

## Review Paper

DOI: 10.53681/c1514225187514391s.31.177

# DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO: QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO EM ARTES NO ENSINO SUPERIOR

*Critical Thinking Development: Gender Issues in the Context of Arts Training in Higher Education*

## RESUMO

Este artigo pretende analisar o desenvolvimento do pensamento crítico sobre questões de género no contexto da formação no ensino superior, tomando como caso de estudo a proposta “Género(s)”, que visou a realização de um projeto transdisciplinar articulado entre as Unidades Curriculares de Oficina de Artes, Tecnologias e Multimédia IV (OATM IV) - módulos de Escultura e Arte Multimédia - e de Teoria da Arte, do 2º semestre do ano letivo de 2019/2020, promovendo a reflexão sobre a questão de género e o pensamento crítico dos estudantes de Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa. No decorrer do processo, os professores assumiram um papel de facilitadores, criando um espaço livre de censura e constatando que os estudantes mobilizaram e desenvolveram o pensamento crítico em processos de investigação e criação artística em torno de estereótipos sobre questões de género. A imaginação de diferentes possibilidades de géneros levou a uma reflexão sobre os valores enquanto construções culturais e à consciência do agenciamento de cada um para os reinventar e contribuir para a mudança social. Deste modo, consideramos que a produção artística e/ou a interpretação de obras de arte estimulam o pensamento autónomo, capaz de lidar com situações novas, através da projeção de várias hipóteses alternativas.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the development of critical thinking on gender issues in the context of higher education training, taking as a case study the work proposal “Gender(s)” which aimed to carry out a transdisciplinary project articulated between the Curricular Units of Workshop of Arts, Technologies and Multimedia IV (OATM IV) - Sculpture and Multimedia Art modules - and Art Theory, of the 2nd semester of the academic year 2019/2020, promoting reflection on the issue of Gender and critical thinking of undergraduate students in Visual Arts and Technologies of the School of Education of the Polytechnic of Lisbon. The aim of this project is to promote reflection on the gender issue and critical thinking among undergraduate Visual Arts and Technologies students at the School of Education of the Polytechnic of Lisbon. During the process, teachers assumed the role of facilitators, creating a space free of censorship, finding that students mobilized and developed critical thinking, in processes of investigation and artistic creation around gender stereotypes. The imagination of different gender possibilities led to a reflection about values as cultural constructions and to the awareness of each one’s agency to reinvent them and contribute to social change. In this way, we consider that artistic production and/or interpretation of art works stimulate autonomous thinking, capable of dealing with new situations, through the projection of several alternative hypotheses.

Submission date:

23/01/2023

Acceptance date:

15/02/2023



**ANA MARIA GARCIA NOLASCO DA SILVA<sup>1</sup>**

Autor

ORCID: [0000-0002-8139-1706](https://orcid.org/0000-0002-8139-1706)

**JORGE MANUEL GARRIDO BÁRRIOS<sup>2</sup>**

Autor

ORCID: [0009-0001-8839-6630](https://orcid.org/0009-0001-8839-6630)

**KÁTIA COUTO DE SÁ SABINO DOS SANTOS<sup>2/3</sup>**

Autor

ORCID: [0000-0002-5445-808X](https://orcid.org/0000-0002-5445-808X)

<sup>1</sup> UNIDCOM / IADE - Unidade de Investigação em Design e Comunicação. Universidade Europeia, Lisboa, Portugal.

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa.

<sup>3</sup> Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED-ESELx).

**Correspondent Author:**

Ana Nolasco da Silva  
UNIDCOM / IADE - Unidade de Investigação em Design e Comunicação  
Universidade Europeia, Av. Dom Carlos I, 4, 1200-649 Lisboa, Portugal

[analascosapopt@gmail.com](mailto:analascosapopt@gmail.com)

Concluimos, assim, que a educação artística é um espaço privilegiado para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, sem recorrer a ideias pré-concebidas, sendo por isso potencialmente apto a combater os estereótipos de classe, cultura ou gênero e, deste modo, contribuir para a criação de valores orientadores de uma ação socialmente justa.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Gênero, Pensamento Crítico, Educação Artística, Questionamento Estético e Criativo.

We conclude, therefore, that art education is a privileged space to stimulate the development of critical thinking, without resorting to preconceived ideas, being, therefore, potentially able to combat class, culture or gender stereotypes and, in this way, contribute to the creation of values that guide a socially fair action.

### **KEYWORDS**

Gender, Critical Thinking, Arts Education, Aesthetic and Creative Questioning.

## **1. INTRODUÇÃO**

Tendo em conta a desigualdade de gênero a nível mundial, reconhecida pela agenda da ONU até 2030, declarando como seu 5.º objetivo combatê-la, assim como o aumento da violência e discriminação baseada na identidade de gênero de minorias como, entre os outros, as pessoas LGBT, situação confirmada num relatório produzido pela mesma organização e que veio a agravar-se com a pandemia da COVID-19 (Madrigal-Borloz 2021) [1], torna-se urgente uma educação que sensibilize para a diversidade, combatendo os estereótipos de gênero.

