EUROPEIA

O gênero é o índice linguístico da posição política entre os sexos. O gênero é utilizado no singular porque na realidade não há dois gêneros. Só há um: o feminino, o “masculino” não é um gênero. Já que o masculino não é o masculino, mas sim o geral (WITTIG, 1997)

Para que seja possível entender como a cultura patriarcal ocidental foi construída, é necessário questionarmos como toda História Oficial nos foi contada, e como a questão é principalmente política, uma vez que homens geralmente brancos e de classes altas sempre foram os protagonistas da história que conhecemos. Pesquisas, estudos e publicações que vão contra essa grande história são vistas como ameaças ao sistema e são postas de lado ou mesmo destruídas por aqueles que detêm o poder.

Riane Eisler publica em 1987 o livro “O Cálice e a Espada – Nosso passado, nosso futuro”, em que através de uma pesquisa de longa data, Eisler reúne elementos científicos, antropológicos e sociológicos para abordar o estudo da evolução social e comportamental da humanidade, iluminando fatos esquecidos e questionando as verdades implantadas.

Aprendemos nas escolas, nos filmes, nos livros e demais meios de comunicação que a valorização da guerra e da luta, a aceitação de hierarquias e justificação racional do controle do outro através da apropriação da verdade é algo inerente aos seres humanos e que acontece dessa maneira desde a época da pré-história, uma vez que na maior parte dos estudos sobre a sociedade humana o único ator é o homem.

Segundo Eisler, as primeiras formas de sociedade, ainda no Período Paleolítico eram voltadas em um modelo de parceria, no qual as relações sociais eram baseadas em conexões, sem haver uma metade da humanidade vista como superior à outra metade. Porém, quando falamos desse período, sempre o homem, a caça e a força são apresentados como regentes da época, e desde esse momento que homens pertenciam ao espaço público e as mulheres aos deveres domésticos.

De fato, a visão prevalente ainda é a de que a dominância masculina, a propriedade privada e a escravidão são subprodutos da revolução agrícola. Esta visão se mantém apesar das evidências de que, pelo contrário, a igualdade entre os sexos – e entre todas as pessoas era a regra geral no período Neolítico. (EISLER, 1987, p.52)

Eisler ainda aponta que conforme as guerras de conquista territorial foram tomando espaço, o princípio da guerra se transformou em uma ferramenta para que o modelo de parceria se transformasse no modelo de dominação masculina. O sistema social então se transformou e qualquer coisa e característica associada à feminilidade e a mulher passa a ser vista como secundária e mesmo fraca, mudando o lugar e papel da mulher através de construções sociais sobre o gênero.

1.1.2 O movimento Feminista na cultura ocidental

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1998, p.25)

O feminismo é um movimento social ocidental organizado a partir do século XIX que busca diminuir as diferenças entre gêneros e a construção de uma sociedade mais justa sem que haja a dominação por parte de um dos gêneros. A primeira onda se deu a partir do final do século XIX e início do século XX com as conhecidas sufragistas, com objetivos mais imediatos a partir de interesses de mulheres brancas de classe média no que se diz respeito ao voto feminino, direitos trabalhistas e educação para mulheres. O movimento teve maior força na Inglaterra e nos Estados Unidos, e com o alcance das metas, o se acomodou. No Brasil, a proclamação da República ocorre em 1890, e desde então mulheres lutam pelo direito a educação, já que como Maria Izilda de Matos diz:

A educação também foi uma via de “emancipação” e certas mulheres utilizaram desta brecha para conquistar novos espaços e exercer outras ocupações, a questão tornou-se um dos alicerces das pautas de reivindicação dos movimentos feministas, que consideravam que somente através da instrução as mulheres se conscientizariam da sua situação de subordinadas e poderiam se organizar, resistir e lutar contra a

opressão e dominação a que estavam submetidas, rompendo barreiras e expandindo sua órbita de ação política. (MATOS, 2015, P.99)

Com a conquista ao direito ao voto, adquirido em 1934, e a luta pelo direito a educação, a primeira onda feminista no Brasil teve um caráter principalmente liberal burguês na época.

Em 1949 Simone de Beauvoir escreve o manifesto “O segundo sexo”, em dois volumes: o primeiro volume aborda os fatos e mitos relativos à condição da mulher e no segundo volume, “A Experiência vivida”, Beauvoir faz uma análise da condição da mulher nas dimensões sexual, psicológica, social e política, revolucionando a maneira de pensar a mulher como uma construção social e um sujeito da cultura: “ninguém nasce mulher, torna-se” (BEAUVOIR, 1949). Beauvoir aponta que a posição secundária das mulheres se dá através de uma formação ideológica historicamente construída, principalmente no que se diz respeito à submissão feminina, em que mulheres devem possuir uma postura passiva, alienada e inferior a do homem. Beauvoir afirma que é possível ultrapassar essa condição de desigualdade através da razão, e que a educação é uma ferramenta definidora de papéis sociais e da hierarquia entre sexos. A respeito da frase acima falada por Beauvoir, Keila Deslandes professora doutora brasileira afirma:

Frase de 1949, considerada inaugural daquilo que se chama de a “segunda onda” do movimento feminista, a qual é marcada não apenas pela aquisição de direitos (...), mas por uma verdadeira revolução nos modos de pensar a mulher como uma construção ou sujeito da cultura. (DESLANDES, 2015, p.19)

A segunda onda do feminismo acontece a partir desse contexto em que a posição secundária da mulher seria uma formação ideológica e historicamente construída, com força a partir da década de 60 até o final da década de 80, e é voltada principalmente para as construções teóricas, a questão da igualdade no trabalho e a busca do fim da discriminação contra a mulher. O ano de 1968 foi um marco, no qual o mundo acadêmico passa a ter “estudos da mulher”. Esses estudos feministas apresentam caráter político ao transformarem as referências

às mulheres em tema central, fugindo a neutralidade e apresentando vertentes distintas (Marxista, Psicanalítica e Feminista Radical).

No Brasil há a integração com a comunidade científica, em um período em que o país já estava passando pela Ditadura Civil-Militar, com o movimento se opondo a ela. Na década de 1960 há o início da produção de conhecimento, onde interesses, necessidades das mulheres são colocadas em discussão, alianças com outros campos teóricos são formadas e estudos sobre subordinação, opressão e exploração feminina eram os mais discutidos.

A partir de 1980, o termo gênero é criado, diminuindo assim a polarização entre o feminino-masculino. Os temas desenvolvidos por mulheres como família, papéis sexuais, cotidiano doméstico e divisão do trabalho passam a ser estudados. Ainda no país, a violência doméstica e conjugal aparece como tema catalisador da identidade do movimento feminista nacional, problema enfrentado até hoje pelo gênero por conta da cultura vigente do estupro.

O conceito Gênero utilizado nessa pesquisa foi cunhado na década de 1980 por feministas anglo-saxãs, para ser usado como diferente de sexo biológico.

Visando “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual”, elas desejam acentuar, através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p.72). O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. (LOURO, 1997, p.25)

Essa categoria chamada por Louro como analítica é feita a partir de articulações com teorizações pós-estruturalistas e trazem principalmente críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade e aparece em diversos contextos, como exemplo a relação entre Gênero e Trabalho, com influência marxista, em que mostra o fenômeno de inclusão-exclusão das mulheres no mercado de trabalho e o sistema simbólico de relações de poder e dominação masculina. O conceito ainda busca alterar o papel da mulher no contexto da organização familiar patriarcal e dos comportamentos desviantes, como a prostituição e a homossexualidade, já que os discursos sobre sexo regulam, normalizam e instauram verdades.

Uma das formas de dominação dos homens em relação às mulheres foi explicar e justificar as distinções a partir da diferença biológica entre gêneros, definindo os lugares sociais, as possibilidades e destinos próprios para cada um. Nesse contexto, Michel Foucault afirma:

Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 1992, p.77)

A partir dessa ideia de corpo como alvo de construções políticas, podemos refletir que conhecer, controlar e docilizar o corpo é uma prática histórica e cultural construída, que visa legitimar a educação corporal para torná-lo útil e produtivo, sendo alvo de submissão principalmente pelo gênero feminino já que a atribuição da diferença e do que deve ser o padrão rege comportamentos, maneiras de se vestir e de modificar o corpo em busca da beleza. Ainda, a atribuição da diferença, seja nesse caso ou em qualquer outro, está sempre implicada em relações de poder, diminuindo a força política dos indivíduos, gerando a subordinação de grupos, porém sem que haja a anulação dos indivíduos como sujeitos.

A ideia naturalizada de feminilidade também entra como aspecto crucial da ideologia do patriarcado, sendo um produto social e psicossocial que deve condizer com convicções, valores, docilidade, obediência, moralidade, maneiras de se portar, de se vestir e de ser no mundo, especialmente no que se diz à sua sexualidade e divisão do trabalho, dentro e fora do lar. Nesse contexto, a família tem um papel importante no que se diz ao ideal de inferiorização da mulher, já que é o local no qual se foi reproduzido e legitimizado as funções da mulher como mães e esposas e ainda, que mulheres trabalham para os outros e não para elas próprias, como Roszika Parker aponta em seu livro *The Subversive Stitch* onde relaciona a construção da feminilidade e o bordado reconhecido como uma *craft* ao invés de linguagem artística.

No final da segunda onda feminista, Teresa de Lauretis, teórica italiana, escreve em 1987 a “Tecnologia do Gênero”, trazendo quatro proposições sobre

o tema. Primeiramente, a autora afirma que gênero é uma representação. A representação do gênero é a sua construção. Ainda, a construção de gênero funciona de maneira tão intensa hoje quanto nos tempos mais distantes. Por último, a estudiosa mostra que essa construção não está só onde ela é esperada, mas também em lugares menos óbvios, inclusive no próprio feminismo, uma vez que paradoxalmente a construção do gênero também acontece pela sua desconstrução.

A terceira onda do feminismo teve seu início na década de 1990, como uma resposta à objetivos não alcançados durante a segunda onda e a necessidade de desafiar as definições essencialistas da feminilidade e a interpretação pós-estruturalista, que aborda o gênero diretamente relacionado com a sexualidade e raça, já que os dois movimentos anteriores foram feitos principalmente por uma minoria branca e burguesa. Um dos principais ganhos nesse período para o Brasil foi a publicação em 1997 do livro de Guacira Lopes Louro “Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva pós-estruturalista”.

Desde 2015 no Brasil há o ressurgimento de discussões pautadas na realidade da mulher, com intenso ativismo virtual contra assédio e feminicídio, o crescimento de passeatas e protestos reivindicando a liberdade de expressão da mulher e o reconhecimento de que o machismo está presente diariamente em diversas atitudes nos diversos âmbitos – domiciliar, trabalhista, presença da mulher no espaço público. Em 2017, discussões sobre gênero e sexualidade ganham ainda mais voz, principalmente no meio artístico, em que exposições como a “Queermuseu – Cartografias da diferença na Arte Brasileira”, promovida pelo Santander Cultural, Porto Alegre que foi forçada a ser fechada em seguida de sua abertura⁴ e “História da Sexualidade”⁵, realizada no MASP, São Paulo, e mais recentemente, a vinda de Judith Butler para evento no

⁴ Disponível em: <http://www.jornalnh.com.br/conteudo/2017/09/entretenimento/2170789-fechamento-de-exposicao-no-santander-cultural-gera-discussao-sobre-limites-da-arte.html>. Acesso em 31 de outubro de 2017.

⁵ Disponível em: <https://istoe.com.br/abertura-de-historias-da-sexualidade-foi-a-mais-movimentada-do-ano-no-masp/>. Acesso em 31 de outubro de 2017.

SESC-Pompéia⁶, estão trazendo debates acalorados sobre o assunto. Muito ainda não se entende ou se confunde no que se diz respeito a gênero, sexualidade e educação sexual, e pela visão cultural de que o corpo é sempre sexualizado e/ou erótico, a presença de exposições e performances que surgem provocando ou simplesmente se relacionando com esse corpo de maneira diversa ainda é vista como aberração e mesmo como um terrorismo contra a sociedade e às famílias tradicionais. Apesar de tudo, só dessas discussões começarem a ganhar espaço, já é um enorme avanço para a realidade brasileira.

Ainda há muito que ser feito em relação à desconstrução dos padrões de feminilidade e a busca por uma sociedade menos discrepante entre gêneros já que ainda a desigualdade entre homens e mulheres é exacerbada principalmente nos países considerados como emergentes e subdesenvolvidos. Como Beauvoir problematizou, a educação continua sendo definidora de papéis sexuais e da hierarquia entre os sexos e, portanto, podemos considerá-la como a ferramenta mais indicada para que haja mudança na mentalidade e nas relações sociais entre gêneros, porém, por se tratar de um complexo jogo de poder, é um processo lento, porém possível se trouxermos a tona discussões sobre o assunto.

