

GABRIELE MARCELINO

ORIENTADORA PROF^a. DRA. LILIAN UCKER PEROTTO

**A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA:
UM RECORTE PARA AS ARTES
VISUAIS**





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): **Gabriele Marcelino**

Título do trabalho: A feminização da docência: um recorte para as artes visuais

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Lilian Ucker Perotto, Professora do Magistério Superior**, em 17/02/2023, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriele Marcelino, Discente**, em 24/02/2023, às 19:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3505339** e o código CRC **9C69BD3B**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

GABRIELE MARCELINO

A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: UM RECORTE PARA AS ARTES VISUAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás como um dos requisitos à obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lilian Ucker Perotto

GOIÂNIA

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Marcelino, Gabriele
A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA [manuscrito] : UM RECORTE
PARA AS ARTES VISUAIS / Gabriele Marcelino. - 2023.
75 f.

Orientador: Profa. Dra. Lilian Ucker Perotto.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Artes Visuais,
Goiânia, 2023.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras.

1. Feminização da docência. 2. Docência em artes visuais. 3.
Relações autobiográficas. 4. Cultura visual. 5. Autoformação. I. Perotto,
Lilian Ucker, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) quinze dia(s) do mês de fevereiro do ano de 2023 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “A feminização da docência: um recorte para as artes visuais”, de autoria de Gabriele Marcelino, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dra. Lilian Ucker Perotto – orientadora (FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Carla Luzia de Abreu (FAV/UFG) e Luiz Henrique Arantes Araújo Olivieri (FAV/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Carla Luzia De Abreu, Professora do Magistério Superior**, em 20/02/2023, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Henrique Arantes Araujo Olivieri, Professor do Magistério Superior**, em 26/02/2023, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lilian Ucker Perotto, Professora do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 23:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3505310** e o código CRC **EBB4659C**.

AGRADECIMENTOS

Especialmente a minha mãe, que sempre incentivou, acreditou e participou dos meus planos. Sem o seu apoio eu não teria tido coragem de embarcar nessa caminhada, nessa “aventura” chamada mudança de cidade/estado e início de uma faculdade. A minha amiga Nathália Félix Frigo e toda sua família, pela rede de apoio durante tantos ciclos se encerrando e outros iniciando.

Aos meus amigos da turma de bacharelado em artes visuais, pelas experiências e conversas trocadas, principalmente quando escolhi mudar meu grau acadêmico para a licenciatura. A toda minha turma de licenciatura, a meu grupo de amigas/os, Camila, Leandro, Tatiana e Gustavo que me receberam e me entenderam da forma que sou.

A todas/os as/os professoras/es que estiveram comigo, da educação infantil à graduação. Obrigada Lilian Ucker Perotto, minha professora e orientadora, pelo interesse em minha pesquisa, pelas conversas e observações. Como também, obrigada Carla e Luiz, que me ensinaram sobre a possibilidade de um ensino crítico e flexível, e que agora abraçam e contribuem com minha pesquisa e formação em Licenciatura em Artes Visuais, participando da banca de defesa do TCC.

“[...]a atividade de pesquisa que efetivamente desenvolve o espírito reflexivo promove autonomia à medida que proporciona a nós docentes nos reconhecer e pensar sobre nossa condição humana e educativa”

(MEDEIROS, 2013, p. 61).

RESUMO

O estudo e a análise reflexiva da feminização da docência, um processo histórico, se torna para esta pesquisa, aliada aos estudos da imagem pela cena da cultura visual, potencial ferramenta formadora, que impulsiona diálogos entre gênero, educação e artes visuais, bem como no exercício de percebermos criticamente quem somos, o lugar que ocupamos, como ocupamos e porque, neste caso, à docência em artes visuais. Posto isso, em síntese, a presente pesquisa propõe provocar para o pensamento crítico sobre algumas relações entre a profissão docente e as mulheres, com recorte para o campo da educação das artes visuais. A pergunta problema norteadora da pesquisa foi: *Como a história, nossas memórias e experiências de vida podem contribuir para a construção da criticidade sobre as relações que cercam a majoritária presença feminina na educação? Como essa questão aparece no campo da docência em artes visuais?* Para tanto, foi empregue a metodologia de pesquisa bibliográfica com caráter autobiográfico. Esta pesquisa foi organizada a partir de três capítulos, respectivamente: a contextualização autobiográfica e metodológica da pesquisa, a feminização da profissão docente no Brasil e diálogos possíveis entre a feminização da docência no Brasil e o campo da educação das artes visuais.

Palavras-chave: Feminização da docência. Docência em artes visuais. Relações autobiográficas. Cultura visual. Autoformação.

RESUMEN

El estudio y análisis reflexivo de la feminización de la docencia, proceso histórico, se convierte para esta investigación, aliada a los estudios de la imagen por el escenario de la cultura visual, en una potencial herramienta formativa, que impulsa diálogos entre género, educación y artes visuales, así como en el ejercicio de percibir críticamente quiénes somos, el lugar que ocupamos, cómo lo ocupamos y por qué, en este caso, la docencia en artes visuales. Dicho esto, en síntesis, esta investigación se propone provocar el pensamiento crítico acerca de algunas relaciones entre la profesión docente y las mujeres, con foco en el campo de la educación en artes visuales. La pregunta orientadora de la investigación fue: ¿Cómo la historia, nuestras memorias y experiencias de vida pueden contribuir a la construcción de una criticidad acerca de las relaciones que envuelven la presencia mayoritaria femenina en la educación? ¿Cómo se presenta este tema en el campo de la enseñanza de las artes visuales? Para ello se utilizó la metodología de investigación bibliográfica con carácter autobiográfico. Esta investigación se organizó a partir de tres capítulos, respectivamente: la contextualización autobiográfica y metodológica de la investigación, la feminización de la profesión docente en Brasil y los posibles diálogos entre la feminización de la enseñanza en Brasil y el campo de la educación en artes visuales.

Palabras-claves: Feminización de la docencia. Enseñanza en artes visuales. Relaciones autobiográficas. Cultura visual. Auto-formación.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Gráfico com o percentual de estudantes mulheres e homens em licenciatura e bacharelado na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.....p. 11
- Figura 2. Gráfico com o percentual de estudantes egressas/os da licenciatura na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.....p. 12
- Figura 3. Recorte de parte do meu livro de artista criado a partir da minha primeira experiência de estágio obrigatório presencial. Variadas técnicas, desde fotografia a colagens, foram empregues para sua construção.....p. 14
- Figura 4. Registro fotográfico de trabalho manual feito por mim durante a infância.....p. 19
- Figura 5. Gráfico com o percentual de docentes mulheres e homens na educação superior atualizados em 2021.....p. 25
- Figura 6. Mapa mental intitulado “Feminização da docência”.....p. 28
- Figura 7. Mapa mental intitulado “TCC I: Definir minha pergunta e a direção a seguir”.....p. 28
- Figura 8. Síntese das etapas de uma pesquisa bibliográfica.....p. 30
- Figura 9. Barbara Kruger, *You Are Not Yourself*, photocollage, 182.9 x 121.9 cm, 1982.....p. 44
- Figura 10. Pierre Puvis de Chavannes (1824 –1898), *O verão*, 1891, tela, 3,50 x 5,07 m. Paris, Musée d’Orsay.....p. 48
- Figura 11. Obra constituinte do festival internacional de arte de rua em Goiânia sendo montada pela artista Bruna Alcântara.....p. 50
- Figura 12. Obra da artista Bruna Alcântara após a violenta e simbólica destruição na região da vagina.....p. 51
- Figura 13. Gráfico intitulado “Presença das mulheres nos livros didáticos de Arte”, obtidos conforme autoras, por meio da pergunta: “Como a figura da mulher está presente nos livros didáticos de Arte?”.....p. 52
- Figura 14. Eugene Delacroix (1798 - 1863), *Odalisca reclinada em um sofá*, 1857, óleo sobre tela, 38 x 46,7 cm, Fitzwilliam Museum, Cambridge, Reino Unido.....p. 55
- Figura 15. Eugène Delacroix (1798 - 1863), *O duque de Orleans mostrando sua*

<i>amante</i> , ca. 1825 - 1826, óleo sobre tela, 35 x 25,5 cm, Museu Nacional Thyssen-Bornemisza, Madri.....	p. 55
Figura 16. Tintoretto (1518 - 1594), <i>Susana tomando banho</i> , 1555-1556, tela de pintura, 146 x 193,6 cm, Kunsthistorisches Museum, Viena.....	p. 56
Figura 17. Artemisia Gentileschi (1593 - 1656), <i>Susanna e os anciãos</i> , 1610, óleo sobre tela, 1,70m x 1,21m, coleção Schönborn, Pommersfelden, Alemanha.....	p. 57
Figura 18. Giorgione (1477 - 1510), <i>A tempestade</i> , 1503-1509, óleo sobre tela, 82 x 73 cm, L'Accademia di Belle Arti di Venezia.....	p. 58
Figura 19. Print screen do resultado da busca por “docência” no dia 16 de janeiro de 2023, na plataforma de pesquisa Google.....	p. 59
Figura 20. Professor lecionando, supostamente, uma disciplina de exatas a estudantes homens adultos, imagem vinculada a um site que oferta um curso de Docência e Prática de Ensino.....	p. 59
Figura 21. Professor homem em frente a uma turma de estudantes adultos, imagem vinculada a um site que oferta pós em Docência no Ensino Superior.....	p. 60
Figura 22. Professora mulher lecionando para crianças, imagem vinculada a um informativo, de 2018, sobre a possibilidade de estudantes de licenciatura (Artes Visuais, Letras e Pedagogia) participarem de bolsa de iniciação a docência e estágio na educação básica.....	p. 60
Figura 23. Registro de parte da performance de Antropometria, de Yves Klein, mostra uma das modelos e a impressão deixada pelo seu corpo.....	p. 62
Figura 24. Cena do filme <i>Matilda</i> , 1996, classificação infantil. Na imagem temos a diretora Trunchbull e Matilda se encarando, ao fundo encontra-se a professora Honey em postura inclinada demonstrando preocupação.....	p.66
Figura 25. Cena do filme <i>Matilda</i> , 1996, classificação infantil. Na imagem temos a Matilda e a professora Honey apoiadas na mesa. É a cena em que Honey encobre os poderes psicocinéticos de Matilda, segurando o jarro que estava flutuando, quando Trunchbull entra na sala de aula.....	p. 66
Figura 26. Composição de gráficos retirados do Inep - Estatísticas dos Gestores Escolares. Número de dirigentes por sexo, dependência respectivamente: municipal, estadual e federal, dados referentes a 2021.....	p. 67

SUMÁRIO

O QUE SE TRATA ESSA PESQUISA?	9
1. CONTEXTUALIZAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA	17
1.1. (Re)descobrimdo-se, (re)conhecendo-se	17
1.2. Estímulo gerador e caminho metodológico da pesquisa	24
2. A FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL	31
2.1. Um processo histórico	31
3. DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO BRASIL E O CAMPO DA EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS	46
3.1. Entrecruzamentos: história da arte e docência em artes visuais	47
3.2. Práticas questionadoras no campo da educação das arte visuais	59
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71

O QUE SE TRATA ESSA PESQUISA?

Você, em um contexto de educação formal, já parou e observou o número de mulheres em frente a uma sala de aula em uma escola? Os dados do censo escolar, disponíveis no Inep Data¹, de 2021 revelam que - considerando qualquer faixa etária, região geográfica, unidade da federação, município, etapa e modalidade de ensino na educação básica, além de outras particularidades² - totalizam 1.737.166 mulheres e 453.777 homens em regência. Transformando esse número para percentual temos que 79,28% refere-se a mulheres na docência (BRASIL, 2021). Número inferior ao dado de 2007, o qual é recorrente nos artigos e estudos que circulam, que registrava 81,6%. O ano de 2022 ainda não possui resultados publicados em relação à docência, somente resultados preliminares relativos às matrículas escolares. Mesmo que esse quantitativo tenha diminuído de 2007 para 2021, as mulheres ainda são maioria na profissão docente. E de acordo com Williams (1995) apud Durães (2012, p. 271), “[...] embora a área educacional seja eminentemente feminina, ainda se reconhecem, como trabalho docente qualificado, os atributos masculinos”, pois:

[...] a hierarquia de gênero que passou a existir no interior das escolas considerou a mulher portadora de talentos e o homem professor, de qualificação. Nessa ótica, as condições sociais vividas por professores e professoras levaram ao reconhecimento diferenciado do trabalho docente (DURÃES, 2012, p. 284).

Dados como esses indicam que a profissão docente é um lugar reservado para as mulheres, diante disso, vejo como necessário compreendermos esse fenômeno

¹ Acesso ao Inep Data: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>.

² Notas: 1 - Docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica. 2 - No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independente se atuam em mais de uma região geográfica, unidade da federação ou município. 3 - No total da Região Geográfica, os docentes são contados uma única vez em cada região, portanto o total não representa a soma das regiões, das unidades da federação ou dos municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação. 4 - No total da Unidade da Federação, os docentes são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), portanto o total não representa a soma das 27 UFs ou dos municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação. 5 - No total do Município, os docentes são contados uma única vez em cada município, portanto o total não representa a soma dos 5.570 municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação. 6 - Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE). 7 - Inclui os docentes que atuam no Ensino Regular e/ou EJA. 8 - Não inclui auxiliares da Educação Infantil. 9 - A faixa etária é calculada considerando a idade do docente na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica. 10 - O número de docentes do Ensino Regular e/ou EJA considera também os docentes da Educação Especial em Classes Exclusivas (INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2021).

para que nós graduandas/os e futuras/os docentes, possamos (re)conhecer esse lugar e essa história de forma crítica. Ademais, deixo a provocação a toda/e qualquer leitora/o que tiver acesso a este material. Utilizo “(re)conhecer” em um sentido semelhante ao utilizado por Maciel (2003, p. 2):

É redescobrimo-se, reconhecendo-se, que esse professor será capaz de criar e recriar, construir e reconstruir novas realidades, ressignificar o conhecimento que detém e construir novos saberes. É apropriando-se do próprio conhecimento e do próprio saber, que o professor passa a adquirir mais confiança em si mesmo e maior clareza sobre aquilo que ensina, como ensina e porque ensina [...].

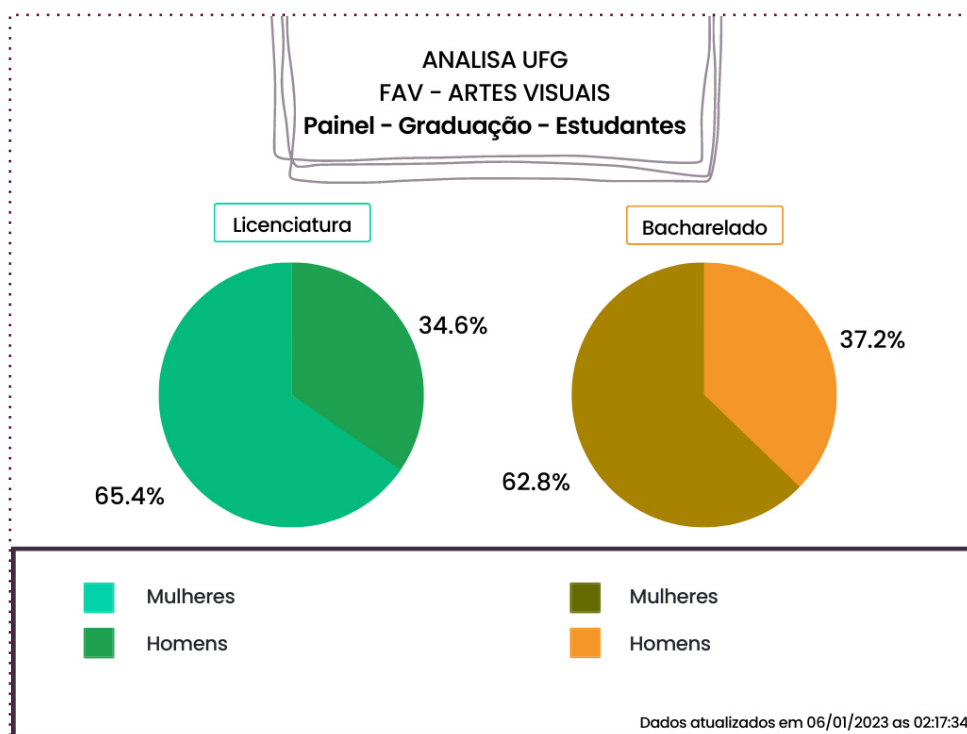
Posto isso, tendo em vista o tema da pesquisa “a feminização da docência: um recorte para as artes visuais”, indago: *Como a história, nossas memórias e experiências de vida podem contribuir para a construção da criticidade sobre as relações que cercam a majoritária presença feminina na educação? Como essa questão aparece no campo da docência em artes visuais?* Faz parte do meu interesse, me colocar nessa narrativa de (re)conhecimento sobre o lugar que ocupo; portanto, entrelaço minhas memórias, experiências e cotidianos às reflexões a serem construídas, conferindo assim, um caráter autobiográfico da pesquisa. Convém ressaltar que todo relato de vida é atravessado por um contexto cultural, social e político, ou seja, minha história, memórias e experiências abarcam relações que caminham entre o individual e o social. Tenho as perguntas “Como e/ou porque estou me tornando e/ou acabando professora? Como eu vim parar aqui?” como norteadoras para refletir esse “eu” na pesquisa. Bem como, aproprio-me das questões postas por Josso (1988) e trazidas por Maciel (2003, p. 2): “como me tornei no que sou? Como tenho as ideias que tenho?”.

Pensando esse viés da minha história, memórias e experiências entrelaçadas a temática da “feminização da docência” e ao campo da educação das artes visuais, trago mais adiante [fig. 1 e 2], por meio do sistema Analisa UFG dados sobre o perfil de estudantes matriculadas/os e egressas/os da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), meu atual lugar de trânsito. Esses dados são dispostos em painéis de indicadores que “[...]fornecem uma visão macro de informações sobre um determinado assunto” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2022). Em síntese,

Secretaria de Tecnologia e Informação (SeTI), por meio do Centro de Recursos Computacionais (CERCOMP), e a Secretaria de Planejamento, Avaliação e Informações Institucionais (SECPLAN), contando ainda com a colaboração das respectivas pró-reitorias. A Plataforma tem por objetivo agregar e tratar dados, disponibilizar painéis com indicadores quantitativos e gerenciais, além de relatórios dinâmicos para atender as particularidades e necessidades de dados das áreas finalísticas da UFG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2022).