Como notou Santos (2016) [2], existe uma discrepância entre os dispositivos legais e o ambiente social onde continuam a predominar estigmatizações baseadas em discriminação de gênero. Na sequência do movimento de protesto desencadeado pelo assassinio da mulher transgênero Gisberta, em 2006, foram tomadas medidas legais para penalizar a discriminação sexual, tendo sido efetuada, em 2007, uma revisão do Código Penal estabelecendo a motivação homofóbica como um fator agravante e, em 2010, foi legalizado o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Apesar do reconhecimento de direitos iguais à comunidade LGBT, nos média, os seus corpos são representados, geralmente, como exóticos e as suas histórias são contadas, não pelos próprios, mas por homens, brancos, heterossexuais, de classe média. Semelhante forma de objetificação é patente no modo como as mulheres são predominantemente representadas de forma sexista, sendo geralmente associadas, nos média, às “soft news” (Holland, 1998) [3]. Ambas as situações perpetuam a manutenção do *status quo*, promovendo a “hierarquia de credibilidade” (Becker, 1967) [4], a reprodução dessas hierarquias, ao ser dado, pelos jornalistas, prioridade aos especialistas, políticos, ou instituições *mainstream* como fontes fidedignas em detrimento, por exemplo, de sindicatos, grupos de pressão ou pessoas com ofícios menos valorizados pela sociedade. Deste modo, a classe dominante determina, conseqüentemente, “o modo como as coisas realmente são” (Becker, 1967, p. 241) [4]. Uma pedagogia centrada na prática artística e na sensibilização para a justiça pode mobilizar a reflexão crítica dos alunos sobre o tema da identidade de gênero, através do questionamento estético e da investigação artística através da prática.

Desde os anos 80 do século passado, a relação entre gênero e biologia tem sido colocada em causa pela teoria feminista. Judith Butler, em *Gender Trouble*, 1990 contestou a assunção de que “ser feminina é um facto natural”, defendendo que as categorias de gênero são “produções que criam o efeito no natural, original e inevitável” (1999 [1990]), xxix, xxviii) [5]. Nesta conceção, o gênero, distinto do sexo, é uma repetição estilizada de gestos, mediada socialmente e, como notou Butler, “o pessoal é implicitamente político” (1988, p. 522) [6]. Este movimento pode enquadrar-se no pós-estruturalismo, um movimento mais vasto que

se repercutiu em vários outros domínios, desconstruindo categorias como natural, artificial, raça, relações de parentalidade etc., como construções sociais, recorrendo a instrumentos de análise crítica como o desconstrucionismo, modelos psicanalíticos ou a análise da sexualidade moderna de Foucault, entre outros.

O questionamento trazido ao género por Butler, entre outros, não perturbou apenas as categorias hegemónicas do feminino, mas também do masculino. De facto, a visibilidade de minorias, como os homossexuais, transgéneros ou travestis, colocou em causa o modelo masculino hegemónico. Mas, se as mulheres se sentem frustradas pela sua exclusão social, tendo esse sentimento impulsionado parte do movimento feminista, elas não colocam em causa o seu estatuto de mulher, apenas o de género, enquanto o homem tem que provar constantemente, aos olhos dos outros homens, que é homem, isto é, forte, bem-sucedido, eficaz. Daí existir recentemente uma retórica da “crise” do masculino (Lusty, 2014) [7].

Não estando necessariamente restringidos pelas funções da reprodução, a “crise” dos géneros tradicionais pode ser compreendida como uma abertura para pensar noutros géneros. No seu “Cyborg Manifesto”, de 1985, Donna Haraway apelava a ir para além dos tradicionais conceitos de género, formando simbioses híbridas humano-animal ou humano-máquina, animado-não-animado. O futuro pode ser pós-género<sup>1</sup>. Matthew Barney, no seu filme *Cremaster*, explora as possibilidades de uma ausência de género, surgindo, enquanto Louhton Candidato, com elementos feminino, masculinos, humano e animal.

Neste contexto, a proposta “Género(s)”, visou a realização de um projeto transdisciplinar, articulado entre as Unidades Curriculares de Oficina de Artes, Tecnologias e Multimédia IV (OATM IV) — módulos de Escultura e Arte Multimédia — e de Teoria da Arte, do 2.º semestre do ano letivo de 2019/2020, de forma a convidar a uma reflexão sobre a questão do Género e a despertar o pensamento crítico nos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa

## 2. ESTADO DE ARTE: ARTE, JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO

Podemos considerar que desde William Morris e o movimento *Arts and Crafts* que os artistas têm estado frequentemente na encruzilhada entre a luta pelos direitos humanos e a procura de justiça social e os diferentes valores estéticos, entre a política e a arte. Para William Morris, contemporâneo da Revolução Industrial e da crescente pauperização das comunidades rurais, forçadas a trabalhar nas cidades em condições insalubres, a aliança entre arte e artesanato deveria contribuir para a mitigação da alienação das classes sociais desfavorecidas. Na sua visão, a introdução da estética no trabalho deveria contribuir para uma ordem social não repressiva. Como nota o seu biógrafo E. P. Thompson, William Morris foi, assim, “o primeiro artista criativo de elevada estatura no mundo a tomar a sua posição política, conscientemente e sem sombra de compromisso, com a classe operária revolucionária” (Thompson, 1976 [1955]), p. 727) [8].