⁶ Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/sesc-pompeia-judith-butler/> Acesso em 31 de outubro de 2017

CAPÍTULO 2. ARTE E GÊNERO

2.1 AS RELAÇÕES ENTRE ARTE E GÊNERO

O feminismo voltou para vingar-se do mundo da arte (Amelia Jones)

Quando abordamos gênero e arte, é imprescindível levar em consideração as relações de poder implícitas que regem esse campo, principalmente no que se diz relativo à História da Arte Ocidental. Em qualquer obra de arte existente, sempre há a atribuição de um juízo de valor, classificando-a como digna de ser exposta e/ou reconhecida. E quem é que determina os cânones, grandes mestres e esses juízos de valor das obras? Por que é que mulheres artistas não são reconhecidas e diversas vezes ao longo da história contada foram diminuídas ou mesmo apagadas?

Em 1971, Linda Nochlin escreve um ensaio pioneiro no campo da arte e gênero, intitulado *Why have there no been great women artists?*, traduzido para o português somente em 2016. Por trás dessa pergunta que intitula o ensaio, há uma questão visível de meritocracia e uma noção de que a mulher artista seria sempre considerada inferior ao homem, já que mulheres artistas nunca são vinculadas às qualidades de "gênio", "mestre" e realizadoras de "obras primas". Ainda, essa pergunta traz como consequência a tentativa de fabricação de mulheres artistas por parte de algumas feministas, já que com uma maior quantidade dessas artistas, elevaria a chance de pelo menos algumas serem reconhecidas como "Grandes artistas".

Vale lembrar que quando falamos em grandes artistas, estamos necessariamente reproduzindo a ideia de arte tradicional, com juízos de valores, cânones, noções do que é belo, bom e verdadeiro. Uma das principais contribuições do feminismo, principalmente a partir da década de 1960, foi a ruptura gerada desse paradigma da "Grande Arte".

Ao Nochlin fazer essa pergunta, a conjuntura socioeconômica não é levada em consideração, uma vez que não havia espaços para a mulher desenvolver a arte. Uma das formas mais básicas de reconhecer a marginalização da mulher no mundo da arte é que para falar de artistas, sempre precisamos nos referir a

elas como mulheres artistas ou artistas mulheres, já que sem o adjetivo, muitas vezes pensamos primeiramente em artistas homens. O mesmo ocorre quando utilizamos sobrenomes ao nos referirmos a teóricas e estudiosas, nos levando a pensar no gênero masculino justamente por ser o mais reconhecido nos âmbitos da Academia e das teorias.

Essa falta de espaços para a mulher desenvolver arte se deu principalmente pelas construções de valores, padrões de feminilidade, funções que determinavam o que era apropriado para ser desenvolvido pela mulher e a cultura de que o lugar da mulher é o espaço doméstico, e não o público.

Até o final do século XVIII, as poucas artistas conhecidas por nós na história da arte provinham principalmente de famílias de artistas ou eram e ainda são tratadas meramente como apêndices de homens. Artemísia Gentileschi (1593-1652), filha de um artista da época e uma das únicas mulheres artistas reconhecidas no barroco, foi a primeira mulher a entrar para a Academia de Arte de Florença. Desenvolveu sua obra com rigor no desenho e valores característicos da escola de Caravaggio. Um de seus maiores feitos foi ter desafiado o universo das alegorias, ao fazer o que nenhum homem artista conseguira fazer em sua vida e obra: pintar um autorretrato que ao mesmo tempo representava a Alegoria da Pintura. A Imagem 3, obra "La Pittura", 1638-1639, segue a descrição da Alegoria da Pintura trazida na obra *Iconologia*, de Cesare Ripa. Gentileschi se afastou da descrição de Ripa apenas no que se diz respeito à pose da alegoria nas obras: não pintou seu corpo inteiro, deixou seu decote a mostra e se retratou em uma pose pouco utilizada nas obras da época pela complexidade da angulação de representação. Com sua pele a mostra, critica autores como Ripa, que descreviam e determinavam como as alegorias e mulheres deveriam ser representadas.

A obra é seu próprio corpo, e Artemísia Gentileschi encontrou uma brecha naquilo que nenhum homem jamais conseguiu fazer: manipular essa alegoria, colocando-se como protagonista em um momento em que artistas começam a buscar a se diferenciarem dos trabalhadores manuais e artesãos, uma vez que

a partir de 1514 a escultura e a pintura passam a serem consideradas Artes Liberais ao invés de Artes Mecânicas.

Imagem 3



Fonte: Royal Collection Trust UK

Para elevarem seus status e fazerem distinção do que era considerada uma "arte menor", artistas homens transformavam em suas obras o ateliê em um lugar de estudos, utilizavam roupas nobres em seus autorretratos, e na maioria das vezes se retratavam lado a lado da Alegoria da Pintura. Infelizmente, Artemísia Gentileschi ainda é pouco estudada em salas de aula e cursos de história da arte, sendo apresentados apenas artistas homens no movimento do Barroco para os estudantes.

Outro fator limitante da presença de mulheres artistas na história da arte contada era a proibição das mulheres nas Academias de Belas Artes. Nochlin afirma:

“A culpa não está em nossas estrelas, nossos hormônios, ciclos menstruais ou espaços internos vazios, mas em nossas instituições e em nossa educação. Considerando que educação inclui tudo o que nos acontece desde o momento em que entramos no mundo de símbolos, signos e sinais.” (NOCHLIN, 1971: p.28)

Até o final do século XIX, além da dificuldade de mulheres estarem no espaço da Academia, mulheres não podiam participar das aulas de nu, tema vangloriado nas Belas Artes pela dificuldade técnica e habilidade necessária para que a considerada boa representação fosse feita. Para as mulheres que conseguiam adentrar esse espaço, restavam apenas os gêneros florais e naturezas mortas, mais condizentes com os padrões de feminilidade que deviam ser alcançados pelas mesmas em seus trabalhos.

A abertura oficial dessas instituições para as mulheres, isto é, a permissão para que elas se matriculassem como alunas regulares, foi bastante tardia em vários países do mundo. No México, a *Escuela Nacional de Bellas Artes* abre tal possibilidade em 1888; no Brasil em 1892, após a Proclamação da República; em Londres, a *Royal Academy of Arts* abriu suas portas às mulheres em 1893 (...) Vê-se que o ingresso feminino ocorreu tardiamente, quando tais instituições não tinham mais o prestígio e a centralidade de outrora. (...) durante muito tempo as artistas foram alijadas das competências necessárias para a figuração plena do corpo dentro das Academias. Isso implicava, por exemplo, a impossibilidade de adentrar os cânones da pintura de história, gênero mais valorizado pelo sistema acadêmico, uma vez que não podiam representar de modo pleno os corpos nus e heroicos naturais a essas composições. Somente entre finais do século XIX e inícios do século XX (...), elas puderam oficialmente entrar em contato no ambiente acadêmico com os corpos masculinos e femininos nus, embora, no caso dos homens, esses tivessem que usar um tapa-sexo. (SIMIONE; DIAS, 2015, p.13)

Desde o final do século XIX, a Inglaterra e os Estados Unidos da América foram palco dos movimentos sufragistas, que buscavam o poder de voto para mulheres e tiveram uma grande relação de troca com as artistas, participantes do movimento e o papel da arte para a formação da feminilidade e estereótipos

sobre o que é ser mulher. Em 10 de março de 1914, o jornal The Times anuncia⁷:

“Indignação na National Gallery, o célebre Vélasquez de Rokeby, comumente chamado de Vênus ao Espelho, que está na National Gallery desde 1906, foi mutilado ontem de manhã pela sufragista Mary Richardson, notória militante e ativista. Ela atacou o quadro com um pequeno machado com a lâmina longa, parecido com os instrumentos utilizados pelos açougueiros, e em alguns segundos, ela causou ferimentos graves e irreparáveis na pintura. Após esse ultraje, as portas da National Gallery permanecerão fechadas até nova ordem.” Tradução minha.

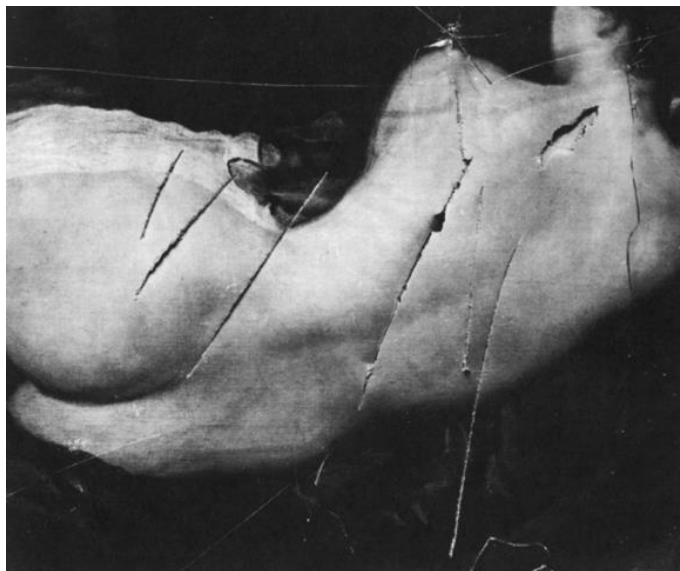
Imagem 4



Fonte : National Gallery, Londres <http://www.nationalgallery.org.uk>

⁴Trecho Original: Indignation à la National Gallery, le célèbre Vélasquez de Rokeby, communément appelé La Vénus au miroir, qui est présenté à la National Gallery depuis 1906, a été mutilé hier matin par la suffragette Mary Richardson, militante activiste notoire. Elle a attaqué le tableau avec un petit hachoir à la lame longue et aiguisée semblable à celle des instruments utilisés par les bouchers, et en quelques secondes, elle lui a infligé des blessures aussi graves qu'irréparables. Suite à cet outrage, les portes de la National Gallery resteront fermées jusqu'à nouvel ordre. (THE TIMES, 10 de março de 1914)

Imagem 5



Fonte : National Portrait Gallery, Londres <http://www.npg.org.uk>

Por que será que o "atentado" contra a *Vénus au Miroir*, pintado por Vélazquez em 1647 causa tanta comoção e indignação na população? A obra em questão acabou virando o resultado de uma performance – considerada até hoje como um ato criminoso de vandalismo em diversas fontes como o site Wikipédia, por exemplo, ao ter sido "mutilada" em 7 pontos das costas nuas da Vênus por um machado. Qualquer imagem, principalmente no universo artístico tende a alcançar o cânone, para ser considerada bela, boa e verdadeira, seguindo regras, ordem, proporção e maneira. Todo sistema de arte bem como o mercado estão investidos na ideia do cânone, com interesses teológicos e narcisistas – a ideia do gênio, aquele que se inveja e deve ser alcançado - além de interesses simbólicos e econômicos. A Instituição Museu é responsável pela manutenção e definição do canônico através da seleção das obras que estão ali presentes, já que a noção de cânone por si só é necessariamente excludente. Pensando no cânone como construção de poder, a obra em questão, localizada no principal museu da Inglaterra, afirma e constrói padrões de beleza através da representação da Vênus. A partir do momento em que Mary Richardson interfere na pintura gerando cortes nas costas da considerada mais bela mulher da história mitológica, ela questiona

diretamente o cânone, trazendo uma atitude ativa da mulher ao invés da passividade sempre representada nas obras de arte.

A história destacada acima é apenas um exemplo de como a relação entre arte e política está presente ao decorrer da história. Como já dito no primeiro capítulo, a conhecida como 2ª onda do Feminismo aborda ainda mais essas questões no campo da Arte, através de questionamentos e proposições de artes e artistas feministas, na maioria dos casos tentando subverter linguagens e imagens em prol da desconstrução e modificação de estereótipos naturalizados do gênero feminino.

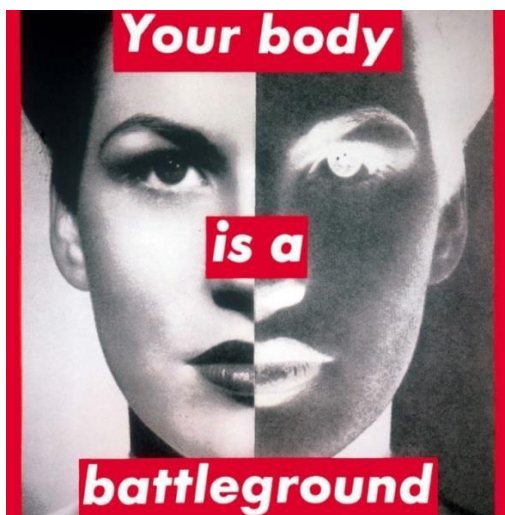
Ao nos depararmos com as questões lançadas por teóricas feministas como Linda Nochlin, Griselda Pollock e Mary Devereaux, quase que instantaneamente buscamos soluções para diminuir essa carência de mulheres na arte. Criar salões, prêmios, cotas – ou seja, a criação de espaços para as mulheres se sentirem cômodas, podem parecer soluções imediatas, porém, ao separar mulheres e homens no espaço da arte não seria criar um nicho particular de mulheres, que querendo ou não acaba corroborando para a distinção já existente? O primeiro ponto fundamental quando buscamos entender as relações entre arte e gênero é buscar entender como a história da arte é produzida e concebida, para podermos levantar, discutir, conhecer a arte de mulheres, e principalmente questionar e buscar modificar a maneira como essa história da arte é dada como a única possível e verdadeira, acabando assim com a ideia da neutralidade na arte.

