UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

DOACIR DOMINGOS FILHO

A DIVERSIDADE DE GÊNERO EM MATERIAIS DIDÁTICOS DA DISCIPLINA DE ARTE

GUARAPUAVA
2018

DOACIR DOMINGOS FILHO

A DIVERSIDADE DE GÊNERO EM MATERIAIS DIDÁTICOS DA DISCIPLINA DE ARTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Margarida Gandara Rauen (Margie)

GUARAPUAVA
2018

Catalogação na Publicação
Biblioteca Central da Unicentro, Campus Santa Cruz

D671d

Domingos Filho, Doacir
A diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de arte / Doacir Domingos Filho. – – Guarapuava, 2018.
vii, 159 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade, 2018

Orientador: Margarida Gandara Rauen (Margie)
Banca examinadora: Margarida Gandara Rauen, Adriana Vaz, Emerson Luís Veloso

Bibliografia

1. Educação. 2. Arte. 3. Ensino. 4. Cultura. 5. Gênero. 6. Androcentrismo. 7. Currículo. 8. Prática pedagógica. 9. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

TERMO DE APROVAÇÃO

DOACIR DOMINGOS FILHO

"A DIVERSIDADE DE GÊNERO EM MATERIAIS DIDÁTICOS DA DISCIPLINA DE ARTE"

Dissertação aprovada em 29/05/2018, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.ª Dra. Margarida Gandara Rauen
UNICENTRO – PRESIDENTE

Prof.ª Dra. Adriana Vaz
UFPR – MEMBRO TITULAR

Prof. Dr. Emerson Luís Veloso
UNICENTRO – MEMBRO TITULAR

GUARAPUAVA-PR
2018

Dedico essa pesquisa a minha família, em especial a minha filha Ísis, ao meu filho Muryllo e minha esposa, Thaísa, que foram o meu porto seguro nos momentos de fraqueza. Dedico à Margie, que foi meu norte durante o mestrado. Dedico às pessoas que estiveram torcendo pela minha conquista. Dedico às pessoas que torceram contra e atrapalharam minha vida durante o mestrado. Dedico aos meus alunos/as colegas de trabalhos, amigos e familiares.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida, a minha família, pelo apoio e incentivo, principalmente a minha esposa Thaísa Cristina Machoski Domingos, que aguentou meus estresses durantes esses dois anos do mestrado, e aos pequenos tesouros Muryllo e Ísis, razão do meu viver. Muitas vezes, deixei de brincar com eles para me dedicar aos estudos. Agradeço a minha mãe, Vilma, pelo apoio, aos meus irmãos e sobrinhos, aos meus verdadeiros amigos que torceram por mim, aos colegas de trabalho.

Agradeço, imensamente, à Prof. Dra. Margie Gandara Rauen por acreditar no meu trabalho, apesar de eu muitas vezes ter falhado com prazos (risos) e não haveria justificativas para tais atrasos (percalços da vida). Ela me fez ver com outros olhos temas para os quais eu era "cego". Quando somos orientados, as coisas se tornam diferentes.

Agradeço à Dra. Adriana Vaz, que foi minha professora durante a graduação de Arte-Educação, ao professor Dr. Emerson Veloso e à professora Dra. Marisa Schneckenberg, esta também minha ex-professora professora na graduação em Pedagogia, por aceitarem fazer parte da banca e por todas as sugestões para a pesquisa desta dissertação. À professora Dra. Eliane Rose Maio, a qual conheci durante uma palestra na Semana de Pedagogia de 2017, na Unicentro, agradeço a disponibilidade para a banca e generosas contribuições.

À professora Dra. Clediane Lourenço, que foi minha professora e orientadora do Trabalho de Pesquisa em Arte (TPA) durante a graduação em Arte-Educação, minha gratidão pela continuada interlocução.

Agradeço à Andreia Bandeira, minha amiga e colega do mestrado, pelas trocas de informações e conversas durante a nossa caminhada no mestrado e à Valdivânia Pereira Barbosa, colega de trabalho e do mestrado, por todos os encontros e muitas conversas sobre o processo do mestrado. À Laís Cristina Huf Costa, pedagoga do Colégio Professor Amarilio, minha gratidão pelas conversas e incentivos, quando dos percalços, durante a minha licença para cursar o mestrado. Também agradeço à Rosane Quadros, Janete Hans, Wilsa Wass Zanona, Thalyta Forquim Buco, Silvana Amandiu, Rokelly e outras pessoas que torceram por mim.

Resumo

DOMINGOS FILHO, Doacir. *A diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de arte*. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

Esta dissertação apresenta um material didático suplementar aos livros didáticos *Arte e Interação* (BOZZANO, FRENDA & GUSMÃO, 2013) e *Por Toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, SARDO & FERRARI, 2013), adotados pelos colégios estaduais de Guarapuava, Paraná, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O material traz práticas de arte para o ensino médio e foi desenvolvido para evitar o problema da pobre representatividade de artistas mulheres e arte *queer*, verificada na análise comparativa dos referidos livros. A revisão bibliográfica abrange referenciais da história da arte e do feminismo cultural (ARCHER, 2012; PERROT, 2007), da teoria *queer* (BUTLER, 2016) e da sociologia (HALL, 2011; BOURDIEU, 2014), com ênfase nas problemáticas de identidade cultural, dominação masculina, androcentrismo e *habitus*. Na análise de cada um dos livros didáticos, tabelas e gráficos ilustram a quantidade de artistas mulheres, artistas homens e artistas *queer*, também evidenciando nomes que constam em ambos. Os materiais foram organizados em três módulos e, a título de delimitação, foram selecionados os seguintes tópicos: 1) Mulheres artistas no período barroco; 2) Mulheres artistas no surrealismo; 3) Arte e diversidade cultural, com três temas: arte queer; Rosana Paulino e a mulher negra na Arte; Angélica Dass e identidade cultural. Tais propostas pedagógicas objetivam auxiliar docentes da disciplina de Arte a aumentarem a diversidade cultural dos componentes curriculares. É dado um roteiro para o desenvolvimento de aulas e sugestões de conteúdos complementares aos livros didáticos analisados. O material também serve de modelo para o planejamento docente, podendo ser adaptado conforme a demanda curricular e outras temáticas da história, da e da teoria crítica da Arte.

Palavras–chave: Arte, ensino, cultura, gênero, androcentrismo, currículo, prática pedagógica

Abstract

DOMINGOS FILHO, Doacir. *A diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de arte*. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

This work offers pedagogical practice materials that supplement *Arte e Interação* (BOZZANO, FRENDA & GUSMÃO, 2013) and *Por Toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, SARDO & FERRARI, 2013), the two Art textbooks that have been in use by public state schools of Paraná, Brazil, through the National Didactic Book Program (PNLD). The material features art practices for the secondary level, and has been developed to avoid the problem of poor representativeness of women artists and *queer* art in the textbooks. The bibliographical review covers Art History and cultural feminism references (ARCHER, 2012; PERROT, 2007), as well as *queer* theory (BUTLER, 2016) and Sociology (HALL, 2011; BOURDIEU, 2014), with an emphasis on issues of cultural identity, male domination, androcentrism and *habitus*. Charts and graphics illustrate the analysis of each textbook, showing the amount of women, male and *queer* artists, and also pointing out names that are mentioned in both textbooks. The materials have been organized in three modules, and given the need to narrow their scope, they comprise the following topics: 1) Women artists during the baroque period; 2) Women artists in surrealism; 3) Art and cultural diversity, with three themes: queer art; Rosana Paulino and black women in Art; Angélica Dass and cultural identity. These pedagogical propositions are meant as an aid for Art teachers to increase cultural diversity in the *curriculum*. An outline for development in class is provided, with selected contents that will supplement the analyzed books. The material also serves as a planning model, which can be adapted by the teacher in order to include other necessary themes of Art history and criticism.

Keywords: Art, teaching, culture, gender, androcentrsim, *curriculum*, pedagogic practice.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....07

INTRODUÇÃO.....13

A Formação de Professores(as), o estágio e as tendências de pesquisa sobre androcentrismo no Campo Da Arte.....17

CAPÍTULO 1 23

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....23

1.1 Identidade de gênero.....23

1.2 Dominação masculina e gênero.....26

CAPÍTULO 2.....39

ANÁLISE COMPARATIVA DE LIVROS DIDÁTICOS.....39

2.1 Detalhes editoriais.....43

2.2 O Livro Didático *Por Toda Parte*.....46

2.3 O Livro Didático *Arte Em Interação*.....57

2.4 Resultados da Análise Comparativa.....68

CAPÍTULO 3.....76

PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR.....76

3.1 MÓDULO 1: Mulheres Artistas no Período Barroco – Artemísia Gentileschi.....84

3.2 MÓDULO 2: Mulheres Artistas no Surrealismo – Remedios Varo.....94

3.3 MÓDULO 3: Arte E Diversidade Cultural.....104

3.3.1 Produções *queer* na história da arte.....105

3.3.2 Inclusão étnico-racial – Rosana Paulino e a mulher negra na Arte.....118

3.3.3 Inclusão étnico-racial - Angélica Dass e Identidade Cultural como temática na Arte.127

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....134

REFERÊNCIAS.....137

APÊNDICES.....143

ANEXOS.....148

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação apresenta uma análise comparativa da representatividade de artistas por gênero nos dois livros didáticos de Arte do ensino médio adotados pelos colégios estaduais de Guarapuava – PR: *Arte e Interação* (BOZZANO, FRENDA & GUSMÃO, 2013) e *Por Toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, SARDO & FERRARI, 2013), verificando-se a baixa diversidade de gênero em ambos os livros e objetivando-se desenvolver um material complementar acerca de temas de arte e diversidade cultural.

Não se sabe por quanto tempo os referidos livros, distribuídos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), serão utilizados nas escolas do Paraná e do Brasil. Aos 06 de setembro de 2017, a Coordenação de Apoio às Redes de Ensino (COARE) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) publicaram um informe[1] que suspendeu a escolha do componente curricular Arte do PNLD 2018, segundo recomendação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Anexo 1). Acredita-se que essa suspensão se relacionou ao movimento nacional contra a disseminação da chamada ideologia de gênero,[2] a qual tem sido objeto de críticas nas redes sociais e também inclui posicionamentos oficiais, como o do Procurador Regional da República Guilherme Schelb, contra os governos municipal, estadual e nacional, os quais vem permitindo a implementação de materiais sobre a temática gênero.[3] Também circula, nas redes sociais, um modelo de Notificação Extrajudicial, para uso dos pais que desejem formalizar, por meio de protocolo perante a escola, a proibição da exposição de suas crianças ao que entendem como estudo de gênero (Anexo 2)[4]. No entanto, no final de 2017, as escolas puderem fazer a escolha do livro didático, sendo adicionadas mais três opções de livros além de *Arte em Interação* e *Por Toda a Parte*, que também constavam na lista.[5]

---

[1] O informe foi distribuído para todas as escolas do Brasil. (http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017)

[2] O termo "ideologia de gênero" é aplicado nos discursos conservadores, contra os estudos pertinentes a gênero, conforme explica a historiadora Georgiane Garabely Vázquez, no artigo disponível em <https://www.institutomarieta.org/single-post/2018/01/15/N%C3%A3o-existe-ideologia-de-g%C3%AAnero>

[3] Depoimento disponível em https://www.youtube.com/watch?v=DSxz4v7uKjQ . Último acesso em 20/10/2017.