No modernismo, a procura de justiça social caracterizou-se pela concessão de utopias universalistas, como são exemplo paradigmático os construtivistas russos que procuraram criar uma nova sociedade na qual a arte deveria servir o povo de forma democrática, abolindo as hierarquias de classe e os privilégios sociais. Com a queda do muro de Berlim, em 1989 e o fim das metanarrativas o ativismo artístico questionou o conceito de “homem” universal em nome do qual se sonham essas utopias, procurando emancipar os grupos tornados por este invisível. Na linha das práticas colaborativas emergentes, desde o virar do milénio, vários artistas trabalham em colaboração com as comunidades desfavorecidas no sentido de as empoderar, considerando-se a si mesmos como facilitadores, mediadores e não produtores/autores da obra de arte. Neste contexto, muitos projetos artísticos têm um carácter pedagógico, como são exemplo, entre outros, *The Roof is on Fire*, de Suzanne Lacy, em 1994, no qual a artista trabalhou com 220 escolas secundárias, professores e jovens, organizando uma conversa com residentes de Oakland, difundida na televisão, para mudar os estereótipos negativos veiculados pelos média; *Gramsci Monument*, 2013, de Thomas Hirschhorn, o qual foi construído em colaboração com os residentes de *Forest Houses*, no *South Bronx*, trazendo para este bairro estigmatizado, exposições, workshops e

conversas que incitam o diálogo entre as comunidades; ou, ainda o programa artístico, *Young New Yorkers*, criado por Rachel G. Barnard, em 2012, através do qual jovens acusados nos tribunais de justiça podem defender a sua causa através da arte ou ser sancionados a cumprir a pena fazendo arte em lugar de serem presos.

Tanto os artistas como os educadores têm recentemente assumido, tendencialmente, um papel de facilitadores no sentido de abandonar o papel autocrático de detentor da verdade. É no interstício entre arte, educação e justiça social, que se situam práticas que se podem designar como “educação artística para a justiça social”, “arte para a comunidade”, ou “desenvolvimento comunitário cultural” (Quinn *et al.*, 2012) [9].

Enquanto educadores artísticos e segundo Iris Young, é importante sensibilizar para a injustiça social e criar “zonas sem censura” (Quinn *et al.*, 2012) [9] onde os estudantes possam falar abertamente e no qual sintam o reconhecimento do seu potencial papel na construção de uma sociedade mais justa. Assim, no contexto da educação artística, entendemos aqui “justiça” no sentido de uma equidade de “redistribuição e reconhecimento” (Fraser, 1997) [10] que valoriza tanto a distribuição de bens materiais como o reconhecimento da igualdade de direitos independentemente da etnia, género ou classe social, uma vez que estas duas componentes estão interligadas.

Na linha da pedagogia pós-crítica, entendemos a reflexão crítica como uma prática (Burbules & Berk, 1999) [11], quer seja através do questionamento estético ou da investigação artística, que envolve pensar de forma diferente, fora do convencional. Esta prática não é algo que se “administra” e “possui”, como os conteúdos ou as disposições. Neste sentido, é sempre contextual, como um jogo no qual cada evento relança os seus dados, desenvolvendo-se numa polifonia. Esta noção do pensamento crítico como um exercício dialógico contextual corresponde à noção geralmente aceita — apesar de algumas discrepâncias entre as diferentes definições —, de que este é inerente à capacidade de ponderar várias alternativas sobre um mesmo tema. Neste contexto, adotamos aqui a definição de investigação artística e questionamento estético, respetivamente, como produção artística e “exploração de questões amplas sobre o valor, a natureza e a definição da arte” (Lampert, 2006, p. 46) [12], sendo que, no processo artístico, a investigação artística e o questionamento estético se sobrepõem, uma vez que o operador artístico necessita, constantemente, de reavaliar o seu trabalho.

Os trabalhos que serão analisados a seguir testemunham os processos de sensibilização para a justiça, em contexto de educação artística, nos quais o questionamento estético e a investigação artística foram direcionados para questões sociopolíticas, mobilizando contra a discriminação e as injustiças sociais.

### 3. METODOLOGIA: QUESTIONAMENTO ESTÉTICO E INVESTIGAÇÃO ARTÍSTICA

Após a contextualização teórica e o debate sobre o tema na UC de Teoria da Arte, o projeto “Género(s)” foi desenvolvido simultaneamente nos módulos de Escultura e Arte Multimédia de OATM VI. A pesquisa sobre o tema geral ocorreu em pequenos grupos de trabalho ao longo do semestre, recorrendo a práticas artísticas que divergiram em processos e meios de forma aberta e contínua. Os professores atuaram como facilitadores, adotando a perspectiva reconstrutivista de Maria Acaso (2009) [13], que defende que a criatividade não pode ser ensinada, apenas facilitada, e a metodologia de pesquisa baseada nas artes (Arts-Based Research) desenvolvida por Barone e Eisner (2006) [14], que enfatiza o percurso do processo criativo. Desta forma, foram utilizadas práticas videográficas, escultóricas e teóricas para agilizar a construção do conhecimento através do exercício exploratório das práticas artísticas.