Porém, o que se constituiu como a arte feminista propriamente dita? Até que ponto essa arte foi e é subversora? A arte feminista tende a formar espectadores críticos, geralmente levando a desconstrução dos modelos normativos de gênero. Luana Tvardovskas aponta em seu livro “Dramatização dos Corpos – Arte Contemporânea e crítica feminista no Brasil e na Argentina”, 2015, que um dos problemas centrais enfrentados pelas artistas é a de não perder toda potencialidade política do conceito de mulher. Como podemos resolver assim o problema de representação feminina? Há duas vertentes possíveis: uma delas propõe a ideia de imagens de mulher, em que reconhece

que existe uma construção sobre mulheres que não há como ser subvertida. A segunda vertente, da mulher como imagem, mostra que a própria categoria mulher é a representação e que pode e deve ser apropriada pelas próprias mulheres, manipulando e modificando imagens pelas artistas e teóricas. Ao modificarmos imagens através de sátiras e do humor, por exemplo, há a possibilidade de desconstrução de estereótipos da feminilidade, como no caso das obras de Cindy Sherman e Bárbara Kruger.

Na imagem 6, obra conhecida como *Your body is a battleground*, 1989, Bárbara Kruger se apropria de imagens e discursos, sobretudo da publicidade, fazendo montagens esvaziando os discursos e construindo uma retórica que rompe a lógica de convencer o espectador, gerando um estranhamento e uma complexificação das obras. Ainda, afirma que o corpo da mulher é sobretudo político. A apropriação e o diálogo entre a palavra e a imagem e a teoria e a prática nas obras de arte de Kruger estão sempre presentes. A artista escreveu inúmeros textos críticos durante a década de 1980 abordando esses pontos.

Imagem 6



Fonte: *The Broad* <https://www.thebroad.org/art/barbara-kruger/untitled-your-body-battleground>

Ainda na década de 1980, o corpo continua sendo importante no trabalho de mulheres artistas, sendo ele vestido ou nu. Porém, nesse momento, a ênfase no essencialismo e no sexo é menor, e há a partir de agora a representação do corpo masculino através da inversão da male gaze, sendo assim um tipo de

apropriação. Em 1985, surgem as *Guerrilla Girls*, feministas ativistas que atacam diretamente as instituições da arte, política e a cultura pop. As *Guerrilla Girls* chamam atenção sobretudo por utilizarem máscaras de gorilas em todas as suas ações e cartazes. Se apropriando do anonimato, assumem o neutro, gerando incomodo por quebrarem o cânone da beleza pela máscara escolhida.

A sua arte é feita na rua, para ser reproduzida e se apropriando de ferramentas do capitalismo, trabalham com um viés feminista. Ainda, as ativistas fogem do que seria um trabalho de artes e das ciências humanas: constroem tabelas selecionando e manipulando informações sobre os museus, as mulheres artistas ali presentes e as mulheres representadas nas obras de arte. Um dos trabalhos mais conhecidos do grupo é a Imagem 7, *Do women have to be naked to get into the Met. Museum?*, 1989. Na obra em questão apontam que menos do que 5% dos artistas nas seções de Arte Moderna são mulheres no *Metropolitan Museum of Art*, em Nova Iorque, e que 85% dos nus do museu são femininos.

Imagem 7



Fonte: Guerrilla Girls <https://www.guerrillagirls.com/projects/>

Imagem 8



Fonte: SP-Arte <https://www.sp-arte.com/noticias/as-guerrilla-girls-chegaram-exposicao-no-masp-faz-retrospectiva-do-coletivo-feminista/>

Em 2017, o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, MASP, traz uma retrospectiva com 116 trabalhos das ativistas, incluindo dois novos cartazes brasileiros: “As mulheres precisam estar nuas para entrar no MASP?”, 2017 e “As vantagens de ser uma artista mulher”, 1988/2017, mostradas nas imagens 8 e 9 respectivamente.

Imagem 9



Fonte: SP-Arte <https://www.sp-arte.com/noticias/as-guerrilla-girls-chegaram-exposicao-no-masp-faz-retrospectiva-do-coletivo-feminista/>

Como foi possível ver, a situação da artista mulher continua sendo extremamente complexa em um mercado de arte muito mais conservador do que a própria história da arte, além da problemática de que se uma artista se considera como feminista ou tem o seu trabalho considerado como feminista, seu valor de mercado cai. O Museu também serve como uma Instituição de Poder, que normatiza o olhar e o pensamento do público, e que deve ser tratado como um lugar de reflexão, em que devem ser analisados o porquê de determinada seleção de obras e artistas estarem lá representados e geralmente obras e artistas que retratem realidades diversas de gênero, sexualidade e raça diferentes serem marginalizados desse espaço.

2.2 O BORDADO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

In the nineteenth century, embroidery and femininity were entirely fused, and the connection was deemed to be natural. Women embroidered because they were naturally feminine and were feminine because they naturally embroidered. (PARKER, 1984, p.11)

A linguagem do bordado sempre foi um meio de educar meninas e mulheres sobre os ideais de feminilidade, seja confirmando eles quando conseguiam realizar a prática com destreza, seja como meta a ser alcançada. Quando falamos de bordado, devemos lembrar também que a mesma linguagem foi e ainda é muito útil para servir como arma de resistência contra esses mesmos ideais.

Em 1984, Roszika Parker publica o livro *The Subversive Stich*, em um momento em que a 2ª onda do Feminismo estava em seu auge. Parker vai contra feministas da época que rejeitavam e desprezavam qualquer tipo de artesanato e habilidades manuais consideradas próprias do gênero feminino. Ao escrever esse livro, Parker ainda aborda a questão de como a hierarquização e divisão das artes entre a arte x artesanato acarretou em uma grande força de marginalização no trabalho de mulheres.

A partir do século XX, o bordado foi cada vez mais frequentemente categorizado como uma arte exclusiva da vida pessoal. Com o *Women's Liberation Movement* e o famoso slogan de Carol Hanish "O pessoal é político", o bordado se encontra imerso no pessoal, ao mesmo tempo em que é moldado pelo político ao invocar invariavelmente a noção do ambiente doméstico, tendo servido como forma de manter mulheres em casa ao invés do espaço público e ao ditar os padrões que deveriam ser alcançados pela população feminina. Dessa maneira, o bordado demonstra tanto o poder político na vida pessoal, quanto às implicações políticas nas diversas formas de relacionamento que permeiam a sociedade vigente. No contexto das feministas da década de 1970, utilizar o bordado era sobretudo desafiar a opressão e a subordinação contra as mulheres. Também acreditavam que para que houvesse melhorias para a

condição da mulher, deveria haver mudanças nas estruturas da própria prática artística.

Feministo: during 1975, women began exchanging art works through the post, setting up a visual dialogue about their lives as housewives and mothers. They utilized whatever materials they had to hand and whichever domestic skills they possessed, including embroidery. They wanted an end to competitive individualism fostered in the institutions associated with the fine arts while avoiding idealization of the domestic sphere. (PARKER, 1984, p.XVII)

O uso de diferentes materiais antes nunca utilizados, bem como técnicas e habilidades manuais diversas como o bordado, possibilitou que a troca de experiências e obras entre mulheres conversassem sobre suas vidas, sobre o lado criativo na esfera do lar e sobre o que era ser mulher na época, quebrando assim alguns ideais que existiam no período, sendo também uma forma de militância, mesmo sendo mais sutil do que outras ações do movimento.

O Bordado não só traz a noção de lar, mas principalmente de um contexto social privilegiado, localizado nas classes mais altas da pirâmide social. Além dessa distinção social, o bordado constantemente serviu para evocar estereótipos da pureza da mulher e principalmente como forma de sua expressão de feminilidade, sendo categorizado como artesanato, já que mulheres não tinham espaço para estarem na grande arte, e principalmente, porque o bordado era feito na esfera doméstica por amor, enquanto pinturas, por exemplo, eram feitas pelos homens, na esfera pública, por dinheiro. Assim, o bordado e o artesanato foram associados com o “segundo sexo” e da classe trabalhadora, trazendo menos valor artístico para o que era produzido.

Em 2003, Betsy Greer cria o termo *Craftivism*, que serve para falar sobre o trabalho combinado entre ativismo e *crafts*, já que a associação histórica entre coletividade, bordado e protestos políticos pode ser facilmente identificada nesse momento. Por que uma linguagem considerada tão delicada e íntima pode ganhar tal força política? Um dos possíveis motivos é de justamente ir contra o que se é esperado do bordado, quebrando as expectativas dos fruidores dos objetos artísticos criados. O bordado serve também como

ferramenta de reflexão da bordadeira entre seu mundo interior e o exterior, assim como a relação dos outros com seu trabalho.

Como falar que o bordado não é arte quando é uma prática cultural que envolve estilo, função social e iconografia, sendo principalmente pictórico? Demonstrar através do bordado uma dinâmica que foge da esperada na linguagem é afirmar que a construção de feminilidade é raramente completa e que pode ser sim transgressora. Ainda, o bordado pode servir como ferramenta para a conscientização de mulheres para as amarras da feminilidade, trazendo a escolha de querer seguir esses padrões de feminilidade, ou de fugir deles.

Há diversas formas para usar o bordado como forma de resistência, seja através de roupas, instalações, performances, e outros. Uma das principais técnicas é a das *Arpilleras*, criada em *Isla Negra*, no Chile, durante o período da Ditadura Militar de Pinochet. Mulheres se uniam para bordar juntas com as roupas dos parentes desaparecidos geralmente em tecidos dos sacos de batata, criando cenários relatando a situação de censura e violência no país. As *arpilleras* se tornaram símbolo de resistência da Ditadura de Pinochet e permitiram mulheres terem um ganho econômico, já que conseguiam mandar os bordados feitos para o exterior, onde eram vendidos. Geralmente, as *Arpilleras* traziam consigo mensagens escondidas, que denunciavam a situação política que estavam sendo submetidas, como mostra a Imagem 10.

Imagem 10



Fonte: Catálogo Arpilleras: Bordando a Resistência

No Brasil, desde 2013 é crescente o movimento de mulheres se unindo para fazer *Arpilleras*. Através do Movimento dos Atingidos por Barragens, denunciam como em zonas diversas do país a construção de barragens afetou as vidas ali presentes, com o despejo de milhares de famílias por conta das construções e sem receberem nenhum tipo de auxílio ou indenização, o descumprimento do direito de acesso à informação e para as mulheres o aumento significativo nos casos de assédio sexual, estupro, tráfico sexual e prostituição gerada pela chegada de milhares de operários nos pequenos municípios que abrigam os canteiros das obras hidrelétricas, como mostra a Imagem 11.

Imagem 11



Fonte: Catálogo Arpilleras: Bordando a Resistência

No contexto das artes visuais no Brasil, Beth Moysés, Rosana Palazyan e Rosana Paulino são apenas algumas das artistas que se apropriam do bordado para abordar temas políticos, principalmente em relação da condição da mulher no país e do assédio e violência presentes diariamente no cotidiano da mulher brasileira.

Beth Moysés é uma artista brasileira nascida em São Paulo, 1960 e graduada pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) em Artes Plásticas e mestrado em artes pela UNICAMP. Desde 1994 desenvolve sua poética a

partir da experimentação de materiais relacionados ao afeto e principalmente do universo da mulher, como os vestidos de noiva, símbolo construído do que deve ser a maior realização da mulher: o casamento ou um relacionamento hétero-afetivo.

Em seu trabalho, a artista discute principalmente questões sobre o desejo, o amor, a condição feminina e a violência doméstica, através de fotografias, performances e instalações. A artista traz em seu trabalho um cunho social de peso, discutindo o relacionamento a dois entre homens e mulheres. A violência doméstica, escondida no âmbito privado, não tem importância para o outro, quando na verdade acaba saindo de casa, contaminando e influenciando a sociedade que vivemos.

A partir de instalações com vestidos de noivas na Capela do Morumbi e na Galeria Thomas Cohn, passa a incluir mulheres em suas performances. Uma de suas performances, a Imagem 12, “Reconstruindo Sonhos”, realizada a partir de 2004 em Montevideu, Ilhas Canárias, *Las Palmas* e em Cárceres consistiu em mulheres vestidas de noivas, caminhavam para uma praça, sentavam-se em círculos e colocavam luvas transparentes nas mãos.

Imagem 12



Fonte: Trienal no Alentejo

Com um fio preto, bordavam a linha da vida na luva, como se estivessem bordando as próprias mãos, pensando em tudo que já aconteceu nas vidas

delas. Ao finalizarem os bordados, tiram as luvas juntas, prontas para um recomeço.

Cada vez mais o bordado vem sendo utilizado como ferramenta de protesto, denúncia e expressão artística. Mulheres do Brasil e do mundo fazem uma nova abordagem da linguagem seja em performances, obras mistas, oficinas para discussão de diversos tópicos como a feminilidade ritualizada, os assédios e violências em transporte público, e tantos outros fatores. O bordado também vem tendo um número crescente de praticantes homens, e definitivamente pode ser uma ótima ferramenta para trabalhar com crianças, independente de seus gêneros sobre estereótipos e papéis sociais atribuídos.