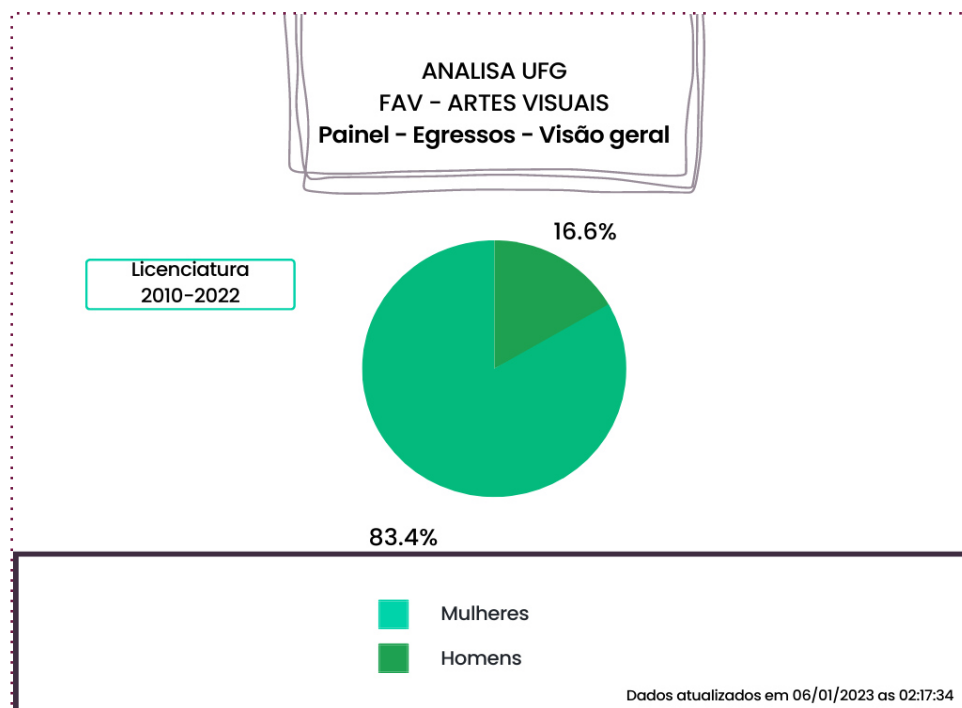
Considerando toda minha graduação na Licenciatura em Artes Visuais, incluindo as disciplinas que são ofertadas na Faculdade de Educação e os Núcleos Livres (2 disciplinas), tive ao total 19 professoras mulheres e 6 professores homens. Ou seja, as professoras de artes mulheres são a maioria em minhas memórias desde o ensino fundamental até a graduação. Não só são maioria mulheres as docentes, mas também, as estudantes de licenciatura em artes visuais, vejamos a seguir.

FIGURA 1 – Gráfico com o percentual de estudantes mulheres e homens em licenciatura e bacharelado na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.



Fonte: Gráfico autoria própria com base nos dados do Analisa UFG, 2023.

FIGURA 2 – Gráfico com o percentual de estudantes egressas/os da licenciatura na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.



Fonte: Gráfico autoria própria com base nos dados do Analisa UFG, 2023.

A metodologia escolhida para essa pesquisa, como mencionado, é a bibliográfica, e junto a ela, além do caráter autobiográfico, utilizarei a abordagem qualitativa, por ser um lugar de significações; como também, parte quantitativa por exigir o levantamento de dados. Cabe ressaltar que os dois métodos - qualitativo e quantitativo - serão usados em conjunto³, como afirma André (2014) eles estão intimamente ligados. Além disso, convém enfatizar que os dados quantitativos apesar de essenciais à pesquisa não serão a base para as conclusões desta. O número é acompanhado de contextos e significações, investigados nesta pesquisa.

A pesquisa autobiográfica e por conseguinte os estudos sobre experiência e memória vem ocupando o universo acadêmico desde a década de 70, sendo discutida por autoras/es como Josso (2020), Silva (2020), Morais e Bragança (2021) dentre mais. Dentro do campo de produção em arte várias/os artistas criam a partir de suas

³ “[...]tanto a pesquisa quantitativa quanto a pesquisa qualitativa apresentam diferenças com pontos fracos e fortes. Contudo, os elementos fortes de um complementam as fraquezas do outro, fundamentais ao maior desenvolvimento da Ciência” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 34)

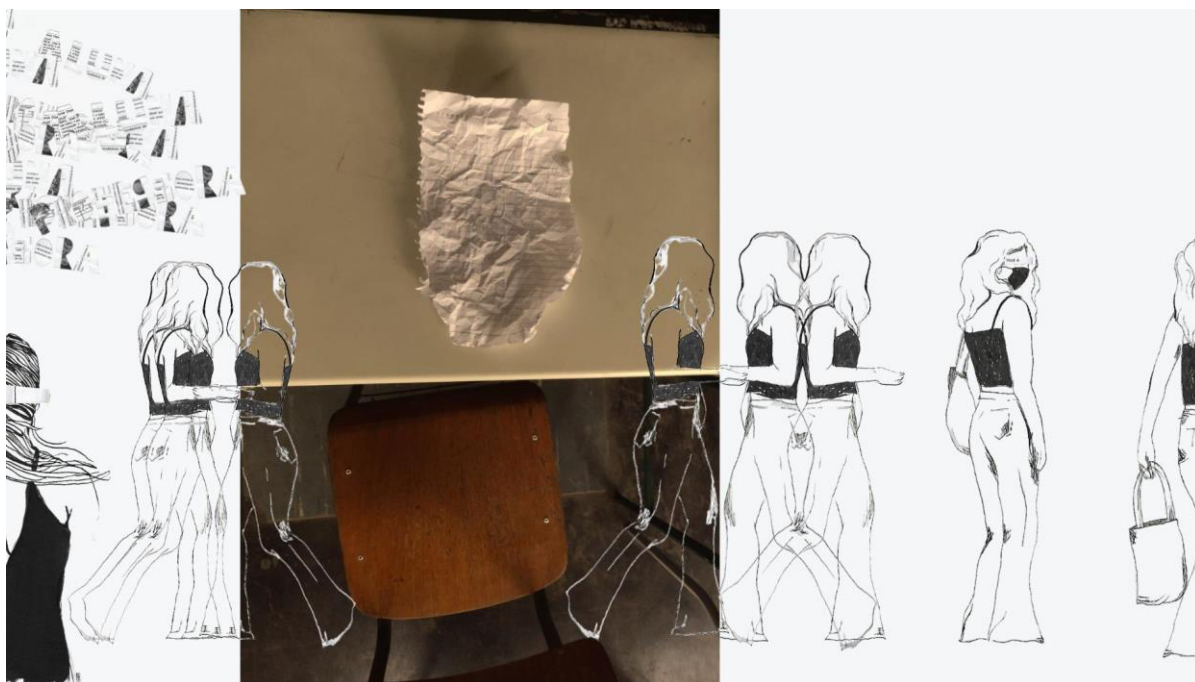
memórias, experiências, suas vivências, ou seja, suas histórias de vida. Mas na pesquisa científica esse campo autobiográfico ainda é visto com certa desconfiança por conta do caráter auto subjetivo que produz, e muitas vezes, desconectado de elementos críticos “Pensar sobre si, sobre sua trajetória, seu percurso, suas experiências, suas relações, permite identificar o fio condutor de sua própria história de vida, uma história em formação” (SILVA, 2020, p. 1417). E as histórias de vida são mediadoras para formação, como relata COUCEIRO (2002, p.157) apud MORAIS; BRAGANÇA (2021, p. 5), “[...] as Histórias de Vida influenciam a natureza da formação que se produz, introduzindo mesmo uma ruptura epistemológica no conceito de formação.” Concordando que as histórias de vida são mediadoras para a formação, se não elas próprias um certo tipo de formação e conhecimento (COUCEIRO, 2002, apud MORAIS; BRAGANÇA, 2021), início o próximo capítulo (re)escrevendo minhas vivências e memórias com a arte durante minha infância e adolescência que considero enredadas as justificativas, estímulo gerador e métodos desta pesquisa.

Este trabalho foi organizado em três capítulos, além da introdução e considerações finais. Em síntese, para construí-los, iniciei pela seleção de artigos, capítulos de livros, periódicos e entre outros materiais, classificando-os e os agrupando em campos temáticos, essa organização auxilia no mapeamento e cruzamentos de dados, conceitos e informações para posteriormente analisá-los e refletir criticamente. O primeiro capítulo, “Contextualização autobiográfica e metodológica”, materializa-se na escrita de minhas memórias e experiências que são profundamente conectadas as justificativas deste trabalho, além disso, propus detalhar o contexto da caminhada metodológica que precisei percorrer para chegar ao lugar de interesse da pesquisa. As justificativas nascem em sua maioria das minhas vivências em instituições de ensino - como estudante, como graduanda e como “não aluna, não professora”⁴[fig. 3] - além de memórias de outras caracterizações gerais do lugar (cidade) que cresci, das atividades, espaços de lazer e da família. O trabalho de Silva (2020) “Memórias de vida-formação de mulheres professoras” ilustra como

⁴ “Não aluna, não professora” faz parte de uma reflexão que desenvolvi durante o estágio supervisionado II obrigatório da faculdade, lecionado pelo Profe. Dr. Luiz Henrique Arantes Araujo Olivieri. Diz respeito a um sentimento de confusão advindo da minha primeira entrada em uma sala de aula presencial e não ser entendida pelos/as estudantes - que não estavam habituados/as a esse tipo de presença - também como uma estudante e tampouco como uma professora, seria eu então uma “não aluna, não professora”.

pretendo trabalhar esse campo autobiográfico na minha pesquisa, investigando minhas relações e experiências com a arte e com as questões das mulheres durante minha infância e adolescência, que colaboraram para que chegasse aqui: graduanda de licenciatura em artes visuais.

FIGURA 3 – Recorte de parte do meu livro de artista criado a partir da minha primeira experiência de estágio obrigatório presencial. Variadas técnicas, desde fotografia a colagens, foram empregues para sua construção.



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

O capítulo seguinte, intitulado “A feminização da profissão docente no Brasil”, leva em conta, a pesada bagagem histórica, social e política que os dados supracitados do censo do professor carregam e como acabam passando despercebidos, posto isso, irei realizar pelo viés fundamental da pesquisa bibliográfica um resgate acerca das histórias da feminização da docência estudadas até o momento - somam 12 trabalhos escolhidos para essa parte da pesquisa⁵. Já enfatizo que o conceito de feminização será utilizado neste trabalho na compreensão que Yannoulas propõe no texto “Feminização ou feminilização?: apontamentos em torno de uma categoria (2011)”. A autora constrói uma diferenciação entre os termos sugerindo

⁵ Refere-se a: Louro (1997;2004), Almeida (2007;2014), Castanha (2015), Durães (2012), Hahner (2011), Rosa (2011), Sá e Rosa (2004), Vianna (2013), Yannoulas (2011), Sousa e Salustiano (2018).

pensar as consequências científicas e políticas do uso de cada um, conferindo à feminização um significado qualitativo de transformações de significado e valor social.

No último capítulo, “Diálogos possíveis entre a feminização da docência no Brasil e o campo da educação das artes visuais”, busquei dialogar o processo histórico da feminização da docência com o campo da educação das artes visuais, trazendo também a imagem como elemento “faísca” problematizador e articulador entre ambos. Visto que, as imagens integram o cotidiano para além das salas de aulas, de estudantes e docentes, e influenciam na construção da percepção de si e de outrem. Logo, buscando caminhos para trabalhar artes visuais nas salas de aula de forma que contribua com a construção de práticas contra-hegemônicas.

A vista disso, fica evidente o quanto os estudos sobre gênero se conectam à temática, por isso, será necessário trazer autoras como Loponte (2005), Louro (1997) e Nicholson (2000) que discutem gênero e educação. Em “Mulheres na sala de aula”, Louro (2004, p. 478) descreve essa relação:

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero, entendido como uma construção social, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas.

Cabe ressaltar, que compreendo a pesquisa acadêmica como dialógica: entendida pelo trânsito entre a prática da investigação e a construção do conhecimento; diante disso, enfatizo que as imagens utilizadas neste trabalho surgem desse trânsito durante o processo de escrita e reflexão. Para mais, a análise crítica e reflexiva das imagens na prática da pesquisa científica corrobora com experiências que possibilitam a compreensão sobre a visão de si e do mundo, dessa maneira, contribuindo para a formação e atuação em licenciatura.

Maciel (2003, p. 1) trabalha o conceito de autoformação⁶ a partir das ideias de biografia educativa de Josso (1988), e o entende como um “[...] exercício de reflexão sobre sua prática para que possa descobrir, por si mesmo, quais são seus limites e quais as possibilidades de autoformação”. O uso dizer, que também faz parte, que é uma possibilidade de autoformação junto a reflexão sobre a prática, a reflexão sobre si - sua história, seus afetos e desafetos etc. - e da historicidade da profissão que atua. É também nesse sentido, nesse movimento de autoformação que pensei no capítulo seguinte 1. “Contextualização autobiográfica e metodológica da pesquisa”.

⁶ Nóvoa (1992, p. 13) trabalha o conceito de auto-formação (grafia utilizada pelo autor) participada, interativa, dinâmica e autônoma. Conforme o autor, “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

1. CONTEXTUALIZAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo, dividido em duas partes, trata de apresentar a contextualização autobiográfica e metodológica necessária para a materialização deste trabalho de conclusão de curso. Nesta pesquisa, parto do pressuposto de que para propormos uma atuação crítica no campo da educação das artes visuais, antes de irmos em direção a/o outra/o, precisamos caminhar para uma autocrítica, uma autoformação (MACIEL, 2003). Assim sendo, falo sobre minhas memórias e experiências com a arte que são também profundamente conectadas às justificativas deste trabalho, além de narrar minha caminhada metodológica para chegar ao lugar de interesse da pesquisa. O primeiro subtópico “(Re)descobrimo-se, (re)conhecendo-se” foi pensado a fim de discorrer sobre minhas memórias, experiências e relações com a arte durante minha infância e adolescência, bem como durante a graduação. Nele, trago um pouco das minhas vivências em instituições de ensino, memórias de outras caracterizações gerais do lugar (cidade) que cresci, das atividades, espaços de lazer e da família. Pois, fazem parte das justificativas deste trabalho e me interessa me colocar nessa narrativa de (re)conhecimento crítico sobre quem sou, sobre as ideias que tenho e sobre o lugar que ocupo⁷. O subtópico 1.2. “Estímulo gerador e caminho metodológico da pesquisa” constitui-se de um detalhamento do meu processo metodológico, encontros e desencontros, para chegar ao lugar de interesse da pesquisa.

1.1. (Re)descobrimo-se, (re)conhecendo-se⁸

Realizei meus três últimos anos da educação básica em um Instituto Federal cursando Técnico em Agropecuária. No último ano havia o Enem⁹ e precisava fazer

⁷ Relembrando as perguntas norteadoras: Como e/ou porque estou me tornando e/ou acabando professora? Como eu vim parar aqui?, além de: “como me tornei no que sou? Como tenho as ideias que tenho?” (JOSSO, 1988 apud MACIEL, 2003, p. 2).

⁸ Maciel (2003).

⁹ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). “Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem

uma escolha, que me traria ao lugar que estou hoje. Depois de vivenciar três anos de curso no campo das agrárias e de toda a minha vivência familiar em fazendas e ambientes relacionados, eu tinha definido claramente que não queria continuar nessa área. O campo de agrárias é historicamente composto em sua maioria por homens, e vem sendo ocupado com muita dificuldade pelas mulheres, que são coagidas a certos padrões de comportamento e presenciam ações preconceituosas, misóginas e etc. (BRITO, 2022). Hoje tenho amadurecimento para entender que a ideia de lutar por legitimação num lugar que é rodeado por homens me atormentava.

Toda minha infância e adolescência fui cativada pelas artesanias, sempre interessada em planejar e elaborar coisas. Lembro-me de uma prima do meu pai que por um curto período tive proximidade quando ainda criança, ela fazia crochê, biscuit e sempre tinha miudezas pela sua casa, cheguei a pedir para que ela me ensinasse mas isso não foi para frente. Havia um tempo que meu pai nos seus momentos de ócio, em uma possível solidão do dia a dia em fazendas, recolhia galhos de árvores, bambu e outros materiais que encontrava pela natureza para criar objetos - vasos de plantas e decorações - ficava admirada por suas criações quando ia passar as férias escolares com ele, eu tinha acesso a tintas, vernizes e etc. Em um outro tempo, um tempo que ele estava um pouco desanimado com a vida, voltou a criar. Percebo que a criação para meu pai era como uma terapia, uma distração, não havia uma intencionalidade artística.

Minha mãe não desfrutava desses momentos de ócio, sempre estava trabalhando e dedicando-se a mim e meus irmãos. Ela costumava me levar a longos passeios, nosso meio de transporte era bicicleta e assim podíamos sentir todo o percurso - falávamos das cores e plantas nas fachadas das casas, tomávamos banho de chuva e etc. - que quem passava na pressa da vida não o fazia. Também tínhamos um hobby: sair a esmo pelas ruas procurando entulhos que eu poderia transformar. Minha mãe me proporcionava esses momentos, incentivava minhas intervenções, em sua maioria com tinta, pela nossa casa; se envolvia nas minhas brincadeiras de

participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular” (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791/apresentacao>.

construir casas de bonecas, de ser professora e tantas outras; me presenteava com revistas de colorir, lápis coloridos, colas e outros materiais que encontrava na principal - senão a única na época - papelaria da minha cidade. Eu passava horas criando e envolvida com meus materiais. Pintava parede, vidros, caixas, madeiras, criava bonecas e cadernos de e.v.a, dentre outras coisas - trago um dos poucos registros dessas produções na figura 4.

FIGURA 4 – Registro fotográfico de trabalho manual feito por mim durante a infância.



Fonte: arquivo pessoal, sem data.

Quando senti vontade de fazer curso de costura, ela me apoiou, comprou uma máquina e tudo que precisava, fiquei pouco tempo no curso porque logo nos mudamos para um bairro distante, eu iria começar o ensino médio no instituto federal e novamente tive apoio. Ela sempre se interessou muito em estudar, é uma leitora voraz, mas não teve as devidas oportunidades e rede de apoio. Veio de uma família que acreditava que cada um tinha seu papel, o homem, provedor, e a mulher, dona de casa. Mesmo assim, arriscou-se pelo mundo até o seu limite. Hoje é formada em Tecnólogo em Gestão Ambiental, mas não exerce devido os preconceitos, hierarquias e dificuldades de entrada no mercado de trabalho.

A cidade que eu cresci, não dispõe até os dias de hoje de muitos espaços e eventos culturais, não tem galerias e museus de arte, não havia centros culturais, não há muros extensos grafitados como vejo nas ruas de Goiânia, não havia projetos sociais culturais, havia um cinema - e que não tínhamos acesso. Recordo que a internet e o notebook chegaram na nossa casa quando eu tinha uns oito anos de idade, e o meu irmão, o primogênito, é quem deliberava quando e o que eu podia fazer - jogos de pintar, de escolher roupas, de fazer bolos decorados, aqueles que me foram apresentados. Esse meu irmão cultivava um interesse que quase nunca expunha, pelo desenho de caricaturas, fazia em questões de minutos com uma caneta esferográfica em uma folha aleatória que hora ou outra eu encontrava em cima da sua mesa do quarto. Meu outro irmão era (e é) apaixonado por tatuagens e colecionava revistas com inúmeras ideias do que ele iria fazer quando pudesse, eu acompanhava suas folheações por elas e ia dando minha opinião. Muitos dos seus trabalhos da escola que necessitavam de intervenção com cor ou desenho quem os fazia era eu. De fato, todas essas relações que descrevi, influenciaram subjetivamente na minha escolha pelas artes visuais (bacharelado), que via apenas como produção/criação artística, lá no terceiro ano do ensino médio. Já na licenciatura, não sei se foi bem assim por pequenas influências. Esse ponto de interrogação, me provocou para continuar a escrita deste trabalho, uma busca por entender porque eu teria deixado as "artes" pela "educação".