[4] http://www.infanciaprotegida.com.br/2016/07/09/guilherme-schelb/

[5] Trata-se dos livros *Todas as Artes* (por André Vilela e Eliana Pougy), *Percursos da Arte* (por Beá Meira, Rafael Presto e Silvia Sotes), *Arte de Perto* (por Mariana Lima Muniz, Murilo Andrade Rocha, Juliana Azoubel e Rodrigo Vivas).

A polêmica de trabalhar gênero e sexualidade na escola tem afetado a tranquilidade de pais, professores e instituições religiosas. Essa polarização, na sociedade, acaba por provocar mais dúvidas quanto ao encaminhamento mais adequado das temáticas. Segundo um artigo de Renata Mariz e Eduardo Barretto, datado 27 de Julho de 2017, no site O Globo[6] e intitulado "Pais interferem em escolas que abordam questão de gênero nos livros e vetam conteúdo", pais de alunos do 2º ano do ensino fundamental – series iniciais, de um colégio particular em Brasília, abriram discussão sobre livros paradidáticos de literatura abordando questões que seria saudável e viável trabalhar, mas isso não aconteceu. A história do livro "Lá vem história – contos do folclore mundial" intitulado *Maria Gomes e os cavalinhos mágicos*, de Heloísa Prieto, conta a história de Maria a protagonista do conto, que se disfarça de homem e vai trabalhar no jardim do palácio (PRIETO, 2000), onde o príncipe se apaixona pelo (a) "jovem". Nas palavras de uma das mães, ela afirma não querer ser chata ou intolerante, mas apenas não considera o conto adequado para a faixa etária das crianças.

Ainda neste artigo, Mariz e Barretto (2017) mencionam "A família de Sara" de Gisele Gama Andrade, história de uma menina que não tem pai. No decorrer do enredo, no entanto, a mãe da menina afirma que se pode ter duas mães, dois pais, padrasto ou madrasta (ANDRADE, 2009). Ou seja, a mãe tenta mostra que não importa o tipo de família e sim como ela trata. Esse livro foi retirado de uma escola Marista de Brasília e, em defesa, a mãe de um aluno considerou o livro dentro da normalidade e o leu com seu filho sem problema algum (MARIZ E BARRETO, 2017). Hoje, não há como esconder as mudanças nas estruturas sociais e não será um simples livro retirado do contexto escolar que acabará com as novas formações de famílias. Gisele Andrade, autora de mais 61 títulos, com adaptações em andamento para a TV Escola do Governo Federal, se inspirou nas dificuldades da própria filha para escrever a história. Segundo a autora, é lamentável que pais estejam colocando o carimbo "Ideologia de gênero" nos seus livros na Internet. Mas em se tratando de escolas particulares, a pressão é maior, pois prefere-se evitar a perda de alunos pagantes do que manter um livro ilustrativo de diversidade de gênero.

O que fazer com essa situação de enfrentamentos e conflitos? Não há uma resposta certa ou errada, mas vale abordar o gênero na escola com naturalidade e não como um tabu, gerando mais polêmicas. A falta de formação continuada dos professores e a insegurança no que estão fazendo também acaba agravando as discussões. No entanto, a escola seria o

[6] Disponível em https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pais-interferem-em-escolas-que-abordam-questao-de-genero-nos-livros-vetam-conteudo-21644988. Acesso em: 12 de agosto de 2017.

primeiro degrau para acabar com a intolerância e preconceito, no sentido de incentivar o pensamento inclusivo.

Em que pese a atual polêmica contra conteúdos de gênero no currículo escolar, a relevância da minha pesquisa se encontra na análise qualitativa de livros didáticos adotados e utilizados no Paraná desde 2015, cujo teor será minuciosamente discutido, para determinar se há ou não diversidade de gênero no sentido da inclusão de artistas mulheres e de arte *queer*.

O *corpus*, portanto, não inclui materiais tais como cartilhas e livros paradidáticos com foco em gênero e sexualidade, os quais poderiam ser objeto de estudo dos campos da Sociologia e da Psicologia da Educação. Nesta dissertação, me refiro à **diversidade de gênero no livro didático** como a inclusão de conteúdos e obras representativas de arte produzida por artistas mulheres e homens, assim como por artistas dedicados às temáticas *queer* e étnico-raciais, partindo da seguinte pergunta: existe diversidade de gênero nos livros didáticos de arte adotados no estado do Paraná?

A pesquisa também se justificou como formação continuada e partiu de minhas inquietações pessoais e profissionais como professor de Arte da rede estadual paranaense desde 2008. A minha atuação docente sempre demandou o contato com temas polêmicos, inerentes à complexidade cultural contemporânea. Desde a época em que cursei licenciatura em Arte-Educação, nunca parei de perceber o quão importante é a Arte, por meio da qual pode-se refletir acerca da humanidade, tanto em relação aos seus dogmas, quanto aos seus conflitos e transformações culturais. Além de pressupor a relação entre arte e sociedade, portanto, a minha pesquisa considerou as implicações culturais e pedagógicas dos materiais que dão suporte a disciplina de arte.

Durante o curso de Licenciatura em Arte-Educação na UNICENTRO, em Guarapuava, e até a minha graduação, em 2009, tive pouco contato com discussões de gênero. Não tive disciplinas especificas para trabalhar gênero na grade curricular 2003-2009 (anexo 3) e, por mais que fosse possível estudar temáticas de gênero pertinentes à contextualização sociocultural da arte, isso não acontecia sistematicamente. Numa única disciplina de Direção e Produção Teatral, a professora, que se tornou a orientadora desta dissertação, incluiu peças e produções sobre a mulher e escritos por mulheres, tais como as

dramaturgas brasileiras Leilah Assupção, Consuelo de Castro e Denise Stoklos.[7] Dada a produção de minha orientadora, também tomei conhecimento da pesquisa do colega Valdoni Ribeiro, a qual constatou o androcentrismo nas grades curriculares do referido curso de Arte-Educação da UNICENTRO, problematizando a disciplina de estágio supervisionado (BATISTA 2017).

Quando cursei Pedagogia, também na UNICENTRO, havia uma disciplina especifica sobre "Educação e Diversidade Cultural" na grade curricular de 2011 a 2014 (anexo 4), na qual tive acesso a conteúdos sobre diversidade cultural, mas foram muito restritos aos temas da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, sem abertura para discussões adicionais, principalmente as de gênero e sexualidade.

Em 2008, quando passei a lecionar na rede estadual de ensino do Paraná, nas séries finais de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio, em 2ª e 3ª séries, tínhamos as semanas pedagógicas, as quais divulgavam materiais para estudo dirigido. No entanto, muitas vezes, participei de debates nos quais a maioria dos/as professores(as) acreditava não ser oportuno trabalhar temas de gênero na educação básica. Como consequência, esses temas acabavam caindo no esquecimento ou sendo "deletados" de projetos pedagógicos.

A equipe multidisciplinar de ensino médio inserida em todos os colégios estaduais do Paraná também pode optar por vários temas, mas, em minha experiência, desde 2008, o mais escolhido pelos professores da região de Guarapuava costuma ser cultura afro-brasileira e indígena, considerado mais fácil para aplicação em sala de aula, geralmente por ocasião do dia da consciência negra, aos 20 de novembro. A opção de diversidade de gênero nem é cogitada pela maioria dos/das professores(as) e suscita o argumento de que "não tem como aplicar em sala de aula" (segundo falas que relembro das reuniões). Por mais que sejam oferecidos materiais de apoio, há uma grande resistência em aceitar e/ou pesquisar novos temas culturais. O corpo docente parece preferir se ater ao convencional e não causar estranhamento entre os/as estudantes ou, até mesmo, aos seus pais, tendo em vista que a meta final da equipe é fazer exposição do resultado aberta a comunidade.

O ideal do ensino da arte é contemplar a diversidade e a pluralidade. No entanto, ao longo de oito anos trabalhando como professor de Arte no ensino fundamental nas séries finais e ensino médio, e supervisor pedagógico no ensino fundamental nas séries iniciais, na

[7] Uma colega realizou uma performance chamada "Des-Medéia: contradições da *persona* feminina" (GABRIEL,2009), baseada no teatro essencial (STOKLOS, 1993) e na peça *Des-Medéia*, de Denise Stoklos (1995).

região de Guarapuava, constato que os materiais didáticos enfatizam a arte branca produzida por artistas homens, em detrimento de produções de mulheres artistas e também sem refletir uma compreensão mais ampla acerca de gênero enquanto constructo social. Ao ingressar na linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade, do PPGE da UNICENTRO, tive contato com críticos do androcentrismo, tal qual Pierre Bourdieu, segundo o qual a escola, entre outras instituições sociais, dissemina e (re)produz a dominação masculina (BOURDIEU, 2012). Nesta trajetória, optei por uma temática de pesquisa de mestrado que viesse ao encontro de minha prática, tanto examinando os livros selecionados e identificando as limitações no tratamento da categoria gênero, quanto propondo alternativas didáticas complementares para a disciplina de Arte no ensino médio.

Longe de desqualificar os livros, reconheço a sua importância e busco oferecer, por meio do presente estudo, um material adicional para os professores de ensino médio que dependem do livro didático para ministrar a disciplina de Arte, sobretudo em regiões com severas limitações econômicas para aquisição de outros recursos.

O baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) nacional vem impactando a educação e os dados de 2017 tiveram repercussão internacional. O jornal espanhol *El País*, por exemplo, destacou esse fato em manchete de 21/03/2017: "Brasil despenca 19 posições em ranking de desigualdade social da ONU. País aparece entre os mais desiguais do mundo. Além da diferença entre ricos e pobres, o levantamento ressalta desvalorização e baixa representatividade da mulher na sociedade brasileira."[8] Na região de abrangência de minha pesquisa a situação não é diferente e, quanto ao panorama da educação de Guarapuava, o município está na posição 309 de 399 dentre as cidades do estado do Paraná e na posição 3514 de 5570 dentre as cidades do Brasil.[9]

Na introdução desta dissertação, apresento uma retrospectiva histórica pertinente ao livro didático no Brasil e à oferta do livro específico de Arte desde 2014, abrangendo a legislação e as políticas que resultaram na distribuição de dois títulos utilizados nas escolas estaduais do Paraná entre 2015 e 2017. Ainda na introdução, dedico um tópico específico à formação de professores(as) pesquisadores(as), partindo dos cursos de licenciatura e culminando na chegada dos mesmos nas escolas, nas quais se esperaria que tivessem um posicionamento crítico quanto ao conteúdo do currículo e dos livros didáticos,

[8] Reportagem de Breiller Pires, disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/21/politica/1490112229_963711.html. Acesso em 21 de março de 2017.

[9] Dados do IBGE, disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guarapuava/panorama>. Acesso em 12 de agosto de 2017.

principalmente no sentido de identificar a predominância do androcentrismo, em detrimento da diversidade de gênero e, minimamente, da inclusão de conteúdos representativos de mulheres artistas.

No primeiro capítulo, discuto a dimensão sociocultural de gênero e amplio a revisão bibliográfica sobre os referenciais teóricos, com ênfase em Pierre Bourdieu, Stuart Hall e Judith Butler, entre outros, além da problematização do androcentrismo no campo da Arte, conforme estudos de Michael Archer, Michelle Perrot e Adriana Vaz.