Tendo como ponto de partida a ideia de Judith Butler do género como algo de performativo, a exploração iniciou-se, assim, pela criação de situações performáticas na relação com um objeto e/ou espaço tridimensionais, posteriormente filmadas e editadas. As explorações — conceptual e estética — desafiavam os elementos a uma examinação crítica da identidade de género assim como as suas representações e possíveis conceções do espectador sobre si

mesmo, evocando materialidade, forma e narrativa, no espaço/tempo, culminando num projeto único de uma instalação multimídia. A pesquisa em torno da representação de forma tridimensional e escultórica considerava as propriedades da matéria, dos materiais, dos objetos, bem como a efemeridade das situações, ações ou acontecimentos que iam sendo alvo do registo sistemático em vídeo. Neste âmbito, o resultado proposto constitui-se na realização de um tríptico videográfico e de uma folha de sala que refletisse sobre todo o processo de investigação pela prática artística e sua articulação com a temática proposta. O material audiovisual original constitui-se novamente, já em fase de pós-produção, num alvo de pensamento crítico e objeto de pesquisa sobre o tema geral e subtemas definidos por cada grupo. Na proposta de trabalho “Gênero(s)”, a articulação entre o questionamento estético e a investigação artística realizaram-se de forma dialética: de início, na UC de Teoria da Arte, foi lançada a proposta, tendo os estudantes sido encorajados a partilhar a sua opinião sobre o conceito de gênero. Em seguida, foi aprofundado esse debate, segundo o modelo de questionamento crítico e estético de Geahigans (1997) [15], através da partilha da interpretação de obras de arte que tematizavam a questão dos gêneros e da comparação de obras de diferentes culturas e contextos. Algumas destas obras tinham um caráter provocador, questionando os estereótipos de gênero, como os trabalhos da artista eslovaca Anna Daučíková (Fig. 1) e de P-Orridge e Lady Jaye. A primeira é uma artista cujo trabalho se centra em outras formas de abordagem da sensualidade e do sentir, para além da abordagem heterossexual, tendo vivido muito tempo em sociedades homofóbicas como a Rússia. De uma forma oblíqua afirma, a sua identidade lésbica refletindo, com humor, sobre os fluxos de migração de pessoas e bens através das fronteiras e sobre os mal-entendidos causados pelas expectativas das ideias pré-concebidas. P-Orridge e Lady Jaye são um casal de artistas que tomaram o seu corpo como suporte para o seu trabalho performático que denominaram “Pandrogeny Project” o qual documenta o processo da sua fusão numa única identidade, através de várias operações cirúrgicas culminando na sua semelhança física. Estas obras, além de outras apresentadas, suscitaram o debate na sala de aulas de opiniões por vezes contraditórias, levando os estudantes ao exercício da fundamentação da sua opinião.



**Fig.1**  
Queen's Finger, Anča Daučíková.  
Fonte: Anča Daučíková, video, 3 m 43 s, 1998.

O questionamento estético em Teoria da Arte serviu como ponto de partida para a investigação artística em Escultura e Arte Multimídia. Nestes módulos, com o objetivo de estruturar o trabalho de investigação artística, a metodologia de projeto propôs três etapas distintas – MICRO, REAL e MACRO.

A primeira etapa, designada por MICRO, propunha uma abordagem individual do íntimo, do subjetivo, que corresponde, em termos audiovisuais, ao *close up*. Investigaram-se as possibilidades de criar e/ou manusear a matéria ou objetos de pequeno porte, com intenção performática, na sua relação com a escala do corpo e/ou do espaço.

A segunda etapa, REAL propunha uma abordagem à relação do íntimo com o contexto, e corresponde, em termos audiovisuais, ao plano médio. A pesquisa performativa começaria

a desocular o interior — emoção, estado de espírito — percebendo-se relações/ tensões com o tempo e o espaço que se ocupa.

Na terceira e última etapa, MACRO pretendia-se uma abordagem que mobilizasse um pensamento mais amplo, correspondendo, em termos audiovisuais, ao plano geral, como dispositivo visual de encenação do conjunto de significados e situações. A ação com objetos ou espaço tridimensionais invocaria agora um outro olhar, que interferisse na leitura global de tempo e espaço do REAL.

O desenvolvimento das etapas de projeto decorreram de um processo tutorial — sistematizado nas aulas de Escultura e Arte Multimédia — cujos debates, reflexões e decisões emergiram de forma natural e gradual, envolvendo professores e estudantes — promovendo a horizontalidade do sistema em contexto formal de ensino-aprendizagem. Após cada uma das etapas, realizou-se uma reflexão partilhada sobre o processo em Teoria da Arte, orientadora das futuras experiências a desenvolver. Esta reflexão partilhada foi gradualmente tomando a forma de tutoria para orientar cada grupo na articulação dos conceitos subjacentes às práticas artísticas plasmados na folha de sala final.

Deste modo, a avaliação dos projetos contemplou: i) pesquisa e criação de situações/ dispositivos cénicos para a investigação plástica e audiovisual, em torno dos conceitos; ii) concretização e mobilização de conceitos no processo criativo, contemplando domínio e rigor estético/técnico, atendendo à articulação da natureza narrativa, compositiva e técnica dos trabalhos; iii) apresentação, em dossier de projeto comum, com relato escrito e visual das etapas de trabalho, resumo do projeto final e folha de sala. A sessão de apresentação final foi partilhada entre todos os estudantes e docentes envolvidos.



**Fig.2**

Vermelho

Fonte: Mariana Pires, Melissa Colaço e Isabella Corá.

## 4. RESULTADOS: PROJETOS DESENVOLVIDOS

No sentido relatar os resultados obtidos tomaremos como caso de estudo os projetos Vermelho, de Mariana Pires, Melissa Colaço e Isabella Corá, O que é ser mulher?, de Ana Cordeiro, Filipa Curado, Leonor Nunes, PÓS-GENUS-ERIS, de João Pereira e Vasco Marques e, por fim, TU, NÓS, EU, de Joana Morais e Joana Barros.