Pensando minhas experiências em instituições de ensino, antes de falar mais sobre meu percurso no ensino médio, gostaria de recordar os anos anteriores, no ensino fundamental. Lembro-me de me sentir muito animada quando as/os professoras/es, em outras disciplinas, passavam atividades que usavam cartolinas e éramos livres para criar além do conteúdo que era obrigatório ter naquele cartaz. A parte "artística" sempre ficava para mim, inclusive o "escrever", e eu simplesmente amava, era o que eu "dominava". Quando havia festas na escola, que necessitava decorá-la e ensaiar apresentações, eram os horários das aulas de artes e de educação física que eram ocupados. Hoje percebo como essa concepção de arte como recreação apaga o caráter questionador e crítico que a arte deveria ter. Questão que a reflexão da minha história durante a escrita deste trabalho me fez perceber e que de fato influenciará na minha atuação futura.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 193) narra que “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores”. Cultivar o ensino de artes visuais na educação, seja com crianças ou adolescentes, estimula o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo. Além de contribuir significativamente nas relações sociais, a ver a si e ao outrem, bem como, na imaginação, criatividade, expressividade e criticidade.

Do ensino médio lembro-me bem, no primeiro ano tive uma professora do campo da pesquisa em música, logo, nossas aulas sempre envolviam na maioria das vezes o sonoro via as mídias digitais disponíveis - datashow e aparelhos celulares. Em uma outra atividade, que necessitava tingir tecidos, foi difícil para ela conseguir autorização da escola para utilizar uns dos laboratórios, isso porque mesmo tendo uma sala destinada à matéria de arte, esta não abraçava todas as especificidades do que os processos em arte pedem. Era uma sala pequena, com armários na lateral que guardavam além dos poucos materiais de arte disponíveis, outros equipamentos da escola e dos cursos superiores, como um mini depósito. Isso tudo revela bastante de como a instituição vê a disciplina de arte. Goodson (2019, p. 97) percebe a invenção das disciplinas escolares como atividade exclusiva, isto é:

As disciplinas escolares são definidas não de maneira desinteressada e escolástica, mas sim em uma relação próxima com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso o grupo social, mais ele é capaz de exercer poder sobre o conhecimento escolar. As disciplinas escolares tendem a se afastar progressivamente da relevância social ou da ênfase vocacional.

Os bimestres seguintes foram um desastre, a professora especializada em música saiu da escola e logo foi substituída. As aulas de artes se tornaram para a turma um espaço vago na rotina da escola integral. Quase nunca tínhamos aula, e mais uma vez a “arte como recreação” surge no meu cotidiano. Alguns projetos foram organizados ainda em meio a esse descaso, uma exibição de fotografias, de desenhos e produções. Mas ninguém levava o trabalho artístico a sério, e isso seria uma das consequências de todo um processo escolar no qual a disciplina de arte era inferiorizada pela própria instituição. Segundo Loponte (2002, p. 285) na escola básica,

[...] a arte é, muitas vezes, um conhecimento desvalorizado até por não ser considerado um conhecimento propriamente dito. É uma mera atividade para distrair e relaxar os/as estudantes daquelas disciplinas curriculares consideradas essenciais. Como atividade acessória e supérflua, ocupa um espaço pouco prestigiado.

Existe uma narrativa muito banalizada sobre as artes e artistas e que infelizmente se tornou naturalizada. Principalmente, em uma cidade nos sistemas do grande agronegócio, pude perceber depois de anos vivendo lá, que a sociedade elenca o capital econômico como prioridade.

Diante de tantas adversidades decidi pela faculdade de artes visuais. Foi quando ouvi de um professor que estava desperdiçando meus estudos. Comecei a justificar, para si e para quem questionasse minha escolha, que optei pelas artes visuais por conta da minha vontade de conhecer outros lugares, lugares que me permitissem explorar minha identidade, sentia necessidade de diversidade, de descobertas, de conhecer mais sobre arte, eu precisava compreender se isso era pra mim. Coloquei bacharelado como primeira opção, devido sua estrutura curricular mostrar-se mais para a criação e licenciatura como segunda opção. Nessa época negava e temia a ideia de ser professora, não tinha familiaridade com a parte educativa, mas era minha única ideia para preencher a outra opção do SISU. Me indagava que de qualquer forma tinha que ser artes, o que mais eu faria se não fosse isso? Ainda me causa arrepio em pensar sobre “ser professora” no Brasil. Hoje compreendo o que aquele outro professor quis dizer, ao saber que havia mudado para licenciatura, me indagando: “por que mudou para cá (se referindo a licenciatura)? Você tá doida vindo para a docência (risadas)”. A profissão docente em si já é corriqueiramente confrontada no seu atuar, e como pude compreender, isso se agrava na arte, como demonstra Goodson (2019). As/os docentes de artes precisam traçar diariamente novos caminhos que as/os permitam ser educadora/or/artista/pesquisadora/or. São inúmeros os desafios para a docência no Brasil, tanto no atuar, quanto nas condições de trabalho, e isso pude ver de perto pelos estágios obrigatórios e não obrigatórios que fiz. Em um deles, a professora responsável pela disciplina de artes era na verdade formada (e lecionava) em educação física e somente estava "preenchendo um buraco" da escola. Além dessa repetida prática escolar, do ensino de arte como recreação ou até mesmo da sua

ausência, muitas vezes, o que também ocorre no ensino são as reproduções sistemáticas e estereotipadas do conhecimento, em que a busca pelo esteticamente correto limita o desenvolvimentos de inúmeras maneiras, como na expressividade, criatividade e práticas de liberdade. Muitas/os autoras/es, entre eles Becker (1985), pediatra com formação em medicina do adolescente, afirma que os sistemas ideológicos trabalham para que os jovens fiquem aprisionados ao tradicional, tornando-se passivos em relação a sua própria identidade e a sociedade em que vivem. A disciplina de artes visuais é uma das principais responsáveis em propiciar espaços e diálogos questionadores que ramificam-se a diversos campos. Questões como identidade, pertencimento e reconhecimento são postas e trabalhadas no espaço de possibilidades que a mediação através das artes visuais crítica permite. Meu processo educacional básico foi permeado por práticas pouco dialógicas e questionadoras, que seguiam mais uma perspectiva linear, eurocêntrica.

Também já cogitei que minha escolha pelas artes visuais, foi implicitamente influenciada pela falta de confiança em ser capaz de fazer algo considerado de maior prestígio segundo os parâmetros da sociedade. Como percebemos pelo comentário do meu professor no ensino médio¹⁰. Eu cursei um semestre de bacharelado e mudei meu grau acadêmico para a licenciatura, foi uma época bem conturbada. Tinha medo de não conseguir me construir como artista, creio que isso tenha sido um dos impulsionadores que me fizeram mudar para a licenciatura, lugar que me permitiria atuar sem necessariamente ter uma vasta produção artística. Mas o que escolher me tornar professora carregava e significaria? Essa relação artista/professora/or faz parte de um campo de discussão amplo e que não pretendo aprofundar nesse trabalho.

Um dia, em uma dessas conversas sobre a vida e sobre o futuro, perguntei à minha mãe porque ela achava que eu seria professora. Tinha para mim que ela havia comentado anteriormente que sempre soube que eu seria professora. Entretanto, ela me respondeu que não achava que eu seria professora, mas que eu tinha perfil de professora. Logo, perguntei o que é ter um perfil de professora para ela, que me respondeu dizendo que ela sempre observou que eu gostava de ter respostas completas, que sempre quando alguém perguntava algo, eu procurava explicar e

¹⁰ “ouvi de um professor que estava desperdiçando meus estudos (p. 23)”.

demonstrar. Também me interessei em saber o que ela poderia ter pensado que eu faria se não tivesse cursando licenciatura, prontamente ela me respondeu que seria algo na área de artes mesmo, talvez envolvendo desenho ou moda. Esse diálogo foi um dos impulsionadores pela busca de entender a imagem da professora construída e estruturada na sociedade. Nesse momento, eu já havia transferido meu grau acadêmico de bacharelado para licenciatura.

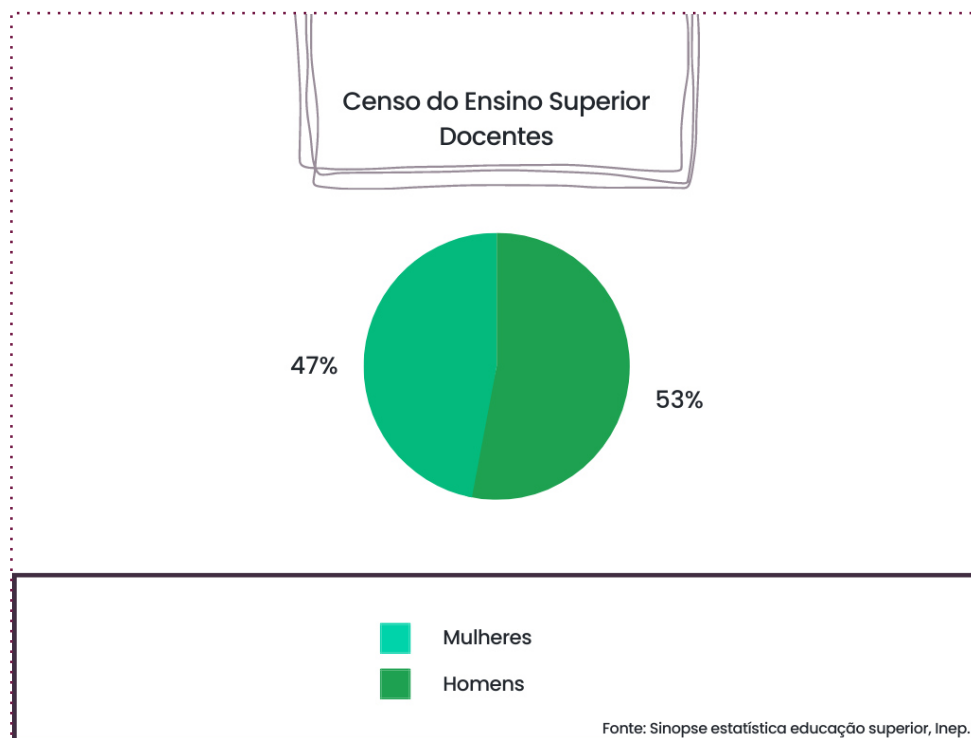
Pelo meu relato pode-se perceber que desde a infância minhas relações com a arte nascem sutilmente do meu contexto familiar, essas relações não foram incentivadas diretamente, como algo que poderia culminar em uma profissão (a não ser pela minha mãe), eram entendidas como um “passatempo” e vejo que foram relações construídas subjetivamente. A escola pouco teve influência (“positiva”) sobre minhas relações com a arte, não estudei arte por uma perspectiva crítica, mas por uma perspectiva linear/eurocêntrica que propaga, muitas vezes, uma única visão. Também cabe salientar, que como nota-se no meu relato, todas minhas lembranças de aulas de artes, são com professoras mulheres. É intrigante pensar que mesmo as mulheres sendo a maioria na educação a tanto tempo, há a “utilização do masculino genérico como referência às professoras” (VIANNA, 2013, p. 161). No campo da pesquisa, não nos preocupamos em confirmar se aquele suposto autor que só conhecemos pelo sobrenome é na verdade uma mulher. Que problemáticas essa questão carrega consigo?

1.2. Estímulo gerador e caminho metodológico da pesquisa

Meu interesse por essa temática de pesquisa - *“A feminização da profissão docente: um recorte para as artes visuais”* - nasce durante minha primeira vivência em um espaço de ensino formal na educação infantil, lugar no qual o percentual de professoras mulheres aumenta. “O perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional” (INEP, 2009, p. 21). Como podemos notar, enquanto que as docentes mulheres da educação básica representam 79,28%

(BRASIL, 2021), na educação superior temos que 47%¹¹ são mulheres (BRASIL, 2021), como o gráfico a seguir mostra.

FIGURA 5 – Gráfico com o percentual de docentes mulheres e homens na educação superior atualizados em 2021.



Fonte: Gráfico autoria própria com base nos dados da sinopse estatística do censo da educação superior - Inep, 2021.

Ou seja, ainda é presente na sociedade uma estrutura hierarquizada e patriarcal em que os cargos considerados de mais prestígio social são compostos em

¹¹ Notas: 1 - Os docentes referem-se aos indivíduos que atuaram nas Instituições de Ensino Superior no período de referência do Censo. 2 - Inclui somente os docentes em exercício nos cursos de graduação e/ou sequenciais de formação específica. O docente em exercício engloba os indivíduos que atuaram na instituição por um período mínimo de 60 dias no ano de referência do Censo. 3 - No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independentemente de atuarem em mais de uma Região Geográfica, Unidade da Federação, Município ou Instituição de Ensino Superior. 4 - No total da Região Geográfica, os docentes são contados uma única vez em cada Região, portanto, o total não representa a soma das Regiões, das Unidades da Federação, dos Municípios ou das Instituições de Ensino Superior, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação. 5 - No total da Unidade da Federação (UF), os docentes são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, portanto, o total não representa a soma das 27 UFs, dos Municípios ou das Instituições de Ensino Superior, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação. 6 - No total do Município, os docentes são contados uma única vez em cada Município, portanto, o total não representa a soma dos Municípios ou das Instituições de Ensino Superior, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação. 7 - Inclui docentes que atuam nos cursos de graduação e/ou sequenciais de formação específica presenciais e/ou a distância (INEP - Censo da Educação Superior, 2021).

sua maior parte por homens, esse fator aparece na história da feminização pela visão de mais de uma estudiosa. A exemplo, Louro (2004, p. 460) escreve que:

[...] as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema. A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar a mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância etc.

Antes de chegar ao tema definitivo, ponderei investigar algo direcionado a educação infantil, mas esse interesse foi passageiro. O TCC é o primeiro trabalho acadêmico extenso e com um determinado peso na carreira docente, digamos que um “ponta pé inicial” para quem deseja seguir para pós, mestrado e subsequentes. Diante disso, pensar em uma pesquisa na educação infantil me causou um desconforto, um sentimento de que todo meu percurso estava predestinado, que logo questionei porque. Simultaneamente, lembrei de uma situação ocorrida no meu estágio que havia me causado um estranhamento: o corpo docente do local era composto majoritariamente por mulheres, e em uma das reuniões na instituição, uma dessas docentes parabenizou um estagiário homem pela coragem de ocupar aquele espaço. Foi quando percebi como ainda não havia parado para observar com um olhar crítico o cenário que eu vivenciava e estava inserida, e, num dia qualquer, o contraste de mulheres e homens trabalhando ao meu lado, graduandas/os, no corpo docente da faculdade, nas minhas lembranças do ensino foram tomando conta das minhas reflexões. Em seguida, comecei a pesquisar frases soltas na internet, a exemplo, “mulheres na educação”, quando deparei-me com o conceito de feminização e feminilização. Paralelo a isso, ainda durante a busca pela minha temática de pesquisa, resolvo revisitar meus trabalhos acadêmicos da faculdade e percebo a minha tendência em discutir questões sobre a mulher, principalmente em disciplinas que investigam a imagem. As disciplinas de “Arte e Cultura Visual” e “Compreensão e interpretação da imagem”, lecionadas respectivamente pela Profa. Ma. Angélica Rodrigues Lima e pela Profa. Dra. Carla Luzia de Abreu, ocuparam lugar significativo nesse percurso, influenciando diretamente nas ideias que cultivo hoje. Logo, evidentemente as justificativas sobre a importância da pesquisa partem das minhas experiências cotidianas como graduanda e estagiária de licenciatura em artes visuais, das minhas memórias com o ensino de arte na educação básica, tal como das minhas

relações com a arte durante a infância e adolescência, as quais trouxe no tópico anterior. Esses três acontecimentos - 1: o medo em direcionar meu percurso acadêmico para a educação infantil e o meu incessante questionamento sobre esse medo; 2: a percepção, através de um acontecimento no estágio, da quantidade de professoras mulheres que já passaram pela minha vida na escola e atualmente e 3: a revisitação dos meus trabalhos da faculdade e a clareza de como é recorrente temáticas sobre a mulher - se conectaram entre si e foram decisivos para o rumo que minha pesquisa tomou. Entrelaçado a tudo isso, a essa incerteza, a esse sentimento de insuficiência durante a decisão para o tema de TCC, foi crescendo em mim uma insatisfação junto a um desconhecimento pessoal sobre essa situação contrastante que motivaram a corporificação da pesquisa.

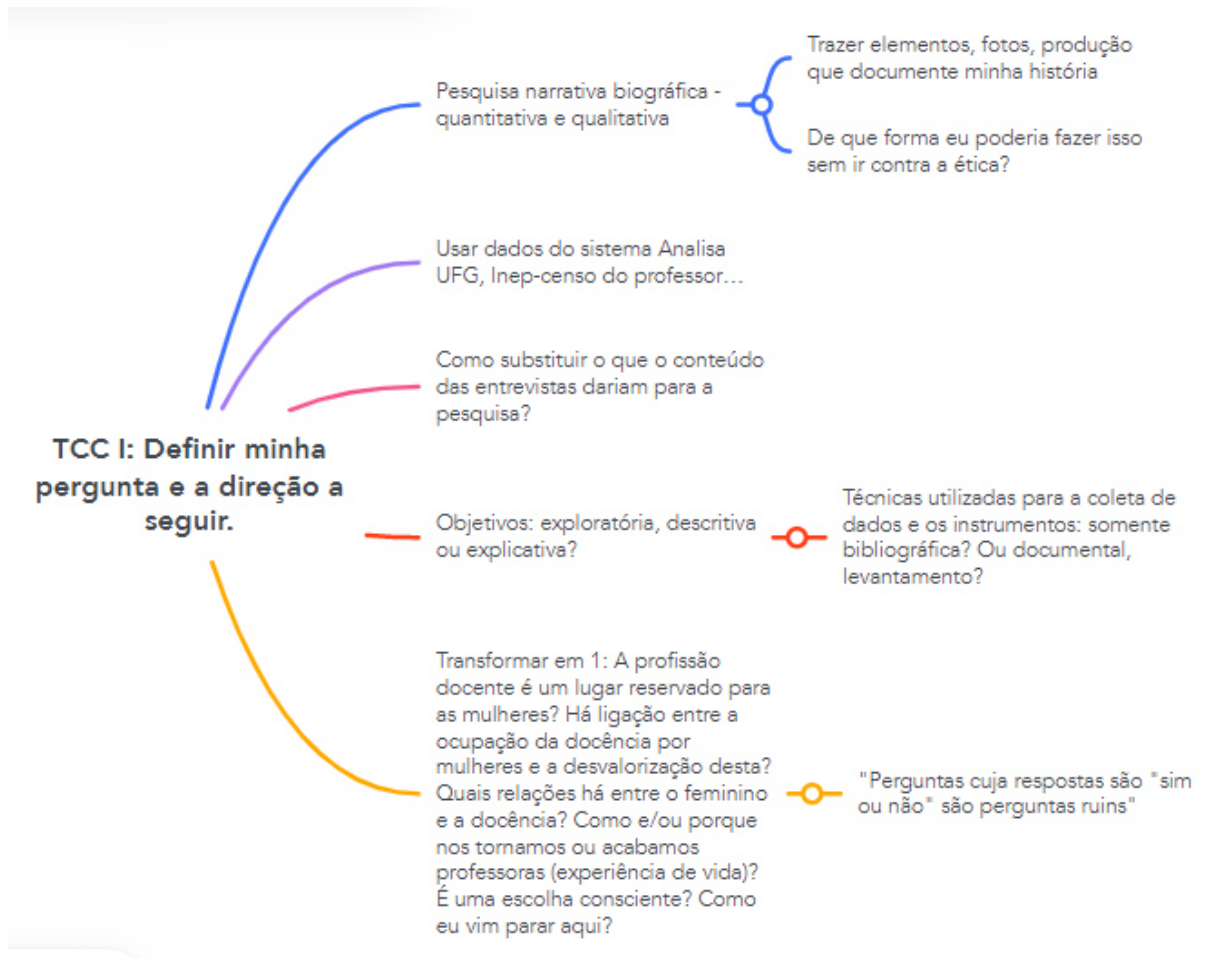
Os primeiros textos que encontrei tratavam sobre a feminização do magistério e suas relações com os processos de transformação do capitalismo, termo que preferi substituir por docência. A princípio pensava em pesquisar a partir da perspectiva das experiências de outras/os colaboradoras/es. Dessa forma, eu iria realizar entrevistas semiestruturadas com graduandas/os de licenciatura em artes visuais e docentes da FAV/UFG sobre como ou porque se tornaram professoras de artes visuais, além de incluir o meu relato. No entanto, por causa de fatores éticos e conectados a falta de um tempo de qualidade para a realização dessas entrevistas tive que buscar outros caminhos para esta pesquisa. Posto isso, minha maior dificuldade depois de entender que eu não conseguiria realizar entrevistas, era pensar num modo de escrever sobre experiências de vida sem ter as experiências de fato de quem ocupa aquele lugar junto a mim, o que eu também entendia como a conexão da pesquisa à arte. Conforme continuei fazendo leituras e buscando saídas, criou-se diversas ramificações que poderiam ser vistas de forma positiva e negativa em certos momentos - expressadas na construção de um mapa mental [fig. 6] - por um lado havia caminhos, por outro dificultou meu processo de encontrar um foco para a pesquisa. Assim, após decidir o primeiro conceito chave da pesquisa - a feminização da docência - decidi através da construção de outro mapa mental [fig. 7], estabelecer algumas relações priorizando definir o foco da pesquisa, a pergunta problema e a direção metodológica a seguir.

