

## Imagens do espaço da arte na escola: um olhar feminino

Luciana Gruppelli Loponte

Resumo: Este artigo apresenta, de modo conciso, a dissertação *Imagens do Espaço da Arte na Escola: um olhar feminino*, que faz a análise das concepções sobre arte e ensino de arte de dez professoras de Educação Artística de escolas públicas de Pelotas (RS), buscando entender, sob o ponto de vista das relações de gênero, como estas concepções articulam-se com a constante desvalorização do ensino de arte nas escolas. A análise das entrevistas, articulada à produção teórica ligada às questões de gênero, educação e arte, orienta a discussão a respeito dos espaços da arte e das mulheres na educação escolar.

Palavras-chave: ensino de arte, relações de gênero, formação de professores

Abstract: This article, in a few words, shows the dissertation *Images of the space of art in the school: a feminine eye*, which brings the analysis the concept of arts and art teaching that ten public school art teachers from Pelotas (State of Rio Grande do Sul) have, trying to understand, from the point of view of gender relations, how these concepts can be combined with the constant devaluation of art teaching in schools. The analysis of the interviews, combined with the theoretical production related to the issues of gender, education and art, guides the discussion on the space of art and of women in school education.

Keywords: art teaching, gender relations; teacher training

## Imagens do espaço da arte na escola: um olhar feminino

Começo este texto contando um pouco da minha história. Durante a minha vida, fui me envolvendo muito fortemente com arte e educação. Desde pequena, sonhava em entrar no mundo das artes, mesmo que esta opção fosse mal compreendida entre minhas/meus colegas. Elas/eles queriam ser médicos, advogados, engenheiros, dentistas, professoras. Eu já tinha tomado a decisão precoce de ser artista. Mesmo que ainda não soubesse bem o que isso queria dizer. Tornei-me professora de arte, atuei dez anos no ensino fundamental e médio, e atualmente estou lecionando a disciplina Fundamentos e Metodologia de Arte-Educação no curso de Pedagogia da UNISC. Ao longo da minha trajetória de estudante e professora, sempre inquieta, muitas questões me incomodaram: Por que o ensino de arte ainda é tão desvalorizado? Por que a arte é desconsiderada como forma de conhecimento? A estas questões, outras foram se acrescentando, mediante novos estudos: Por que tantas professoras de arte e tão poucos professores? Que relação há entre essa profissão e ser mulher?

O contato com a bibliografia em torno das questões de gênero acabou redimensionando a intenção inicial do projeto de pesquisa que apresentei para o ingresso no curso de mestrado em educação, transformando-a consideravelmente ao longo do processo. Algumas questões, surgidas a partir de uma observação mais atenta, impulsionaram-me a fazer esta pesquisa. Por exemplo, o fato de que a maioria das publicações relativas ao ensino de arte ignora quase por completo as questões de gênero, utilizando o masculino genérico como uma norma incontestável ("professores de Educação Artística", "arte-educadores", "a arte na formação do Homem<sup>1</sup>"). Além do que, estas mesmas publicações subestimam e aparentemente ignoram que quem está à frente das aulas de Educação Artística/Arte na escola são, na sua maioria, mulheres, embora o conhecimento enfatizado nas aulas seja eminentemente masculino.

Assim, o principal objetivo da pesquisa que realizei, chamada "Imagens do espaço da arte na escola: um olhar feminino"<sup>2</sup> foi analisar as concepções sobre arte e ensino de arte de professoras de Educação Artística/Arte de escolas públicas, buscando entender, do ponto de vista das relações de gênero, como estas concepções articulam-se com a constante desvalorização do ensino de arte nas escolas.

É preciso esclarecer então, o que entendo por gênero. Segundo Joan Scott (1995): "uma forma de indicar 'construções culturais' – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres. (...) 'Gênero' é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado". Guacira Louro (1996, 1997), esclarece que gênero não significa o mesmo que sexo, pois enquanto sexo refere-se à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado a sua construção social como sujeito masculino e feminino. Assim, não se trata de focalizar apenas as mulheres como objeto de estudo, mas sim os processos de formação da feminilidade e masculinidade, com um forte apelo relacional. Nós nos constituímos como homens e mulheres através da educação que recebemos, na família e na escola, no meio social em que vivemos, etc. Basta cada um lembrar de sua infância, repleta

<sup>1</sup> Mas, afinal de que "Homem" se fala? Segundo Guacira Louro (1998:36), "no contexto de nossa sociedade, a norma é constituída a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão".