### Vermelho

Em Vermelho, as estudantes utilizaram o verniz (Fig. 2) como metáfora do estereótipo do feminino: o seu carácter aderente, o facto de “selar” a pele não a deixando respirar, a sua duplicidade — líquida de início e rígido depois de aplicado —, a sua cor vermelha, associada ao perigo, ao sangue, à menstruação.

O projeto resultou num tríptico videográfico com uma base sonora omnipresente. Sobre um som abafado de batimento cardíaco, a ação — pintar as unhas com verniz vermelho — surge em planos próximos das mãos, temporalmente desfasados, com um lavatório imaculadamente branco como cenário. Sobre esta rígida e estruturada apresentação audiovisual o espetador é convidado a experienciar as sensações da personagem — a mulher que pinta as suas unhas. Esta experiência intensifica-se à medida que o som do batimento cardíaco se acelera e a respiração da personagem se torna audível. Os movimentos tornam-se mais bruscos,

descontrolados, o verniz cobre os dedos, as mãos. Os planos próximos das mãos passam a planos médios do corpo nú em posição frontal da personagem coberto de verniz (Figs. 3 e 4). A identidade da personagem mantém-se oculta pois os planos cortam a face acima da linha do queixo. O som da respiração intensifica-se. A ação torna-se ambígua, se, por um lado, os movimentos parecem indicar a vontade de limpar o verniz do corpo, por outro, as mãos mais não fazem que cobrir ainda mais o corpo com a substância vermelha e pegajosa que adere a este como uma segunda pele. Esta ambiguidade acentua-se com o surgimento de planos em close-up da face cortada pela linha do nariz, em que os dedos percorrem lábios e sugerem acariciar o corpo.



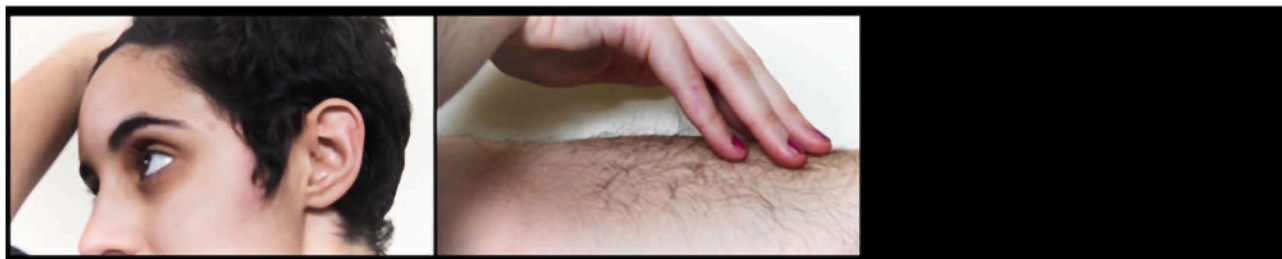
**Fig.3 e 4**

Vermelho

Fonte: Mariana Pires, Melissa Colaço e Isabella Corá.

Como referem as estudantes na folha de sala, “pretendemos romper com a ideia, veiculada pela sociedade, de o feminino, a fim de que o corpo de uma mulher pertença apenas à própria”. Ao mesmo tempo sedutor, narcisista, o ato de envernizar as unhas torna-se numa agressão que enclausura o corpo. Ao mesmo tempo, há um certo erotismo nesse ato de autoagressão, assumindo, assim, a ambiguidade da relação entre o corpo e a sua imagem, entre o fascínio e a vertigem da queda, como Narciso.

A escolha do local, uma casa de banho pública, situa a construção do género como algo simultaneamente público e privado, resultante de um cruzamento de olhares, de uma dramatização de si num determinado contexto sociocultural. Esse espaço também evoca o mundo de confidências que se trocam na casa de banho, uma convivialidade entre mulheres, um local onde se dá uma “escapada” do escrutínio social.



### O que é ser mulher?

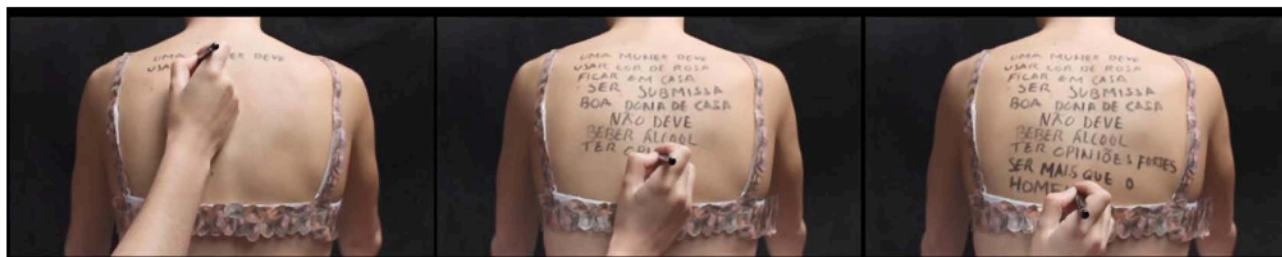
O projeto O que é ser mulher? resultou na forma de um tríptico audiovisual em três fases. No início os três quadros (Fig. 5) alternam-se com imagens que procuram questionar os estereótipos de género associados ao corpo: uma personagem feminina acaricia o seu cabelo com corte masculino; uma personagem masculina penteia delicadamente o seu longo cabelo negro; uma mão acaricia com as unhas pintadas o braço com pelos; uma mulher veste as suas pernas por depilar com meias de homem.