CAPÍTULO 3. ARTE, GÊNERO E EDUCAÇÃO

3.1 ARTE, GÊNERO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Maria Izilda Santos de Matos e Pedro Vilarinho Castelo Branco organizaram em 2015 o livro “Cultura, corpo e educação – Diálogos de gênero”, com um a segunda parte do livro intitulada “Mulheres e Educação”, escrita por Elizabeth Sousa Abrantes e Maria Izilda Santos de Matos, que serve como fonte histórica base para o panorama apresentado no que diz respeito à relação entre arte, gênero e educação no Brasil nessa pesquisa. Ao analisarmos a história do Brasil a partir das primeiras décadas Republicanas, ou seja, final do século XIX e início do século XX, é possível notar como as transformações socioeconômicas e a urbanização contribuíram para a aquisição de um novo estilo de vida para as mulheres da elite e da classe média, gerando novos modelos de socialização, novos formatos de reuniões sociais, além de proposições de lazer no espaço público, como matinês de cinema, teatro, clubes e cafés. Com essa mudança do espaço da mulher, as primeiras leis civis da República⁸ são criadas de maneira a continuar atrelando a socialização da mulher dependente à figura masculina, em uma forma de tentar manter a mulher no lar.

Deve-se lembrar de que, pouco tempo antes, em 1879, ocorreu uma reforma educacional⁹ que possibilitou progressos femininos na educação, já que mulheres passam a ter acesso ao ensino público secundário, além de cursos preparatórios para o ensino superior. Segundo Abrantes, as Escolas particulares Normal e Secundária passaram a ser uma oportunidade educacional para mulheres de classe média e alta avançarem nos estudos, e nesse momento, servia principalmente como proteção contra as consequências incertas relativas aos casamentos sem dotes: o ensino superior para a elite servia como adorno aos "dotes naturais" da família, ao invés de instrumento para o exercício de profissões ou mesmo emancipação intelectual ou social da

⁸ Lei do Casamento Civil, decreto n.181, de 24 de janeiro de 1890; Código Civil, lei n. 3071, de 1 de janeiro de 1916

⁹ Decreto n.7247, de 19 de abril de 1879

mulher. Já para as mulheres de classe média e classe trabalhadora, era a oportunidade de ascensão social, para a garantia de casamentos "melhores", já que a escolarização servia principalmente como um instrumento de mobilidade social dessas classes.

Nesse momento, os discursos moralistas e maternalistas entram com força para tentar manter a mulher no lar, alegando que a mulher trabalhadora ameaçava a honra feminina e a destruição da família, uma vez segundo a mentalidade da época, qualquer mulher que desejasse o casamento não procuraria um emprego.

As “profissões femininas” desejadas eram aquelas denominadas de “colarinho branco”, nos escritórios, bancos, serviço público, correios e telégrafos, além das profissões consideradas vocacionais para as mulheres, pelo seu caráter de cuidado, a exemplo do magistério e a assistência social (como enfermeiras e médicas) “A atração dos ‘serviços’ coletivos substitui o desgosto de servir. Ser senhorita das lojas, dos correios, ou secretária: proletarizada, em busca de empregos para suas filhas, uma saída honrosa à humilhante entrada no trabalho assalariado feminino” (PERROT, 2005, p. 245)

O hábito de ocupar a rua era imposto como incompatível com a delicadeza e feminilidade da mulher, já que a emancipação era aceita com a condição de que a mulher não pudesse ser afastada do lar e muito menos promovesse a inversão de papéis sociais. O trabalho e a educação eram considerados como um aperfeiçoamento do lado maternal, e o trabalho feminino era justificável unicamente diante da necessidade de sobrevivência como diz Elizabeth Sousa Abrantes no capítulo "O dote da moça moderna: educação e trabalho em São Luís nas primeiras décadas republicanas":

A defesa da compatibilidade da educação e do trabalho feminino com os deveres domésticos expressava a tentativa de ligação entre o discurso liberal capitalista e a mentalidade patriarcal, em que as atividades das mulheres de classe média e alta e não deviam afastá-las de seus papéis sociais de mães e donas de casa, no máximo seu trabalho remunerado sendo um complemento, e em atividades que não prejudicassem o tempo dedicado à família. (MATOS, BRANCO, org. 2015, p.77)

Assim, o Magistério se transformou em uma extensão da função materna na educação, já que a valorização das instituições escolares trouxe como consequência a abertura de novos colégios, em que escolas preparavam meninas e moças para serem esposas e mães, através de currículos controlados pelo Estado e pela Igreja, restringindo assim mulheres dentro de um modelo único em que aprendiam economia e administração do lar, prendas domésticas, nutrição e culinária, higiene, boas maneiras, comportamento social, bordado e às vezes música, mantendo-as submissas e dóceis, aceitando cegamente normas estabelecidas, suscitando valores sociais e morais da classe dominante, produzindo e reproduzindo indivíduos nesse modelo. O Magistério servia também como uma delegação divina, em que através do trabalho árduo, da dedicação cotidiana e situações difíceis, àquelas mulheres que normalmente eram solteiras, vistas muitas vezes como incompletas na sociedade da época, eram sujeitadas a reconhecer que estavam optando por uma entrega de suas vidas a uma causa nobre, e que assim, deveriam se abster das preocupações salariais, já que era a atividade permitida e mais indicada para mulheres a partir da segunda metade do século XIX.

A diferença de valores entre docentes homens e docentes mulheres sempre foi nítida, bem como os papéis das escolas femininas e masculinas na sociedade. A Escola é um local onde as diferenças são instituídas, através das relações de poder que regem o corpo social da época. As escolas femininas serviam como um lugar de atuação das mulheres, no qual as práticas deviam se aproximar das relações familiares e de ações semelhantes às das mulheres no lar. Em contrapartida, as escolas masculinas sempre foram historicamente produzidas por homens, brancos, que ocupavam posições de poder, lidando assim com o conhecimento em um universo marcadamente masculino, cuja toda seleção, produção e transmissão de saberes e materiais são masculinos dessa classe dominante. O "Mestre", responsável pela conduta e sucesso de cada aluno, é um modelo a ser seguido, já que afeição, autoridade, bom-senso, firmeza juntamente com bondade e saber profissional, é a figura que inaugura a

instituição escolar moderna, e é sempre um homem. Para as mulheres, resta sempre à figura dedicada e disponível, que é humilde e submissa, que vive em abnegação e sacrifícios, sendo "mães" para os alunos, sempre discretas e reservadas, fruto de todos os discursos sociais que produzem essas representações. Guacira Lopes Louro, em seu livro "Gênero, sexualidade e educação - uma perspectiva pós-estruturalista" afirma:

Quem "falou" sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens" (LOURO, 1997, p.107)

Da mesma maneira em que a representação da feminilidade e da professora foi legitimada como uma identidade única, coerente e estável - algo inexistente – a fim de produzir uma verdade sobre essas figuras através de jogos de poder, a instituição Escola serve como um espaço privilegiado para atuar na instrução de crianças e jovens na interiorização hábitos e valores, através da educação corporal, como sendo local de identidade única e ao mesmo tempo partilhada, já que é semelhante à milhares de outras produzidas no mesmo tempo e cultura, onde o diferente entra como indispensável para a afirmação de uma identidade central.

Nesse contexto, os indivíduos estão inseridos em um constante reforçamento binário, já que é possível dizer que a pedagogia existe em todo e qualquer lugar em que se ensinam pessoas modos de viver, fazer, comprar, comer, se vestir e se portar. Essas formas veiculadas e produzidas de viver tanto a masculinidade quanto a feminilidade são impostas como naturalizadas principalmente pela mídia e pela Escola, uma vez que esse é um espaço em que inúmeras desigualdades sociais são formadas e reproduzidas, além de ser um espaço de reforçamento do natural, do modelo único a ser seguido. A Educação Formal entra em um contexto em que é definida e governada em um espaço em que a competição, objetividade e hierarquia são altamente pregadas, bloqueando assim propostas e indivíduos divergentes a esses padrões.

Em contrapartida a esse modelo convencional de educação, Louro aponta que algumas feministas propuseram que a cooperação, a subjetividade e a aprendizagem servissem como base para uma educação mais igualitária, em que a figura do(a) professor(a) como voz única, autoritária e defensora de todo conhecimento deveria ser substituída pela figura mediadora, a qual o diálogo e o estímulo à fala daquelas pessoas que tradicionalmente se veem silenciadas é extremamente incentivada. Também, propunha que a produção do conhecimento fosse coletiva e colaborativa, em uma perspectiva emancipatória da pedagogia de Paulo Freire. Ainda, a busca das formas de aprendizagem, de recursos e de procedimentos de avaliação deveriam sempre colocar as mulheres em primeiro plano. Outras vertentes do feminismo pregavam que a educação deveria ser segregada, uma vez que as escolas de meninas e mulheres trariam mais oportunidades de liderança e expressão, além de ser possível às alunas receberem mais atenção pelas professoras ao mesmo tempo em que não seriam rotuladas como mais ou menos capazes em determinadas áreas como acontece em escolas mistas. Também acreditavam que a ausência de meninos diminuiria a tendência das meninas se portarem conforme os estereótipos esperados de seu gênero.

Embora escolas separadas possam parecer interessantes em determinados aspectos, tais instituições não respondem ao problema principal de como podemos educar meninos e meninas para a transformação das atuais relações de gênero e como mudar atitudes preconceituosas em relação às mulheres através de uma educação mais igualitária entre gêneros. É necessário lembrar que nós, docentes, possuímos uma autoridade institucionalmente atribuída, uma vez que não existem espaços sociais livres do exercício de poder, porém, cabe a nós educadores, mantermos essa estruturação ou procurarmos transformá-la. Louro diz:

A construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder. (LOURO, 1997 p. 123)

As Escolas Brasileiras começam a trazer tentativas tímidas que buscam subverter as situações de desigualdades causadas pelas múltiplas

diversidades sociais construídas no país e o intenso jogo de poder para a manutenção desse sistema. Só de haver a percepção das desigualdades e começar a dar atenção para suas formas de produção e reprodução, já há uma desestabilização desse sistema convencional. As transformações poderão acontecer a partir de práticas cotidianas, mais imediatistas e até mesmo banais para que seja possível modificar os arranjos tradicionais na sala de aula, já que a própria Escola favorece o agrupamento das crianças por gênero, mostram que as relações entre essas crianças se dão a partir de parâmetros comportamentais e de práticas dos adultos, e que as concepções de permissão de espaço e de ações, que não são usadas da mesma maneira pelos sujeitos, das diferenças, das distinções e das desigualdades são aprendidas, interiorizadas e naturalizadas com a participação importante da escola.

Os gestos, movimentos e sentidos, incluindo a fabricação dos sujeitos, é um processo contínuo, sutil e quase imperceptível no qual os indivíduos são envolvidos e se envolvem ativamente as aprendizagens e práticas usuais, reagindo, respondendo, recusando, assumindo esses processos, que são sempre sutis, contínuos e quase imperceptíveis. Essas práticas, gestos e palavras banalizadas devem ser alvo de atenção para nós educadoras(es) para que os tratemos com desconfiança e questionamentos.

Não é natural que haja uma separação entre meninos e meninas na escola, seja para trabalhos em grupo ou mesmo para a formação de filas de alunos para atividades. Não devemos aceitar como naturais as escolhas de brinquedos produzidos de acordo com o gênero da criança, e principalmente: devemos prestar atenção nos quesitos relativos aos desempenhos de alunos e alunas nas diferentes disciplinas de acordo com seus gêneros em relação ao interesse e aptidão características de cada um, além de parar de aceitar como natural que meninos são mais agitados e curiosos do que as meninas, ou que meninas "vão bem" na escola por trabalharem muito, seguirem regras e se comportarem bem de acordo com o que os padrões de feminilidade expressam

e impõe, e ainda como Raewyn Connel¹⁰ aponta que nas narrativas convencionais da construção da masculinidade, meninos aprendem que seus sentimentos e condutas devem sempre ser afastados dos comportamentos das mulheres, tanto no coletivo quando individualmente. Ainda, de acordo com Louro:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe - São constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (LOURO, 1997 p. 68)

Devemos lembrar que o contato com o outro pode abalar e reduzir as diferenças ou fortalecer as distinções e os limites. Para reduzirmos as diferenças através de práticas cotidianas, devemos buscar ferramentas para que seja possível promover discussões sobre as representações em livros, jornais, filmes, desenhos animados e elementos que permeiem a cultura visual dos alunos, uma vez que a imagem tem o potencial para a produção de novos diálogos críticos, não sexistas e racistas. Devemos também investigar com cuidado os grupos usualmente ausentes dos relatos da história oficial, que divergem em raça, etnia e gênero da grande história colocada como verdade absoluta e incontestável. Devemos, acima de tudo, perturbar as certezas dos alunos, ensinando a crítica e autocrítica, desalojando as hierarquias comumente estabilizadas e confrontando as redes de resistência e reações que vem muitas vezes através das famílias das crianças, já que as representações conservadoras e tradicionais são aquelas que ainda detém mais poder. Vale lembrar que é indispensável a busca por alianças dentro e fora da escola para a realização de qualquer proposta que desestabiliza esses arranjos sociais. Louro afirmou:

Todos os sujeitos são constituídos socialmente, a diferença é uma construção feita – sempre- a partir de um dado lugar. (LOURO, 1997 p.145)

¹⁰ **Raewyn Connell**, nascida Robert William Connell, é uma cientista social australiana, com trabalhos nos campos da educação, ciência política, sociologia, estudos de gênero e história.