<sup>2</sup> Dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação/UNICAMP, em agosto de 1998.

de panelinhas, bonecas ou carrinhos e armas de brinquedo. "Brincadeiras" que, com certeza, irão interferir na nossa maneira de perceber, na vida adulta, o que é "natural" ou não para homens ou mulheres. Esta é uma discussão que está começando a acontecer de forma mais intensa na área de educação, mas que, no entanto, ainda está demorando a chegar na área específica de ensino de arte, ao menos aqui no Brasil.

A pesquisa, "tarefa de Penélope"<sup>3</sup>, constituiu-se num constante tecer e desfazer histórias de mulheres (dez professoras de Educação Artística de escolas públicas de Pelotas, Rio Grande do Sul), juntando-se à análise destas narrativas a bibliografia em torno de gênero, arte e educação, e novas questões que surgiram durante o processo. Foram realizadas entrevistas não-diretivas, a partir de um roteiro pré-definido, a partir do qual as professoras falaram sobre o seu trabalho e suas concepções de arte e ensino de arte.

Durante as entrevistas surgiu, entre outras, uma questão bastante forte, que me chamou a atenção: um dos grandes problemas do ensino da arte na escola é a falta de espaço. Este espaço, no entanto, configurava-se de diversas maneiras: espaço físico, espaço conquistado, espaço visual, espaço político... Desta maneira, escolhi, como fio condutor do trabalho, a categoria espaço, a partir da qual organizei os capítulos do trabalho.

#### Descobrimo-se no espaço

Como as professoras descobriram-se no espaço da arte na escola? Quais foram suas escolhas e suas renúncias? Por que as entrevistadas tornaram-se professoras de Educação Artística? A que renunciaram em função desta escolha? Dentre as entrevistadas, a maioria das professoras queriam ter cursado Arquitetura, mas por inúmeros motivos acabaram cursando Licenciatura em Educação Artística. Muitas vezes, profissões ligadas às características ditas "naturais" das mulheres, especialmente relacionadas ao espaço privado, como o cuidado com a casa e os filhos, decoração, ornamentação etc., acabam atraindo a atenção feminina. A opção profissional por ser professora de arte acontece, em grande parte, após tentativas frustradas em outras áreas de conhecimento e atuação mais valorizadas. A segunda opção, ou a opção possível, é assumida e abraçada aos poucos, ao longo do curso e da prática como professora.

Esta seria uma opção feminina? É realmente uma opção deliberada e refletida de mulheres ou uma escolha condicionada culturalmente? Esta opção/escolha levaria à desvalorização desta atividade? Acredito que seria precipitada a conclusão que estabelecesse uma relação linear de causa e efeito. É preferível dizer que a opção por ser professora de arte, diferentemente da opção de ser artista, pode ser uma opção feminina, já que se encaixa em estereótipos pré-concebidos em relação às mulheres, quanto a comportamentos e atividades esperadas. Sendo assim, a sensibilidade, a emoção, o senso estético, são elementos de intersecção

<sup>3</sup> Penélope, personagem da mitologia greco-romana, na ausência do marido Ulisses, que corre o mundo em mil aventuras, recebe propostas de cem jovens príncipes, que aspiram a sua mão em casamento. Procurando ganhar tempo, ela promete que se casará quando tiver terminado a tela que está bordando. Porém, o trabalho feito de dia é desfeito à noite. Descoberta em seu artifício, Penélope propõe, buscando iludir mais uma vez aos seus pretendentes, a prova do tiro com o arco de Ulisses, com a certeza de que ninguém seria capaz de dobrá-lo. No dia da competição, é o próprio Ulisses quem chega e vence a prova, colocando fim a uma espera de vinte anos de sua fiel esposa. MUSSOLIN, Owem Ranieri (Espinho). Dicionário das mitologias greco-romana e etrusca. [s.l.]: Edições Enigmística Moderna, [s.d.].

de valores ligados tanto à arte quanto às mulheres. Em uma sociedade onde há predominância de valores racionais e lógicos, ou o que é determinado como masculino, o espaço para a arte e para o ensino de arte acaba limitado e sendo subestimada a sua importância.