**Fig.5**

O que é ser mulher?

Fonte: Ana Cordeiro, Filipa Curado, Leonor Nunes.

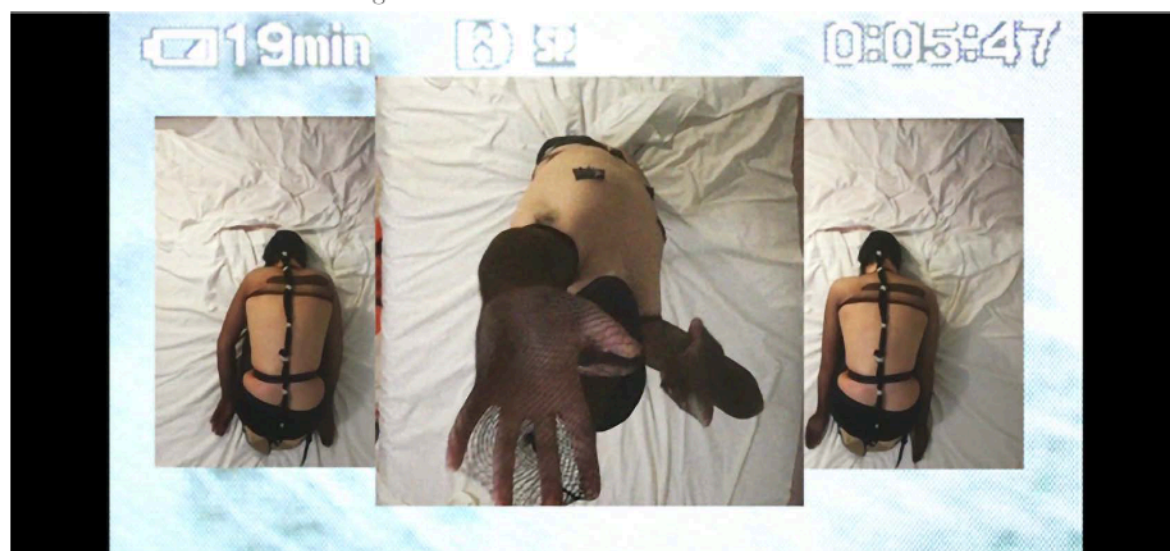
Estas imagens representam “ações como: o homem a pentear os seus cabelos compridos, a vestir as suas meias de liga ou um gesto tão simples como passar a mão pelo seu braço sem pelos” (folha de sala) e sucedem-se isoladamente ou em simultâneo nos três quadros do tríptico. A atenção do espetador dispersa-se. A deriva do olhar é acentuada pelo som de água com elevada reverberação, sugerindo movimentos lentos de um corpo imerso numa banheira cheia de água. As ações apresentadas em close-up transportam o observador para uma experiência íntima e sensorial.



**Fig.6**  
O que é ser mulher?  
Fonte: Ana Cordeiro, Filipa Curado,  
Leonor Nunes.

Na segunda parte, frases como “uma rapariga deve usar rosa”, “deve ser magra”, escritas no corpo (Fig. 6), nas pernas, nas costas e no peito. Estas frases vão sendo riscadas a azul, numa alusão ao lápis azul usado pela censura durante a ditadura salazarista. Neste projeto é evitado qualquer elemento que permita identificar o género da personagem ou o local até que, como é referido na folha de sala “depois de todas as frases escritas, estas serão danificadas e borradas, mas não totalmente apagadas”.

Deste modo, através dos gestos sensuais e lentos de tocar na pele e da eliminação de qualquer traço distintivo de um género específico, afirmaram a liberdade de recriar o seu género tendo a consciência de que, como referem na folha de sala, “ser mulher é ter-se tornado mulher, é forçar o corpo a adaptar-se a uma ideia histórica de “mulher” e é induzir o corpo a tornar-se um signo cultural.”



**Fig.6**  
PÓS-GENUS-ERIS  
Fonte: João Pereira e Vasco Marques.

### PÓS-GENUS-ERIS

O projeto PÓS-GENUS-ERIS resultou num objeto videográfico destinado a um monitor ou tela de projeção única, sendo constituído, na maior parte, por imagens em tríptico com quadros de dimensão variável sobre fundos de imagens em movimento (Fig. 7). Nesta proposta, os estudantes remetem para o pós-género e o pós-humanismo<sup>2</sup> num mundo digital de combinações híbridas entre o humano e a tecnologia. De início, vêm-se fluídos, chamadas. Em seguida, surge um corpo transgénero, de luvas e burca brancas, no ecrã central e, nos ecrãs laterais, imagens de dois corpos, como num altar, com uma oferenda.

A disposição do mosaico, por vezes na forma de tríptico, herdada pela tradição pictórica religiosa, é aqui explorada para encenar um ritual pós-género que mistura elementos associados à estética sadomasoquista, num plano geral em contrapicado com um corpo masculino grávido num jogo de sedução. Algumas sequências alternam, jogando com o humor e a ironia, como o close-up de um sapato com um salto-faca perfurando um limão. A água surge como um elemento vital, fundador desse pós-humano porvir, sendo que, como referem os estudantes na folha de sala, “todos os seres existentes seriam, essencialmente produzidos de transformações da água (...) o elemento fulcral também para esta fusão de formas, tornando-as andrógenas [estes] emergem na água como se fossem as novas bases da vida destes híbridos”.