FIGURA 6 – Mapa mental intitulado “Feminização da docência”.



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

FIGURA 7 – Mapa mental intitulado “TCC I: Definir minha pergunta e a direção a seguir”.



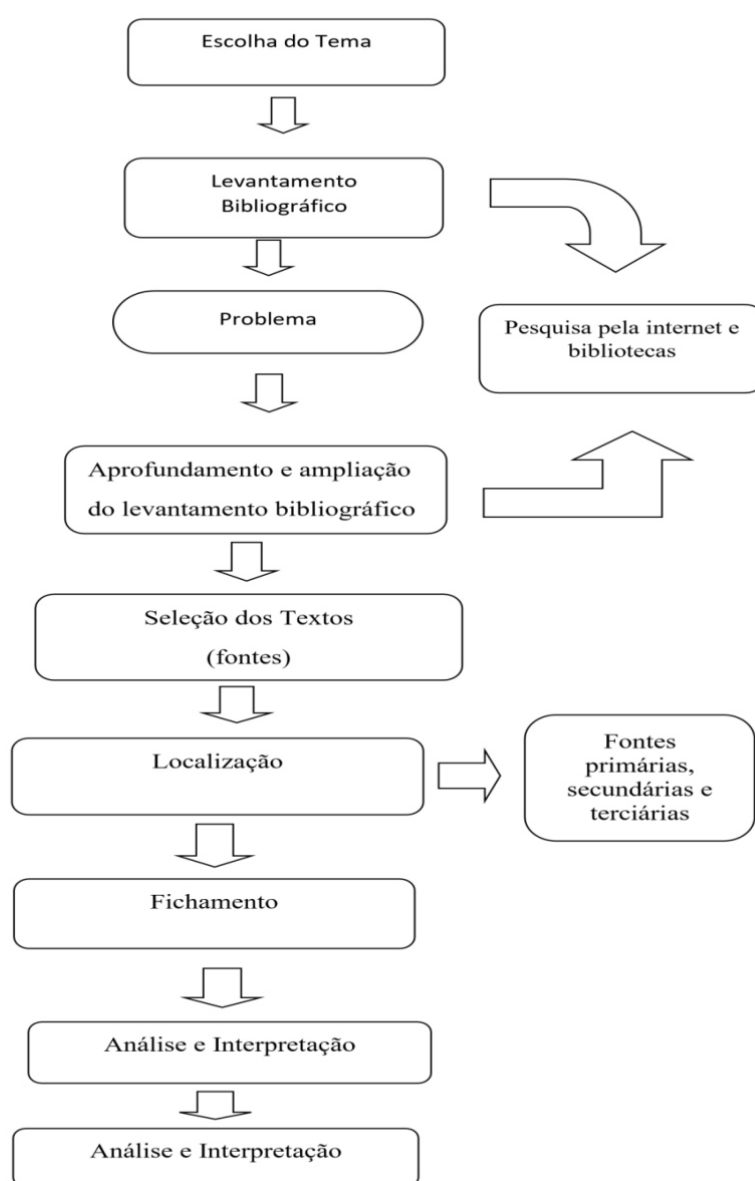
Fonte: arquivo pessoal, 2022.

A primeira certeza que cheguei na pesquisa era de que iria trabalhar na revisão teórica das principais e mais recorrentes perspectivas e autoras/es sobre a feminização da docência. Além disso, a forma que encontrei de trazer as experiências de vida para meu TCC foi através das minhas memórias, cautelosamente, para não infringir a ética da pesquisa acadêmica. Ainda mais, por meio dos estudos críticos da Cultura Visual, poderia refletir caminhos para trabalhar artes visuais e feminilidade na sala de aula de forma que contribuísse com a construção de práticas contra-hegemônicas. Isso por meio da problematização dos discursos hegemônicos sobre a mulher narrados nas histórias da feminização da docência, que são e estão presentes em muitas das imagens cotidianas no ensino de arte. Desse modo, eu estaria novamente conectando a temática da feminização da docência, com o meu campo de graduação. Então, investigando qual a questão problema desta pesquisa, cheguei à seguinte pergunta: *Como a história, nossas memórias e experiências de vida podem contribuir para a construção da criticidade sobre as relações que cercam a majoritária presença feminina na educação? Como essa questão aparece no campo da docência em artes visuais?*

A princípio, a metodologia desta pesquisa foi definida como narrativa-biográfica, já que meu interesse era investigar o relato de vida de outras mulheres para conhecer e compreender como a experiência de ser mulher marcava a profissão docente. De acordo com Perotto (2018), a metodologia narrativa-biográfica pode ser entendida como uma narrativa de si que produz conhecimento e possibilita outras formas de relacionar-se com a experiência. Como mencionei anteriormente, devido às exigências do comitê de ética e pela falta de tempo em submeter esta pesquisa a este comitê, optei por uma pesquisa do tipo bibliográfica, mas de caráter autobiográfico, porque é a partir das minhas experiências que nasce meu interesse em investigar a feminização da docência. A pesquisa bibliográfica é aquela que utiliza levantamento teórico de bibliografias já publicadas em relação ao tema de estudo, que encontram-se em páginas eletrônicas, livros, artigos científicos e outros. A finalidade deste tipo de pesquisa segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65) é o “[...]aprimoramento e atualização do conhecimento[...]”. Conforme Gil (1991, p.

28), esse tipo de pesquisa é vantajoso a quem precisa estudar sobre um conjunto amplo de fenômenos e conceitos, como também “[...] é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”. Abaixo deixo uma síntese das etapas de elaboração de uma pesquisa bibliográfica, produzida por Sousa, Oliveira e Alves (2021) baseado em Gil (2002); Lakatos e Marconi (2003).

FIGURA 8 – Síntese das etapas de uma pesquisa bibliográfica.



Fonte: Sousa, Oliveira e Alves (2021) baseado em Gil (2002); Lakatos e Marconi (2003). In: A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Minas Gerais: Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83, 202. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>.

2. A FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Qual a importância de falarmos sobre o processo da feminização da docência no Brasil?

Primeiramente, cabe destacar que o objetivo desse apanhado teórico sobre a feminização da docência no Brasil é o começo de um longo caminho de pesquisa e reflexão de um campo extenso e complexo sobre educação e gênero¹². Ou seja, essa pesquisa abrange uma parcela de um campo que envolve toda uma sociedade e seus contextos, não tomando como única verdade e generalizando as teorias aqui desenvolvidas. Assim como, vale dizer que não busco fazer uma reconstrução dessa história numa linha cronológica, principalmente, devido ao entrelaçamento paralelo de acontecimentos, teorias e contextos diversos na época. Contudo, a exposição e problematização da feminização da docência no Brasil torna-se, nesta pesquisa, parte constituinte para uma formação e atuação crítica na educação das artes visuais. Do estudo desse processo histórico de forma geral, surgem questionamentos e recortes vinculados às artes visuais. Durães (2012, p. 281) escreve que “Posto que a ocorrência da feminização é reconhecida como processo, pode-se afirmar que tal processo não tem ponto de partida predeterminado nem de chegada”.

2.1. Um processo histórico

Entendida como um processo, não se pode mensurar quando e como de fato iniciou-se a feminização da profissão docente no Brasil, mas Louro (2004) aponta que com a proclamação da independência (1822), foi surgindo um movimento para a construção de uma nova imagem para o país, uma identidade nacional que transmitisse suas mudanças, distanciando-se de noções associadas ao colonialismo, ao primitivismo e semelhantes. E foi nesse contexto, de busca de novos dispositivos que possibilitasse essa imagem de país moderno, que os discursos sobre a educação foram ficando recorrentes e, posteriormente, a educação das mulheres entraria nessa discussão.

A promulgação da lei de 15 de outubro de 1827¹³ determinou que haveria

¹² “[...] ao conceito de gênero caberia exatamente a tarefa de problematizar os significados do que é ser mulher nos distintos contextos sócio-históricos” (HARAWAY, 2004 apud VIANNA, 2013, p. 160).

¹³Lei disponível na página do planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-

escolas de primeiras letras para meninos nos lugares mais populosos do Brasil império, e, para meninas, quando os Presidentes em Conselho julgassem necessário, como ficou estabelecido no Art. 11 da lei. Entretanto, Hahner (2011) afirma por meio de Nunes (1962) que há poucos registros da criação de escolas nessa época. A autora coloca 1870 como década-chave, na qual a educação assume papel essencial diante das reformas da economia e sistema político no Brasil. Aos poucos as mulheres passaram a frequentar os espaços educacionais, podendo ter acesso à educação elementar e posteriormente a formação para atuação na docência. Isso, diante de uma sociedade patriarcal e escravocrata, na qual mulheres e crianças, a mulher que não precisava “equipar sua cabeça com conhecimento” e as crianças tidas como não-seres, desprovidas de vontades, desejos e de razão, não sendo validadas dentro da sociedade, eram silenciadas e condicionadas, e essa concepção permaneceu nas novas escolas. Vale lembrar que no início da colonização, com a chegada dos padres jesuítas em cerca de 1549, que mudou profundamente a cultura e a organização da sociedade, o conhecimento e por conseguinte as escolas eram dirigidas apenas por homens e para os homens.

Quando o ensino passou a ser para mulheres e homens, essas escolas eram separadas pelo sexo, e na maioria das vezes continuava a ser dirigidas por homens de ordens religiosas. De acordo com Almeida (2006) apud Rosa (2011, p. 4) “[...] as religiões foram decisivas para esta distinção entre os sexos e pela definição de padrões comportamentais femininos [...]”. Impondo uma ideologia de representação simbólica sobre a mulher. Conforme Almeida (2006, p. 68) apud Rosa (2011, p. 4): “[...] essa ideologia vai desqualificar a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual”. Isso porque, a mulher fica estreitamente associada, em especial, a pureza e a maternidade, e essas características são taxadas como antônimos de profissão, política e intelectualidade.

Ficou também decidido que seriam professores homens para escola de meninos e professoras mulheres para escola de meninas. Conforme constata Castanha (2015) às escolas brasileiras passaram a poder ser, em teoria, simultânea

para ambos os sexos depois que os movimentos em apoio à coeducação¹⁴ - modelo norte-americano e europeu - ganharam força concomitante ao crescimento das escolas femininas por volta de 1850. Em teoria porque, conforme aponta Almeida (2007, p. 71),

O ideal feminista norte-americano trazido pelas missionárias pelo qual ao se proporcionar idêntica educação para os dois sexos, se atingiria a igualdade social e familiar, caiu no vazio e as escolas públicas, apesar de estabelecerem meninas e meninos estudando juntos numa mesma sala de aula, separava alguns conteúdos e atividades por conta de raciocínios sexistas, mantendo-se assim a ordem vigente na sociedade.

Entre as justificativas argumentadas para essa mudança, de escolas para ambos os sexos, a principal era a econômica, “[...] particularmente em cidades onde o ensino separado entre os sexos demonstrava que os custos eram muito elevados” (HAHNER, 2011, p. 469). A Reforma Leôncio de Carvalho (1879) ocupa um lugar de destaque na história da feminização da docência, pois incentivou que as escolas elementares e normais se tornassem mistas (classes simultâneas de meninas e meninos), e priorizou que professoras mulheres regessem os jardins de infância fundados na Corte, tudo ainda sob rígidos limites (HAHNER, 2011). A autora coloca que a coeducação¹⁵ influenciou no aumento da entrada das mulheres na docência, visto que nesse cenário, elas podiam atuar tanto em escolas somente para meninas, como em escolas “mistas”, pois eram simbolicamente mais capacitadas para assumir esse compromisso. De acordo com Castanha (2015, p. 209), “as questões relacionadas ao processo de difusão da coeducação tiveram bem mais força no processo de feminização do magistério do que as transformações na base capitalista relacionada à divisão social do trabalho [...]” e,

Apesar de haver bases legais para a difusão da coeducação, as resistências a sua efetivação no cotidiano escolar se mantinham ainda muito fortes no final do século 19. Várias escolas eram mistas, mas tomavam-se todas as providências para evitar o contato entre os sexos. Isso evidencia como os aspectos morais e religiosos emperraram o desenvolvimento da instrução pública no país. Valores e preconceitos enraizados por toda a sociedade viam no contato entre meninos e meninas uma séria ameaça à ordem e a moral pública (CASTANHA, 2015, p. 206).

¹⁴ A coeducação, em resumo, seria um modelo educacional em comum para ambos os sexos, as chamadas classes mistas, respaldado por concepções feministas, de gênero. No Brasil, esse modelo “[...] se divulgou mais rapidamente após a segunda guerra mundial” (ALMEIDA, 2007).

¹⁵ No Brasil, desde o século XIX, o sistema público de ensino contava com classes mistas, mais por força de circunstâncias econômicas, do que acatamento de ideais coeducativos” (ALMEIDA, 2014, p. 118).

Similarmente, Yannoulas (2011) coloca a implementação da coeducação como um fator externo que influenciou na diminuição da participação masculina na educação, ao lado das guerras na Europa que recrutavam-os. Esses dois fatores são colocados pela autora como parte de um tipo conflitivo de feminização da docência, em contrapartida ao não conflitivo, no qual as mulheres eram convocadas a participarem da constituição da educação, não precisavam esperar a saída dos homens ou lutar pelo espaço, pois havia uma “[...] necessidade de expandir o ensino das primeiras letras e de repassar os valores cívicos em contexto de recursos escassos [...] na América Latina pós-colonial [...]” e as mulheres eram aptas a isso (YANNOULAS, 2011, p. 282). No entanto, diferentemente de Castanha (2015), Yannoulas (2011) considera importante explicar a ideia de divisão sexual do trabalho, que segundo ela, relaciona-se diretamente com o processo de feminização da docência. Vejamos o que ela fala sobre:

A nova divisão sexual (e social) do trabalho outorgou novos sentidos aos conceitos de trabalho (trabalho produtivo) e de não trabalho (o trabalho reprodutivo), de público e privado, e estabeleceu, separadamente, as esferas feminina e masculina, as quais, respectivamente, se materializam em: não trabalho: doméstico, reprodutivo, gratuito, privado e feminino, por seus aspectos, contrastando com o trabalho: industrial, produtivo, remunerado, público e masculino (YANNOULAS, 2011, p. 276).

Yannoulas (2011) explica que a imagem e identidade da mulher podia ser vista em dois tipos de argumentos: ecológico (função reprodutiva - biológica e social) e essencialista (as características de essência “natural” da mulher). “Essas argumentações constituíram uma nova matriz de significado sobre a identidade feminina do século XIX. Situou-se como ideal feminino, por excelência, a maternidade e, como espaço feminino privilegiado, o privado”, *ibid.*, p. 275. Yannoulas tem um diferencial em seu texto, o que Sá e Rosa (2004) pontuam estar faltando nas pesquisas sobre a feminização da docência, ela aborda as argumentações que embasaram a identidade masculina: política (função produtiva e pública) e essencialista (características essenciais a todo homem - força, agressividade, independência etc.) que produzem e reproduzem padrões de masculinidade e também influem às concepções de feminilidade. Essas características que foram sendo atribuídas pela sociedade da época ao sexo masculino eram entendidas como

essenciais para controlar as salas de aulas, mas conforme outras teorias pedagógicas foram chegando ao Brasil, força e controle foram sendo substituídas por outros aspectos – que seriam fortemente assimilados a mulher.

A autora também busca uma alternativa para tentarmos compreender porque o exercício da docência foi um espaço legitimado pelas autoridades públicas para as mulheres, sendo que o trabalho fora do ambiente familiar era visto como “um mal caminho”, “danoso” para as mulheres e sua função reprodutiva (biológica e social). Para isso, Yannoulas (2011, p. 277) utiliza o conceito de espaço social de Hannah Arendt (1983), que em síntese, refere-se ao “não público e privado”, é algo fora, isto é:

O social seria a forma de coletividade humana na qual as pessoas perdem seu poder de aparecer, de falar e agir, em uma confusão anônima, onde já não existe o público e o privado (a sociedade de massas seria seu ápice). No social tudo é exibido, porém ninguém aparece. Tudo é dito, porém ninguém fala.

Ou seja, cresce, como discute Louro (2004), um sistema implícito de controle da atividade docente e da mulher. O aumento expressivo de mulheres adentrando o sistema de trabalho e educativo não caminhava ao lado de significados qualitativos, esse debate em direção a mudanças qualitativas inicia-se mais tarde, por volta da década de 1920 por organizações como a Associação Brasileira de Educação (ABE). Essa entrada, que contribuiu socialmente e economicamente a inúmeras jovens mulheres, é acompanhada de um massivo controle do ser docente e do ser mulher; além da racionalização do processo de trabalho (YANNOULAS, 2011). Junto a isso, Yannoulas (2011) atribui ao corpo docente uma “dupla existência”: material (sexo, classe social, idade e etc) e simbólica (representação cultural).