O fato é que muitas mulheres povoam os cursos de formação de docentes de modo geral e, em especial, os cursos de formação de docentes em arte. Sua presença também é maciça nas salas de aula do ensino fundamental e médio. Estas mulheres, que não se encaixam mais nos papéis de desprotegidas, incapazes e vítimas indefesas da dominação masculina, não têm tido força suficiente para reverter o quadro, ainda que às vezes sutil, da desvalorização da arte na escola, e da educação pública de um modo geral. Mas, para isso, contribuem também outros fatores determinantes, como os baixos salários, más condições de trabalho, formação insuficiente, excessiva carga horária de trabalho, entre outros. Além disso, educação, arte e cultura permanecem fora das prioridades reais da maioria dos governantes, principalmente quando estes estão longe da retórica discursiva dos palanques eleitorais.

Os efeitos da atual política educacional brasileira, subserviente às metas estipuladas por órgãos financiadores internacionais, são cada vez mais visíveis. Paulatinamente, desloca-se o eixo da importância de uma escola pública, gratuita e de qualidade para a necessidade de parcerias com a iniciativa privada, baseando a organização das escolas nos moldes de programas de "qualidade total"<sup>4</sup>.

Quanto à formação das professoras, esta se manifesta bastante deficiente, segundo as falas das entrevistadas. A dicotomia entre teoria e prática é algo flagrante, o que não é novidade e nem "privilegio" dos cursos de Licenciatura em Educação Artística.

As professoras sentem-se sozinhas no seu trabalho cotidiano, sem conseguir fazer a articulação necessária entre os conhecimentos adquiridos no curso de formação e a realidade de que, nas escolas públicas principalmente, apresenta-se cada vez mais difícil. Percebe-se que devido aos baixos salários, as professoras acumulam o trabalho em muitas escolas e mantêm uma carga horária de trabalho excessiva, o que dificulta, sem dúvida nenhuma, o aperfeiçoamento e leituras na sua área de atuação.

A falta de tempo e a falta de espaço são uma reclamação constante durante as entrevistas. O tempo das mulheres-professoras nem sempre é só delas, é também da família e dos cuidados domésticos. Neste sentido, qualquer pretensão de estudo e aprofundamento de conhecimentos, ou até mesmo de atividades culturais e de lazer, acaba sendo prejudicada.

Quanto à falta de espaço, a queixa é em relação a um espaço mais apropriado para realizar atividades artísticas com alunas e alunos, que poucas professoras conquistaram. Mas, será que somente uma sala de arte equipada resolveria os problemas do ensino de arte nas escolas? Acredito que precisamos muito mais que isso. Necessitamos de um debate mais intenso sobre que conhecimentos são importantes e devem ser desenvolvidos nas aulas de arte, e como proporcionar um ensino de arte mais significativo para crianças e adolescentes.

Além da formação inicial e continuada, a formação pessoal anterior ao estudo acadêmico e o contexto cultural e social onde vivem é determinante nas práticas das professoras. Diferentes experiências e visões de mundo configuram um olhar único, individual, que atravessa e conduz a uma dada interpretação da teoria e dos conhecimentos adquiridos ao

---

<sup>4</sup>Programas de qualidade total representam uma das estratégias neoliberais para as escolas públicas. Sobre estas estratégias, cf. Tomaz Silva (1996:118-119).

longo do curso de formação. Percebe-se, assim, que qualquer iniciativa no âmbito da formação docente, que não leve em conta fatores como a formação pessoal e a aproximação com a realidade a ser enfrentada nas escolas, tem poucas chances de ser bem sucedida. A professora acaba aprendendo a ser professora na prática, no contato direto com crianças e adolescentes, no manejo diário dos problemas, muitas vezes sem saber muito o que fazer com aquela bagagem de conhecimentos adquiridos nos cursos de formação.

#### Percebendo o espaço: concepções/imagens de arte e ensino de arte

As falas das professoras entrevistadas sobre arte e ensino de arte revelam pontos de vista e ênfases diferentes. A influência de várias teorias e autores, mesmo que diluída nas falas, é marcante. Questões como a ampliação da percepção do mundo, a formação de pessoas mais críticas, o desenvolvimento do senso estético, a educação do olhar, são mencionadas como sendo as principais razões do ensino de arte nas escolas. Mas, embora revelando alguma compreensão nas afirmações quanto aos objetivos do ensino de arte, a insegurança teórica é flagrante, devido, principalmente, às condições de trabalho a que estas professoras são submetidas. Tais condições exigem ações práticas imediatas, desenvolvidas sem o aprofundamento e a reflexão necessários, o que leva a algumas confusões e contradições bastante visíveis, como afirmações de que "tudo é arte", ou de que "arte não se ensina".