## TU, NÓS, EU

O projeto *TU, NÓS, EU* resultou num díptico videográfico. De início, vêm-se, à direita uns órgãos sexuais femininos e masculinos, moldados numa massa e pousados sobre uma mesa; à esquerda vão surgindo imagens de tentativas de destruir produtos de maquilhagem feminina, como batom ou base, numa abordagem tipológica de atos de destruição como martelar, serrar e esmagar. Até que, num dado momento, um rolo da massa passa sobre os órgãos genitais, amalgamando-os numa massa informe.

Como quando depois de um período de inconsciência, se vai ouvindo primeiro o som, antes de se reconhecer o lugar, gradualmente vão-se ouvindo o tilintar das louças, o sussurrar das vozes e o arrastar das cadeiras de um restaurante. A massa informe é servida num prato. A câmara fixa num plano médio (Fig. 8), aponta para uma mulher que se senta à mesa e come a massa, mostrando apenas o seu tronco; a cabeça permanece fora de campo. Como é referido ironicamente na folha de sala, “se sabe bem, não interessa o que é, saboria-se”. Deste modo, os estudantes convocam uma forma de conhecimento para além das categorias conceptuais, a experimentação, antropofagia, a incorporação do outro. Se, de início, adotaram, alternadamente, cada um dos pontos de vista do género feminino e masculino no final, ultrapassaram as categorias redutoras do género, realizando uma meta-reflexão, confrontando diversos pontos de vista em conflito entre si, numa reflexão dialógica que alimentou uma metáfora poética do alimento que pode ser interpretado como uma analogia do ato criativo, testemunhando a capacidade de, não apenas, criticar as categorias de género, mas também de recorrer a uma dimensão poético-metafórica incomensurável relativamente às palavras. Deste modo, ultrapassam a dicotomia de género, não pela reação, dentro do mesmo jogo, mas pela criação de uma nova linguagem que sai totalmente dos limites das categorias de género.

Constatamos que todos estes projetos exploraram a ambiguidade do tema, recorrendo a metáforas poéticas, deixando em aberto a sua interpretação. Revelaram a capacidade de pensar outras formas alternativas de géneros para além das socialmente convencionadas. Como notou Lampert, “Reflecting on multiple interpretations of subject matter is an aspect of critical thinking, so it stands to reason that engagement in critical and aesthetic inquiry fosters in art students a disposition to think critically” (2006, p. 216) [12]. A confrontação das

**Fig.8**

*TU, NÓS, EU*

Fonte: Joana Morais e Joana Barros.

diferentes interpretações e a necessidade de argumentar, através de um processo dialógico, estimulou os estudantes a adotarem um pensamento crítico, abrindo os horizontes para além das ideias familiares, capacidades necessárias para o exercício do pensamento autónomo através do questionamento estético e criativo.

## 5. CONCLUSÕES

Sendo o género uma construção social que diz respeito às expectativas, papéis, comportamentos e identidades, essa construção tem um impacto significativo na vida dos estudantes, influenciando os seus direitos, oportunidades, relacionamentos e perceções de si mesmos e dos outros. As desigualdades de género afetam diversos âmbitos da sua vida, incluindo no acesso à educação, mercado de trabalho, saúde, política, justiça e nas relações pessoais. Por essas razões, é importante promover o pensamento crítico sobre as questões de género, procurando formas de promover a igualdade de direitos e oportunidades, independentemente de sua identidade de género.

Dado que a arte e a reflexão sobre a arte não têm um roteiro de percurso, constituindo-se numa “uma situação problemática” (Geahigan, 1997, p. 146) [15], requerem a atenção a casos particulares livres de ideias pré-concebidas. Deste modo, têm o potencial de estimular o pensamento crítico, na medida em que este é uma errância aberta a diversas alternativas. A interdisciplinaridade entre o questionamento estético e o questionamento criativo, entendidos como a produção artística, constitui-se em estímulo recíproco, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre os estereótipos de género e fomentando a deliberação de ações conscientes no sentido de uma sociedade mais justa.

As práticas transdisciplinares implicam uma perspectiva metadisciplinar que permita criar ligações a outros campos, quer sejam outras linguagens - a palavra, a imagem, a forma, o volume e o movimento - quer sejam campos da sociedade contemporânea que extravasam estas disciplinas - como, nestes casos aqui abordados, os estudos de género ou as questões levantadas pelos efeitos das redes sociais na esfera pública. Deste modo, contribuíram para sair dos trilhos do previsível e para a exploração de novas linguagens, estimulando uma reflexão crítica sobre a condição humana na sociedade contemporânea. Pensamos, assim, que o contexto de educação artística permitiu a criação de um espaço livre de censura no qual os professores assumiram o papel de facilitadores no sentido de orientar a experimentação dos estudantes de múltiplas formas de perceber o mundo e de o exprimir. Como notou Rancière (2000) [16], a visibilidade de certos temas e agentes sociais cria o que é percebido como real, ao mesmo tempo que cria o invisível. Ao dar visibilidade a outras formas de identidade de género para além das visíveis, convocou-se um diálogo que pode conduzir a uma mudança social.