Nesse sentido, ser professor ou professora lhes custava provar seu caráter, assim como de que vinha de boa família e que a ela se dedicava minuciosamente. A Lei Couto Ferraz de 1854¹⁶, no seu Art 12, exigia das/os professoras/es além da maioria e capacidade profissional, uma comprovação da sua idoneidade moral para poder exercer o magistério, porque até o final do século XIX, a principal missão da escola deveria ser a condução moral das camadas populares. Para mais, no Art.

¹⁶ Lei disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>.

16 encontramos instruções específicas para se avaliar a moralidade das mulheres baseado no estado civil destas. Inicialmente, as mulheres que se tornaram professoras não tinham formação, eram “aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também também o de coser e bordar” (SAFIOTTI apud LOURO, 2004, p. 444). Eram senhoras de classes sociais altas, que conseguiriam obrigatoriamente conciliar esse serviço para a sociedade e os cuidados da sua família. Além disso, como indica Louro (2004, p. 444):

As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo depois algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura.

Nesse ponto já podemos visualizar uma parte das desigualdades de trabalho, relacionada à divisão sexual de trabalho, porque a distinção no currículo pelo sexo significava distinção profissional, distinção salarial e reprodução da hierarquia de classes dominante. Durães (2012) reflete que embora a profissão docente foi e esteja atualmente sendo ocupada em sua maioria por mulheres, as características socialmente dadas como masculinas são relacionadas à qualificação. Enquanto que para a mulher, ser docente refere-se a ter talento, algo inato a ela, culminando numa desprofissionalização da docência realizada por mãos de mulheres.

A todo momento na sociedade, as meninas eram (e ainda são) condicionadas a cuidados que objetivavam manter suas virtudes e as formar para serem boas mães e esposas. Apesar da questão do gênero ser o foco desta pesquisa, vale mencionar que outras distinções eram feitas focando na formação de homens e mulheres domesticados a certos padrões e valores sociais, como distinção de etnia, raça e classes. Nos atentemos ao que Rosa (2011, p. 3) traz sobre a entrada das mulheres na educação, que aborda parte dessas distinções e preconceitos de uma sociedade hierarquizada:

[...] as primeiras mulheres incluídas no processo educacional foram as da elite, filhas dos grandes fazendeiros e posteriormente pertencentes às famílias burguesas. As meninas das classes sociais mais baixas só foram inseridas nas intenções de educação, quando foi interessante para o país estender a educação para toda a população, devido aos ideais de progresso e modernização. As mulheres negras e indígenas então, só tiveram a educação com um atraso maior ainda, atraso este acarretado pelo duplo preconceito:

de etnia e gênero.

As meninas, caso fossem de famílias de classe alta, usufruíam além dos primeiros ensinamentos de escrita, leitura, noções básicas de matemática e bordado, também poderiam estudar francês e piano, entretanto, eram noções que apesar de mais diversificadas que das meninas das camadas populares, não objetivavam uma atuação profissional; as meninas, seja qual classe, continuavam sendo formadas para os cuidados da casa e da família, como descreve Louro (2004, p. 446) no recorte:

[...] ensinamentos que pudessem torná-las não apenas uma companhia agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. O domínio da casa era claramente seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas. Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais, notadamente ligadas às atividades da Igreja [...].

A mulher não era vista como dona de necessidades e vontades, mas como uma cumpridora da sua função social. “Em diversos períodos a mulher foi retratada de forma coadjuvante, sem importância intelectual ou criativa [...]” (COSTA, 2002, apud PONTES E ZAMPERETTI, 2020, p. 2). Para mais, Louro (2004, p. 446, grifo da autora) afirma que:

As concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas. Contemporâneas e conterrâneas, elas estabeleciam relações que eram também atravessadas por suas divisões e diferenças, relações que poderiam revelar e instituir hierarquias e proximidades, cumplicidades ou ambiguidades. Sob diferentes concepções um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as ‘mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas’, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução.

Outro ponto a se relacionar refere-se a quando a ordem religiosa atuando na educação se enfraquece e entram em ação as ordens políticas. Com isso, surgem movimentos para profissionalização e reivindicações, deixando a ideia de docência como missão para trás. Louro (2004) fala especificamente dos grupos com ideais políticos socialistas e anarquistas que criaram escolas, que de alguma forma, direcionaram atenção às questões da educação da mulher. Havia palestras que falavam sobre a participação feminina nos movimentos operários e na sociedade. A mudança de nomenclatura também entra nesses movimentos: a variação da

nomenclatura da profissão espelhava as transformações, assim como as continuidades das teorias educacionais e ideologias sociais. Primeiro professoras normalistas, depois educadoras, profissionais do ensino, tias, trabalhadoras da educação (LOURO, 2004). E há “uma tendência em substituir a representação da professora como mãe espiritual por uma nova figura: a de profissional de ensino”, *ibid.*, p. 472., a fim de regulamentar o sistema educacional. E com essa regulamentação e profissionalização, as docentes passaram a ter uma sobrecarga burocrática administrativa e de controle do fazer pedagógico. Apesar disso, esse processo abria as portas para as lutas por melhores condições de trabalho e influenciava no reconhecimento da mulher como profissional. Foi da concepção maternal de ser docente para a concepção técnica e científica (LOURO, 2004).

Houve também, durante o século XX, um caminhar da profissão docente para um movimento de proletarização, foi aí que surgiram os sindicatos e os grupos de professores/as que lutavam pelos seus direitos. E conjuntamente a isso, surge outra representação da mulher professora: a militante (LOURO, 2004).

Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes de governo; expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa, e exigir o atendimento de seus reclamos. Face à discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética (LOURO, 2004, p. 474).

Os protestos e greves começaram a eclodir, mais fortemente na década de 50, visto os baixos salários, oriundos de anos de associação da docência a maternidade, a extensão da família, a religião, a bondade e entrega de coração; e além dos grupos de professoras de 1º, foram convidados os professores de 2º - e aqui os homens começam a aparecer com mais frequência e com a imagem de credibilidade social, assumindo postos de liderança, poder e autoridade durante os encontros e reivindicações públicas, demonstrando que a hierarquia de gênero continua (LOURO, 2004).

Entretanto, essa discussão de libertação da mulher foi se tornando cada vez mais presente nos meios de comunicação, e necessária. A exemplo, Louro (2004, p. 443) traz no início do seu texto uma reflexão sobre Nísia Floresta, mulher revolucionária que: “[...] denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como

instrumento através do qual essa meta seria alcançada”.

A ideia de profissionalização da docência estava profundamente relacionada ao processo de construção da identidade do Brasil durante o século XX. Passaram a associar diretamente à educação da mulher a uma necessidade para se alcançar o status de modernidade, pois, segundo as autoridades públicas daquela época, seria ela a mãe da modernização, da instrução dos homens, os futuros líderes do país. Junto a essa ideia, determinados padrões de ser mulher e ser professora iriam firmando raízes na sociedade. “Ainda que a República formalizasse a separação da Igreja católica do Estado, permaneceria como dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria” (LOURO, 2004, p. 447). Fortificando então uma falsa dualidade sobre a imagem da mulher professora: a de moral religiosa e a de moral cientificista. Como aponta Louro (2004, p. 447):

Para outros, inspirados nas ideias positivistas e cientificistas, justificava-se um ensino para a mulher que, ligado ainda à função materna, afastasse as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas. Portanto, quando, na virada do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino.

Em um determinado momento, já com a presença das mulheres na educação, entre a segunda metade do século XIX e durante o século XX, houve uma evasão escolar que foi justificada pela falta de professores e professoras com boa formação. Foi essa uma das argumentações utilizadas para instalar as primeiras escolas normais no Brasil, que eram dedicadas à formação de professores homens e em seguida também às mulheres. Mesmo que tratando-se de adultos, a separação pelo sexo persistiu até o momento da coeducação, ainda que sob rigoroso controle. Gradativamente as instituições iam registrando o aumento do número de mulheres em contraste com a diminuição do quantitativo de homens. Essa saída dos homens da sala de aula, conforme Louro (2004), em uma das hipóteses, é justificada pela urbanização e industrialização, que conectava-se ao processo sob preceitos de profissionalizar a docência supracitada. Nesse momento, a docência estava constituindo-se em novas ideias e exigências, de formação e qualidades específicas, e apesar de aumentado o salário, diante de tais imposições e sobrecargas, a profissão

se tornou pouco atrativa aos homens que tinham outras opções menos burocráticas de sustento. Em concordância, Hahner (2011) argumenta que as melhores alternativas e oportunidades de trabalho realmente teriam sido uma possível motivação para a diminuição de homens nas escolas. Em contrapartida, para as mulheres que começaram o processo de trabalho em fábricas e indústrias que não ofereciam condições dignas, a docência foi vista como uma oportunidade, além de trabalho, de estudo, com menos sofrimento. Assim, as mulheres eram permitidas pelas ordens superiores públicas e tinham espaços, além do privado, para ocuparem. Havia uma imensa preocupação em separar espaços privados e públicos, que eram diretamente ligados, respectivamente, ao feminino e ao masculino. A mulher começou a ocupar os espaços que o contexto social e histórico lhe permitia.

Louro (2004) também relata como os homens se mantiveram em cargos superiores aos das mulheres, reproduzindo e reforçando a hierarquia doméstica:

[...] as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema. A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar a mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância etc. (LOURO, 2004, p. 460).

Essa hierarquia de poder e credibilidade, apesar de ter se enfraquecido, ainda é nitidamente percebida nos dias atuais, nas cadeiras na política, na educação, nas grandes empresas e etc. Por exemplo, na Câmara Municipal de Goiânia, dos 37 vereadores, apenas 5 são mulheres (RODRIGUES, 2022). Similarmente, Sá e Rosa [s. d.] pontuam a entrada das mulheres na docência em contraste com os cargos de níveis superiores sendo ocupados por homens, chamando de “hierarquia burocrática” ao invés de “hierarquia de gênero e doméstica” como coloca Louro (2004). Outra autora que aborda isso é Hahner (2011, p. 472):

[...] ainda que os homens tivessem saído das salas de aula, não saíram do poder sobre o ensino. Por mais de décadas eles seriam os inspetores das escolas primárias, manteriam a superioridade na administração do ensino superior e estabeleceriam as políticas da educação em todos os níveis.

Esse processo de entrada das mulheres na docência provocou conflitos de ideias e interesses, a maioria firmado no discurso de que a mulher tinha uma inclinação natural para lidar com crianças, ligado à maternidade, em contrapartida ao

discurso de que a mulher não era capaz de executar tal função pelo mesmo motivo e isso colocaria o futuro da nação em perigo. Esse discurso que coloca a docência como uma “extensão da maternidade” foi utilizado para “autorizar” a saída dos homens da educação e legitimar a entrada das mulheres que continuariam exercendo sua função na sociedade (LOURO, 2004). Rosa (2011, p. 9) afirma que as mulheres “que não recorreram à docência como forma de sobrevivência, procuraram a partir do magistério uma maneira de deixar a posição invisível e subalterna que o mundo doméstico as impunha e obter uma realização social”.

A partir dessa ideia de “extensão da maternidade”, relacionaram a educação características entendidas como maternais e femininas: docilidade, afeto, paciência e etc. "Características que, por sua vez, vão se articular a tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um sacerdócio do que como uma profissão" (LOURO, 2004, p. 450). E foi nesse contexto domesticador que a imagem da docência brasileira foi se constituindo, “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras" (LOURO, 1995 apud LOURO, 2004, p. 450), “[...] o que servia futuramente para lhes dificultar debates de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc (LOURO, 2004, p. 450)”. As autoras Sá e Rosa [s. d.] escrevem sobre o cenário atual, explicando que ainda é visto que a pouca participação dos homens nas salas de aula é justificada em decorrência de um "desprestígio da profissão docente”. Outro fator que contribuiu para essa precarização e censura de reivindicação na educação, era o caráter transitório, de passagem, que foi se atribuindo a docência embasado no discurso do que era feminilidade e de como a mulher teria como primeira missão na vida a família, por isso sempre que necessário poderia deixar o trabalho (LOURO, 2004). Ainda hoje, vejo muitas mulheres que já são mães ou casadas, optando pela docência devido à sua suposta característica flexível que a permite estar meio turno em casa, demonstrando que ainda há arraigados na sociedade uma concepção a-crítica da profissão docente, que por vezes, não é percebida sequer por quem a escolhe. Louro (2004, p. 451) também aponta como gerador do processo de feminização a:

[...] maior intervenção e controle do Estado sobre a docência - a determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários - ou como um processo paralelo a perda de autonomia que passam a sofrer as novas agentes do ensino.

As mulheres passaram a lecionar para classes de meninos antes de ocuparem as classes com ambos os sexos durante o movimento da coeducação, sempre sob rígidos dispositivos de controle dos responsáveis e autoridades públicas em torno do “problema” sexo. Questões como a vestimenta da professora, dos alunos/as, a distância entre ambos, as idades permitidas nessas classes, a linguagem, tudo era regrado a fim de manter a mulher no seu manto de “pureza”, para também poderem direcionar eficazmente os meninos. Esses cenários espelham os estereótipos instituídos sobre a sexualidade e o medo da sociedade em lidar com as diferenças¹⁷.

As jovens normalistas, muitas delas atraídas para o magistério por necessidade, outras por ambicionarem ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais, seriam também cercadas de restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade (LOURO, 2004, p.453).

Relacionado a isso, Louro (2004) coloca na discussão o conceito de “culto ou ideologia da domesticidade” que refere-se a valorização da função feminina no lar, responsabilizando-a pela ordem e harmonia da família, também, pregava que a mulher executasse tarefas semelhantes às que ela exercia em sua casa. Além disso, Louro (2004) aponta questões sobre o cotidiano escolar e até mesmo a organização e arquitetura dos espaços escolares, que também impuseram valores e doutrinas, condicionaram tempos, espaços e sugeriram destinos. Nesse mesmo século, final do XIX, os estudos sobre a criança dentro da ciência incentivaram a participação da mulher na docência. Destacavam-se as teorias pedagógicas de persuasão e não imposição, bem como considerando o afeto essencial para o desenvolvimento da criança (LOURO, 2004). Como a mulher era sinônimo de tais exigências das teorias em ascensão, foi ela encarregada de assumir a educação das crianças, como retrata Yannoulas (2011, p. 282): “Esses processos de feminização foram, intrinsecamente, atrelados às teorias pedagógicas que questionavam a utilização dos castigos físicos como técnicas de ensino-aprendizagem no espaço escolar”.

Por meio da história de Ana Aurora do Amaral Lisboa,¹⁸ Louro (2004) coloca

¹⁷ Notadas nos dias de hoje, por exemplo, com a resistência da sociedade em promover educação sexual nas escolas.

¹⁸ “Nascida em Rio Pardo (RS), Ana Aurora do Amaral Lisboa (1860-1952) foi a primeira mulher de sua cidade natal a se formar. Chamada de a “Grande Mestre”, ficou conhecida por suas ideias revolucionárias. Preocupada com questões políticas e sociais de seu tempo, dedicou-se a vida inteira

em discussão o porquê das mulheres escolherem se tornar professoras. Uma suposição é de que na maioria das vezes, isso acontecia por conta da imagem da mulher professora que percorria as sociedades, a chamada compreensão social. A docência era uma alternativa há aquelas que não se viam casadas, sendo mãe, seja por qual fosse o motivo, às vezes associado à própria aparência, a baixa autoestima, a classe a que pertencia. Essa imagem da mulher professora entrelaçada a cumprir sua função social feminina, "a extensão da maternidade", seja sendo mãe ou sendo professora - "mãe espiritual" - foi aos poucos construída por homens, assim como a maioria das definições atribuídas ao que era e é ser mulher. Barbara Kruger, artista estadunidense que participou e influenciou o movimento artístico feminista que estava eclodindo através das noções da teoria pós-moderna, investigando questões de identidade e gênero, traz em sua obra *You Are Not Yourself*, 1981 [fig. 9], a imagem de uma mulher refletida em um espelho que foi supostamente atingido por uma bala, ficando fragmentado, ela retrata como a identidade da mulher estava submetida a certos padrões, alienada do homem e de si mesma.

ao magistério. Fundou o "Colégio Amaral Lisboa", onde estudavam, lado a lado, os ricos que pagavam mensalidade e os pobres que não podiam pagar. Também em 1915, inaugurou aulas noturnas, gratuitas, para adultos que quisessem aprender a ler e escrever" (NÚCLEO PIRATININGA DE COMUNICAÇÃO/NPC). Disponível em: <https://nucleopiratininga.org.br/em-22-de-marco-de-1952-falece-ana-aurora-do-amaral-lisboa/>. Acesso em: nov. de 2022.

FIGURA 9 – Barbara Kruger, *You Are Not Yourself*,
photocollage, 182.9 x 121.9 cm, 1982.



Fonte:

https://en.wikipedia.org/wiki/You_Are_Not_Yourself#/media/File:You_Are_Not_Yourself.jpg.

Encontramos em muitas outras artistas de diferentes países, reivindicações da condição da mulher na sociedade. Souza e Salustiano (2018, p. 6) afirmam que a identidade da mulher era negada e elas eram submetidas ao decoro instituído pelos homens.

[...] as mulheres e as mulheres professoras são definidas, e portanto representadas, mais do que se definem. Homens - parlamentares; clérigos, pais, legisladores, médicos - auto-arrogando-se a função de porta-vozes da sociedade, dizem sobre elas (LOURO, 2004, p. 465).

Ana Aurora, a figura usada como exemplo por Louro (2004), depois de

reivindicar o serviço público, foi pôr em prática algumas de suas ideias políticas sobre educação.

Esse tipo de ação se constitui, sem dúvida, em comportamento transgressivo para mulheres de sua época, ainda que, ao realizar essas rupturas, ela as faça reforçando a representação de professora ideal - a grande mestra - dedicada integralmente aos alunos e completamente afastada de outras relações afetivas (LOURO, 2004, p. 466).

Essa ideia refere-se ao discurso da imagem de professora “solteirona”, veículo muito conveniente para a desprofissionalização da prática educativa e para a subordinação feminina. Há um paradoxo, mesmo sendo mulher transgressora e “militante”, ainda está presa a concepções masculinas sobre ser mulher e professora.

Para concluir, apropriado das palavras de Louro (2004, p. 479) refletindo que:

As mulheres nas salas de aulas brasileiras e nos espaços sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos.

No capítulo seguinte busco problematizar essas concepções hegemônicas sobre as mulheres e a docência, perceptíveis nesta história da feminização da docência, pensando a importância do campo da educação das artes visuais com práticas contra-hegemônicas. Reflexão necessária para minha formação e construção de perceber-se criticamente na e pela docência em artes visuais. Para mais, contribuindo também com a sua criticidade, leitora/or.

3. DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO BRASIL E O CAMPO DA EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS

Como enfrentar que cotidianamente em escolas, percebemos a propagação de um discurso legitimador do olhar masculino, contraditoriamente, num espaço em que 79,28%¹⁹ são mulheres? E em aulas de artes, como afirma Loponte (2005), as mulheres também são a maioria. “Afiml, de que arte falamos, que histórias de arte e ensino de arte escolhemos para narrar?” (LOPONTE, 2005, p. 247). Esses questionamentos assemelham-se aos que propus no início deste trabalho de conclusão de curso: quem somos, que ideias temos e o que, como e porque ensinamos aquilo que ensinamos? (MACIEL, 2003). Exercitar o pensamento e reflexão de nossa história, memórias e experiências cotidianas, assim como fiz no subtópico 1.2. “(Re)descobrimdo-se, (re)conhecendo-se” do capítulo 1. “Contextualização autobiográfica e metodológica”, nos provoca a uma autoformação docente (MACIEL, 2003), que ressignifica para uma atuação crítica dentro dos espaços da educação das artes visuais, um dos principais objetivos desta pesquisa. Não proponho apagar a narrativa da história da arte “oficial”, tampouco incentivar discursos binários que são isso ou aquilo, sob um único modo de ver, mas refletirmos sobre espaços com múltiplos olhares, espaços para rupturas, desconstruções.

A vista disso, o propósito deste capítulo, é dialogar sobre o processo histórico da feminização da docência, exposto anteriormente, mas agora relacionando-o com o campo da educação das artes visuais, trazendo a imagem como elemento “faísca” problematizador e articulador entre ambos. Isto é, almejo propor desconstruções pela cena do campo dos estudos da cultura visual acerca dos discursos que disseminam um único olhar, o naturalizado, o patriarcal, sobre as mulheres. Discursos estes, presentes tanto em muitas das imagens clássicas do repertório das aulas de história da arte, quanto na mídia de massa, no cotidiano de nós docentes e educandas/os. Esse interesse em trabalhar um ensino crítico de artes visuais, principalmente relacionado às narrativas e imagens sobre as mulheres, foi amadurecido justamente

¹⁹ Dado referente à pesquisa do censo escolar da educação básica 2021 do Inep Data.

por efeito da escrita e reflexão do meu percurso de vida e acadêmico.

Olhar de 'outro modo' não quer dizer, no entanto, olhar de um modo 'mais verdadeiro'. Mas romper com as verdades cristalizadas como 'verdade única', questionar a 'naturalidade' dos discursos, inaugurar a pluralidade de pensamento ao denunciar as formas de poder exercidas sobre e pelos sujeitos (LOPONTE, 2002, p. 292).

O capítulo está organizado em duas partes, em ambas, a imagem assume papel problematizadora: na primeira parte, 3.1. "Entrecruzamentos: história da arte e docência em artes visuais", discuto algumas relações entre a história da arte "oficial", que corriqueiramente circula tanto nas salas de aula da educação básica, quanto no ensino superior (como presenciei na graduação em artes visuais) e o processo de feminização da docência; na segunda, 3.2. "Práticas questionadoras no campo da educação das artes visuais", reflito sobre como trabalhar as imagens nas salas de aulas, como professora de artes visuais, de forma a contribuir com narrativas questionadoras, contra-hegemônicas, posto que as imagens influenciam na construção da percepção de si e de outrem, direcionam o olhar, levam a ações.

3.1. Entrecruzamentos: história da arte e docência em artes visuais

Loponte (2002, p. 286) explica que na história da arte, nas grandes pinturas que são consideradas marcos do seu respectivo período, "[...] é a sexualidade da mulher que está sempre em constituição, ela é a categoria vazia. Apenas a mulher parece ter 'gênero', uma categoria definida a partir de uma diferenciação sexual cuja norma sempre tem sido masculina." O mesmo é perceptível na história da feminização da docência: quando as teorizações sobre a entrada das meninas e mulheres nas escolas iniciaram, concomitantemente, a problemática do sexo tornou-se centro de discussões. Na narrativa da história da arte "oficial", as mulheres foram representadas mais do que representaram-se, do mesmo modo como aconteceu na docência no Brasil²⁰.

²⁰ Ver capítulo 2. A feminização da profissão docente no Brasil página 39.

[...] é útil para questionar o fato de que em nossa sociedade as explicações sobre as diferenças entre homens e mulheres são fortemente qualificadas pelo sexo, com evidentes conotações biológicas e com forte intenção de produzir hierarquias que sustentem relações desiguais e de dominação no âmbito específico das relações sociais de gênero e na sua articulação com classe, raça, etnia e geração (VIANNA, 2013, p. 160).

As mulheres foram "autorizadas" a entrar nas escolas, seja como estudante ou como professora, sob rígidos sistemas de vigilância, e a docência somente foi legitimada a elas, como aponta a maioria dos estudos, por ser considerada uma extensão da maternidade e da vida doméstica, referência comumente percebida as mulheres em obras de arte, feita por artistas homens, como em *O verão* (1891) de Pierre Puvis de Chavannes (1824 –1898) [fig. 10], nesta obra o artista propôs um "idílio atemporal", um sonho de paz e bem estar em suas figuras de conotação bíblica e clássica (THE NATIONAL GALLERY). E na arte, "As mulheres 'artísticas' por natureza deveriam ser controladas de alguma forma, sendo proibidas de estudar arte fora do contexto estético doméstico (decoração de interiores, arranjos florais, tocar piano etc.)" (FREEDMAN, 1998 apud LOPONTE, 2002, p. 287). Novamente, percebemos semelhanças entre o contexto da arte e o da docência no Brasil. As mulheres eram (e ainda são) direcionadas ao doméstico.

FIGURA 10 – Pierre Puvis de Chavannes (1824 –1898), *Verão*, 1873, óleo sobre tela, 3,50 x 5,07 m. Paris, Musée d'Orsay.

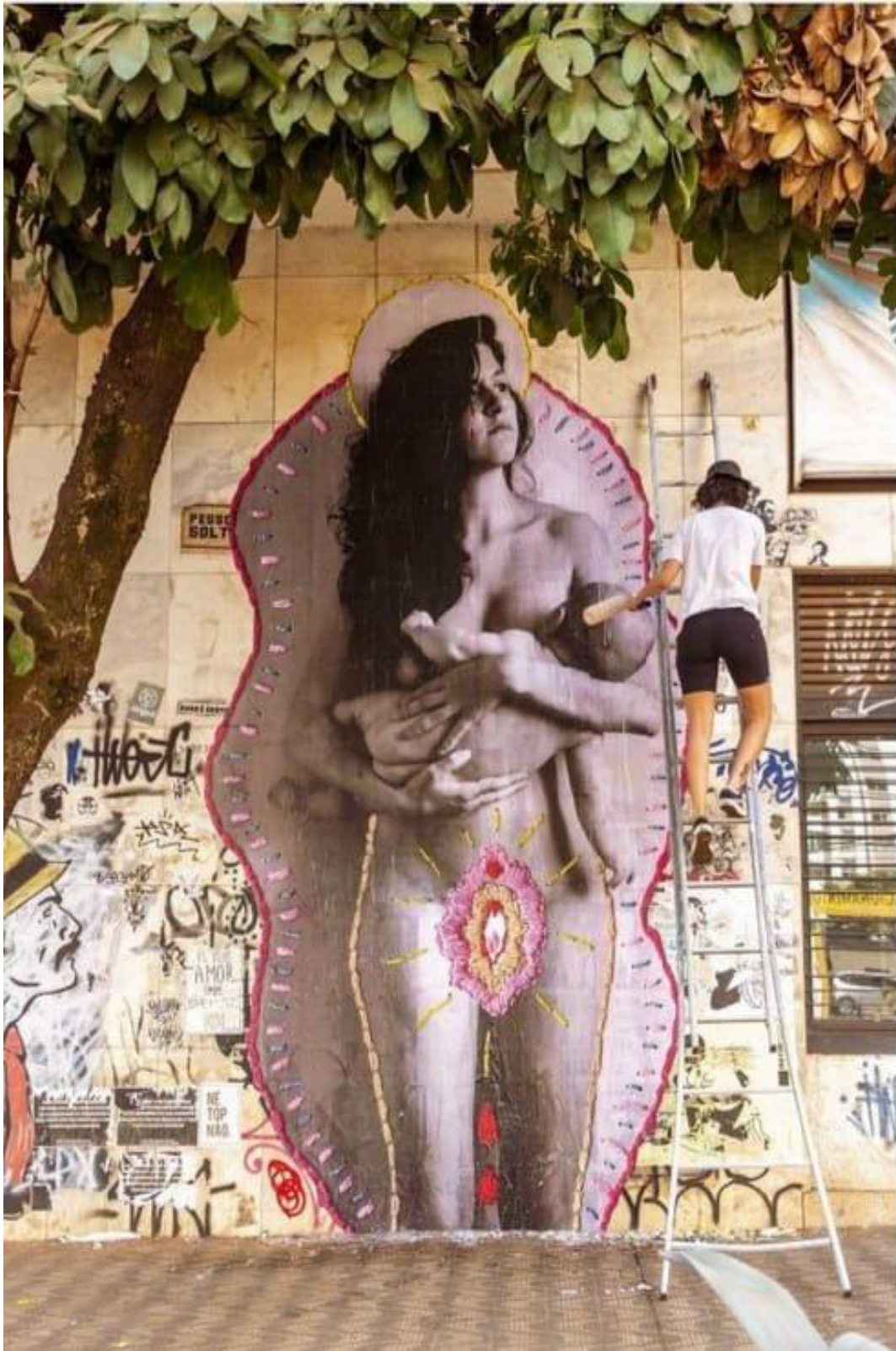


Fonte: <https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/lete-9537>.

Recentemente, Bruna Alcântara, 33 anos, artista paranaense, foi convidada a participar de um festival internacional de arte de rua em Goiânia e teve sua obra violentada, aproximadamente 12 horas após ser exposta [fig. 11]. A obra, a partir da perspectiva da artista feminista, fala sobre as nuances de ser mãe e como é imposto sobre a mulher uma condição de santificada (RODRIGUES, 2022). A parte destruída foi a região da vagina, um bordado com cores amarela, rosa, vermelha e marrom. Esse acontecimento não só diz respeito a como as mulheres artistas ainda são confrontadas violentamente e sob imposições de comportamentos, mas reflete o contexto, repleto de machismo e sob preceitos patriarcais, do local que foi exposta - Goiás é um dos lugares em que o feminicídio mais cresceu, entre 2018 e 2021 houve um aumento de 50%, conforme os dados da Secretaria de Segurança Pública (SSP GO) (RODRIGUES, 2022). Ademais, como relata Bruna para Galtierly Rodrigues do site Metrôpoles (2022), ela era uma das poucas participantes mulheres desse festival e, em um outro - o festival que fez o Beco da Codorna - havia 180 artistas homens e apenas quatro mulheres. Desde Artemisia Gentileschi²¹, “[...] as mulheres viveram em busca de se afirmarem como sujeitos e não como objeto dentro do meio artístico majoritariamente masculino” (OLIVEIRA, 2022, p. 24). Ainda estamos nesse processo e devemos falar mais e mais sobre isso.

²¹ Artemisia Gentileschi (1593 - 1656) foi uma artista do barroco italiano do século XVII, uma das únicas mulheres que conseguiu adentrar o sistema da arte de sua época. Suas obras contrastam entre a incidência de luz e fundos escuros em representações pictóricas teatrais, que abordam principalmente temáticas bíblicas. Hoje, Artemisia é símbolo dentro das reivindicações feministas na arte, pintou temáticas e figuras que eram representadas por inúmeros “mestres” da arte, a partir da sua perspectiva, a de mulher.

FIGURA 11 – Obra constituinte do festival internacional de arte de rua em Goiânia sendo montada pela artista Bruna Alcântara.



Fonte: Reprodução Leo Mareco via Bruna Alcântara, 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CgSfVJklw6/?igshid=Yzg5MTU1MDY%3D>.

FIGURA 12 – Obra da artista Bruna Alcântara após a violenta e simbólica destruição na região da vagina.



Fonte: Reprodução Vinícius Schmidt – Metrôpoles, 2022. Disponível em: Obra de arte feminista é destruída 12h depois de pronta em Goiânia | Metrôpoles (metropoles.com).

A alusão a sexualidade da mulher, tanto por críticos de arte quando analisam obras de artistas mulheres, como pelos grandes líderes no Brasil quando julgaram a capacidade da mulher exercer uma profissão, no caso a docência, parece algo inevitável, que interfere drasticamente. “No caso das mulheres artistas, elas são sempre apêndices de alguém: filha de, esposa ou amante de, mãe de... Elas e suas realizações precisam ser justificadas a partir da sua relação com outros” (LOPONTE, 2002, p. 288) e as professoras tinham sua moral definida de acordo com as relações que estabelecia na sociedade²², a depender disso, eram incentivadas ou barradas a adentrar a docência.

Não percebo como uma coincidência essas semelhanças entre a história da arte “oficial” e a história da feminização da docência no Brasil, afinal, como coloca Loponte (2002) somos herdeiros/as da cultura ocidental européia e muitas vezes a

²² Ver a Lei Couto Ferraz de 1854, Art 12 e 16.

assumimos sem questionar. Nas salas de aulas, o mesmo acontece, repercute-se histórias “oficiais” em detrimento e invisibilização de outras histórias²³, como ilustra o relato de Loponte (2002, p. 288):

Como professora de artes plásticas na educação básica, por muito tempo reproduzi nas aulas este modo de ver a história da arte como algo ‘dado’, imutável, uma mera narrativa de fatos cronologicamente organizados nos livros de que dispunha. Para uma leitura desavisada, é mais do que ‘natural’ que os homens sejam líderes dos movimentos artísticos e que a representação de imagens de mulheres predomine sobre as produções artísticas feitas por elas próprias. É esse modo de ver que prevalece nos livros mais comuns e de mais fácil acesso sobre arte, inclusive aqueles dirigidos às crianças.

O artigo “(In)visibilidades femininas nos livros didáticos de arte”, de 2018, com autoria de Andréa Alcântara Almeida Amorim e Carla Luzia de Abreu, contém um gráfico resultado do questionamento da presença da figura da mulher nos livros de arte, proposto a um grupo de 15 estudantes, que contribui com as reflexões instigadas na minha pesquisa:



FIGURA 13 – Gráfico intitulado “Presença das mulheres nos livros didáticos de Arte”, obtidos conforme autoras, por meio da pergunta: “Como a figura da mulher está presente nos livros didáticos de Arte?”.

Fonte: AMORIM, A. A. A.;
ABREU, C. L. de.
(In)visibilidades femininas nos livros didáticos de arte, 2018.
Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/web/up/778/o/LC_ANDREA_AMORIM_CARLA_ABREU_IISIP_ACV2018.pdf.

²³ Histórias como as das mulheres artistas, para mais reflexões sobre esse tema, ver o trabalho “Mulheres artistas e outros modos de ver: questões de gênero na narrativa oficial da história da arte” de autoria de Julliany Cassia Oliveira, 2022.

Como podemos observar, as mulheres nos livros de arte são percebidas pelo grupo de estudantes como parte das obras de arte mais do que como produtoras das obras. Essa mesma pesquisa nos mostra que o livro didático²⁴, lugar no qual as mulheres são mais representadas do que as autoras da representação, é muito utilizado pelas/os professoras/es de arte como principal ferramenta mediadora das aulas. Ou seja, há uma linha tênue, que se não percebida, acaba pendendo para o lado da reprodução estereotipada, a-criticamente, de um único modo de ver, que repercute nas relações de identidade, sexualidade e gênero das/dos estudantes.

O mesmo discurso que fora utilizado sobre a ausência de mulheres artistas e ao mesmo tempo para construir uma imagem da “mulher” artista, fora utilizado para determinar o trabalho “ideal” para as mulheres, ou como a história nos conta, a “vocação” das mulheres: a docência, e incentivar a ocupação deste lugar por elas.

Comumente os homens aparecem nas produções artísticas como uma figura que é forte, poderosa e superior, quando mulheres são mostradas com algum tipo de poder, são vistas como más, porém é mais frequente que elas sejam encontradas nas obras com características de submissão e passividade, disponíveis ao olhar erotizado do artista e do espectador, assim como também são retratadas em âmbito doméstico e vinculadas à maternidade (OLIVEIRA, 2022, p. 26).

Muitas mulheres assumiram esses postos sem “pestanejar”, Josso (2012, p. 21) fala sobre um “caminho da vida programado por nossa história familiar, social e cultural”, me pergunto se é esse o caso, se eu estou entre. É sem “pestanejar” que muitas vezes reproduzimos o discurso “oficial” da história da arte nas salas de aulas e conseqüentemente compactuamos com a permanência dessa dicotomia, dessa ótica binária masculino-feminino.

No “jogo das dicotomias” os dois pólos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento. Aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples. A proposição de desconstrução das dicotomias problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (LOURO, 1997, p. 12).

²⁴ Para aprofundamento sobre o livro didático sugiro a leitura da pesquisa “Livros didáticos para o ensino de arte: diálogos, práticas e (des)caminhos”, de 2009, com autoria de Gisele Costa Ferreira da Silva. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2771>.

Encontramos com facilidade obras da história da arte “oficial”, da arte ocidental, feitas por sujeitos declarados homens, que trazem a figura da mulher com certa passividade e reverência a “suposto olhar masculino” (LOPONTE, 2008, p. 158), por exemplo, *A Odalisca reclinada em um sofá*, 1857, de Eugene Delacroix (1798-1863) [fig. 14]; *Susana tomando banho*, 1555-1556, de Tintoretto (1518 - 1594) [fig. 16] e *A tempestade*, 1503-1509, de Giorgione (1477 - 1510) [fig. 18].

A *Odalisca*, 1857, de Delacroix, é descrita na página do museu que pertence como uma “sensual obra”, nela, vemos uma mulher nua reclinada sobre um sofá. A descrição continua:

Estamos nas profundezas do Oriente – um mundo excitante e carregado de erotismo de haréns e haxixe – e a dama é uma *odalisca*, a concubina de um sultão, uma mulher mantida para fins de prazer masculino [...] Nossa odalisca, nua exceto por tornozeleiras de ouro e um colar, está deitada de costas em uma pose relaxada e lânguida. Ela encontra nosso olhar, os lábios ligeiramente entreabertos, os olhos semicerrados. O espectador é escalado como o amante que recentemente se levantou do sofá? (The Fitzwilliam Museum).

Percebo essa descrição como a favor de um olhar masculino, as falas “lábios ligeiramente abertos, os olhos semicerrados” remetem a uma suposta sensualidade e excitação que não percebo, para mim, mulher, há outras interpretações, que me atormentam, fico me questionando quem é essa mulher? Ela estava posando para Delacroix? Por vontade própria? Em que contexto? Delacroix (e muitos outros grandes “mestres”) produziram inúmeras pinturas como essa, que coloca a mulher em um ambiente de fetiche, como objeto do prazer masculino, como posse de alguém, de um espectador supostamente homem. A tela *O duque de Orleans mostrando sua amante*, ca. 1825 - 1826, traz explicitamente essa concepção de mulher como posse masculina, Delacroix coloca a mulher nua no centro da imagem, sendo exibida por um homem a outro homem [fig. 15].

FIGURA 14 – Eugene Delacroix (1798 - 1863), *Odalisca reclinada em um sofá*, 1857, óleo sobre tela, 38 x 46,7 cm, Fitzwilliam Museum, Cambridge, Reino Unido.



Fonte: <https://thaisisel.medium.com/contexto-ou-explora%C3%A7%C3%A3o-o-corpo-feminino-na-arte-ocidental-c78e8829513d>.