O segundo capítulo apresenta a caracterização dos livros didáticos escolhidos para análise, conforme a sua estrutura em capítulos e temas relacionados a gênero, com gráficos que ilustram os resultados da pesquisa comparativa dos livros selecionados. O pressuposto da pesquisa é o de que o livro didático passa por um processo de transmissão e recepção das formas simbólicas presentes na cultura de massa. Os conteúdos são organizados e apresentados de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio[10] e acatados pelas Secretarias de Educação de cada estado.

O terceiro capítulo apresenta, por meio de módulos com sugestões de práticas didáticas, um material de apoio para complementar as inadequações apontadas no segundo capítulo. São apresentados três módulos, a saber:

Módulo 1: Mulheres artistas no período barroco;

Módulo 2: Mulheres artistas no surrealismo;

Modulo 3: Arte e Diversidade Cultural, com três subtópicos: As produções *queer* na história da arte; Rosana Paulino e a mulher negra na Arte*;* Angélica Dass e Identidade Cultural**.**

Além da relevância pessoal e também profissional para mim, como pedagogo e professor de arte, a presente pesquisa se justifica academicamente, sobretudo por estar relacionada com a formação de professores do ensino básico, cuja atuação na disciplina de Arte requer a percepção da diversidade cultural e a desnaturalização do androcentrismo, tendo em vista que as artes visuais, a dança, o teatro e a música proporcionam inúmeras possibilidades de discussão e esclarecimento, evitando polêmicas por falta de conhecimento e sem uma argumentação fundamentada.

[10] RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998.

INTRODUÇÃO

A princípio, a Rede Estadual de Educação do Paraná lançou, em 2008, um livro didático do ensino médio (figura 1), a partir de um projeto chamado "Folhas", publicando práticas pedagógicas de professores que "deram certo". Esse livro foi distribuído em toda a rede estadual (PARANÁ, 2008) e o Paraná foi o primeiro estado a realizar esse projeto, em apoio com o Governo Federal, durante o Governo de Roberto Requião.

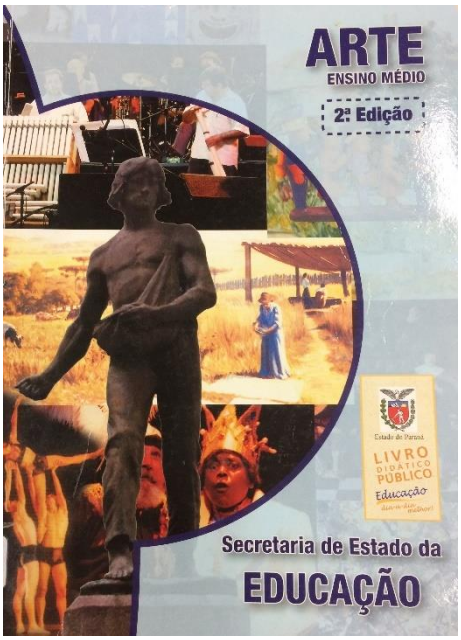


Figura1: Capa do Livro "Arte – Ensino Médio" (PARANÁ, 2007).

Nos últimos anos, debates em torno dos livros didáticos tem tomado grandes proporções, em razão de sua importância na educação básica pública. No Brasil, a produção tem amparo em extensa legislação e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, ocupando a grande rede da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS).[11] Segundo informações numa página do PNLD, a história do setor inicia em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL).[12] Com a instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em 1938, trabalhou-se na oficialização de condições de produção, a qual ocorreu por meio do Decreto

[11] O "website" da ABRELIVROS disponibiliza uma página específica para essa legislação, disponível em http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/legislacao. Acesso em 10 de setembro de 2017.
[12] http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5164-livro-didatico--75-anos-de-historia. Acesso em 10 de setembro de 2017.

Lei no. 8460, de 26/12/1945.[13] Após sucessivas alterações de legislação e políticas entre os anos 1960 e 2000, atendendo os currículos dos ensinos fundamental e médio, o PNLD passou a incluir a disciplina de Arte apenas em 2015. Embora não seja o foco do meu trabalho, cabe ressaltar que a comercialização por meio do PNLD, no mercado editorial brasileiro, está na base da política de acesso a materiais escolares.

O ensino de Arte em escolas públicas, no Brasil, portanto, também passou a ser realizado com o apoio de livros didáticos, os quais são escolhidos pelos docentes das escolas a cada três anos, sendo que foram ofertados livros de Arte para o ensino médio, pela primeira vez, somente a partir de 2015. Ainda que, nesse período, apenas o ensino médio tenha sido contemplado, já se pode considerar uma conquista para o ensino de Arte no Brasil, conforme consta no Guia de Livro didático de Arte de 2015:

> O livro didático para o componente curricular Arte é uma conquista que ratifica que a Arte marca a história da humanidade, podendo ser considerada como mais um modo de se aprender e refletir sobre a vida. O livro didático deve explicitar a estruturação de conceitos e teorias pertinentes a cada campo artístico, apresentando orientações objetivas para experiências artísticas em cada um deles. (BRASIL, 2014, p. 9).

O livro didático de Arte, portanto, legitima a área de conhecimento de Artes, com suas especificidades, além de marcar a importância desse componente curricular na educação brasileira. Segundo o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 (BRASIL, 2014), dois títulos foram oferecidos ao ensino médio, incluindo as escolas do Paraná, onde foram apresentadas essas duas opções: *Arte e Interação* (BOZZANO, FRENDA & GUSMÃO, 2013) e *Por Toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, SARDO & FERRARI, 2013). Trata-se de uma escolha nacional, por meio do PNLD.

Na educação formal, pode-se considerar que o Livro Didático possui um forte vínculo com o conhecimento científico, havendo a readequação da linguagem para um determinado público. Ou seja, o conhecimento científico é resumido e reunido com uma linguagem adaptada à compreensão da faixa etária dos/das estudantes. Mas o que realmente acontece com o conhecimento científico nos livros didáticos é analisado por Fracalanza e Neto:

> Apesar de todos os esforços empreendidos até o momento, ainda não se alterou o tratamento dado ao conteúdo presente no livro que configura erroneamente o conhecimento científico como um produto acabado, elaborado por mentes privilegiadas, desprovidas de interesses político-econômicos e ideológicos, ou seja, que apresenta o conhecimento sempre

[13] Fonte: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico. Acesso em 10 de setembro de 2017.

> como verdade absoluta, desvinculado do contexto histórico e sociocultural. Aliás, usualmente os livros escolares utilizam quase exclusivamente o presente atemporal (presente do indicativo) para veicular os conteúdos. Desse modo, apresenta-os como verdades que, uma vez estabelecidas, serão sempre verdade (FRACALANZA e NETO, 2003, p. 151).

Mesmo com as falhas apontadas por Fracalanza e Neto, o livro didático assumiu um papel indispensável no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se um recurso inseparável do/da professor(a), até mesmo como um único recurso didático, partindo justamente da crítica de Fracalanza e Neto, que o livro didático contém a verdade. Como observa Lajolo: "[...] sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina" (LAJOLO, 1996, p. 4). Os autores citados, portanto, sugerem que o livro didático acarreta uma relação de dependência e acaba por aprisionar estudantes e professores em uma única visão dos conteúdos de quaisquer disciplinas.

Na minha experiência como supervisor pedagógico na região de Guarapuava, constato a precariedade das condições de trabalho dos professores, levando o livro didático a cumprir uma função mais importante do que deveria. Primeiramente, embora estejamos na era tecnológica, muitas escolas ainda não têm conexão com a internet, por meio da qual docentes poderiam acessar, com maior facilidade e menor custo, materiais para o preparo e ilustração de aulas. Segundo o último censo escolar, realizado em 2016, no Brasil, 61,3 % do total de escolas públicas tem acesso à internet. No que diz respeito ao estado do Paraná, há 92% das escolas com acesso à internet. No Paraná, outro recurso de tecnologia nas escolas estaduais foi a instalação de TV Multimídia, ou TV *Pen Drive*. Trata-se da TV Laranja, como ficou conhecida porque todos os aparelhos tem essa cor, fazendo parte de uma política educacional do governo do Estado, que, em 2007, adquiriu 22 mil televisores e os instalou em todas as salas de aula das 2.151 escolas da rede de ensino público estadual, nos 399 municípios paranaenses.[14] Apesar desse dado oficial, a internet é restrita, não chegando aos laboratórios de informática, mesmo quando há um na escola. O amplo acesso a bibliotecas também não é garantido. Segundo breve notícia no site da Secretaria do Estado de Educação, com Internet implantada " [...] inicialmente em 32 escolas – uma em cada Núcleo Regional de Educação, sistema permite que as bibliotecas escolares sejam espaços de socialização de

[14] Notícia disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=299>. Acesso em 17 de agosto de 2017.

conhecimento, de cultura e de aproximação da escola com a comunidade."[15] É um número tímido, considerando-se os 399 municípios da rede de ensino básico estadual. Portanto, na maior parte do estado, o acesso a bibliotecas é precário.

Este assunto da oferta de internet segue problemático, segundo notícias nos últimos anos. Por exemplo, em novembro de 2016, tornou-se público que os *tablets* adquiridos para as escolas do Paraná estavam sem uso há três anos por falta de disponibilidade de internet.[16] Outra notícia, de abril de 2017, divulgou reunião sobre um projeto do governo para melhorar a internet no sistema escolar, mas até o momento em que redijo este texto, não há confirmação de quaisquer melhorias.[17] O fato de o ambiente de trabalho não proporcionar o recurso confiável e eficiente de internet, em resumo, parece ser uma das causas da dependência dos livros didáticos.

Os livros são produzidos para o contexto escolar e a sua função é contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, quando o livro didático se torna o único recurso para muitos professores, eles consequentemente transmitem somente esses conteúdos aos discentes, acarretando a chamada educação bancária (FREIRE, 1996), além de atuarem como reprodutores dos discursos ideológicos que permeiam o material (BOURDIEU & PASSERON, 2014).

A minha pesquisa acerca da representatividade de artistas por gênero nos livros didáticos de Arte utilizados nas escolas estaduais do Paraná buscou identificar possibilidades de complementação dos conteúdos, de modo a evitar essa relação de dependência. Para alcançar este objetivo, trabalho com o conceito de livro didático como um artefato da cultura escolar: "[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, se lecionados, organizados, 'normalizados', "rotinizados", sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto da escola" (FORQUIN, 2003, p.167). Nessa abordagem do livro didático como um instrumento estruturador do planejamento de aula, o qual requer uma prática pedagógica crítica de seus conteúdos, o papel do/da professor(a) pesquisadora(a) torna-se um aspecto central indispensável na produção de materiais complementares.

---

[15] Notícia não datada, disponível em http://www.educacao.pr.gov.br/modules/galeria/fotos.php?evento=342 Acesso aos 21/10/2017.

[16] Vide <http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/11/tablets-que-deveriam-ser-usados-nas-escolas-do-parana-estao-sem-internet.html> Acesso aos 25/10/2017.

[17] Vide <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=93539&tit=Governo-vai-melhorar-internet-nas-escolas-estaduais-do-Parana> Acesso aos 25/10/2017.