A partir das falas das entrevistadas foi possível identificar diferentes modos de ser professora de arte. Há professoras aparentemente mais acomodadas no seu cotidiano e na sua prática já estabelecida; há professoras mais ousadas e inovadoras; e professoras muito experientes, que apoiam-se na serenidade conquistada na prática. Muitos modos de ver, muitas abordagens e influências. Modos de ser professora que se confundem com modos de ser mulher. Modos de ser construídos culturalmente, que acabam sendo determinantes na prática pedagógica e na relação com o conhecimento em arte.

De certo modo, guardadas as devidas proporções, todas refletem sobre a sua prática, mesmo que não sistematicamente. As próprias entrevistas revelaram-se como momentos privilegiados de reflexão, ainda que este não fosse seu principal objetivo. De fato, não existe prática sem qualquer tipo de reflexão. O que falta é uma reflexão teórica mais profunda, se possível mediada por uma reflexão coletiva com outras professoras e professores que vivem uma situação semelhante, o que raramente é proporcionado pelas escolas, pelos órgãos públicos responsáveis pela educação e, muito menos, pelas universidades. Uma aproximação maior com os conhecimentos próprios da arte e da educação possibilitaria a estas professoras maior autonomia nas decisões sobre conteúdos e metodologias a serem adotados, e maior capacidade crítica frente aos modismos teóricos e metodológicos.

No entanto, outras questões permanecem. Como se constituir professora ou professor reflexiva/o na atual situação vivida pelas/os docentes das escolas públicas? Como superar o imobilismo e apatia e construir espaços de resistência em direção à conquista de uma escola pública de qualidade? As saídas são inúmeras, e já se encontram presentes nas escolas através de iniciativas isoladas, como algumas manifestadas nas entrevistas analisadas neste trabalho. É preciso entender, no entanto, que mais do que uma luta individual e solitária, restrita ao espaço das salas de aula, esta é uma luta mais ampla, coletiva, que não deve ter o pudor de dizer-se política.

Em relação à concepção de arte subjacente às falas das professoras, prevalece uma compreensão que valoriza sobremaneira a cultura erudita, ignorando a importância da cultura dita popular. A cultura de massa, presente na mídia e em outros meios de comunicação, é mencionada por algumas professoras, e vista como elemento importante de compreensão da realidade. Porém, a ausência de formas de arte mais abrangentes é flagrante na escolha dos artistas trabalhados nas aulas. Uma história da arte míope a outras tradições que não sejam as pertencentes a uma tradição ocidental, branca e masculina é a que predomina. Esta postura diante de um conhecimento pretensamente concebido como universal é justificável quando percebemos que a formação destas professoras (e a minha também) foi pautada pela afirmação dos cânones artísticos europeus e ocidentais, refletidos mesmo na arte brasileira, sem a possibilidade de um olhar mais crítico e abrangente sobre esta história.

A partir daí, exclui-se deliberadamente a história da arte latino-americana, a história da arte oriental, a arte dos negros, dos índios, das mulheres e das classes sociais mais baixas. Situação incentivada e confirmada pelo absurdo da ausência quase absoluta, ou da presença em número bastante inferior, de livros sobre arte brasileira ou latino-americana nas prateleiras das livrarias brasileiras, ou até nas bibliotecas de alguns cursos de formação de docentes ou de artistas. É mais fácil encontrar livros sobre Monet, Van Gogh, Leonardo da Vinci e Michelângelo, do que sobre Anita Malfatti, Portinari, Frida Kahlo e Diego Rivera, por exemplo. Esta é uma discussão que precisa ser feita de forma mais ampla e contundente, de modo a interferir na seleção e concepção de programas curriculares e, por extensão, nas demandas dos projetos editoriais brasileiros.