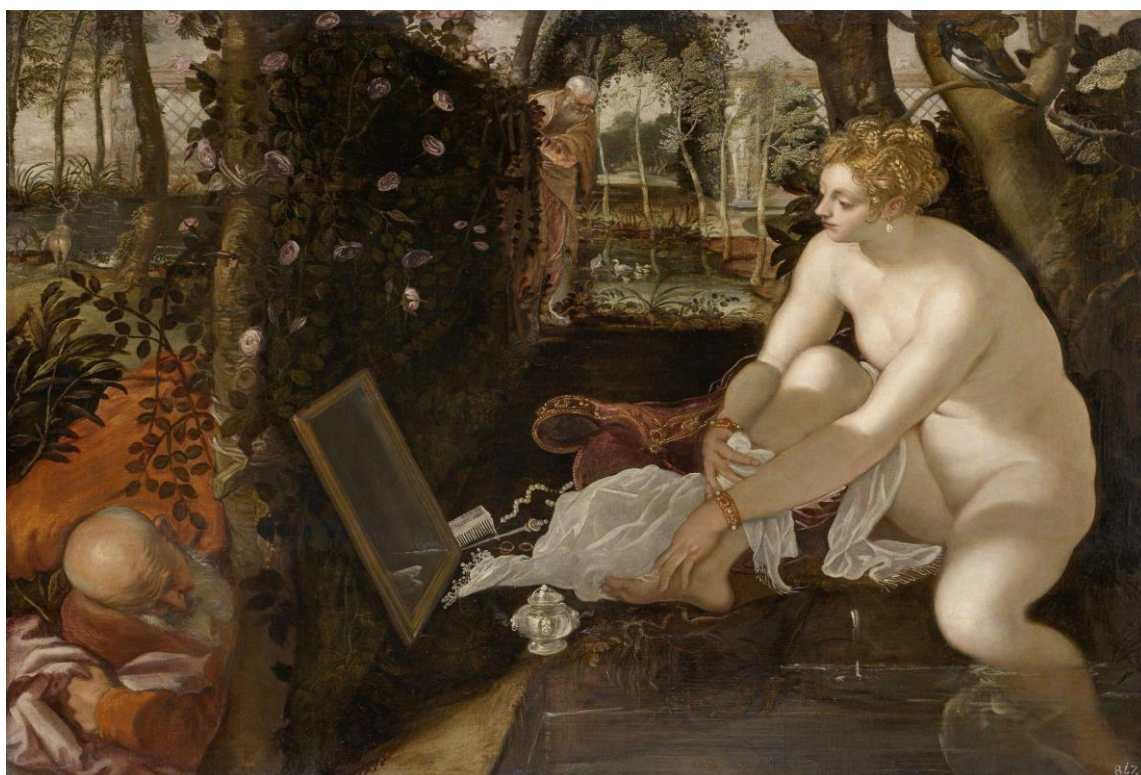


FIGURA 15 – Eugène Delacroix (1798 - 1863), *O duque de Orleans mostrando sua amante*, ca. 1825 - 1826, óleo sobre tela, 35 x 25,5 cm, Museu Nacional Thyssen-Bornemisza, Madri.

Fonte:
<https://www.museothyssen.org/en/collection/artists/delacroix-eugene/duke-orleans-showing-his-lover>.

A obra *Susana tomando banho*, 1555-56, de Tintoretto, retrata um dos temas mais recorrentes entre os clássicos: Susanna. O artista distribui sutilmente os elementos (as flores, os tecidos, o espelho, as jóias) pelo quadro, atribuindo um caráter romantizado a uma temática tão violenta sobre a mulher. Aqui, Susanna está nua em uma posição relaxada e passiva, enquanto é assediada pelos anciões, um à frente e outro ao fundo da composição. As descrições que tive contato sobre essa obra trazem palavras que corroboram com um discurso de passividade, de “amenização” do acontecimento. Na história, além de Susanna ser vítima de assédio, ela é acusada de adultério e levada a sentença de morte, da qual só é “salva” quando um homem se manifesta a seu favor e valida sua “inocência”. Diferentemente, quando uma mulher, Artemisia Gentileschi (1593 - 1656), representa esse acontecimento [fig. 17], temos outra perspectiva, uma de inconformismo, violenta, de revolta, de medo, “[...] é possível observar o voyeurismo e a denúncia da violência patriarcal [...]” (OLIVEIRA, 2022).

FIGURA 16 – Tintoretto (1518 - 1594), *Susana tomando banho*, 1555-1556, tela de pintura, 146 x 193,6 cm, Kunsthistorisches Museum, Viena.



Fonte: <https://www.khm.at/en/objectdb/detail/1564/?offset=35&lv=list>.

FIGURA 17 – Artemisia Gentileschi (1593 - 1656), *Susanna e os anciãos*, 1610, óleo sobre tela, 1,70m x 1,21m, coleção Schönborn, Pommersfelden, Alemanha.



Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Susanna_and_the_Elders_\(1610\),_Artemisia_Gentileschi.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Susanna_and_the_Elders_(1610),_Artemisia_Gentileschi.jpg)

FIGURA 18 – Giorgione (1477 - 1510), *A tempestade*, 1503-1509, óleo sobre tela, 82 x 73 cm, Gallerie dell'Accademia di Venezia.



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheir.>

Há infelizes mulheres artistas que poderiam nos ensinar sobre técnica, sobre correntes, sobre história, sobre mulheres, “[...] afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras”(LOURO, 1997, p. 12), mas por que predominantemente os artistas homens e sua visão é que integram os currículos de arte das escolas, tanto da educação básica como, inclusive, da graduação? As obras que trouxe são algumas que fizeram parte das disciplinas de história da arte cursadas por mim na graduação. É um tanto problemático pensar que tive contato com tão poucas artistas mulheres na graduação, sendo que são, sobretudo, as mulheres que ocupam esse espaço e ensinam sobre arte. As indagações de Loponte (2008) contribuem para refletirmos esse contexto: “Como professoras educam e reforçam uma determinada ‘pedagogia visual do feminino’? E, por outro lado, como elas próprias são educadas através das imagens de mulheres?”

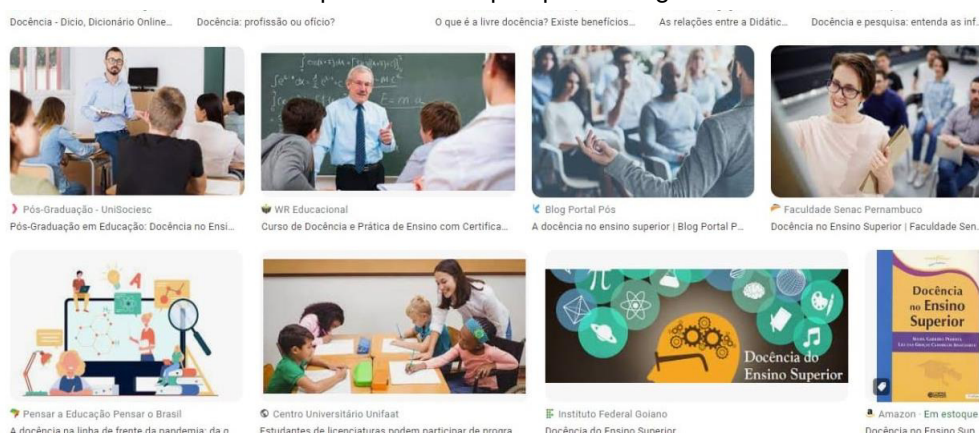
Essa breve relação que propus neste tópico, é um exemplo de como podemos trabalhar história da arte em nossa atuação futura, fazendo uma leitura crítica da

imagem, do contexto, lançando mão de perguntas como: O que é visto? No caso de comparações, as imagens possuem quais diferenças? O que sentimos ao ver cada uma delas? A quem interessa essas representações? E etc. E que essas perguntas sirvam também para nós, docentes.

3.2. Práticas questionadoras no campo da educação das arte visuais

Quando pesquisamos, mesmo que de forma superficial, o termo docência na plataforma de busca Google, não surpreendentemente, vemos o seguinte:

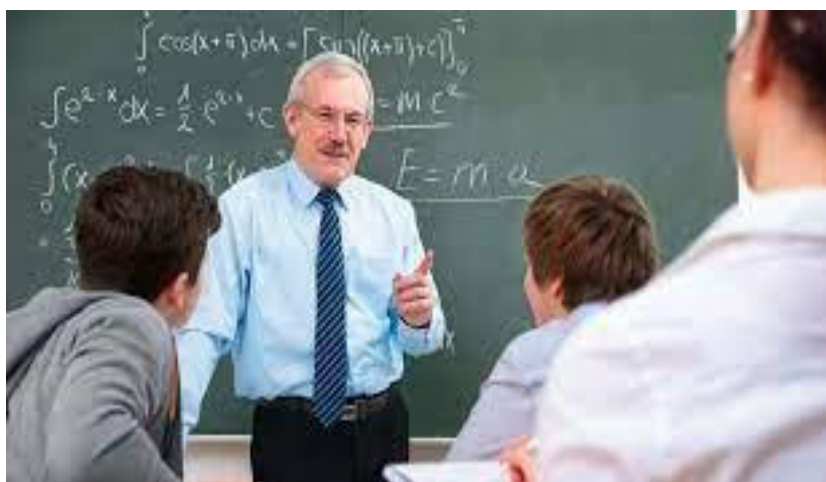
FIGURA 19 – Print screen do resultado da busca por “docência” no dia 16 de janeiro de 2023, na plataforma de pesquisa Google.



Fonte: Google.

Ampliamos e:

FIGURA 20 – Professor lecionando, supostamente, uma disciplina de exatas a estudantes homens adultos, imagem vinculada a um site que oferta um curso de Docência e Prática de Ensino .



Fonte: <https://www.wreducacional.com.br/curso-de-curso-docencia-e-pratica-de-ensino>.

FIGURA 21 – Professor homem em frente a uma turma de estudantes adultos, imagem vinculada a um site que oferta pós em Docência no Ensino Superior.



Fonte: <https://pos.unisociesc.com.br/cursos/docencia-no-ensino-superior/>.

FIGURA 22 – Professora mulher lecionando para crianças, imagem vinculada a um informativo, de 2018, sobre a possibilidade de estudantes de licenciatura (Artes Visuais, Letras e Pedagogia) participarem de bolsa de iniciação a docência e estágio na educação básica.



Fonte: : <https://www.unifaat.com.br/noticia/estudantes-de-licenciaturas-podem-participar-de-programas-de-iniciacao-a-docencia.>

A partir dessa breve busca, podemos presenciar alguns dos estereótipos pela

ótica binária sobre a docência, ao qual discutimos. Nas figuras 20 e 21, percebemos como a figura do professor homem é disposta, com vestimentas que parecem querer dizer “sou intelectual”, em posição de liderança, com uma turma de adultos e em uma das imagens ainda é possível identificar que supostamente o professor leciona uma disciplina de exatas²⁵. Em contrapartida, temos a figura da professora mulher, disponível (como a postura inclinada para frente indica) e com uma turma de crianças. A imagem do professor homem é utilizada para anúncios de cursos voltados para a docência superior ou qualificação profissional, enquanto que a imagem da professora mulher é utilizada em informativos voltados a cursos, digamos que específicos, entendidos como “femininos”: artes visuais, letras e pedagogia. Parece uma simplista análise, mas entendo que mesmo essas sutis situações podem servir como bússolas para práticas questionadoras. Imagens como essas perpassam diariamente o cotidiano da sociedade, elas querem vender algo, e estar atento a isso requer exercício da criticidade na relação que construímos com as imagens.

A mídia brasileira, principalmente em propagandas endereçadas ao público masculino, como as campanhas de marcas de cerveja, celebram e naturalizam um corpo feminino sem voz, um corpo-objeto do olhar. Que corpo é esse que querem nos vender? De que forma nos constituímos como mulheres perante esses corpos-objetos do olhar masculino? (LOPONTE, 2002, p. 290).

Além disso, quando Loponte (2002) fala “corpo-objeto”, ligeiramente me vem a lembrança da “obra” de Yves Klein, que utiliza o corpo de mulheres nuas, como ele mesmo afirmou, como “pincel vivo”, um objeto. A quem essa performance interessa?²⁶ O que ela pretende? Que ideias reproduz? Por que Yves escolheu o corpo de mulheres para usar como pincéis? São questionamentos como esses que devemos propor às/aos estudantes sempre que uma imagem for apresentada em sala de aula, porque como aponta Martins (2008, p. 99) "imagens, concepções estéticas e obras de arte não são neutras, inocentes, mas integram as redes de tensões inerentes às relações de poder das estruturas sociais em que são realizadas, circulam, e articulam

²⁵ Yannoulas separa o trabalho “Trabalhadoras – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações, 2013” em duas partes, respectivamente: Explorando Territórios – Mulheres em trabalhos masculinos e Territórios – Mulheres em trabalhos femininos. O campo da matemática integra a 1ª parte do trabalho.

²⁶ Performance Blue Women Art, 1992, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h50IzHh4T_g.

sentidos".

FIGURA 23 – Registro de parte da performance de Antropometria, de Yves Klein, mostra uma das modelos e a impressão deixada pelo seu corpo.



Fonte: <https://arteref.com/arte/cor-corpo-e-imaterial-yves-klein/>.

Diante disso, cabe explicar do que se trata os estudos da Cultura Visual e sua importância nas abordagens críticas no campo da educação das artes visuais, como também para a problematização da temática desta pesquisa - “A feminização da docência: um recorte para as artes visuais”. A Cultura Visual refere-se a um campo de estudos que emerge no final dos anos 80, e vem cada vez mais mostrando seu potencial, tanto nas instituições de ensino quanto para nossas próprias construções como seres sociais críticos. Conforme Tourinho (2011) “A cultura visual [...] se fundamenta no princípio de que as práticas do ver são construídas social e culturalmente [...] discute impactos e implicações das experiências de ver e ser visto

na contemporaneidade”. As imagens, bem como os objetos artísticos, são entendidos pela Cultura Visual como artefatos sociais. Portanto, a educação pela Cultura Visual possibilita:

explorar nossa relação com as práticas do olhar, as relações de poder em que somos colocados e questionar as representações que construímos de nossas relações com os outros, pois, ao final, se não podemos compreender o mundo e intervir nele, é porque não temos a capacidade de repensá-lo e oferecer alternativas aos relatos naturalizados (HERNÁNDEZ, 2013, p. 92).

Os discursos perceptíveis na história da feminização da docência, portanto na história da docência, apesar de reflexos e de nos explicar o contexto sócio histórico da época, carrega através do tempo ideologias que precisam ser desconstruídas na contemporaneidade. E o ensino crítico de arte por meio dos estudos da Cultura Visual nos permite construir narrativas contra hegemônicas que questionem e rompam com aquelas dominantes, notadas em diversas obras da história da arte “oficial”, como investigado no tópico anterior, e em outras imagens que circulam na mídia, como o exemplo supracitado, as quais as/os jovens têm fácil acesso. E que por sua vez, são imagens que carregam, muitas vezes, complexos de visualidades hegemônicas sobre temas que agenciam desigualdades e hierarquias na sociedade. Por isso, enfatizo a relevância das/os docentes promoverem, conforme aponta Nancy Pauly (2003) apud Hernández (2007, p. 25): “Experiências que permitam aos estudantes [...] terem a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como a refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos”. Porque, como nota-se em estudos atuais, a escola permanece como “uma instituição produtora de normas socioculturais, em um âmbito coletivo” (TURÍBIO, 2022, p. 10). Diante disso, reitero a necessidade de um ensino crítico, que seja contemporâneo da nossa realidade cultural, social e política.

Conforme Mirzoeff (2016), o complexo de visualidade, conceito supracitado, compreende os discursos hegemônicos que são difundidos por meio das imagens, e nas palavras de Abreu (2020, p. 101) “[...] visualidade é uma prática discursiva de

manipulação e regulação da realidade que produz efeitos reais”. As visualidades são como um grande centro que comercializa ideias que “[...] são configurados por meio de elementos políticos, epistemológicos e de valores morais, estéticos e éticos” (ABREU, 2020, p. 98). Enquanto que contravisualidade - proposta de Mirzoeff (2016) - refere-se às construções de narrativas que vão contra, que desestabilizam esses discursos da visualidade que são munidos de poder. Isto é, as contravisualidades são agentes que potencializam essas narrativas questionadoras e os processos de rupturas do olhar hegemônico. Em concordância, Abreu, Álvarez e Monteles (2019, p. 838) coloca as contravisualidades como “[...] dispositivos eficientes para visibilizar outras histórias, provocar, incomodar, levantar discussões e gerar desconforto naqueles que determinam o que pode ou não ser visto.” Vejamos, por Berger (1999, p. 66), um exemplo de exercício que incomoda há aqueles que estão naturalizados a um único modo de ver as mulheres:

Se tem qualquer dúvida de que isto seja assim, faça a seguinte experiência. Escolha deste livro uma imagem de um nu tradicional. Transforme a mulher num homem. Ou no olhar da mente, ou desenhando na reprodução. Em seguida observe a violência que essa transformação faz. Não à imagem, mas às expectativas de um possível espectador.

Nesse sentido, o trabalho com as imagens deve sempre ser acompanhado de diálogos que provocam rupturas. Logo, pensar o embate visualidade e contravisualidade é evidentemente trabalhar a criticidade das/dos estudantes, por exemplo, ao analisar uma obra ou imagem a partir dessa perspectiva, entende-se não só a obra/imagem, mas a/o artista e/ou produtora/or, o contexto onde foi criada, as ideologias presentes nelas e os reflexos que traz para e dá a atualidade. Além disso, questiona-se a quem essas obras/imagens interessam, quais noções são repassadas ao longo dos anos e por que devemos repensá-las para romper com diretrizes dominantes. Penso que essas imagens, envolvidas por problemáticas de gênero, que alimentam um caráter binário masculino-feminino, surgem a todo momento nas salas de aula, muitas vezes trazidas pelas/os estudantes; também surgem no trânsito entre a apresentação dos conteúdos obrigatórios - prática - construção do conhecimento.

Além disso, no âmbito da pesquisa acadêmica, precisamos estar a todo momento atentos criticamente às investigações e reflexões que construímos. Durante o início da minha escrita deste trabalho me veio à lembrança o filme “Matilda”, que data 1996, mas que fez parte das minhas tardes na infância e adolescência [fig. 24 e 25] e se conecta a temática da pesquisa. O filme se passa num contexto de escola e narra a história de uma menina que descobre habilidades psicocinéticas, que no fim da trama é adotada pela sua professora. Em uma breve análise, num recorte para a relação entre a garota e a professora, é nítida a ideia estereotipada das características tidas como femininas e difundidas durante o processo de feminização da docência: a maternidade, a afetividade, o cuidado, o amor, a vocação e etc.; além de outras organizações como as vestimentas e o comportamento permitido e proibido entre criança-criança e crianças-adultas(os). Ao contrário da diretora Trunchbull²⁷, a ela, que ocupava um cargo de liderança, atribuíram características marcadamente como masculinas pela história da feminização da docência. Narrativas presentes em inúmeras produções fílmicas, seja de 1996 ou da atualidade, continuam agenciando estereótipos sobre a profissão docente e quem nela atua, e isso daria uma longa análise.