A Formação de professores(as), o estágio e as tendências de pesquisa sobre androcentrismo no campo da Arte

Sabemos que os cursos de nível superior objetivam formar profissionais qualificados para atender a demanda do mercado de trabalho. Os cursos de licenciatura, por sua vez, atendem à demanda educacional nas escolas e, para haver a interação universidade/escola, o primeiro contato é o estágio supervisionado, o qual segue gerando polêmicas:

> A compreensão do componente estágio supervisionado nos cursos de licenciatura é sempre um debate conflituoso. É comum encontrarmos, na mesma instituição de ensino superior, um mesmo curso com propostas curriculares distintas, bem como cursos com interpretações diversas sobre a dimensão formativa dos estágios curriculares nas licenciaturas. (SOUZA & MARTINS, 2012, p. 144).

Estudando a área de Letras, as autoras não enfatizam a padronização do currículo, mas "[...] a necessidade de explicitação e compreensão do estágio supervisionado como espaço integrante dos currículos na sua articulação com a pesquisa, a extensão e o ensino na educação básica [...]" (SOUZA & MARTINS, 2012, p. 144). Essa posição é aplicável, no entanto, a outras áreas e licenciaturas, nas quais mais tempo é dedicado à disciplinas teóricas, com um atraso no contato dos estudantes com o universo escolar, quando o ideal seria terem a sua ambientação com o contexto escolar já nos primeiros anos. Ficaria mais fácil, assim, criar planos de ações de práticas pedagógicas para atender as necessidades da escola, trazendo para a escola os temas que estão em discussões na sociedade e, inevitavelmente, afetarão a faixa etária dos/das estudantes.

Quando já estão profissionalizados, assim, os/as professores(as) acabam sendo encaixados no sistema educacional que lhe é imposto e perdendo o contato com as universidades. Isto não significa, porém, que devam deixar de pesquisar. Quando se ensina é importantíssimo pesquisar, especialmente no sentido de o/a docente socializar o que produziu, assim colaborando com o aperfeiçoamento do currículo e das práticas educativas. Como afirma Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

No contexto brasileiro, além da influência de Paulo Freire, a formação de professores tem sido objeto de outras abordagens. Considera-se que os objetivos de professores(as) pesquisadores(as) são didáticos e pedagógicos, tendo em vista o desafio de saírem de suas zonas de conforto e instigarem os alunos a terem uma visão holística:

> A formação de professores [...] merece novas considerações e outros posicionamentos: conhecimentos disciplinares sólidos, visão social e cultural esclarecida, perspectivas sobre a civilização humana e seus destinos, consciência quanto aos processos de alienação social e busca de caminhos, lidar com as representações e as necessidades espirituais das pessoas, criação de formas de comunicação diferenciadas com as crianças e jovens – conhecimentos, saberes, didática, valores (KRONBAUER & SIMIONATO, 2008, p.14).

Indiretamente relacionado com a subjetividade valorizada nas propostas holísticas, um dos principais objetivos do estágio curricular do curso de licenciatura é a construção de aprendizagens culturalmente significativas, corroborando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, amparada pela Constituição Federal de 1988, cuja redação dada ao Art. 26, § 2º, pela Lei nº 13.415, de 2017 explicita que: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (BRASIL, 1996). Os conceitos de apreciação e aprendizagem significativas são defendidos nos PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais desde o ensino fundamental (BRASIL, 1997):

> As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário. O artista faz com que dois e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar. A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista. O artista desafia as coisas como são, para revelar como poderiam ser, segundo um certo modo de significar o mundo que lhe é próprio. O conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular (BRASIL, 1997, p. 28).

A aprendizagem significativa, no entanto, tende a ser prejudicada quando ocorre distanciamento entre as disciplinas teóricas e a prática. Geralmente, os estágios começam na metade do curso, ou seja, no terceiro e quarto anos, principalmente nas licenciaturas, sendo um ponto negativo da estruturação das grades curriculares dos cursos de licenciatura. Segundo Leite,

> [...]o estágio deve tomar por base e como princípio formativo "a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação", em que o conhecimento faz parte da ação, numa apropriação de teorias que ofereçam uma perspectiva de análise e de compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais, e dos próprios sujeitos como profissionais, para que eles possam elaborar propostas de transformação [...] (LEITE, 2011, p. 45)

Dessa forma, se o estágio iniciasse no primeiro ano, o acadêmico já estaria se inserindo no espaço escolar, a fim de refletir sobre a importância da interação entre os docentes e discentes, verificar o funcionamento da escola, estudar o Projeto Político Pedagógico - PPP, conhecer os projetos desenvolvidos, ou seja, ambientar-se na instituição escolar, para poder refletir acerca das informações presenciadas no cotidiano e planejar suas práticas pedagógicas significativas, com o intuito de criar situações de aprendizagem conducentes à autonomia por meio do processo educativo.

Quando a pesquisa integra o eixo do curso de formação, ocorre um processo por meio do qual as disciplinas e atividades são planejadas objetivando a investigação e pesquisa dos futuros profissionais, aproximando-os do contexto escolar. Tal processo inclui discutir metodologias, materiais e resultados observados, a fim de aprofundar a prática educativa durante a realização do estágio. O/a estudante pesquisador e reflexivo foi contemplado desde a LDB 9.394/96, no artigo 43 sobre a educação superior, a partir do inciso I:

> I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; (BRASIL, 2014, p. 28)

Segundo a finalidade citada acima, aos cursos de licenciatura caberia ter como eixo centralizador o/a estudante pesquisador. O estágio seria a porta para a pesquisa e o contato com a escola real, ao invés da irreal, sobre a qual se comentou em sala de aula, mas na qual o/a estudante nunca se envolveu substancialmente, como é romantizada na teoria, pois a prática é outra. Com isso, é possível desenvolver uma análise crítica fundamentada na realidade da escola. A vivência contribui para que o/a estagiário(a) minimize o impacto do universo escolar, ao se deparar com o modelo cultural da escola onde irá atuar:

> Por meio do estágio e da prática de ensino (...) poderá oferecer ao aluno da licenciatura condições para que compreenda o professor como um profissional inserido em um determinado espaço e tempo histórico, capaz

> de questionar, refletir e atuar sobre sua prática, bem como sobre o contexto político e social em que ela se desenvolve. (LEITE, 2011, p. 47)

Partindo da premissa da pesquisa, a teoria e a prática passam a ser indissociáveis da atividade docente. As rotinas de problematização e análise do espaço e das práticas escolares proporcionam maior familiaridade com o contexto educacional e, em decorrência disso, maior coerência na elaboração de planos de ação.

Cabe destacar, ainda, a relevância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP, nº 1/2006:

> I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
> II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
> III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006)

A prática precária no estágio supervisionado, em resumo, resulta na falta de familiaridade de professores recém-formados com os desafios do cotidiano escolar, tal qual o posicionamento diante de temáticas de diversidade cultural. Por outro lado, a escassez de referências acerca do androcentrismo no currículo de Arte e em materiais didáticos da disciplina de Arte no ensino médio não facilita o desenvolvimento de projetos de pesquisa docente, nem na fase de formação, nem durante o estágio supervisionado, e nem na vida profissional. Assim, pouco se aplica o princípio norteador da escola como um todo, nas dimensões social, cultural, econômica, política, etc., as quais refletem a estrutura escolar e afetam o planejamento de intervenções nesse ambiente, onde o conhecimento não deveria ser apenas reproduzido, e sim transformado.

Consultas ao banco de teses e dissertações da CAPES revelaram que as palavras chave androcentrismo e arte geravam resultado ZERO com o filtro das sub-áreas de educação e Artes (DOMINGOS FILHO & RAUEN, 2017). Esse estudo, em 2017, também verificou que o termo androcentrismo, individualmente e sem filtro de área, gerava 19 resultados, nenhum dos quais na área de Artes, embora dois fossem da área de Educação, mas relacionados a ciências biológicas e masculinidade no ambiente escolar (Anexo 5). Apesar de haver milhares de teses e dissertações compatíveis com os termos feminismo, gênero, arte e ensino, muitas das quais anteriores à Plataforma Sucupira, o filtro por currículo e livro didático nas subáreas de Artes não proporcionou referências estritamente ligadas ao androcentrismo.

Duas dissertações abordaram a participação de mulheres nas artes. Na primeira, por Silvia Amélia Nogueira de Souza (2012), intitula-se "Mulheres, arte e domesticidade: entre a arte feminina e o Dicionário do Lar", na qual a autora analisa o *Dicionário do Lar* de 1950-60 discorrendo sobre a arte feminista dos anos 70. A segunda dissertação, embora não esteja relacionada ao androcentrismo no ensino de Arte, foi "Nova Arte Pública: práticas de arte e feminismo na América Latina" (LEITE, 2014) cujo objetivo foi analisar e conceitualizar práticas artísticas feministas recorrendo a trabalhos coletivos de mulheres públicas da argentina e mulheres criadoras da Bolívia, apresentando uma genealogia do movimento feminista e conceito de gênero de arte pública.

A tese "Políticas públicas: o ensino da arte na educação básica" (MARCONDES, 2012) analisa a legislação que regulamenta o componente curricular de arte, com a intenção de refletir acerca dos valores atribuídos à disciplina escolar, assim como as respectivas contextualizações sócio histórica, política, econômica e cultural. Nesta conjuntura se estudam, além dos Parâmetros Curriculares na esfera Federal, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, denominada "São Paulo Faz Escola", em implementação desde o ano de 2008. Por mais que faça um estudo específico sobre a legislação, Marcondes tem uma abertura para discutir diversidade nas propostas curriculares. A problemática da discriminação de gênero em práticas pedagógicas é discutida por Rafael Guimarães (2009) e, embora não aborde a área de artes, é uma referência importante para a pesquisa sobre o sexismo.

Em outra busca com filtro nas áreas de Educação e Arte, identifiquei um trabalho intitulado "Livros didáticos: gênero, currículo e ideologia na escola primária," de Elisana Samara Nicareta (2010). O objetivo foi identificar e discutir a constituição do gênero feminino veiculada nas imagens presentes nos livros didáticos publicados entre 1915 e 1969. A metodologia consistiu na análise documental de 33 livros, incluindo cartilhas, livros de leitura e de Educação Moral e Cívica. O livro didático da escola primária brasileira traz imagens carregadas de identidades construídas, de comportamentos esperados ou aceitos como normais, propostos por uma dada ideologia. Fica clara a carga curricular com função ideológica, atribuída ao livro didático ao longo da história. É um instrumento destinado a fixar e assegurar um posicionamento educacional, como veículo privilegiado para incutir regras, comportamentos e padrões sociais da sociedade androcêntrica branca. Esta dissertação de NICARETA (2010) se relaciona com a minha pesquisa por se tratar de análise da veiculação de ideologias em livros didáticos. Embora os recortes temporais estejam tão distantes e haja diferenças entre os níveis de ensino, o estudo demonstra como a mulher é

representada nas imagens, geralmente subordinada e em ambientes domésticos, diferente da representação do masculino nas imagens, que aparecem na posição de superior, firmando o androcentrismo. Após resenhar dissertações e teses no banco da CAPES, percebi o quanto a minha pesquisa se diferencia das existentes, por sua especificidade na crítica ao androcentrismo em livros didáticos de Arte, o que tornou ainda mais relevante e prazeroso o meu trabalho.

Sendo o livro didático um artefato cultural inserido no contexto educacional, dotado de antecedentes históricos desde a sua inserção no sistema educacional brasileiro, defendo que uma das responsabilidades do/da docente pesquisador(a) de Arte será investigar a pertinência de conceitos e a veiculação de imagens e conteúdos, a fim de fazer um aprofundamento em relação ao discurso apresentado nos livros. Para isso, no capítulo 1, apresento as referências teóricas que embasam a minha análise da categoria gênero nos livros didáticos para a disciplina de arte adotados em escolas estaduais do Paraná e posterior elaboração de módulos para práticas complementares.