Às professoras foi perguntado como seria a aula de arte ideal. Neste rápido exercício da imaginação e desejo, surgem fortes as necessidades relacionadas ao espaço físico, à utilização de recursos materiais variados, situações raras em escolas públicas. Mas surge, também, o desejo por aulas onde o prazer pessoal (*"aquele prazer imenso"*) seja a tônica entre alunas/os e professoras/es. No entanto, é preciso ressaltar que passar de um simples exercício de imaginação para uma situação concreta é um desafio que envolve uma conquista maior. Por que só as aulas de arte deveriam ser prazerosas? Por que as aulas de matemática, português, história, geografia, ciências, educação física não poderiam sê-lo, também, dando sentido a uma escola pública mais significativa para toda a comunidade escolar?

As entrevistas revelam dez modos de ser professora de arte e mulher, desmistificando a imagem da figura abstrata de "arte-educador", presença constante nos livros da área. Elas têm pensamento próprio, desejos, angústias, vontades, inseguranças, sonhos...

#### Imagens do não-espaço da arte

Nas falas das professoras emerge, de forma incisiva, a questão da desvalorização do componente curricular Educação Artística na maioria das escolas, manifestada em opiniões e atitudes de professoras/es de outros componentes curriculares, alunas/os, de mães/pais e, até, de legisladores brasileiros. A insegurança da docência em arte traduz-se em comentários do tipo: *"como seria bom ser professora de matemática"*; *"precisamos sempre estar nos justificando"*; *"somos a disciplininha, qualquer coisa serve"*; etc. Com certeza, o contexto da desvalorização da arte extrapola os muros escolares. A escola reflete o paradigma moderno dominante, no qual o conhecimento é objetivo, factual e rigoroso (sem a interferência dos valores humanos) e o rigor matemático é parâmetro para as outras áreas de conhecimento

(Boaventura Santos, 1988). O trabalho feminino e a arte são associados culturalmente a manifestações irracionais (portanto inferiores) pela sociedade capitalista masculina.

No âmbito escolar, o ensino de arte reveste-se de um caráter feminino, condizente com representações de gênero estereotipadas, que acabam acentuando o seu *status* marginal no currículo. As mulheres são presença maciça nas escolas de ensino fundamental e médio, e maioria quase absoluta entre professoras/es de arte. O componente curricular Educação Artística acaba, muitas vezes, sendo apenas um pano de fundo para outras atividades escolares vistas como mais importantes. Figura e fundo no espaço escolar e na sociedade: Quem aparece mais? Quem é logo percebido? Que imagens destacam-se aos nossos olhos? Que imagens precisam de um novo olhar para serem percebidas? Mulheres e arte ainda parecem confundir-se entre as imagens esmaecidas ao fundo das paisagens modernas. Ou não?

Por que tão reduzido número de grandes mulheres artistas? Que dificuldades as mulheres enfrentaram no campo das artes? Por que a arte das mulheres não faz parte das aulas de arte? As conquistas das mulheres (principalmente as mulheres ocidentais) têm sido muitas, abalando idéias concebidas como fixas para os gêneros. Nas artes, as realizações das mulheres têm se multiplicado nas últimas décadas, mas não sem dificuldades. Cumprir o papel primordial de mãe, esposa e dona de casa dedicada e cuidadosa ainda é considerada a prioridade número um para a sociedade patriarcal, mesmo que disfarçadamente. As mulheres insistem, superam resistências e vão conquistando seu espaço, ainda que, muitas vezes, assumindo uma dupla (ou tripla) jornada de trabalho. Sem dúvida, o reconhecimento da arte feita pelas mulheres é mais demorado e mais difícil, mas ele acontece<sup>5</sup>. Lembrar de artistas plásticas como Angelica Kauffman, Berthe Morisot, Mary Cassat, Camille Claudel, Frida Kahlo, Anitta Malfatti, Tomie Ohtake, Renina Katz, Fayga Ostrower, Alice Soares, Alice Brueggemann, e tantas outras, é mais do que simplesmente incluir novos conteúdos no ensino de arte. É provocar uma discussão mais profunda sobre nossas pretensas certezas a respeito do que é arte e artista, do que deve ser ensinado e aprendido, rompendo com as visões estereotipadas sobre gêneros, classes sociais, raças e etnias.