Por que não buscamos constituir socialmente sujeitos como igualmente capazes e com o mesmo potencial para desenvolverem atividades que gostem, respeito mútuo, características que são inerentes aos seres humanos e não aos seus gêneros? É evidente que essa mudança não acontecerá da noite para o dia, porém, o primeiro passo é (re)pensar em toda desigualdade, toda posição de privilégio no âmbito escolar, refletir que cada palavra e ação tem o poder de instituir e delimitar um jeito de ser ou ir contra, entendendo que ao buscar uma educação igualitária entre meninos e meninas é desestabilizar o atual modelo de dominação masculina, procurando retornar a um modelo de sociedade mais criativa e com mais empatia, voltada para a parceria ao invés do patriarcado vigente.

3.2 O EMBATE DO GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Quando adentramos o universo das políticas públicas, é possível perceber quão escassas são as políticas voltadas para a educação e nulas para a questão do gênero, principalmente por embates políticos e religiosos contra o tema.

Keila Deslandes publica em 2016 o livro "Formação de professores e direitos humanos: construindo escolas promotoras de igualdade", um dos poucos até hoje a abordarem como os interesses políticos do país refletem na criação e proibição de determinados assuntos – como o gênero - nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Deslandes faz uma série de análises bibliográficas sobre o conceito de gênero que embasaram as políticas educacionais no Brasil entre 2005 e 2015, além de documentos anteriores como a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CRFB/88), as Leis de Diretrizes e Bases (LDBs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Planos Nacionais de Educação (PNEs).

Abordar o tema Gênero nas escolas traz principalmente um conflito religioso, uma vez que grande parte do bloco parlamentar no nosso país - INSERIR DADOS E FONTES, é principalmente pertencente às bancadas pertencentes à Igrejas Católica e Evangélica, que ainda trazem valores extremamente tradicionais e questionáveis - com visões muitas vezes machistas, homofóbicas e racistas. Segundo Deslandes:

No "campo de batalha", no qual se movimentam combatentes e promotores da igualdade de gênero - para usar a metáfora aplicada pela autora em seu texto – faz-se necessário observar dois aspectos: (1) Os (as) combatentes da igualdade de gênero tratam os (as) promotores (as), especialmente os (as) formuladores (as) do conceito e de políticas públicas educacionais sobre esse tema como sendo inimigos (as). (2) eles usam da retórica para inverter semanticamente os conceitos e, com isso, gerar confusão e negação da proposição que questionam, no caso em questão, a matéria gênero. Daí a violação ética implícita na celeuma acerca da denominação "ideologia de gênero". (DESLANDES, 2016, p.11)

As(os) promotoras(es) da igualdade de gênero são vistos principalmente como inimigas (os) dessa bancada conservadora por questionarem justamente toda a estruturação cultural e social, buscando igualdade para mulheres e homens em uma sociedade em que todo poder continua concentrado nas mãos de poucos homens, brancos, de classes sociais altas e que defendem através da religião e do patriarcado que o sistema de dominação masculina continue intacto e imutável, ou seja, seus próprios interesses e lugar de poder. Defender a igualdade de gênero é defender o desenvolvimento de uma sociedade baseada na parceria, indo assim contra todos os princípios da civilização ocidental moderna.

Quando começamos a analisar as políticas públicas voltadas à educação e demais documentos que regem o país, fica claro como ainda há um longo caminho a ser percorrido visando a igualdade entre indivíduos. A Constituição Federal Brasileira, CRFB/88, escrita em 1988, em um momento em que o país estava sendo redemocratizado após a ditadura civil-militar de 1964 a 1985, A CRFB/88 é escrita com o intuito de garantir os direitos sociais, econômicos, políticos e culturais que estavam suspensos no período anterior. A Constituição não faz nenhuma menção ao termo gênero, embora tenha tido participação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), criado em 1985, vinculado ao Ministério da Justiça para o fim da discriminação contra a mulher e também para assegurar sua participação nas atividades culturais, econômicas e políticas do país. Algumas pautas feministas foram positivadas no texto legal – Art. 3, 5, 7 e 208, onde o gênero é tratado pelo empoderamento das mulheres relativos aos princípios fundamentais do ornamento jurídico, buscando assim garantir que os princípios de igualdade entre mulheres e homens sejam implementados. Nas políticas públicas educacionais, há garantia de creches e educação infantil gratuitas para facilitar assim a inserção da mulher no mercado de trabalho. Em 1996, é escrita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9694/96, onde se faz uma menção genérica ao tema e os princípios de igualdade e "apreço à tolerância" quase não são discutidos.

No ano seguinte, 1997, é lançado o Plano Curricular Nacional (PCN), no qual as relações de gênero aparecem como fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens. A partir desse momento, o tema da sexualidade e gênero é oficializado no currículo e nas escolas. Vale lembrar que nesse contexto o gênero ainda é entendido pelo binarismo e empoderamento feminino, onde há um questionamento sobre a rigidez de papéis sociais vinculados ao sexo e a injustiça histórica da desigualdade entre mulheres e homens. Outros temas como orientação sexual, saúde pública, abuso sexual e gravidez na adolescência também são abordados, sendo essas, pautas que entrecruzam raça, etnia, origem e outras que destacam o suporte fundamentado no sexo anatômico para a construção do gênero.

Até o início do século XXI, o conceito de gênero nas políticas públicas educacionais se restringiu objetivamente ao tema do empoderamento e emancipação da mulher, com diversos vieses de inserção feminina em face da dominação masculina e da sociedade patriarcal vigente.

Em 2001, no novo PNE, nenhuma menção às relações de gênero consta entre os objetivos e prioridades, embora alguns itens introduzam a noção de uma perspectiva vinculada ao empoderamento das mulheres e possui um avanço considerável em relação à alguns textos federais anteriores, já que propõe a eliminação de textos discriminatórios que reproduzam estereótipos de diversas naturezas, dentre elas o do papel da mulher na sociedade no tópico " Objetivos e metas para o ensino fundamental", bem como a proposição de temáticas transversais nos cursos de formação de docentes, trazendo assim informações relevantes para a formulação de políticas de gênero para a realidade do Ensino Superior daquela época.

A Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE, 2010) foi de extrema importância ao explicitar a necessidade de articulação entre as temáticas da diversidade, igualdade e equidade para a superação das desigualdades sociais, que foram historicamente construídas. O Eixo VIII: "Inclusão, diversidade e igualdade" previu que as políticas públicas educacionais devem garantir a formação inicial e continuada para os profissionais da educação

básica com recursos públicos para as temáticas de gênero e orientação sexual; a introdução na CAPES e CNPQ políticas de pesquisa voltadas para esses temas e ainda, estimular a criação de linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação que visem a temática.

A CONAE 2010 insere ainda o tópico: "Quanto ao gênero e à diversidade sexual", no qual são afirmados: o não sexismo na educação; a superação da dominação masculino-feminino; a inserção de uma disciplina obrigatória nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior sobre gênero, diversidade e orientação sexual, o uso de nomes sociais por travestis e transgêneros, além de apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC) ao projeto Escola sem Homofobia. Desde então, a criação de materiais pedagógicos relacionados aos temas, projetos de leis e políticas públicas estão sendo vetados sob forte pressão política com o pretexto de que qualquer iniciativa de inserção e debate de temáticas de igualdade de gênero na escola seria regido pela chamada "ideologia de gênero", um projeto que ao olhar dos conservadores visa desestruturar as famílias, a educação tornaria todos bissexuais e assim a masculinidade e feminilidade deixariam de ser naturais, e diversas justificativas como essas.

Em 2014, a CONAE reafirma de maneira ainda mais radical os pressupostos de construção de uma política educacional de Estado que traga o enfrentamento para as temáticas de igualdade de gênero. O Eixo II: "Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos", por exemplo, afirma o compromisso do Estado na promoção de políticas educacionais pautadas no reconhecimento da diversidade e da construção histórica das diferenças, na qual se torna necessário o compromisso com a educação inclusiva, bem como a disponibilização de recursos públicos para a efetivação das mesmas. Das 24 moções geradas na CONAE 2014, 5 delas são explícitas em relação a essa batalha travada contra o poder legislativo, sendo elas:

- Moção 8: "Pelo fim da violência contra as mulheres".
- Moção 15: "Por uma maior radicalidade no Grupo de Diálogos Tranças das Diversidades na Educação", um grupo de diálogos

políticos com integrantes de diversas organizações e movimentos sociais".

- Moção 21: "Pela liberação do kit anti-homofobia", que foi vetado após a facção na época da CONAE 2010.

- Moção 22: "Repúdio ao Projeto de Lei 6583/2013, que cria o Estatuto da Família".

- Moção 23: "Repúdio ao Congresso Nacional, por não fazer constar, no PNE, referências à livre Orientação Sexual e Identidade de Gênero. (CONAE, 2014)

No ano de 2014, foi criado o PNE 2014-2024, que se fundamentou na CONAE de 2010, porém, o plano só foi aprovado mediante a supressão do termo gênero em todos os artigos, ou seja, uma vitória das forças políticas conservadoras sobre a "ideologia de gênero" presente nas políticas educacionais. Durante os últimos anos, inúmeros projetos de leis foram escritos pelas bancadas parlamentares com políticos como Jair Bolsonaro, Marco Feliciano, entre outros, com a desculpa de que a ideologia de gênero é totalitária e seu objetivo é a pulverização da família para o estabelecimento do caos social.

O Projeto de Lei 7180, de 24 de fevereiro de 2014, traz a intenção de alterar a LDB 9694/96, assegurando entre os princípios que devem reger a educação nacional o "respeito às convicções do aluno, de seus pais e responsáveis, tendo os valores da ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, religiosa e sexual, ficando vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas". Outro projeto de lei, o P.L.867, de 23 de março de 2015, propõe vedar em sala de aula qualquer prática de "doutrinação política e ideológica", bem como a veiculação de conteúdos e realização de atividades que possam ser conflituosas com convicções religiosas e morais dos pais e responsáveis dos estudantes. Ainda no mesmo ano, o P.L. 1859/2015, de 23 de junho de 2015, visa por sua vez, proibir que a educação desenvolva políticas de ensino ou adote em seus currículos disciplinas de caráter obrigatório, complementar com mesmo facultativo que tendam a aplicar a "ideologia de gênero", ou utilizem os termos "gênero" e "orientação sexual" em seus princípios.

Como podemos ver, os poderes Legislativo e Executivo suprimem totalmente ou parcialmente políticas educacionais voltadas para a Construção de uma escola promotora de igualdade de gênero no Brasil entre 2015 e 2025, podendo trazer graves consequências à docentes que enfrentem essas leis justificadas com argumentos incoerentes pelos combatentes do tema. Embora os setores religiosos das frentes parlamentares tenham banido quase totalmente o termo "gênero" das políticas públicas educacionais, cada vez mais universidades públicas vêm adotando disciplinas específicas, grupos de pesquisas, programas em pós-graduação e publicações sobre o assunto.

O que mais precisamos nesse momento para que seja possível haver uma educação igualitária entre gêneros a partir de agora é que os poderes Legislativo e Executivo respeitem as decisões tomadas nas CONADs e o entendimento de que abordar a temática do gênero de forma natural nos espaços educacionais é indispensável para que uma educação democrática e livre para todos, promovem o livre pensamento, possibilitando assim que o direito de expressão aconteça por parte de alunos, docentes e demais membros da sociedade que convivemos.

3.3 OFICINA (DES)BORDANDO: A CULTURA VISUAL DA CRIANÇA E A DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Imagem 13



Fonte: acervo da autora

A partir da pesquisa realizada sobre as relações entre arte, gênero e educação apresentadas nessa monografia anteriormente, pensar em uma oficina que conversasse com a temática e com a faixa etária do Ensino Fundamental I surgiu como uma oportunidade de colocar em prática uma ação que poderia trazer a discussão de estereótipos de gênero, especialmente os voltados para a mulher no ambiente do ensino formal. A oficina surgiu a partir da vontade de ouvir e conversar com as crianças sobre elementos presentes na cultura visual de seus universos a partir de desenhos animados e filmes, que mesmo de forma inconsciente ajudam a formar as noções de feminilidade e masculinidade das crianças, bem como estereótipos sobre cada gênero.