CAPÍTULO 1
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo, apresento considerações sobre identidade, gênero, e a tendências das pesquisas relacionadas às implicações do androcentrismo na área de Artes, tendo em vista que a escola é um lugar para discussão e aprendizagem de temas polêmicos e atuais.

1.1 Identidade de gênero

A palavra identidade designa um conjunto de características que distinguem uma pessoa e por meio das quais é possível individualiza-la. Sturart Hall (2011) afirma que a identidade tem como ponto de apoio o sentimento de pertencimento a uma comunidade, nação, ou a círculos culturais, distinguindo três tipos de identidades: sujeito iluminista, sociológico e pós-moderno. Na identidade iluminista, a pessoa tem características únicas, é centralizada e original, dotada de razão, consciência e ação. Já na identidade sociológica, o indivíduo é formado em relação às outras pessoas, não sendo autônomo e nem autossuficiente. O sujeito pós-moderno não tem uma identidade estável, pois a partir do momento em que a sociedade e suas estruturas são transmutadas, as identidades mudam e se adaptam ao contexto ao qual estão estruturadas. Para Bauman (2005), a identidade sociológica é formada por meio da interação entre os indivíduos e o contexto social. Na identidade pós-moderna, o sujeito é composto por várias identidades e, em alguns casos, elas podem ser contraditórias, ou seja, o mesmo não possui uma identidade fixa.

Stuart Hall (2011) analisa a identidade considerando que as culturas nacionais são compostas não só de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Nesse sentido, Hall corrobora a ideia de Bauman, de que a construção da identidade ocorre gradualmente no meio onde o indivíduo está inserido:

> A identidade nacional é representada como primordial - ‘está lá, na verdadeira natureza das coisas’, algumas vezes adormecida, mas sempre pronta para ser “acordada” de sua longa persistente e misteriosas sonolência [...] (HALL, 2011, p. 53).

O discurso de identidade nacional é ambíguo entre o passado e futuro, sendo que pode-se querer voltar ao passado e restaurar as identidades passadas e realocar no futuro com novas características e influências da identidade sociológica, que segundo Hall:

> O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo deslocadas. (HALL, 2011, p. 13)

As mudanças de identidade também podem ser chamadas de liquidez, segundo Bauman (2005), que enfatiza o pertencimento da identidade a um grupo que a dilui, tornando-a liquida, ou seja, metaforizando-a no sentido de que a identidade acontece por meio do contexto de permanente reinvenção pelo contato imediato com a pluralidade de culturas. A identidade, muitas vezes, é carregada de discursos e narrativas que precisam ser reafirmadas no processo de normalização e naturalização.

Bauman (2005) compara a identidade a um quebra-cabeça com quantidade incompleta de peças, no qual objetiva-se formar uma imagem cuja aparência final é desconhecida, não segue uma ordem estabelecida, e muitas vezes impossibilita formar uma imagem congruente. Hall (2011) relaciona a identidade a um guarda roupa, no qual somos induzidos temporariamente a opiniões que são compartilhadas por grupos de pessoas formando uma comunidade e, periodicamente, algo sai de moda e troca-se de roupa.

Atualmente, o sistema educacional ainda não está apto a transformações a fim de evidenciar a identidade de gênero. Entre várias discussões, o MEC retirou, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os termos “orientação sexual” e “gênero”, assim como um trecho ressaltando que as instituições escolares deveriam ser abertas e agradáveis para todos "[...] sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender.” (BRASIL, 2016, p. 11); deixando apenas independentemente de: [...] aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos [...]". (BRASIL, 2016, p. 11);

Essas mudanças ocorrem por interesses políticos e econômicos, tendo em vista que a pressão religiosa na bancada política por meio da mídia instiga essas mudanças, impondo-as com o objetivo de reproduzir a ideologia heteronormativa nos ambientes escolares, ao invés de proporcionar que a escola discuta questões de gênero, a fim de evidenciar essa problemática homofóbica. Em muitas escolas da rede pública e particular de ensino, vale o chavão: discutir gênero nem pensar! Essa discussão muitas vezes se torna invisível e muitos professores não fazem questão de fazer a abordagem em suas aulas.

Resta a docentes como eu fazerem indagações sobre o respeito à diversidade nos diferentes espaços sociais, e contemplando o currículo escolar sem causar polêmica e

inquietações no âmbito educacional. Do ponto de vista cultural a diversidade foi construída historicamente, culturalmente e socialmente por meio das diferenças, sendo que essas diferenças ultrapassam características biológicas.

O respeito à diversidade cultural tem como ponto de partida entender o processo de interação entre os grupos sociais de forma a garantir a identidade cultural de cada um. O ambiente escolar é um dos principias lugares onde a diversidade cultural se verifica, nos possibilitando ampliar a interatividade e a sociabilidade por meio de componentes curriculares, sendo o/a docente responsável por trazer práticas pedagógicas e discussões sobre a diversidade. Na realidade, porém, isso não acontece sistematicamente:

> Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceito neles introjetados, não sabem lançar mão das situações fragrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como um momento para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza a nossa cultura e a nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Caberia ao/à docente modificar sua prática no espaço escolar, promovendo a integração e a participação de toda a comunidade escolar a fim de o respeito à diversidade se tornar algo natural e sem a obrigatoriedade dos componentes curriculares. Para Gomes (2007)

> A luta pelo direito às diferenças sempre esteve presente na história da humanidade e sempre esteve relacionada com luta dos grupos e movimentos e continuam colocando em cheque um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado padrão de homem de política, de religião, de arte, de cultura. (GOMES, 2007, p.22)

Percebe-se que muitos acham que temos que aderir à diferença cultural, quando o correto seria apenas respeita-la como expressão da diversidade no nosso meio social e cultural:

> A temática da Pluralidade cultural diz respeito ao conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, [...] que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. [...] reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação. (BRASIL, 1998, p. 121-122)

Os PCN's enfatizam a diversidade cultural a fim de conhecer a diversidade cultural dos povos, excluindo qualquer tipo de preconceito, assim construindo valores como respeito e tolerância. Também a UNESCO[18] por meio da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, no seu artigo 2º corrobora o apontamento de que a preservação do pluralismo cultural por sua vez constitui resposta política à realidade da diversidade cultural, de modo favorável às interações culturais e ao aumento das capacidades criadoras que nutrem a vida pública.

1.2 Dominação masculina e gênero

Uma retrospectiva histórica evidencia que, ao longo dos séculos, somos cercados pela dominação masculina. Para Bourdieu, gênero tem a seguinte definição:

> Gênero é um conceito relacional e uma estrutura de dominação simbólica: os gêneros são um par de opostos que constituem uma relação e as relações de gênero são relações de poder em que "o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas". (BOURDIEU, 2014, p. 22)

A afirmação de Bourdieu também implica compreender as diferenças entre sexo e gênero integrando um conjunto, ou seja, "[...] sistema de relações homólogas: sobre/sob, fora/dentro, alto/baixo/ aberto/fechado, ativo/passivo, vazio/cheio [...], masculino/feminino" (BOURDIEU, 2014, p.23).

A diferença biológica entre os sexos do corpo masculino e do corpo feminino é evidenciada pelos órgãos sexuais e, na sociedade, orienta a naturalização de papéis para homens e mulheres. A divisão social de trabalho, por exemplo, perpetua a dominação masculina, com os trabalhos e afazeres domésticos sendo, até muito recentemente, papel exclusivo de mulheres, enquanto o trabalho externo foi tradicionalmente atribuído aos homens, considerados provedores, e assim menosprezando a capacidade intelectual das mulheres.

Quando crescemos, possuímos nossos espaços bem claros (BOURDIEU, 2014) e isso implica diversas situações, como a diferença salarial, o corriqueiro assédio no ambiente de

[18] UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. http://observatoriodadiversidade.org.br/site/declaracao-universal-sobre-a-diversidade-cultural/ Acesso em 27 de setembro de 2017.

trabalho, a crença de que mulheres são o sexo frágil e a reafirmação da incapacidade da mulher, quanto a desenvolver determinadas tarefas ou ter o poder de delegar funções.

Bourdieu (2014) questiona essa visão androcêntrica do mundo e o inconsciente histórico que perpetua e facilita, inclusive por meio da educação, a criação das desigualdades de gêneros, favorecendo que os meninos se envolvam em jogos de dominação. As premissas dominantes se encontram no ambiente familiar, no universo masculino do encontro em bares, jogo de futebol e pescaria, enquanto o universo feminino fica restrito ao ambiente doméstico. Embora Bourdieu tenha publicado a referida obra em 1998, percebe-se, ainda hoje, essa diferença entre a ocupação dos espaços público e privado por homens e mulheres, respectivamente, havendo culturas que ainda restringem a mulher ao ambiente doméstico.

No ato sexual essa dominação se traduz no que se refere ao passivo e ativo na relação:

> Se a relação sexual se mostra como uma relação social de dominação, é porque ela está constituída através do princípio de divisão fundamental entre o masculino, ativo, e o feminino, passivo, e porque este cria, organiza, expressa e organiza o desejo masculino como desejo de posse, como dominação erotizada e o desejo feminino como desejo da dominação masculina, como subordinação erotizada, ou mesmo, em última instância, como reconhecimento erotizado da dominação. (BOURDIEU, 2014, p.38)

Para participar de um debate público e ter a atenção de uma plateia, é fácil perceber a luta que precisa ser travada pelas mulheres, as quais podem ser mais fracas em todas as situações: “[...] a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se anunciar em discursos que visem a legitimá-la” (BOURDIEU, 2014, p. 18).

Essa questão também é fortemente reproduzida pela indústria cultural. Os meios de comunicação estão repletos de anúncios e promessas em relação a imagem feminina, com modelos perfeitas que utilizam determinadas marcas de roupas e produtos com a promessa subliminar de que levarão as mulheres a tal patamar de beleza, num caminho de futilidade e consumo. Quando a mulher chega ao ponto de ser reconhecida socialmente através de sua aparência, abre o caminho para outros tipos de violência, muito perceptível em letras de músicas que denigrem a imagem da mulher,[19] pois agora, além de inferiores nas instituições sociais, no trabalho, no ato sexual, fáceis presas comerciai, são acima de tudo insignificantes, pois, toda a dignidade que a mulher poderia carregar consigo, já não lhe pertence.

[19] "Com tanta roupa suja em casa Você vive atrás de mim Mulher foi feita para o tanque Homem para o botequim" - Mulher não manda em homem - Grupo Vou pro Sereno.

Na escola, essas predeterminações são legitimadas pela equipe escolar quando estipula brincadeiras, cores e demais atividades voltadas a determinado sexo, mas tendem também a se consolidar nos conteúdos de materiais didáticos, nos quais se prioriza a produção masculina. Muitas vezes, perceber a dominação masculina e o androcentrsimo é inviável até mesmo para as próprias mulheres. Tal percepção requer um trabalho de identificação de anti-modelos e desnaturalização do androcentrismo, com ênfase nos hábitos sociais. Essa tarefa cabe, em grande parte a escola, local de encontro de diversas situações e culturas.