²⁷ Até mesmo o nome traz traços de uma atribuição masculina a ela, que assumia um cargo historicamente definido como masculino. Traduzindo separadamente trunch / bull temos tronco / touro. Já a professora é atribuído algo mais “doce”: Honey, traduzido temos Mel.

FIGURA 24 – Cena do filme Matilda, 1996, classificação infantil. Na imagem temos a diretora Trunchbull e Matilda se encarando, ao fundo encontra-se a professora Honey em postura inclinada demonstrando preocupação.



Fonte:

https://br.jetss.com/entretenimento/cinema_e_series/2021/07/confira-curiosidades-sobre-o-classico-filme-matilda/.

FIGURA 25 – Cena do filme Matilda, 1996, classificação infantil. Na imagem temos a Matilda e a professora Honey apoiadas na mesa. É a cena em que Honey encobre os poderes psicocinéticos de Matilda, segurando o jarro que estava flutuando, quando Trunchbull entra na sala de aula.

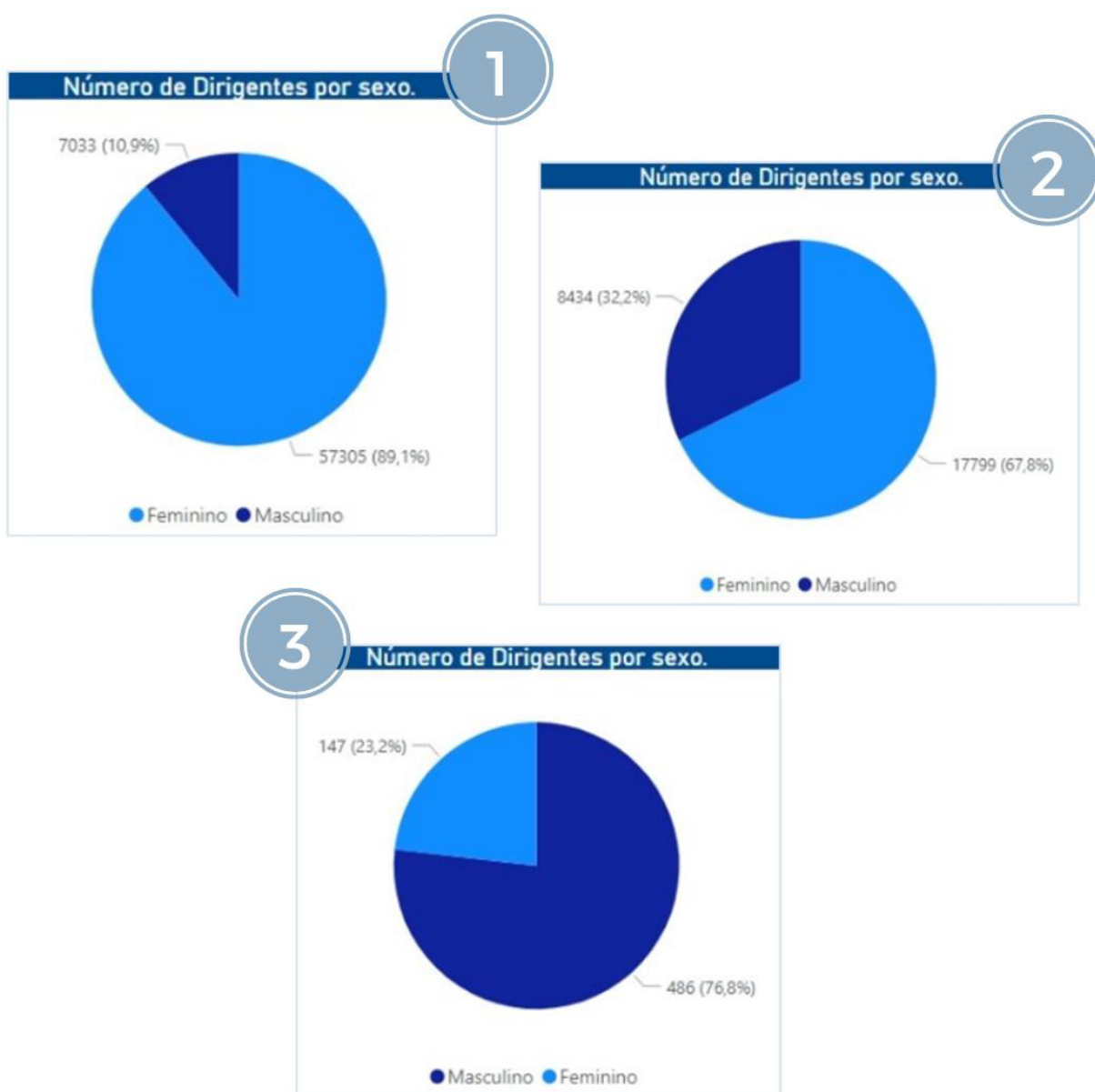


Fonte:

https://br.jetss.com/entretenimento/cinema_e_series/2021/07/confira-curiosidades-sobre-o-classico-filme-matilda/.

Quando se trata de cargos de liderança e socialmente mais reconhecidos, os homens são a maioria, como os gráficos a seguir mostram [fig. 26]. A mesma hierarquia no campo de trabalho dos séculos passados, como pudemos notar na história da feminização da docência, permanece ainda nos dias de hoje, mas o que não podemos é naturalizá-la.

FIGURA 26 – Composição de gráficos retirados do Inep - Estatísticas dos Gestores Escolares. Número de dirigentes por sexo, dependência respectivamente: municipal, estadual e federal, dados referentes a 2021.



Fonte: Inep. Disponível em:
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiOWQ1YjJiZmEtM2Q0NC00OGewLTkxYTQtMTVhOGFkZmFjZjlliwidCl6ljl2ZjczODk3LWM4YWMtNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection534422960eba34d201d8>.

Também convém enfatizar que a arte e por conseguinte a sua história foram um dos principais veículos responsáveis pela difusão e legitimação dessas visões patriarcais por sobre as mulheres, pelas quais a sociedade pôde manter uma vigilância, conservando a ordem social e política que era conveniente. Eram os homens que diziam quando, como, onde e o que as mulheres podiam fazer. Assim como, eram esses homens brancos que pintavam essas mulheres em grandes telas e exibiam, reafirmando esse “quando, como, onde e o que”. Comumente nos deparamos com imagens de arte, tanto nos livros pedagógicos, quanto difundidas em estampas de camisetas ou outros, nas quais a figura central é a mulher, em grande parte nua, carregando concepções sexualizadas ou santificadas, domesticadas e progenitoras advindas de histórias repletas de preconceitos e machismos. A questão problema não está na nudez da mulher, mas nas mãos de quem a pintou, no contexto que foi produzida, e no que pretendia difundir, que ideologia? A questão é quem pode representar e quem é representada/o. Oliveira (2022) no trabalho “Mulheres artistas e outros modos de ver: questões de gênero na narrativa oficial da história da arte” questiona sobre uma parcela dessa problemática, especificamente a invisibilidade das mulheres artistas e as hegemonias masculinas circundantes. Trabalhos como esse enfrentam a hegemonia dominante que diz sobre as mulheres e impulsiona práticas críticas de ensino nas artes visuais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos na história da feminização da docência, o currículo nos primeiros anos escolares, como também nos cursos de formação de professoras/es, incluía para as meninas áreas que agora percebo de alguma forma relacionadas às artes: "[...] além de prever a disciplina de geometria apenas para os homens, permite perceber a importância na formação das jovens (e somente para elas) ao cultivo de habilidades e destrezas manuais e estéticas" (LOURO, 2004, p. 457), essa diferenciação no currículo, anos atrás, pode nos dizer algo sobre quem ocupa a graduação de licenciatura em artes visuais atualmente? Coincidentemente, ou não, como vimos no capítulo "O que se trata essa pesquisa", quem ocupa a graduação em licenciatura artes visuais, como também o bacharelado em artes visuais na FAV/UFG, meu lugar de trânsito, são a maioria mulheres: 65,4% de mulheres na licenciatura e 62,8% no bacharelado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2023).

Também, observa-se no decorrer da minha pesquisa que as professoras de arte mulheres foram a maioria em todo meu percurso de ensino. No entanto, percebemos que de fato como citado no subtópico 1.2. "Estímulo gerador e caminho metodológico da pesquisa" do capítulo 1. "Contextualização autobiográfica e metodológica", "o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional" (INEP, 2009, p. 21). Na educação básica são 79,28%²⁸ mulheres em atividade docente (BRASIL, 2021), já no ensino superior de todo o Brasil temos que 47% são mulheres. Apesar de, as mulheres ainda compõem "72,5% das matrículas em cursos de licenciatura" (BRASIL, 2021, p. 23). Além dessa hierarquização, circulam no interior dessas relações, ideologias que ainda firmam papéis para cada sexo, herdado de ideais religiosos e vindos da cultura portuguesa, como afirma Almeida (2007) "[...] a cultura portuguesa foi determinante para esculpir na sociedade brasileira os contornos definidos para o desempenho dos papéis sexuais". É compreendendo essa história, nossa história de forma crítica, pelas "práticas do olhar" (HERNÁNDEZ, 2013) que poderemos lá na frente, quando

²⁸ Considerando qualquer faixa etária, região geográfica, unidade da federação, município, etapa e modalidade de ensino na educação básica, além de outras particularidades.

estivermos mediando relações, seja em um ambiente de educação formal ou informal, intervir, pelas lentes da alteridade, e provocar para reconstruções de representações e discursos naturalizados que refletem desigualdades.

Os dados levantados nesta pesquisa nos mostram algo que apesar de parecer óbvio, quase não vemos discussões, principalmente em espaços de ensino. Os dados quantitativos carregam contextos e significações que podem ser ferramentas de inúmeros diálogos, eles precisam ser discutidos de forma crítica. O estudo e análise reflexiva da feminização da docência também é uma potencial ferramenta para os diálogos entre gênero, educação e artes visuais, além de colaborar para o exercício de percebermos criticamente o lugar que ocupamos, neste caso, a docência em artes visuais. A história da feminização da docência também nos impulsiona a refletir sobre alteridade e desigualdade, como Rosa (2011, p. 18) pontua:

A sociedade precisa compreender as diferenciações entre homens e mulheres sob a ótica da alteridade e não da desigualdade, desta forma considerando as diferenças como necessárias para a constituição da vida social e entendendo que as diversidades entre os sujeitos não podem definir relações de superioridade e inferioridade.

Ademais, não espero que esta pesquisa tenha gerado resultados concretos, mas que ela tenha tecido provocações, reflexões e possibilidades no campo da formação de profissionais da educação das artes visuais. Abarcando temáticas como educação e gênero, tão necessárias diante do atual cenário social e político. Além de provocar as/os demais leitoras/es para uma possibilidade de autoformação (MACIEL, 2003), de autocrítica sobre o lugar que ocupa e como ocupa. Minha tentativa nesta pesquisa de trabalho de conclusão de curso, foi provocar através de um exercício de reflexão sobre nossa história, nossas memórias e experiências cotidianas, vislumbrando como podem contribuir para a construção da criticidade sobre o lugar que ocupamos, no meu caso, estudante em formação e futura docente de artes visuais. O campo das artes visuais oferece espaços para práticas questionadoras, que são fundamentais para a construção dessa criticidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. L; ÁLVAREZ, J. S. O; MONTELES, N. J. S. **O QUE PODEMOS APRENDER DAS CONTRAVISUALIDADES?** In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, p. 831-846, 2019. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_____ABREU_Carla_Luzia_de_e_%C3%81LVAREZ_Juan_Sebasti%C3%A1n_Ospina_e_MONTELES_Nayara_Joyse_Silva_831-846.pdf. Acesso em: nov. de 2022.

ABREU, C. L. **Contravisualidades: práticas de resistência em tempos de pandemia e fake news.** Concinnitas, v.21, n.38, Rio de Janeiro, maio de 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/50142/35313>. Acesso em: nov. de 2022.

ALMEIDA, J. S. de. **Meninos e meninas estudando juntos:** os debates sobre as classes mistas nas escolas brasileiras: (1890/1930). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 58, p. 115-123, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312680017_Meninos_e_meninas_estudando_juntos_os_debates_sobre_as_classes_mistas_nas_escolas_brasileiras_18901930. Acesso em: jan. de 2023.

ALMEIDA, J. S. de. **A co-educação dos sexos:** apontamentos para uma interpretação histórica. Pelotas: História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, n. 22, p. 61-86, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891668.pdf>. Acesso em: jan. de 2023.

AMORIM, A. A. A; ABREU, C. L. de. **(In)visibilidades femininas nos livros didáticos de arte.** In: II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2018, Goiânia. Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, p. 669 – 678, 2018.. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/LC_ANDREA_AMORIM_CARLA_ABREU_IISIPACV2018.pdf. Acesso em: jan. de 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014.

BERGER, John. **Modos de Ver.** Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

BRASIL. **Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica.** In: Painel Estatísticas Censo Escolar, do InepData. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: nov. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jul. 2021.

BRITO, Marcus Vinícius Turíbio de. **Confrontar complexos de visualidade patriarcais**: a montagem de imagens e masculinidades com estudantes de licenciatura em artes visuais. 2022. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/20700>. Acesso em: dez. de 2022.

CASTANHA, A. P. **O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19**: coeducação ou escolas mistas. Porto Alegre: Hist. Educ. [Online], v. 19, n. 47, p. 197-212, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/5TjtHjHWVxYtkVJhbFRqB8P/abstract/?lang=pt>. Acesso em: out. 2022.

DURÃES, S. J. A. **Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero**. Campinas: Educ. Soc., v. 33, n. 118, p. 271-288, 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: Out. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 120 p, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 3 ed., 1991. Disponível em: https://sgcd.fc.unesp.br/Home/helberfreitas/tcci/gil_como_elaborar_projetos_de_pesquisa_-anto.pdf. Acesso em: jan. de 2023.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

HAHNER, June E. **Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século 19**. In: Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 467-474.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Coleção Educação e Arte ; v.7, Porto Alegre: Mediação, p. 21 – 25, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens**: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: R. Martins, & I. Tourinho (Eds.), *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: UFSM, 2013.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 63 p, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>. Acesso em: jul. de 2022.

JOSSO, M. C. **Histórias de vida e formação**: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. Salvador: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 05, n. 13, p. 40-54, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: nov. de 2022.

JOSSO, M. C. **O Corpo Biográfico**: corpo falado e corpo que fala. Porto Alegre: *Educ. Real*, v. 37, n. 1, p. 19-31, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rXZF6DgbGRsjFDTvDFCD5YR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: out. de 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. Disponível em: <https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/e-books/secao-1-10-32-de-de-finibus-bonorum-et-malorum-escrita-por-cicero-em-45-ac>. Acesso em: dez. de 2022.

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. In: *História das mulheres no Brasil / Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos)*. 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2004, p. 443 - 481. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938611/mod_resource/content/1/GuaciraLopes.pdf. Acesso em: out. de 2022.

LOPONTE, L. G. **Gênero, Educação e Docência nas Artes Visuais**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 243-259, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12469>. Acesso em: set. de 2022.

LOPONTE, L. G. **Sexualidades, artes visuais e poder**: pedagogias visuais do feminino. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 283-300, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/ZDsRh9p5xg7bZbCTGC6fS6c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: out. de 2022.

LOPONTE, L. G. **Pedagogias visuais do feminino**: arte, imagens e docência. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 148-164, 2008. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/es/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/pedagogias-visuais-do-feminino-arte-imagens-e-docencia>. Acesso em: jan. de 2023.

MACIEL, M. D. **Autoformação docente**: limites e possibilidades. Trabalho

apresentado na 55ª Reunião Anual da SBPC: IV Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, Recife/PE, 2003.

MARTINS, A. F. **Conflitos e acordos de cooperação nos trânsitos das visualidades na educação escolar**. Visualidade e educação / Organizado por Raimundo Martins (Coleção desenredos, 3). Goiânia : FUNAPE, p. 97 - 108, 2008. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/desenredos_3.pdf?1392204335. Acesso em: jan. 2023.

MEDEIROS, E. A. de. **Histórias de vida e formação**: trajetórias, experiências e reconstruções do ser no seu saber-fazer. Rio Grande do Norte: Revista científica das escolas de comunicação e artes e educação (QUIPUS), ano II, nº 2, p. 51 - 62, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/397>. Acesso em: set. de 2022.

MIRZOEFF, N. **O direito a olhar**. Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: out. 2022.

MORAIS, J. de S; BRAGANÇA, I. F. de S.. **Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica**: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. Curitiba: Educar em Revista, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TqzVDqkfbX3hb7HbhB9T3kw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: set. de 2022.

NICHOLSON, L. **Interpretando o Gênero**. Luiz Felipe Guimarães Soares and Cláudia de Lima Costa. Estudos Feministas 8, no. 2, p. 9 - 41, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/11917/11167/36551>. Acesso em: dez. 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: dez. 2022.

OLIVEIRA, J. C. **Mulheres artistas outros modos de ver**: questões de gênero na narrativa oficial da história da arte. 2022. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/20699>. Acesso em: set. de 2022.

PEROTTO, Lilian Ucker. **Reflexões entre pesquisa e experiência biográfica na formação de arte-educadores**. Santa Maria: Revista Digital do LAV, vol. 11, n. 2, p. 147 - 165, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33902>. Acesso em: jul. de 2022.

PONTES, A. G; ZAMPERETTI, M. P. **As mulheres na história da arte, na cultura visual e as percepções visuais**. Revista Seminário de História da Arte, Pelotas, RS,

v. 2, n. 8, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/download/18840/11416>.
Acesso em: jan. 2023.

RODRIGUES, G. **Obra de arte feminista é destruída 12h depois de pronta em Goiânia**. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/obra-de-arte-feminista-e-destruida-12h-depois-de-pronta-em-goiania>. Acesso em: jan. de 2023.

ROSA, R. V. M. **Feminização do magistério**: representações e espaço docente. Revista Pandora Brasil, ed. 4. - Cultura e materialidade escolar, 2011.

SÁ, C. M. de; ROSA, W. M. **A história da feminização do magistério no Brasil**: uma revisão bibliográfica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, Educação escolar em perspectiva histórica. 2004, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14768158-A-historia-da-feminizacao-do-magisterio-no-brasil-uma-revisao-bibliografica-i.html>. Acesso em: out. de 2022.

SILVA, M. B. e. **Memórias de vida-formação de mulheres professoras**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 5, n. 15, p. 1407-1420, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8295>. Acesso em: Out. 2022.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica**: princípios e fundamentos. Minas Gerais: Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83, 202. Disponível em:
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: jan. de 2023.

SOUSA, M. A. A; SALUSTIANO, D. A. **Um olhar sobre a docência feminina e a diversidade**. Anais III CINTEDI, Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45092>>. Acesso em: nov. de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Plataforma Analisa UFG**. Goiânia, 2023. Disponível em: <https://analisa.ufg.br/p/25410-sobre>. Acesso em: out. de 2022.

VIANNA, C. P. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, p. 159 - 180, 2013. Disponível em:
<http://tedis.unb.br/images/pdf/YannoulasLivroTrabalhadorasFinalCompleto.pdf>. Acesso em: dez. 2022.

YANNOULAS, S. C. **Feminização ou Feminilização?** Apontamentos em torno de uma categoria. Ano 11, n.22 - Brasília (DF): Temporalis, 2011, p.271-292. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: out. de 2022.