O magistério e o ensino de arte na Educação Básica contam com a presença maciça de mulheres. No entanto, apesar de serem maioria, as mulheres continuam enfatizando a história masculina da arte. Resgatar a arte feita pelas mulheres e pelos homens de classes sociais, raças, etnias e culturas diversas é fundamental para termos uma visão mais abrangente e mais verdadeira da arte e do mundo em que vivemos.

Se a questão da desvalorização do ensino de arte na escola desponta com tanta força nas entrevistas das professoras, por outro lado as questões relativas a elas mesmas, como mulheres e professoras de arte, causam espanto e admiração. Poucas professoras estabeleceram alguma relação entre a atividade que exercem e o fato de serem mulheres. O que é "natural" e óbvio parece não merecer maiores reflexões: *Somos mulheres sim, e daí?* O feminismo e as questões que põem em jogo nossas confortáveis certezas cotidianas assustam. *Assim somos e assim seremos: O que há mais para pensar?* – parecem dizer. Devemos considerar "natural" que o ensino de arte seja papel quase exclusivo de mulheres e que este ensino seja desvalorizado? Por que tão poucos homens ensinam arte? Articular aí as questões de

<sup>5</sup>Ver Berenice Lamas, 1997 e Heather Anderson, 1993.

gênero, educação e arte é fazer o movimento oposto: lançar um olhar desconfiado para o que é considerado “natural” é “afinar o olhar”...

#### Ampliando espaços: um convite

*Quando nasci, um anjo esbelto,  
desses que tocam trombeta, anunciou:  
vai campegar bandeira.  
Cargo muito pesado para mulher,  
esta espécie ainda envergonhada.  
Aceito os subterfúgios que me cabem sem precisar mentir.  
Não sou tão feia que não possa casar,  
acho o Rio de Janeiro uma beleza e  
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.  
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.  
Inauguro linbagens, fundo reinos  
– dor não é amargura.  
Minha tristeza não tem pedigree,  
já a minha vontade de alegria,  
sua raiz vai ao meu mil avô.  
Vai ser coxo na vida é maldição para homem.  
Mulher é desdobrável. Eu sou.*

Adélia Prado

Em sua obra *Dinner Party* (1974-1979), ou “O Jantar”, a artista americana Judy Chicago procura ajudar as mulheres a questionarem padrões e imagens de uma sociedade sexista. Embora as mulheres nunca tenham tido uma “Última Ceia”, tema muitas vezes explorado por artistas ocidentais, elas foram responsáveis pela preparação de muitos jantares<sup>6</sup>. A artista define seu trabalho como uma reinterpretação da Última Ceia, do ponto de vista daquelas que cozinham ao longo da história. Simbolizando esta idéia, a obra celebra as vidas de 39 grandes mulheres da história ocidental – de deusas primitivas a Georgia O’Keefe<sup>7</sup> – cujos lugares, na mesa triangular, são marcados com pratos de porcelana decorados e toalhas bordadas.

A artista ainda incluiu, neste trabalho, pesquisa sobre as vidas de 999 mulheres, cujos nomes foram inscritos sobre azulejos que pavimentam o chão triangular central. A intenção da artista foi incluir as mulheres que, sistematicamente, foram excluídas do “jantar” da história, pretendendo ensinar a história das mulheres e, também, mudá-la (Heather Anderson, 1993). Com “Dinner Party” Judy Chicago nos faz um convite: que participe-

<sup>6</sup> Como bem ilustra o filme *Festa de Babette*, produzido em 1988 pelo diretor Gabriel Axel.

<sup>7</sup> Artista plástica americana (1867-1986).



mos do jantar em que as mulheres não apenas cozinham, mas são as convidadas principais. Como ela, também faço um convite: que comecemos a incluir nas discussões sobre ensino de arte os estudos de gênero e estudos feministas.

As identidades femininas e masculinas não são fixas e imutáveis, e da mesma maneira não o são as representações a respeito de professoras e professores. Como diz Guacira Louro (1997), se a imagem que temos do professor homem foi ou ainda é aquela mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio “maternal”, por que não comecemos a questionar e transformar espaços de apatia e acomodação em espaços de resistência e mudança?

Assim, é possível analisar o fato de que professoras de arte “frágeis e indefesas”, constituídas em associações por todo país e em uma federação nacional<sup>8</sup>, apesar da debilidade organizacional e política tenham tido força suficiente para influir e modificar o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garantindo, ao menos no papel, a obrigatoriedade do ensino de arte em todos os níveis do ensino fundamental e médio. Embora sendo necessária muita cautela diante dos desdobramentos concretos da lei, é inegável esta conquista das professoras e professores de arte.