Durante séculos, o conceito de gênero se restringia às descrições polissêmicas de dicionário, as quais seguem orientando o senso comum. No uso cotidiano, além de diferenciar pessoas biologicamente, a palavra gênero também designa uma classe de elementos afins, espécie de coisas que partilham características comuns, tendo como finalidade o caráter classificatório, como: objetos, pessoas, estilos literários, estilos artísticos, musicais, etc. (FREITAS, 2011). Entretanto, dos pontos de vista sociocultural e político, a palavra gênero tem implicações mais complexas que o senso comum.

Pode-se considerar que o conceito gênero adquiriu diferentes sentidos com a denúncia sistemática do androcentrismo e da discriminação da mulher. Embora o feminismo do século XX tenha legitimado tais denúncias, houve precursoras e precursores do feminismo no século XIX, destacando-se os questionamentos de Friedrich Engels e Karl Marx sobre a emancipação de mulheres por meio do trabalho. As contestações políticas travadas pelos movimentos feministas no século XX são enfatizadas por Guacira Lopes Louro (2014), estudiosa sobre gênero que faz um estudo histórico do movimento feminista. Segundo Louro (2014), o primeiro movimento organizado politicamente, conhecido como sufragismo iniciando nas duas primeiras décadas do século XX desenvolveu-se em vários países, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, e reivindicava o direito ao voto, seguido do direito a educação e ao mercado de trabalho.

Para Louro (2014), as reivindicações da primeira onda feminista estavam inicialmente ligadas aos interesses das mulheres brancas da classe média. A segunda onda do movimento ampliou o conceito de gênero, abordado por Simone de Beauvoir, no seu livro *O Segundo Sexo*, de 1949 (BEAUVOIR, 2009). Foi um movimento de natureza intelectual, por meio do qual militantes levaram a causa feminista para o meio acadêmico mundialmente, com pesquisas mais sistematizadas sobre o tema. As primeiras produções visavam a criticar diversas práticas de submissão e discriminação historicamente impostas às mulheres na vida pública, na arte, na ciência, nas letras, entre outros:

> O termo Gênero torna-se uma forma de indicar ―construções culturais, a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e de mulheres. Gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 75)

Nesse contexto, surgiram muitas formulações teóricas acerca do tema nas décadas de 1960 e 1970, fortalecendo um campo de estudos feministas. Assim, é possível compreender como se organiza esta noção de gênero como constructo social e cultural. Scott ainda afirma que as teorias de gênero ganharam destaques na década de 70, com ênfase fundamentalmente relacionada às distinções baseadas no sexo. Porém, para os historiadores tais como Peter Burke (1992) e Edward Palmer Thompson (1987), as produções desse período não bastaram para provar que as mulheres possuem uma história ou que participaram de revoltas.

A reação dos historiadores que não eram engajados foi evidenciar grandes relatos históricos do ponto de vista de homens. Ainda Scott (1995) afirma que, na década de 80, o termo gênero não poderia ser empregado como sinônimo de mulheres, revelando politicamente sua posição e as legitimando como sujeitos históricos, pelos estudos feministas. Scott reconhece três posições mais usuais nos estudos de gênero:

> A primeira, uma tentativa inteiramente feminista, empenha-se em explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no interior de uma tradição marxista e busca um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias angloamericanas de relação do objeto (object-relation theories), se inspira nessas diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito. (SCOTT, 1995, p.9)

Os estudos feministas sempre tiveram a preocupação com as relações de poder e procuraram mostrar as formas de silenciamento e da opressão da mulher. Segundo Louro:

> A exposição dessas situações parece ter sido indispensável para que se visibilizasse aquelas que, histórica e linguisticamente, haviam sido negadas ou secundarizadas. Mas se essa denúncia foi imprescindível, ela também permitiu, algumas vezes cristalizasse uma vitimização feminina ou, em outros momentos, que se culpasse a mulher por sua condição social hierarquicamente subordinada. (LOURO, 2014, p. 41)

Conforme Louro, o feminismo, na sua origem, foi um movimento de emancipação das mulheres. A mulher sempre teve sua importância na sociedade, mas a soberania e a

dominação masculina a desqualificaram. As mulheres, então, lutaram pela sua igualdade perante a sociedade, enfrentando as questões políticas e sociais que as oprimiam:

> Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros. (LOURO, 2014, p. 28)

Assim, as diferenças apresentadas por causas feministas nos levaram a refletir sobre a importância de suas conquistas e dos seus múltiplos lugares na sociedade. Enquanto o feminismo luta pelos direitos à emancipação e contra a discriminação, o androcentrismo permaneceu recorrente nas sociedades e reafirma a superioridade masculina, por vezes ignorando a importância das conquistas socioculturais e políticas, sobretudo legislativas dos feminismos em diversos países.

Uma retrospectiva da subalternidade da mulher nos remete a teoria criacionista, encontrada no livro de Gênesis na *Bíblia*. Quando Deus cria o homem, o mesmo sente-se só. Deus decide criar a mulher a partir da costela do homem, inferiorizando-a, pois, a narrativa poderia concebe-la feita do barro, assim como o homem. Além disso, quando a mulher é responsabilizada pelo “pecado original” e são deflagrados o sistema e o imaginário misógino que submete a mulher a punições eternas: "... Multiplicarei grandemente a tua dor, e a tua conceição, com dor darás à luz filhos; e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará" (Gênesis 3:16; ANONIMO, 2010, p. 51).

A *Bíblia Sagrada*, quando faz referência à mulher, é exageradamente androcêntrica, criando as bases para o machismo violento, primeiro na multiplicação da dor, tanto a dor simbólica quanto a física, sendo que ambas se perpetuam no imaginário da atualidade, e até mesmo no universo da arte. Assim como a submissão do desejo da mulher ao do marido, como se fosse um objeto sexual de propriedade do homem, que tem o direito sobre o seu corpo. A frase “e ele te dominará” é forte no contexto do androcentrismo, tornando a mulher um objeto de uso, condicionada a ser submissa e acatar as ordens de dominação, sem o direito de agir sem ser comandada ou vigiada pelo homem. Desde antiguidade bíblica, portanto, a mulher é inferiorizada, portanto, desde as narrativas de sua criação a partir da costela do homem, além de culpada da expulsão do paraíso na teoria criacionista.

Religiões à parte, a inferiorização da mulher e a dominação masculina são documentadas por antropólogos e sociólogos, entre os quais selecionei Pierre Bourdieu para fundamentar a minha pesquisa. No livro *A Dominação Masculina* (BOURDIEU, 2014), lançado na França em 1998, o autor dialoga com mais de um século de produções feministas, incitando as mulheres a continuarem lutando para "[...] abalar as instituições, estatais e jurídicas, que contribuem para eternizar a sua subordinação" (BOURDIEU, 2012, Prefácio). O livro reflete o repúdio de Bourdieu à ordem do mundo, com suas proibições e sua injusta lógica de dominação. O sociólogo oferece, então, uma análise dos mecanismos de classificação social que culminam na naturalização da dominação masculina:

> A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura masculinos, e longos períodos de gestação, femininos (BOURDIEU, 2012, p.18).

Bourdieu considera o exemplo,

> Em um universo em que, como na sociedade cabila, a ordem da sexualidade não se constitui como um tal, e no qual as diferenças sexuais permanecem imersas no conjunto das oposições que organizam todo o cosmos, os atributos e atos sexuais se veem sobrecarregados de determinações antropológicas e cosmológicas. (BOURDIEU, 2012, p. 13)

Nas décadas de 1950 e 1960, Bourdieu realizou uma pesquisa etnográfica da sociedade Cabila da Argélia, no norte da África, com hábitos nômades o princípio androcêntrico de organização social. O masculino e o feminino são totalmente opostos e assimétricos, pois o homem é visto como superior em relação à mulher. Esse mesmo princípio está enraizado nas estruturas sociais e nas relações de outros povos:

> As divisões constitutivas da ordem social e mais precisamente as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes sob a forma de hexis corporais, opostos e complementares, e de princípios de visão e de divisão que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis a oposição entre o masculino e o feminino.(BOURDIEU, 2012, p.41)

Ao apontar o quão introjetada é a dominação masculina, Bourdieu ressalta o desafio de se lidar com ela:

> As paixões do *habitus* dominado (do ponto de vista do Gênero, da etnia, da cultura ou da língua), relação social somatizada, lei social convertida em lei incorporada, não são das que se podem sustar com um simples esforço de vontade, alicerçado em uma tomada de consciência libertadora. (BOURDIEU, 2012, p. 51)

Conforme diz Bourdieu, não é tão simples nos livrarmos do *habitus* androcêntrico. A sociedade patriarcal e sua influência sobre a construção social do ideal de família, reproduzido a cada geração e seguindo a mesma linha de submissão da mulher, tanto no seio familiar quanto na escola, é a grande responsável pela preservação de ideologias impostas, muitas vezes inculcadas nos professores, cuja formação não os conduziu a refletir sobre os seus *habitus*, de modo a perceber o androcentrismo e atuar para rever informações e disposições adquiridas, identificando informações retrógradas e ultrapassadas.

A trajetória do movimento feminista tem se evidenciado na esfera política e instigou, também, a diversidade identitária e étnica:

> [...] o feminismo ressurge no contexto dos movimentos contestatórios dos anos 1960, a exemplo do movimento estudantil na França, das lutas pacifistas contra a guerra do Vietnã nos Estados Unidos e do movimento hippie internacional que causou uma verdadeira revolução nos costumes. Ressurge em torno da afirmação de que o "pessoal é político", pensado não apenas como uma bandeira de luta mobilizadora, mas como um questionamento profundo dos parâmetros conceituais do político. (COSTA, 2006, p.54)

O movimento feminista cumpriu o objetivo de sair do mundo privado para o público. O privado se refere aos contextos doméstico, matrimonial e familiar, enquanto o público diz respeito ao Estado, as instituições, a economia, assim rompendo a polaridade entra as duas esferas, que até então tinham como premissa as hierarquias do patriarcado:

> O feminismo ressurge num momento histórico em que outros movimentos de libertação denunciam a existência de formas de opressão que não se limitam ao econômico. Saindo de seu isolamento, rompendo seu silêncio, movimentos negros, de minorias étnicas, ecologistas, homossexuais, se organizam em torno de sua especificidade e se completam na busca da superação das desigualdades sociais. (ALVES & PITANGUY, 1981, p. 7)

Ainda é comum a atitude equivocada de associar o feminismo como o contrário de machismo, sendo que o objetivo das militantes não é ser superior ao homem e sim conquistar igualdade de direitos. O termo relacionado à superioridade da mulher ao homem seria

femismo. É interessante observar que na Constituição Brasileira de 1988 a igualdade é garantida:

> Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
> I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (BRASIL, 1988)

Mesmo assim, a discriminação da mulher segue ocorrendo no Brasil e mundialmente, no mercado de trabalho e nas relações sociais, assim como as práticas de abuso e violência. Pode-se afirmar que o feminismo é desafiador, procurando expor e explicar as diferenças que marcaram e marcam a condição das mulheres e dos homens na sociedade. A discriminação entre os sexos não está enraizada nos corpos, sendo construída por meio das diferenças sociais naturalizadas para homens e mulheres, geralmente sob a justificativa da diferença biológica.