Os desenhos animados, por sua ampla circulação, constituem-se em um importante artefato cultural do século XXI. Podemos entender que eles exercitam uma pedagogia a qual, segundo o entendimento de Shirley Steinberg (1997), pode ser vista como uma pedagogia cultural. Steinberg argumenta que o termo pedagogia cultural expressa a ideia de que a educação se dá numa variedade de locais sociais, incluindo o espaço escolar, mas não se limita a ele. (...) Assistimos aos desenhos sem perceber que eles estão nos constituindo e ensinando o que é ser mulher, ser homem, ser criança, ser branco ou ser negro. (RAEL, 2013, p.161)

Um dos exemplos mais fáceis de compreender como desenhos e personagens acabam moldando comportamentos e ensinando o que cada gênero pode e deve fazer são as princesas da Disney e a sua repercussão na vida principalmente de meninas. Músicas, palavras e imagens servem como mecanismos para moldar o comportamento de jovens, buscando alcançar o padrão de “garota ideal”. Um exemplo é o filme “A Pequena Sereia”, 1989, em que a protagonista Ariel, uma sereia, se apaixona por Eric, um príncipe humano, e procura Úrsula, a bruxa do mar, para ajuda-la a ganhar pernas para tentar conquistar o príncipe. Nesse encontro, Ariel reivindica sua voz após a canção em que Úrsula descreve o comportamento “ideal” para que uma mulher conquiste um homem:

O homem abomina tagarela
 Garota caladinha ele adora
 Se a mulher fica falando
 O dia inteiro fofocando
 Homem se zanga, diz adeus e vai embora.
 (Corações Infelizes, A Pequena Sereia, 1989)

Ainda, é comum meninas ouvirem sempre para se comportarem como princesas quando seu comportamento está desviante, como sentar de pernas abertas, arrotar ou realizarem outras ações esperadas serem feitas por meninos. A ideia de princesas serem modelos para garotas ainda permanece, com uma construção de feminilidade, da meta do casamento e do sacrifício feminino. Felizmente, nos últimos anos novas princesas e personagens estão surgindo quebrando pelo menos parcialmente expectativas nas novas histórias que estão sendo contadas. “Valente”, 2012, animação da *Pixar*, traz a história de Merida, uma princesa que não quer se casar, e após brigar com sua mãe, decide lutar pela própria mão, ou seja, pelo seu próprio destino, desafiando assim o Rei e a Rainha. A trama do filme gira em torno da relação de Merida com sua Mãe, dando início a uma era de filmes da Disney que não trazem mais relações amorosas como o foco central das histórias. “*Frozen* – Uma aventura

congelante”, 2013, animação feita também pela Disney conta a história de Elsa e Anna, irmãs órfãs com comportamentos distintos e o relacionamento entre as duas é também um dos focos do filme. “Moana: Um mar de aventuras”, animação de 2016, traz pela primeira vez uma protagonista da Disney com a aparência fugindo um pouco do padrão das outras princesas, com pernas e braços um pouco mais grossos, cabelos cacheados e é a 5ª protagonista de filmes da Disney que não é branca. Em nenhum momento do filme há uma trama amorosa envolvida, já que a história gira em torno de Moana tentando salvar a sua tribo.

Embora cada vez mais os novos desenhos animados e filmes estejam se preocupando em dar um maior protagonismo para mulheres, sempre acabam veiculando representações tanto de feminilidade, quanto de masculinidade, que fazem com que seus consumidores aprendam o certo e o errado, o normal e o desviante, que deve ser evitado a qualquer custo.

Ao veicularmos os desenhos nas escolas parece importante reconhecer, portanto, que eles não são simplesmente entretenimentos, mas são instâncias que colocam em circulação uma determinada representação de sexualidade e de gênero as quais, na maior parte das vezes não questionamos. (RAEL, 2013, p.171)

A ideia da oficina surgiu com uma vontade de conversar e ouvir crianças sobre suas personagens favoritas de desenhos e filmes, levando em consideração que não existe esse espaço de conversa dentro do currículo do ensino formal e também os papéis estereotipados de meninos e meninas na sociedade que eles acreditavam existir. Um dos maiores problemas diagnosticados por mim relacionados ao gênero é o caráter permanente da oposição binária feminino-masculino, o que é feminino necessariamente é mais frágil, delicado e o que é masculino é valoroso, um sendo sempre o oposto do outro. É necessário implodir a lógica de homem-mulher como polos opostos e de dominação-submissão, já que cada polo é plural. O rompimento da dicotomia acarretará em abalar o caráter heterossexual presente no conceito gênero, por isso a dificuldade de mudança dessa lógica e da quebra desses estereótipos.

A proposta de oficina de bordado foi realizada para crianças do Ensino fundamental I do Colégio Rainha da Paz, o mesmo estudado por mim durante a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, local também no qual em 2016 foi realizado o estágio de ensino formal.

A escolha do Colégio para a realização da Oficina se deu principalmente pela facilidade de contato, já que geralmente aceitam projetos de ex-alunos. Também, conversando sobre a oficina, descobri que alguns alunos de 2º e 4º ano realizaram atividades com a técnica do bordado em sala de aula, o que facilitaria a oficina já que o tempo para realização da atividade era bem restrito. Ainda, poderia ter a chance de algum aluno que eu havia acompanhado no ano anterior participar da oficina, já tendo assim uma relação mínima pelo menos com alguma pessoa do grupo. Abaixo segue o projeto de oficina encaminhado para a direção do Colégio:

Projeto da Oficina

Título: (des)Bordando

Público-alvo: Alunos do Ensino Fundamental I

Número de vagas: 10

Local: Colégio Rainha da Paz

Data: Setembro de 2017

Dia da Semana: Segunda-feira, período da tarde

Materiais necessários: *Data Show*, Juta ou Algodão, Lã colorida, agulha *tapestry* nº16, 15 bastidores.

Como se inscrever: Critério da escola

Apresentação: Esta oficina tem como objetivo trazer para o ambiente escolar a discussão sobre gênero e os estereótipos relacionados à construção de identidades e ideais. A partir de personagens de filmes e desenhos animados presentes nas vidas das crianças e conversar sobre os diferentes papéis e

brincadeiras que as crianças acham que são “para meninos” e “para meninas”. Ao final da roda de conversa, será proposta uma ação coletiva de bordado, linguagem amplamente conhecida como feminina e praticada por mulheres.

Justificativa: A questão do gênero em sala de aula nunca ou raramente é abordada. Em busca de pensar uma educação mais igualitária para meninos e meninas, comecei a estudar estratégias de como abordar o assunto em sala de aula durante o desenvolvimento do meu TCC. Atividades e gostos que fogem dos padrões comumente estabelecidos para cada gênero são ignorados ou vistos como anormais no ambiente escolar. Cada vez mais é necessária a conversa e desconstruções sobre o que deve ser uma menina, quais são as atividades que podem gostar e exercer e a construção da identidade das mesmas na escola (o mesmo ocorre para os meninos). Para isso, proponho a oficina como forma de trabalho de campo ao observar e conversar com as crianças, ouvindo o que elas pensam a partir de uma conversa com elementos da cultura visual próximos a elas. Objetivos da oficina:

- Conversar sobre os estereótipos que as personagens da cultura visual da criança trazem e mostrar que elas não precisam necessariamente seguir eles.
- Aprender alguns pontos básicos de bordado
- Construir conjuntamente um painel com os bordados realizados na oficina.

Atividades a serem desenvolvidas: A Oficina terá seu início com uma roda de conversa com as crianças sobre as personagens favoritas de desenhos animados e filmes, sobre atividades que elas gostam e perguntas que questionam os papéis e gostos tradicionais de cada gênero. Ex: Vocês acham tudo bem meninas gostarem de futebol? E meninos gostarem de rosa? A partir da observação e de escutar o que as crianças tem a dizer, entrará em questão os estereótipos construídos na cultura visual mostrar para as crianças que esses padrões não devem ser uma ordem. Cada aluno realizará um bordado levando em consideração a conversa realizada no primeiro momento da oficina – um personagem, uma brincadeira ou atividade que gostem e achavam que só

o outro gênero poderia fazer, um personagem com padrão de corpo diferente dos que vemos nas mídias, uma frase ou palavra, etc. Para isso, aprenderão três pontos básicos do bordado – que serão desenvolvidos em um pedaço de algodão cru ou de juta. Ao final da atividade, sentaremos em uma roda para ver as produções uns dos outros. Será feito um painel coletivo com todos os bordados da oficina que poderá ser exposto na galeria ou em algum outro lugar que o Colégio ache pertinente.

A princípio, o colégio disponibilizaria apenas duas semanas para a realização da atividade, somente no período do intervalo – ou seja, por volta de 20 minutos contando o tempo de deslocamento das crianças e o tempo para elas tomarem o lanche. As vagas disponíveis eram dez, porém devido à alta procura da atividade e à lista de espera, catorze crianças foram selecionadas para participar para levar em consideração a porcentagem de quebra da atividade. O processo de articulação com os alunos foi feito diretamente pelo Colégio, de maneira que abordasse meninos e meninas, do 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I. Para a realização da oficina, foi necessário que todo material utilizado fosse levado por mim, e não houve nenhuma ajuda de custo para a realização da atividade.

Imagem 14



Fonte: Acervo da autora

No total foram catorze alunas(os) inscritas(os), sendo elas(es): dez meninas (71,5%) e quatro meninos (28,5%). Desses, foram quatro alunos(as) de 2ºano, duas meninas (50%) e dois meninos (50%); cinco alunos(as)

de 3º ano, três meninas (60%) e dois meninos (40%) e cinco alunas do 4º (100%). Devido ao curto tempo para realização da oficina, foi necessário adaptar a proposta de forma condizente ao desafio. Por fim, foi negociável estender a atividade em mais dois encontros, e mesmo assim o tempo foi

insuficiente e ao final das quatro semanas o número de quebra da oficina foi alto, somente quatro alunos, dois meninos (50%) e duas meninas (50%) foram em todos os encontros, todos alunos do 2ºano do Ensino Fundamental. Além das 4 crianças, um menino do 3º ano finalizou seu bordado na 3ª semana de atividade.

1º Encontro: No primeiro encontro da oficina, realizado no dia 04 de setembro de 2017, compareceram treze alunos. Os alunos chegaram separadamente, cada um em um

Imagem 15



Fonte: acervo da autora

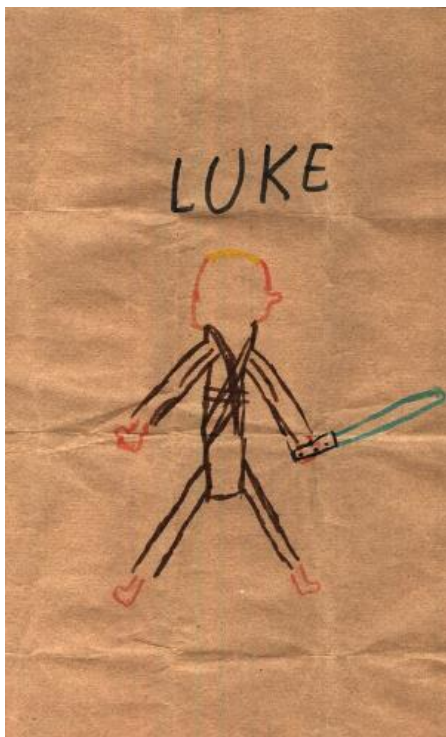
horário diferente, sem terem tomado lanche e alguns sem a informação de que os encontros aconteceriam no ateliê de artes. Conforme os alunos

for

am

chegando,

foram se sentando em uma roda no chão, na qual cada um se apresentou e disse o ano que estudava. Em seguida, começamos a conversar sobre diferentes personagens de desenhos animados e filmes que eles gostavam e cada um deveria escolher pelo menos três características que faziam gostar do mesmo. Para isso, tiveram alguns minutos e escreveram a personagem e as características em papel kraft. Em seguida, abrimos a roda para conversar sobre as personagens escolhidas e as características.



Fonte: acervo da autora

As personagens escolhidas foram principalmente de desenhos animados, sendo elas: Moana, protagonista do filme da Disney com o mesmo nome, lançado em 2016; Judite e Minions da série de filmes "Meu Malvado Favorito I, II, III" e "Minions" (2010, 2013, 2015 e 2017); Finn, protagonista do desenho animado "Hora de Aventura" (série lançada em 2010, atualmente com 9 temporadas); Mabel, de *Gravity Falls*, série de desenho animado da Disney, com 3 temporadas lançadas entre 2012 e 2016; Luke Skywalker, protagonista da série *Star Wars*, que desde 2015 com o lançamento do filme "*Star Wars: O Despertar*

da Força" voltou a ser muito popular entre as crianças; o personagem Minato, do anime "Naruto", com episódios veiculados no Brasil entre 2007 e 2011, e atualmente se encontra disponível em canais de streaming como o *Netflix*; Luna, protagonista do show "Sou Luna", lançado em 2016 pela Disney; Barbie,

Imagem 17



Fonte: acervo da autora

considerada a boneca mais vendida do mundo e com filmes que datam 1987 até o atual ano; Lili, protagonista do filme "A bruxinha e o Dragão", lançado em 2009; a Bela de "A Bela e a Fera" (1991 e 2017); Arlequina de "Esquadrão Suicida", filme lançado em 2016 e A Mulher Maravilha, com filme homônimo, lançado em 2017 também foram personagens escolhidas.