Algumas professoras apontaram como sendo fundamental no ensino de arte o desenvolvimento da percepção, o aguçamento do olhar das crianças e adolescentes. Um olhar mais crítico diante do mundo ajudaria a entendê-lo melhor e, talvez, transformá-lo. Mas, qual é o nosso olhar para esta realidade? Confiamos no primeiro olhar? O quanto nosso olhar está aguçado? Vemos além das nossas práticas e crenças cotidianas? O que há por trás? Que sujeitos realmente somos?

Neste sentido, reitero que os estudos feministas têm uma contribuição importante a nos dar. Algumas autoras (Renee Sandell, 1991; Elizabeth Saccá, 1989; Georgia Collins, 1995), refletindo especificamente sobre o ensino de arte, apontam para a necessidade do questionamento de atitudes e práticas que auxiliam as discriminações presentes, principalmente em relação às mulheres. Estas autoras também apontam a necessidade urgente da reestruturação e reexame do campo do ensino de arte. Necessidade que precisa iminente ser reforçada pelas professoras e professores de arte dos diferentes níveis de ensino, pesquisadoras e pesquisadores brasileiros.

É preciso, também, que incorporemos em nossas pesquisas e textos, uma linguagem menos sexista, que mais do que revelar um certo “preciosismo”, e imprimir um ritmo de leitura truncado à/ao leitora/leitor, força-nos a refletir a respeito de quem, afinal, estamos falando, e como o fazemos.

A própria linguagem é contraditória a respeito do uso do masculino genérico. Todos os plurais cabem no masculino? Arnaldo Antunes (1997) prova que não: “Neto e neta são netos, no masculino. Filho e filha são filhos, no masculino. Pai e mãe são pais, no masculino. Avô e avó são avós”.

Se as concepções e imagens que temos de nós mesmas como mulheres e professoras de arte acabam contribuindo para a desvalorização da arte no espaço escolar, pela falta de afirmação profissional, insegurança metodológica e teórica, além de outros fatores, precisamos (professores e professoras, mulheres e homens) trilhar imediatamente novos caminhos teóricos

<sup>8</sup>FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil.

e políticos, sem medo, buscando ampliar espaços... Este é o convite que precisa ser feito e compartilhado entre nós. Este é o convite que eu faço neste trabalho. O espaço da arte na escola, como a própria escola, não é um espaço fixo e imutável, somos nós que o construímos, somos nós que o transformamos... Afinal, somos ou não descobríveis?

Referências bibliográficas:

- ANDERSON, Heather (1993). Images of women by men and women. In: CONGDON, Kristin, ZIMMERMAN, Enid. (1993) *Women Art Educators III*. Bloomington, Indiana: Indiana University, p. 32-45.
- ANTUNES, Arnaldo (1997). *As coisas*. 5.ed. São Paulo: Iluminuras.
- COLLINS, Georgia (1995). Explanation Owed My Sister: A Reconsideration of Feminism in Art Education. *Studies in Art Education*, Virginia, USA, v.36, n.2, p.69-83.
- COLLINS, Georgia C., SANDELL, Renee (1987). Women's achievements in art: an issues approach for the classroom. *Art Education*, Virginia, USA, v.40, n.3, p.12-21, may.
- LAMAS, Berenice Sica (1997). *As artistas: recortes do feminino no mundo das artes*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- LOURO, Guacira Lopes (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- \_\_\_\_\_ (1996). Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J., MEYER, D. E. e WALDOW, V. R. (1996). *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SACCÁ, Elizabeth J. (1989). Invisible Women: Questioning Recognition and Status in Art Education. *Studies in Art Education*, Virginia, USA, v.30, n.2, p.122-127.
- SANDELL, Renee (1991). The liberating relevance of feminist pedagogy. *Studies in Art Education*, Virginia, USA, v.32, n.3, p.178-187.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, USP, v.2, n.2, p.46-71.
- SCOTT, Joan (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez..
- SILVA, Tomaz Tadeu (1996). *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- \_\_\_\_\_ (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Paixão de Aprender*, Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, n.9, p.40-51.
- WOLFF, Janet (1982). *A produção social da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.