O fortalecimento das pautas feministas desencadeou a emancipação das mulheres na contemporaneidade, provocando uma grande ruptura no que diz respeito à vida política e moral prescrita pelo patriarcado. Mas os ideais de igualdade universal ainda ficam na teoria e na Declaração dos Direitos Humanos, nos artigos 1º e 2º:

> Art. 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.
> Art. 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou outro estatuto.
> Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (UNESCO[20])

A igualdade em dignidade e em direitos mencionadas no artigo 1º ficam, muitas vezes, no papel, principalmente na relação entre mulheres e homens. O feminismo vem chamando a atenção das mulheres no que diz respeito a sua opressão vivenciada de forma isolada e individual e simbólica. No mundo privado é caracterizada como individual qualquer tipo de opressão culturalmente aceita. Na coletividade, as mulheres têm mais

[20] UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. http://observatoriodadiversidade.org.br/site/declaracao-universal-sobre-a-diversidade-cultural/. Acesso em20 de agosto de 2017.

chances de resistir e realizar mudanças na cultura patriarcal de opressão, recaindo na violência simbólica:

> [...] enfatizar a violência simbólica é minimizar o papel da violência física e (fazer) esquecer que há mulheres espancadas, violentadas, exploradas, ou, o que é ainda pior tentar desculpar os homens por essa forma de violência. O que não é obviamente, o caso. Ao se entender "simbólico" como o oposto de real, de efetivo, a suposição é de que a violência simbólica seria uma violência meramente "espiritual" e, indiscutivelmente, sem efeitos reais. (BOURDIEU, 2012, p. 74)

A partir dos anos 1990, houve uma multiplicação de organizações femininas, desde associações de bairro, trabalhistas, de mulheres negras, entre outros que se auto identificaram com o chamado "feminismo popular" e, segundo Costa (2006), tem como consequência a diluição das barreiras e resistências ideológicas de maneira mais ampla.

Ao considerarmos o campo das produções culturais, é apenas previsível que a tirania dos homens em relação as mulheres tenham sido tão ampla e insistentemente representadas nas Artes Visuais, seja em imagens estereotipadas do homem das cavernas arrastando a mulher pelos cabelos, reis e religiosos poderosos, ou cavalheiros reunidos socialmente, criando uma imagem naturalizada e normal da superioridade masculina. Um quadro particularmente famoso, do acervo do Museo del Prado, é "Los Poetas Contemporâneos" de Antonio Maria Esquivel, retratando a si próprio numa reunião com cerca de quarenta poetas homens que assistem uma leitura pelo poeta José Zorrilla, no atelier do pintor.[21] Em outra pintura do mesmo artista, intitulada "La partida de ajedrez en el estudio"[22], homens aparecem jogando xadrez, reafirmando um jogo intelectual dominantemente masculino. Na história da arte, percebe-se a perpetuação da dominação masculina por meio de obras que retratam e reafirmam a visão e a posição de superioridade do homem na sociedade, corroborando o que afirma Bourdieu no livro *Dominação Masculina*: "As mulheres são excluídas de todos os lugares públicos, assembleia, mercado, em que se realizam os jogos comumente, considerados mais sérios da existência humana, que são os jogos da honra". (Bourdieu, 2012, p. 74). As palavras de Bourdieu reverberam na obra de outros artistas, assim como em outra versão da partida de xadrez, "*Die Schachpartie*", de 1818, do pintor alemão Johann Erdmann

[21] https://2.bp.blogspot.com/-tt48nF4fUNg/VGYDPWJAQMI/AAAAAAAACbw/5a2VZfsdNIM/s1600/Antonio%2BMar%C3%ADa%2BEsquivel%2B-%2BLos%2BPoetas%2BContempor%C3%A1neos%2B(1846).JPG. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

[22] https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/cd/6e/94/cd6e94ea15d48d47c0240e0106844f67.jpg. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

Hummel.[23] As três obras citadas ilustram o mesmo pensamento androcêntrico na representação de práticas sociais em países diferentes: Para convencer-nos disso, basta observar a lógica, bem conhecida dos Cabilas, do "*double standard*", como dizem os anglo-saxões, que instaura uma dissimetria radical na avaliação das atividades masculinas e femininas. (BOURDIEU, 2012, p. 88)

As instituições reproduzem uma cultura de desqualificação direta e indireta da mulher, inferiorizando-a no contexto social. No campo simbólico, constituído por modos de ver e pensar, ocorre a violência simbólica definida por Bourdieu da seguinte forma: "A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer." (BOURDIEU, 2012, p.22)

Nesse panorama, parafraseando Bourdieu (2012), a naturalização ocorre no contexto social, no estado incorporado, no *corpus* e *habitus* dos indivíduos em funcionamento do sistema de esquemas de percepções, pensamentos e ações. Com isso, a força masculina é evidenciada e dispensa justificativa, ou seja, "[...] a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem a necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la" (BOURDIEU, 2012, p. 18).

A representação simbólica da mulher subalterna, mesmo não explicitando atos de violência contra a mulher, a inferioriza ou torna invisível em vários contextos, por muito tempo foi transmitida nas ilustrações de materiais didáticos, revistas, jornais, assim como em imagens de filmes e comerciais, fortalecendo o imaginário social da mulher submissa e alienada. Por outro lado, a cultura de discriminação da mulher também gera a sua exclusão da história da Arte:

> A linguagem da história e da crítica de arte nem sequer reconhecia as mulheres para que se pudesse negá-las. Em vez disso, ela presumia que as mulheres simplesmente não precisavam ser consideradas. Um Grande artista era um 'velho mestre', e uma grande obra de arte era uma "obra-prima" (ARCHER, 2012, p.125)

Esta afirmação de Archer evidencia a dominação masculina nesse campo, também apontada por Adriana Vaz no contexto brasileiro no qual analisa o androcentrismo e o machismo na consagração de artistas, em detrimento do reconhecimento de mulheres artista. (VAZ, 2009).

[23] https://i.pinimg.com/736x/84/89/21/8489211e7700f1fa20938581e4fbffdd--chess-players-hummel.jpg. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

Desde o advento da crítica feminista, discute-se o androcentrismo e a violência simbólica no teor de produções artísticas, incluindo peças teatrais, óperas, letras de música, obras literárias diversas, além das artes visuais. Embora as lutas feministas tenham proporcionado a inclusão social, política, cultural e econômica de mulheres, muito está por fazer no sentido da legitimação do conhecimento produzido por mulheres no âmbito da educação. Conforme Bourdieu:

> Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência que produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcança-los, objetivamente "reguladas" e "regulares" sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BORDIEU, 2011,p. 87).

Sendo assim, o *habitus* está presente no cotidiano de todos os indivíduos e é alimentado pelo meio social. O *habitus* consiste na incorporação de um conjunto de ações e reações por meio da vivência social. Assim, ele não é aprendido de forma consciente, mas surge sutilmente por meio de regras de convivência em determinado campo social. No que diz respeito ao *habitus* proposto por Bourdieu, pode-se afirmar que é durável por um determinado tempo, mas que pode passar por mudanças, com ase influências que o desestabilizam e sobrepõem-se na sua estrutura. O *habitus*, para Bourdieu, é uma resposta a sociedade, tendo em vista que a mesma é exterior a nós. Porém, não há como separar sociedade e indivíduo, pois estão intrinsecamente ligados e o *habitus* é uma ponte entre o individual e o coletivo.

Segundo Bourdieu (2007), as pessoas percebem o mundo de três formas: a fenomenológica, objetivista e praxiológica. A fenomenológica parte do princípio de entender os fenômenos do mundo de como são, o que importa é sua experiência de mundo, não há uma consciência de causa e efeito o que importa é o fenômeno imediato. A forma objetivista procura entender as relações de causas e efeitos, onde existe uma reflexão de que as coisas não são assim por acaso, tem um fator que interfere causa resultando o efeito. Em relação a forma de ver o mundo praxiológica, trata-se de uma ligação bourdiesiana com a estrutura pensamento objetivista, fazendo conexões entre uma e outra e assim, procurando uma

resposta quanto à interiorização das estruturas sociais. Tal resposta se organiza por meio do conceito de *habitus*, entendido como

> [...] sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 2007, p. 191)

É evidente que não podemos desprezar a dinâmica de ações coletivas ou individuais na luta em relação as modificações das estruturas sociais. As ideologias de cada grupo de agentes sociais têm uma proposição que interfere nas relações diretamente nas estruturas. Enquanto o *habitus* nos indica posturas, as quais disciplinam determinados comportamentos, é relevante para as regras construídas na sociedade.

É impossível dissociar *habitus* do conceito de "campo", sendo que os dois se interligam para dar sentido ao contexto ao qual são aplicados. Bourdieu assim define "campo":

> O campo, no seu conjunto, define-se como um sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos actos ou nos discursos que eles produzem, têm sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções. (BOURDIEU, 1998, p.179)

O *habitus* marcante dos historiadores androcêntricos de Arte, tais como Gombrich (2006) é o pouco reconhecimento de artistas mulheres e o apagamento de suas criações, como se o campo da Arte fosse um domínio masculino. Gombrich, numa entrevista feita por Ana Mae Barbosa (1997) sobre o estudo da história da arte das mulheres, afirma não pensar nada sobre o assunto:

> [...] porque nós simplesmente não sabemos nada. Veja: há muitas tapeçarias, coisas muito belas, feitas na Idade Média. Como se pode dizer se foram feitas por homens ou mulheres? Não se sabe. Não tem sentido. E não importa. Se eu ligo o rádio e ouço alguém tocando algo muito bem, não posso dizer se é homem ou mulher. Não tem o menor sentido. É irrelevante. Na literatura também, como saber em alguns casos? Jane Austen, por exemplo, sabemos que era mulher. Mas, Georges Sand poderia não ter sido mulher, ela inclusive tentou não ser. É algo que não posso conceber. Não há uma arte da mulher. (BARBOSA, 1997, 39-40).

Nos contextos educacionais, por sua vez, a dependência de livros que reproduzem o androcentrismo, seja na história da arte ou nos livros didáticos de arte, reforça a dominação masculina. Michelle Perrot em seu livro *Minha história das mulheres*, enfatiza o seguinte:

> A vida cotidiana das mulheres pintoras não era fácil. O ateliê é um mundo de homens no qual elas só são admitidas como modelos. Como não dispõem de meios para ter um ateliê, pintam num canto de seu apartamento e não têm dinheiro para comprar os materiais necessários. E não é simples montar seu cavalete em local público. Para fazê-lo, e ter o direito de usar calças compridas, Rosa Bonheur teve de solicitar a autorização do chefe de polícia; suas telas imensas representando animais são um desafio aos cânones da arte no feminino. Para contornar esses problemas, as mulheres pintoras procuravam se reunir, formar pares de amigas, e muitas vezes de lésbicas - como Anna Klumpke e Rosa Bonheur - retratadas por Tamara de Lempicka ou Leonor Fini. Inventavam soluções originais para exercer sua arte e para vivê-la. (PERROT, 2007, p. 103)

A inclusão da história de mulheres artistas nos conteúdos do componente curricular Arte, portanto, minimiza essa lacuna e invisibilidade, valorizando produções que foram reconhecidas e registradas mundialmente em volumes específicos desde os anos 2000, tal qual *Women Artists in the 20th and 21st century*, de Uta Grosenick (2001).

CAPÍTULO 2
ANÁLISE COMPARATIVA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, contextualizo a disciplina de Arte e analiso os livros didáticos que constituem o meu *corpus* a fim de identificar, nos seus conteúdos, exemplos de arte produzida por homens, mulheres e artistas reconhecidos como *queer*. Trato de verificar qual dos livros tende mais a um repertório representativo da diversidade de gêneros, evitando o androcentrismo.