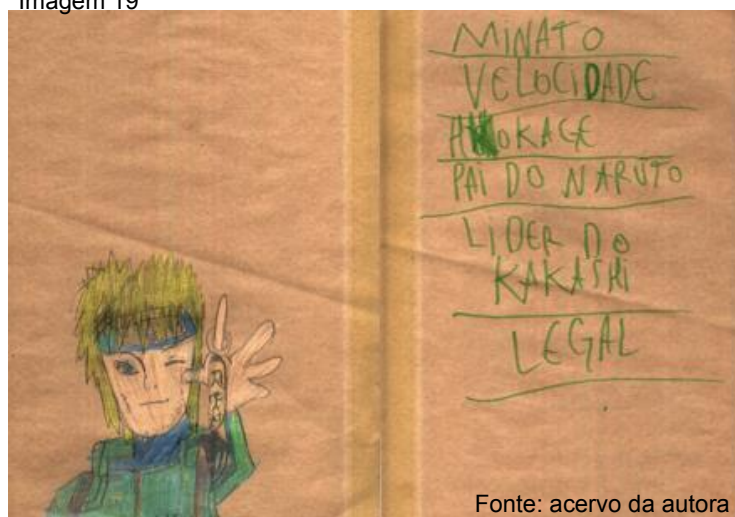
Ao conversarmos sobre as características das personagens escolhidas, foi possível notar que algumas crianças escolheram por objetos que as personagens



Fonte: acervo da autora

diferente, responsável, inteligente, líder, legal, divertidos, esquisitos. Após falarmos sobre as características que cada um escolheu, procuramos semelhanças e diferenças entre os personagens. A princípio, a maior parte dos alunos não conseguiu relacionar as semelhanças das personagens, sendo necessário dar dicas a partir das palavras que se repetiram durante a conversa. Por último, perguntei para as crianças se elas achavam que existiam coisas que só meninas ou só meninos poderiam fazer, como jogar futebol por

Imagem 19



Fonte: acervo da autora

utilizavam, como por exemplo patins, espada, sabre-de-luz, entre outros.

As características mais citadas foram: engraçada(o), linda, amiga, bondosa, aventureira(o), rica, mágica(o), corajosa(o),

exemplo, e para minha surpresa ouvi um não unânime, o que me deixou bemimpressionada e contente. A única diferença apontada foi por um dos meninos do 3º ano, em que disse que a única coisa que meninos fazem e meninas não é xixi em

pé ao invés de sentado, o que causou várias gargalhadas entre os alunos. Vale lembrar que foram apenas treze crianças nessa atividade,

Imagem 20



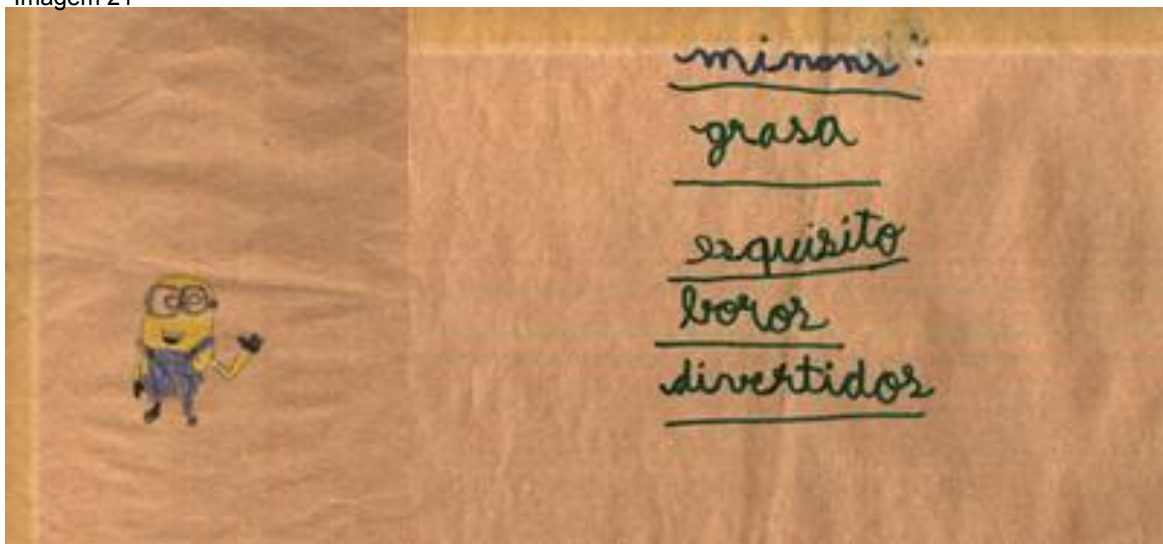
Fonte: acervo da autora

em um colégio que possui pelo entre setenta e noventa alunos por ano de ensino, que se interessaram em participar da oficina durante o período do recreio, portanto, em certos níveis já são

crianças um pouco mais desconstruídas.

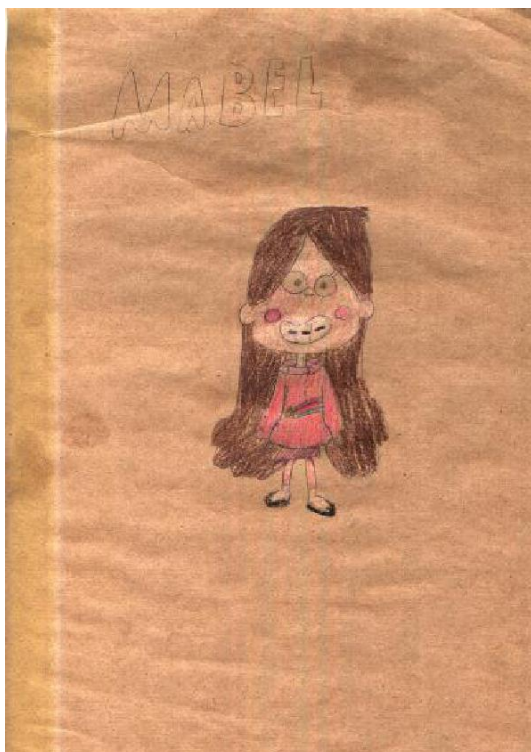
Com o tempo esgotando, pedi para que os alunos trouxessem para o próximo encontro desenhos dos personagens escolhidos ou de objetos que os representassem (imagens 16-24) para darmos continuidade às atividades da oficina na semana seguinte.

Imagem 21



Fonte: acervo da autora

Imagem 22



Fonte: Acervo da autora

Imagem 23



Fonte: Acervo da autora

Imagem 24



Fonte: Acervo da autora

Imagem 25



Fonte: acervo da autora

2º Encontro: No segundo encontro da oficina, realizado no dia 11 de setembro de 2017, treze alunos compareceram novamente. Ao chegarem no ateliê, sentamos em uma roda no chão e enquanto tomavam o lanche foram mostrando os desenhos que

fizeram em casa das personagens. Nesse momento, comecei a contar um pouco sobre o bordado e os materiais que utilizamos para fazer, como o que é um bastidor, para que serve, como colocamos a linha na agulha, o tecido no bastidor, os básicos para que fosse possível eles começarem a bordar. Mostrei também o livro: "Enciclopédia do Bordado", Imagem 25, escrito por Helen Winthorpe Kendrick, traduzido para o português em 2013, que traz uma breve história do bordado, materiais e equipamentos, técnicas, tipos de bordados e

Imagem 26



Fonte: acervo da autora

passo a passo de diversos pontos. Ainda, levei um bordado que fiz do personagem Dipper, do desenho animado *Gravity Falls*. O bordado consistia no boné do personagem, e o restante era apenas desenhado. Na parte superior do tecido, havia duas linhas: uma linha bordada com o ponto atrás, e a outra com o ponto atrás duplo, ambos que eu pretendia ensinar até o final da oficina. Ao finalizarem o lanche, sentaram em mesas com algodão cru, lápis de cor e bastidores espalhados. Começaram então a desenhar no tecido seus personagens ou objetos que

pudessem refletir a característica escolhida.

Imagem 27



Fonte: acervo da autora

aquelas crianças que já haviam bordado antes poderiam começar a fazer o próprio bordado.

A maioria das crianças conseguiu desenhar e colorir os tecidos, mesmo deixando livre como deveria ser o desenho no tecido. Para as crianças que foram finalizando essa etapa, comecei a mostrar novamente como colocamos a linha na agulha, e

Imagem 28



Fonte: acervo da autora

A atividade teve um tempo ainda mais reduzido do que a semana anterior, por isso, perguntei para as crianças se elas topariam voltar na semana seguinte para continuarmos a oficina, e a maioria aceitou. Durante o segundo encontro, foi possível perceber como as crianças ainda eram inseguras com os próprios desenhos, e que queriam obter resultados perfeitos e iguais aos desenhos originais.

Imagem 29



Fonte: acervo da autora

Imagem 30



Fonte: acervo da autora

Imagem 31



Fonte: acervo da autora

3º Encontro: no terceiro encontro da oficina, realizado no dia 18 de setembro de 2017, apenas oito alunos compareceram, sendo eles quatro do 2ºano (duas meninas e dois meninos) e três do 3º ano (dois meninos e uma menina) e uma aluna do 4º ano do Ensino Fundamental I. Logo que os alunos chegaram, sentamos em um círculo e mostrei brevemente como o ponto atrás era feito. Logo procuraram seus desenhos espalhados pelas mesas e se acomodaram. Os alunos tiveram muita dificuldade principalmente em colocar a linha na agulha e dar o nó para finalizar o bordado. Sentei

em uma das mesas com quatro alunos e minha irmã, Marina, que foi me ajudar com a oficina sentou em outra mesa com outros quatro alunos, e dessa forma, começamos a ajudar as crianças com as necessidades delas. Foi bem difícil conseguir demonstrar e ensinar as crianças a fazerem o ponto atrás, então acabei optando por deixá-las fazerem o bordado livre, sugerindo treinarem um pouco o ponto antes em uma linha reta ao invés de começarem direto nos desenhos. Apenas uma das crianças conseguiu fazer o ponto atrás conforme o modelo, e nunca havia bordado antes. As crianças puderam escolher as cores que gostariam de fazer seus bordados, sendo elas: preto, amarelo, laranja, vermelho, verde, rosa, roxo, azul claro, azul escuro e marrom. Durante a atividade, as crianças conversaram principalmente sobre seus personagens e sobre as dificuldades que estavam enfrentando. Também fizeram diversas perguntas para mim, como por exemplo o motivo de eu estar lá, a minha idade, porque eu tinha cabelo colorido e tatuagens. Dei-me conta que em nenhum momento haviam tido contato com alguma figura que não fosse um (a) professor(a) que fugisse um pouco das representações usuais.

Imagem 32

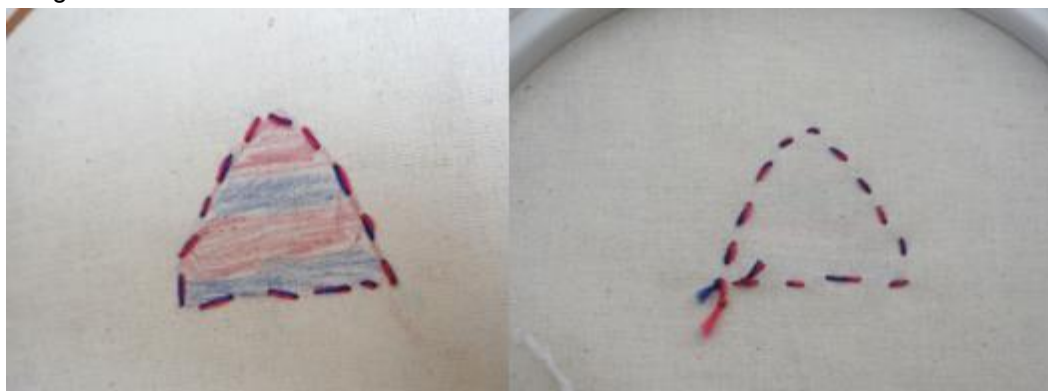


Fonte: Acervo da autora

Ao decorrer da atividade, percebi que o número da agulha escolhida poderia ter sido menor, uma vez que a linha ficava saindo toda hora do buraco da agulha. Combinamos de fazer um último

encontro na semana seguinte, já que dessa maneira poderiam finalizar e levar os bordados para casa, algo que estavam muito animados para fazer. No terceiro encontro, uma criança conseguiu finalizar seu bordado, um menino do 3º ano. Combinamos que eles levariam o bordado na semana seguinte para todos poderem ver a produção dos colegas finalizadas no último encontro.