Nesses trabalhos, o desenvolvimento do pensamento crítico surgiu a partir de uma dificuldade em responder à pergunta “o que é a identidade de género?” usando os conceitos existentes. Essa incerteza inicial impulsionou uma investigação artística, experimental e exploratória, sem um roteiro prévio, que permitiu que os estudantes se descobrissem enquanto ultrapassavam as limitações das linguagens existentes e criavam outras, ricas em metáforas. A prática artística em pequenos grupos estimulou o debate de ideias e a negociação de significados e significantes na conceção dos processos estéticos, plásticos e multimédia. Dessa colaboração surgiram novas questões, férteis para uma reflexão crítica, cujos contextos teóricos ajudaram os grupos a se dedicarem ao seu trabalho criativo, de modo que este refletisse o propósito da mensagem negociada entre todos os participantes. As ideias transmitidas refletiram um posicionamento crítico sobre o tema, o que se refletiu na qualidade estética das propostas apresentadas. Os questionamentos MICRO, REAL e MACRO alimentaram uma investigação de prática artística comprometida e sustentada, verdadeiramente dedicada à reflexão sobre a questão de género, tanto em relação a si mesmo quanto aos outros.

Concluimos, assim, que através do questionamento estético e artístico em contexto educativo, é possível estimular o pensamento crítico sobre as questões de gênero. A abordagem transdisciplinar permite criar ligações, contribuindo para a exploração de novas linguagens e estimulando uma reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea. A prática artística colaborativa e exploratória estimula o debate de ideias e a negociação de significados, permitindo que os estudantes se descubram enquanto ultrapassam as limitações das linguagens existentes e criam outras, ricas em metáforas. Através desse processo, os estudantes desenvolvem ferramentas para intervir de forma pertinente na sociedade contemporânea, contribuindo para uma sociedade mais justa.

## NOTES

1. O conceito foi “pós-gênero” foi cunhado por Shulamith Firestone, em *Adialética do sexo*, em 1979 e deu origem a um movimento pós-gênero tem ganho expressão sobretudo desde o virar do milênio. Opondo-se ao binarismo de gênero masculino/feminino, este movimento defende a superação da imposição de um gênero e do imperativo da reprodução biológica a favor de uma livre escolha individual.
2. O conceito foi “pós-gênero” foi cunhado por Shulamith Firestone, em *Adialética do sexo*, em 1979 e deu origem a um movimento pós-gênero tem ganho expressão sobretudo desde o virar do milênio. Opondo-se ao binarismo de gênero masculino/feminino, este movimento defende a superação da imposição de um gênero e do imperativo da reprodução biológica a favor de uma livre escolha individual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Madrigal-Borloz, V. (2021). *Reports on Gender: The Law of Inclusion & Practices of Exclusion. The Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR)*. [https://www.ohchr.org/Documents/Issues/SexualOrientation/IESOGI/Reports\\_on\\_Gender\\_Final\\_Summary.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Issues/SexualOrientation/IESOGI/Reports_on_Gender_Final_Summary.pdf).
- [2] Santos, A. C. (2016). “In the old days, there were no gays” – democracy, social change and media representation of sexual diversity. *International Journal of Iberian Studies*, 29(2), pp. 157–172. [https://doi.org/10.1386/ijis.29.2.157\\_1](https://doi.org/10.1386/ijis.29.2.157_1).
- [3] Holland, P. (1998). The politics of the smile. “Soft news” and the sexualization of the popular press. In S. Allan, G. Branston & C. Carter (Eds.), *News, Gender and Power* (17–32). Routledge.
- [4] Becker, H. S. (1967). Whose Side are we on? *Social Problems*, 14(3), 239–247.
- [5] Butler, J. (1999 [1990]). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- [6] Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theater Journal*, 40(4), 519–531. <https://doi.org/10.2307/3207893>.
- [7] Lusty, N. (2014). Introduction. Modernism and Its Masculinities. In N. Lusty & J. Murphet (Eds.), *Modernism and Masculinity* (1–16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139097123.001>.
- [8] Thompson, E. P. (1976 [1955]). *William Morris: Romantic to Revolutionary*. University Press.
- [9] Quinn, T., Ploof J. & Hochtritt L. (2012). *Art and Social Justice Education: Culture as Commons*. Routledge.
- [10] Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the “post socialist” condition*. Routledge.

- [11] Burbules, N. C. & Rupert B. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In S. P. Thomas & L. Fendler (Eds.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 45–65). Routledge.
- [12] Lampert, N. (2006). Enhancing Critical Thinking with Aesthetic, Critical, and Creative Inquiry. *Art Education*, 59(5), 46–50. [doi.org/10.1080/00043125.2005.11651611](https://doi.org/10.1080/00043125.2005.11651611).
- [13] Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- [14] Barone, T. & Eisner, E. W. (2006). Arts-based educational research. In J. Green, G. Camili & P. Elmore (Eds.), *Complementary Methods in Educational Research* (pp. 95-103). Lawrence Erlbaum Associates.
- [15] Geahigan, G. (1997). Art criticism: From theory to practice. In T. Wolff & G. Geahigan (Eds.), *Art criticism and education* (125–278). University of Illinois Press.
- [16] Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*. La Fabrique.

**Reference According to APA Style, 7th edition:**

Nolasco, A.; Bárrios, J. & Sá, K. (2023) Desenvolvimento do Pensamento Crítico: Questões de Gênero no Contexto da Formação em Artes no Ensino Superior. *Convergências - Revista de Investigação e Ensino das Artes*, VOL XVI (31), 85-96. <https://doi.org/10.53681/c1514225187514391s.31.177>