Imagem 33



Fonte: acervo da autora

Imagem 34

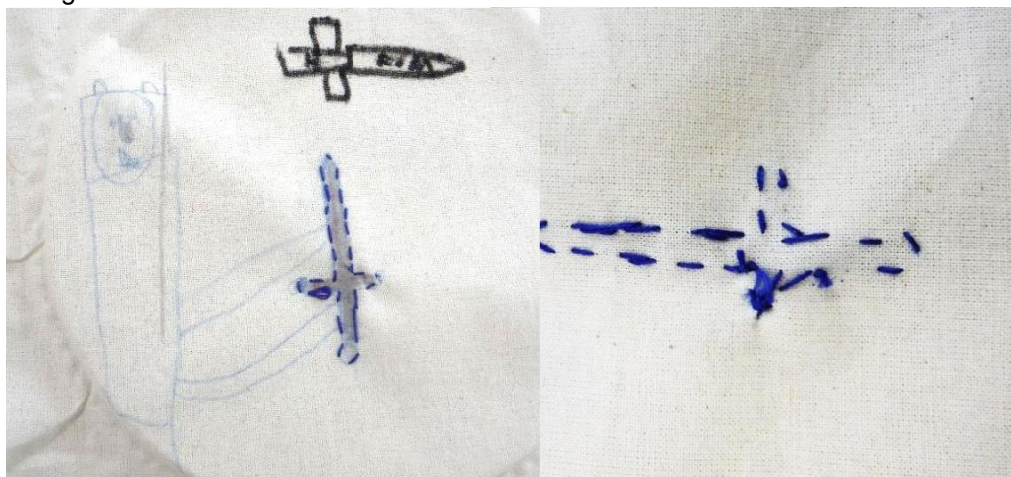


Fonte: Acervo da autora

4º Encontro: o último encontro da oficina foi realizado no dia 25 de setembro de 2017. Apenas quatro alunos compareceram: todos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Uma das meninas já havia acabado o bordado, então não quis ficar para a atividade, e nem levar o bordado embora. Em seguida, as crianças tomaram o lanche com muita calma e começaram a contar o que estavam gostando da atividade, principalmente no que diz questão de estar no ateliê de artes, falar sobre desenhos animados e aprenderem algo novo, porém falaram também que queriam aproveitar o

recreio já que às segundas-feiras o 2º ano pode jogar futebol no recreio. Por serem apenas três crianças, foi possível dar bastante atenção para todas elas, e ajudar principalmente na questão de fazer o nó para finalizar o bordado. Conseguiram acabar, e quiseram fazer alguns detalhes com canetinha para tecido. Bordaram somente algumas partes dos desenhos, e demonstraram estar contentes com os resultados. Duas crianças pediram para levar agulha e linha para casa, para acabarem com a ajuda dos pais o bordado, então disponibilizei o material para eles

Imagem 35



Fonte: Acervo da autora

Imagem 36



Fonte: Acervo da autora

Imagem 37



Fonte: Acervo da autora

Imagem 38



Fonte: Acervo da autora

Imagem 39



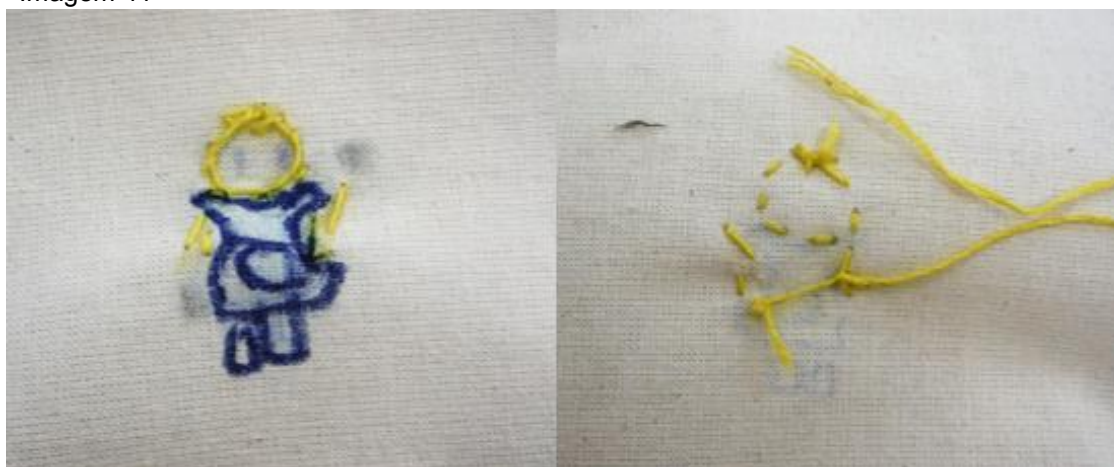
Fonte: Acervo da autora

Imagem 40



Fonte: Acervo da autora

Imagem 41



Fonte: Acervo da autora

Para mim, foi surpreendente que os únicos alunos que foram em todas as semanas da oficina foram os mais novos. Também, não esperava que o número de quebra fosse ser tão alto, em parte por talvez nem eu e nem a escola termos lembrado os alunos que as atividades continuariam nas semanas do 18 e do 25 de setembro, em parte porque quatro semanas seguidas de atividade tiraria quatro recreios seguidos de segunda-feira. Pude notar também que diversos alunos de outras turmas não sabiam da atividade e gostariam de participar também, e que catorze crianças é um número muito alto para conseguir ministrar uma oficina de bordado sozinha, embora tenha tido um pouco de ajuda da minha irmã. Os resultados não foram exatamente os esperados por mim, porém foi a primeira vez que tive a oportunidade de ministrar uma atividade com crianças sem o auxílio de nenhum(a) professor(a) ou responsável junto.

Para uma próxima atividade, pretendo explorar a faixa etária do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, já que possuem um pouco mais de habilidade para lidar com tecido e agulha, ou mesmo o Ensino Fundamental II ou Ensino Médio. Embora eu acredite que as conversas sobre estereótipos e papéis de gênero possam ser mais interessantes com crianças mais jovens, a técnica do bordado é demasiadamente difícil para crianças tão pequenas, já que é um momento que estão ainda começando a se apropriar melhor de desenhos e da escrita. Surpreendeu-me também o alto número de meninos que participaram de pelo menos 75% dos encontros, por um preconceito meu, achei que as meninas participariam mais do que os meninos inscritos. Ainda, percebi que o tempo de cada oficina precisa ser maior, já que é impossível realizar qualquer tipo de atividade em menos de 30 minutos. Devemos lembrar que o tempo da criança é outro, então o que nós adultos esperamos, diverge do tempo necessário para elas conseguirem se concentrar, comerem, e realizarem as atividades sugeridas.

Outro fator que deve ser levado em consideração em não ter alcançado as expectativas, é que os únicos alunos que participaram os quatro encontros tinham sete anos, então não entendiam direito a questão colocada sobre os

papéis de meninos e meninas, então as conversas com eles foram mais relacionadas ao que eles achavam difícil da técnica do bordado ou sobre episódios ou momentos dos filmes e desenhos que escolheram, no caso os Minions e a Judite, de “Meu Malvado Favorito”, e o personagem Finn, de “Hora de Aventura”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de discussão do gênero no Brasil pouco a pouco vai ganhando espaço, com esforço e lutas para que seja considerado como um campo de estudos válido e essencial para a formação dos cidadãos brasileiros, buscando uma sociedade menos machista e mais igualitária entre gêneros, caminhando de uma sociedade patriarcal para uma sociedade de parceria.

Como educadores, o maior desafio apresentado é quebrar tabus relacionados ao gênero e sexualidade, tratando o assunto com normalidade e encontrando brechas nos programas das escolas para que seja possível desconstruir preconceitos nos alunos relativos a estereótipos de gênero, tanto sobre a construção da feminilidade quanto da masculinidade, já que é uma moeda de duas faces.

Nesse contexto, o papel da educação não formal também é fundamental já que por não pertencer à Instituição Escola, consegue encontrar um espaço maior para a discussão de tais assuntos. A Oficina de Bordado foi uma experiência específica, que ainda deve ser desenvolvida e repensada, além de colocada em prática novamente com outras alunas e alunos em outras instâncias e provavelmente com a faixa etária diferente para que haja realmente uma reflexão maior no que está sendo conversado. No final dos quatro encontros não foi possível ver com os alunos que participaram de todas as semanas nenhum tipo de reflexão aparente sobre o que conversamos durante o período. A maneira de abordagem com os alunos pode ser diferente também, tanto para mediar a conversa, quanto para mostrar as técnicas e pontos do bordado, e acredito que isso só acontecerá com novas oficinas, já que foi a minha primeira experiência ensinando técnicas para um grupo grande de crianças, que por si só já demandam mais atenção e energia da figura do educador. Acredito também que um número reduzido de crianças trará um melhor desenvolvimento das conversas e da realização das atividades propostas.

A experiência da oficina foi fundamental para relacionar a pesquisa teórica apresentada sobre as relações entre arte e gênero, com o foco na produção de

mulheres e arte e feminismo com o desenvolvimento de práticas de ensino que se proponham a discutir o assunto principalmente em salas de aula. Embora nós educadoras(es)-mediadoras(es) tenhamos ideias de atividades para que seja conversado no ambiente escolar sobre a temática, nem sempre vamos obter os resultados esperados. O importante é não desistir e continuar modificando as atividades conforme as necessidades e o perfil da turma, já que cada grupo de alunos traz diferentes vivências e interesses.

Após essa primeira experiência com a oficina (des)bordando, entendo que o bordado pode ser uma das opções de atividades a serem utilizadas como ferramenta para a discussão do , já que sua história é intrinsicamente relacionada à história da construção da feminilidade. Utilizar essa linguagem para a discussão da cultura visual da criança e da desconstrução de estereótipos ganha força ao mostrar que não existe tal coisa como atividades destinadas somente a um gênero.

Além de atividades específicas, é imprescindível que principalmente nas escolas abordemos tanto nas disciplinas de história quanto ao discutirmos sobre história da arte, personagens e artistas que foram protagonistas e que geralmente são marginalizados por causa de seu gênero, raça, sexualidade ou etnia. Representação é indispensável para busca de uma sociedade voltada para a parceria, já que assim todos se vêem como agentes de mudança.

O conteúdo apresentado nesse trabalho é apenas o início de uma pesquisa que pretendo desenvolver sobre a construção do gênero e como ela está estritamente relacionada com a história da arte, e como educadora as ações possíveis de serem feitas para que alunas e alunos pensem criticamente nas imagens e produções que são veiculadas nas aulas de arte e na cultura visual, que normalmente não questionamos por ser algo tão naturalizado. No Brasil, a tradução de materiais disponíveis sobre os temas é necessária para que tenham seu acesso facilitado. A escrita em outras línguas dificulta enormemente a propagação de textos teóricos importantes para que a questão seja discutida.

BIBLIOGRAFIA

ARRUDA, Lina A. “Estratégias desconstrutivas: a crítica feminista da representação.” Dissertação de Mestrado. ECA-USP, 2013, p. 16-54.

CANTON, Katia. “Da Política às Micropolíticas”. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2009

DE LA VILLA ARDURA, Rocío. “Crítica de arte desde la perspectiva de género”. Investigaciones Feministas 4, 2013, p. 10-23

DESLANDES, Keila. "Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade". São Paulo: Autêntica Editora. 2016

FOUCAULT, Michel. “História da Sexualidade I – A vontade de saber”. São Paulo: Editora Graal. 1977.

FREIRE, Paulo. “Pedagogia do Oprimido”. Editora Paz e Terra. 1974

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

MACEDO, Ana Gabriela. “Mulheres, arte e poder: uma narrativa de contrapoder?”. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea 37, 2011, p. 61-77.

MAYAYO, Patricia. “En busca de la mujer artista”. Em: Historias de mujeres, historias del arte. Madrid: Cátedra, 2003, p. 21-87.

MAYAYO, Patricia. “Visiones de la diferencia”. Em: Historias de mujeres, historias del arte. Madrid: Cátedra, 2003, p. 89-136.

MOIROUX, Sophie. "L'image empreinte d'intentions. <<La Vénus tailladée>>. Considérations sur un acte iconoclaste". Images Re-vues. Document 2, 2006

NOCHLIN, Linda. Por que não houve grandes mulheres artistas?. São Paulo:

Aurora, 2016 (Ensaio 6).

TVARDOVSKAS, Luana S. Dramatização dos corpos. Arte contemporânea e crítica feminista no Brasil e na Argentina. São Paulo: Intermeios, 2015

POLLOCK, Griselda. "Modernidade e espaços da feminilidade". Em: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). Género, cultura visual e performance. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011, p. 53-67.

RAEL, Claudia Cordeiro. "Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney" Em: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 160-171.

SIMIONI, Ana Paula C. "A difícil arte de expor artistas mulheres". Cadernos Pagu 36/12011, p. 375-388.

SIMIONI, Ana Paula C.; DIAS, Elaine. "Mulheres Artistas: As Pioneiras 1880 – 1930". São Paulo: Pinacoteca, 2015;

SHERIFF, Mary D. "How images got their gender: masculinity and femininity in the visual arts". Em: MEADE, Teresa; WIESNER-HANKS, Merry E. (Org.). A companion to gender history. London: Blackwell, 2004. p. 146-169.

TRIVIÑO CABRERA, Laura. "Cómo abordar la enseñanza de la Historia del arte desde una perspectiva de género: el movimiento impresionista como ejemplo". Dossiers Feministes 19, 2014, p. 205-220.