Nas orientações curriculares do ensino médio a abordagem de gênero está evidente em todos os volumes, mas é formalizada no volume 1 no contexto da disciplina de Arte:

> Além das sistematizações pedagógicas e metodológicas no ensino de Arte, as décadas de 1980 e 1990 assistem a intenso questionamento dos próprios conteúdos a serem trabalhados. Questiona-se a ênfase dos conteúdos curriculares referentes às artes europeias e norte-americanas, ou seja, uma arte branca e masculina. O ideário sobre o Ensino de Arte contempla as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e um olhar mais sistemático sobre outras culturas. Denuncia, ainda, a ausência das mulheres na história da arte e nos seus circuitos de difusão, circulação e prestígio. Tomando o aluno portador de necessidades educacionais especiais como detentor de uma cultura de minoria no espaço escolar, pondo em pauta a necessidade de reforçar a herança estética e artística dos alunos de acordo com seu meio ambiente. Enfim, exige valores estéticos mais democráticos, o que se chama de alfabetização cultural: possibilitar que aluno desenvolva competências em múltiplos sistemas de percepção, avaliação e prática da arte. [...] este conjunto de iniciativas vem ampliando o acesso à arte e à cultura, bem como ao mercado de trabalho. No entanto, apesar de sua essência crítica, a ênfase na diversidade pode assumir formas de ensino que não de celebratório ao meramente tolerante, ou mesmo submissas aos interesses de marketing. Pode, ainda, gerar guetos culturais, limitando o acesso a outras formas culturais sem desvelar ou reverter os jogos de poder social, político e econômico que as diferenças culturais sintetizam. (BRASIL, 2006, p. 117).

Nas Orientações Curriculares para o ensino da Arte, a temática de gênero é mais enfatizada em relação as outras disciplinas, associada à inclusão, diversidade e multiculturalidade. Percebe-se que as orientações apresentadas possibilitam uma abertura para se trabalhar gênero a partir dos conteúdos de arte. Assim, o/a professor(a) é o/a propositor(a) para abordar as relações de gênero na arte, evidenciar a arte dominantemente branca e masculina e/ou apresentar a diversidade cultural presente nas manifestações artísticas:

> A valorização da pluralidade e da diversidade cultural em todos os âmbitos e manifestações da arte contempla conceitos e princípios da disciplina Arte [...] A discussão sobre diversidade (étnico-raciais, sociais, religiosas, de gênero, etc.) inseriu uma outra discussão muito em voga, sobre respeito de aceitação das semelhanças e das diferenças culturais. Embora a diferença exerça um papel decisivo nas relações interculturais, quando se respeita ou se aceita de maneira passiva, corre o risco de ter uma mera atitude de tolerância, pois já há a suposição de que há um lugar superior a ser ocupado. [...] O direito à livre expressão afetivo-sexual e à livre orientação de gênero amplia oportunidades de envolvimento e superação do preconceito em relação às atividades artísticas. (BRASIL, 2006, p. 203).

Trabalhar gênero na escola ainda é considerado um tabu. Nas últimas décadas, o tema vem sendo estudado, mas os primeiros debates giram em torno da opressão feminina. A Nota técnica nº32/2015 – GDH/DPEDHUC/SECAD/MEC publicada em novembro de 2015, faz menção à valorização dos direitos humanos relacionados aos temas de gênero, identidade de gênero, etnia, religião e orientação sexual. Discutir gênero na escola é uma forma de trazer os problemas sociais na atual conjuntura, pois fala-se tanto de diversidades e pluralidades, mas na prática pedagógica, nada acontece. Em algumas discussões superficiais sem fundamentação, fala-se só da violência contra a mulher.

O inverso é bastante difícil, pois o capital simbólico[24] (BOURDIEU, 2003) é fortemente reproduzido e a discriminação é naturalizada. Muitas vezes, percebê-lo é inviável até mesmo para as próprias mulheres. Um trabalho de identificação de antimodelos precisa ser realizado, com ênfase nas disposições socioculturais adquiridas. Essa tarefa cabe em grande parte a escola, local de encontro de diversas situações.

Os livros didáticos assumem um papel importante como material de apoio aos professores e professoras, assim como para os/as estudantes. Muitas vezes, os livros didáticos são os únicos materiais aos quais os docentes e discentes tem acesso. Segundo Silva (2000), isto ocorre devido à ausência de outros materiais que orientem o que ensinar e como ensinar e em decorrência da indisponibilidade de outras fontes de estudo.

No início dos anos 2000, o Ministério da Educação não media esforços para que os livros didáticos passassem a ser entendidos como materiais auxiliares e não como fonte principal e única (SILVA, 2000). O autor considera que a falta de acesso a outros recursos

[24]"O capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio. (BOURDIEU, 2003, 145)

didáticos pode se relacionar com a localização geográfica da escola ou as condições financeiras e orçamento do sistema educacional, assim tornando os livros didáticos de uso obrigatório em muitas regiões do Brasil.

Quando os livros didáticos são tratados como fontes absolutas, seus conteúdos são repassados sem um aprofundamento ou conhecimento prévio de assuntos relacionados a diversidade de gênero. No entanto, no caso dos livros didáticos de Arte pesquisados, a análise mais apurada revela o androcentrismo, assim como estereótipos (e consequentemente preconceitos) de gênero, classe, entre outros. Perceber essas representações estereotipadas não significa negar a qualidade dos livros que estão nas escolas. Envolve, sim, ter um olhar crítico e questionar tais situações que apresentem exclusão e/ou preconceito de gênero, gerando a discriminação.

Segundo Tonini (2002), quando os livros didáticos chegam nas escolas prontos e acabados, os mesmos foram submetidos a regras, restrições, convenções e regulamentações próprias das políticas educacionais. Por isso, os professores e professoras devem contrastar a realidade dos alunos com os conteúdos abordados a fim de amenizar os estereótipos presentes nos livros didáticos. Um desses estereótipos está relacionado às cronologias.

As cronologias da arte para o ensino médio, em ambos os livros, abordam a arte contemporânea a partir da segunda metade do século XX, mas não deixam de fazer ligação com outros movimentos e períodos da história da arte. Para que o/a docente de Arte possa estabelecer tais conexões, no entanto, seria imprescindível que tivesse um repertório histórico e teórico compatível com os conteúdos fragmentados dos livros.

É impossível não relacionar a arte à história da humanidade, pois ela se fez e se faz presente a todo instante: "Não há povo sem arte, da mesma forma que não há arte sem povo."[25] Trata-se de demonstrar o papel fundamental da arte, com suas várias linguagens e formas de expressão de narrativas, emoções, posicionamentos políticos e/ou busca estética, entre outros e provocar, no processo de recepção, não apenas prazer, mas, também, estranhamento e/ou abjeção.

Segundo Ostrower (2009), o estilo de uma obra sempre corresponde a uma visão de vida, visão pessoal, ou mais amplamente, visão cultural de determinada sociedade num determinado momento histórico. Nos livros didáticos analisados, os movimentos e períodos da arte aparecem de forma linear em relação ao tempo, apresentando seu contexto histórico, características e artistas e as obras dos artistas. Quando mudam os estilos e por vezes mudam

[25] Texto do documentário: História da Arte. disponível em http:// www.youtube.com/watch?v=JfxhnZt5Zwc

com certa frequência isso não ocorre por um capricho dos artistas, nem tampouco por ato voluntário ou talvez arbitrário. Nessas mudanças, mais do que apenas o modo de se representarem os objetos ou as figuras, muda o próprio enfoque de vida.

Em cada caso particular, encontramos como causa essencial das mudanças estilísticas a ocorrência de profundas transformações sociais. No nível cultural surgem novas relações de convívio entre as pessoas, novas normas de comportamento social. Tais mudanças condicionam as aspirações sociais e os pensamentos, que se tornam possíveis em determinados momentos da história humana. O estilo de uma época é sempre uma decorrência desse desenvolvimento cristalizando certos valores e dando-lhes forma expressiva concreta. Ostrower (2009)

Diante de toda a visão histórica-social da Arte, prescreveu-se uma série de concepções que foram formuladas e reformuladas através dos tempos. Antes de apresentarmos diversos conceitos da arte, convém expor-se a etiologia da palavra ARTE nas palavras de Bosi:

> Vem do latim *ars*, matriz do português Arte, está na raiz do verbo articular, que denota a ação de fazer junturas entre as partes de um todo, porque eram operações estruturantes, podiam perceber o mesmo nome de Arte não só as atividades que visam comover a alma (a música, a poesia, o teatro, a dança), quando os ofícios de artesanato, a cerâmica, a tecelagem, que aliam o útil ao belo. (BOSI, 1986, p. 13-14).

São tão diferentes as concepções sobre a condição da Arte, que torna-se difícil dizer o que ela realmente seja, pelo fato de que a Arte estabelece tamanha amplidão cultural e variação conceitual. Coli conceitua a Arte como "[...] manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é, nossa cultura possui noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia" (2005, p. 8). Assim, o significado do binômio "arte-comunicação", segundo Calabrese (1987), elabora o fato de que a Arte, enquanto qualidade de certas obras produzidas com fins estéticos e enquanto produção de objetos com efeito estético é um fenômeno de comunicação e de significação, e como tal pode ser examinado.

Evidenciando a Arte enquanto sociologia, Hauser, chega a seguinte afirmação:

> A Arte é tão inesquecível e insubstituível como "língua – mãe da humanidade" quanto qualquer outro modo de expressão: também ela é simplesmente um "idioma" limitado. Não pode em absoluto passar por uma língua originária que não seja precedida por nenhuma espécie de entendimento linguístico, nem por uma linguagem universal que seria

> compreensível por todos os tempos. Ela não é mais que uma "língua", um dialeto, falado e compreendido por muitos, ou seja, um veículo de expressão cuja utilizabilidade se apoia na validade dos meios de compreensão convencionais tacitamente aceitos. (HAUSER, apud CALABRESE, 1987, p. 153)

Confirmando tal pensamento, Dewey coloca-nos que "[...] a Arte é um tipo de linguagem mais universal do que a linguagem falada [...] a linguagem da Arte deve ser adquirida [...], mas não é afetada pelos acidentes da história que diferenciam os diversos gêneros da fala humana" (Dewey apud Barbosa, 2002, p. 76)

Portanto, mesmo sem possuirmos uma única lógica conceitual e precisa da Arte, percebemos as mais variadas implicações de Arte como conhecimento, ideologia, sociologia, comunicação, construção, cultura e qualquer manifestação humana.

Isto nos faz reafirmar que a Arte não tem um único sentido universal, mas é produto cultural da época e criação da imaginação humana. Sendo assim é necessário observar a arte pela sua plurissignificação, fugindo de qualquer classificação cronológica. Neste sentido, investigo a problemática do androcentrismo por meio do levantamento qualitativo e quantitativo das referências a produções artísticas nos livros didáticos de Arte distribuídos no PNLD, a saber, *Por Toda Parte* (UTUARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013) e *Arte e Interação* (BOZZANO, FRENDA & GUSMÃO, 2013).

2.1 Detalhes Editoriais

Lançado em 2015 pela editora FTD, o livro *Por toda Parte* (Ferrari et al. 2013) (figura 1) que está na sua primeira edição, é destinado aos alunos e professores do ensino médio e poderia ser utilizado durante 3 anos, até a segunda escolha, prevista para 2017.

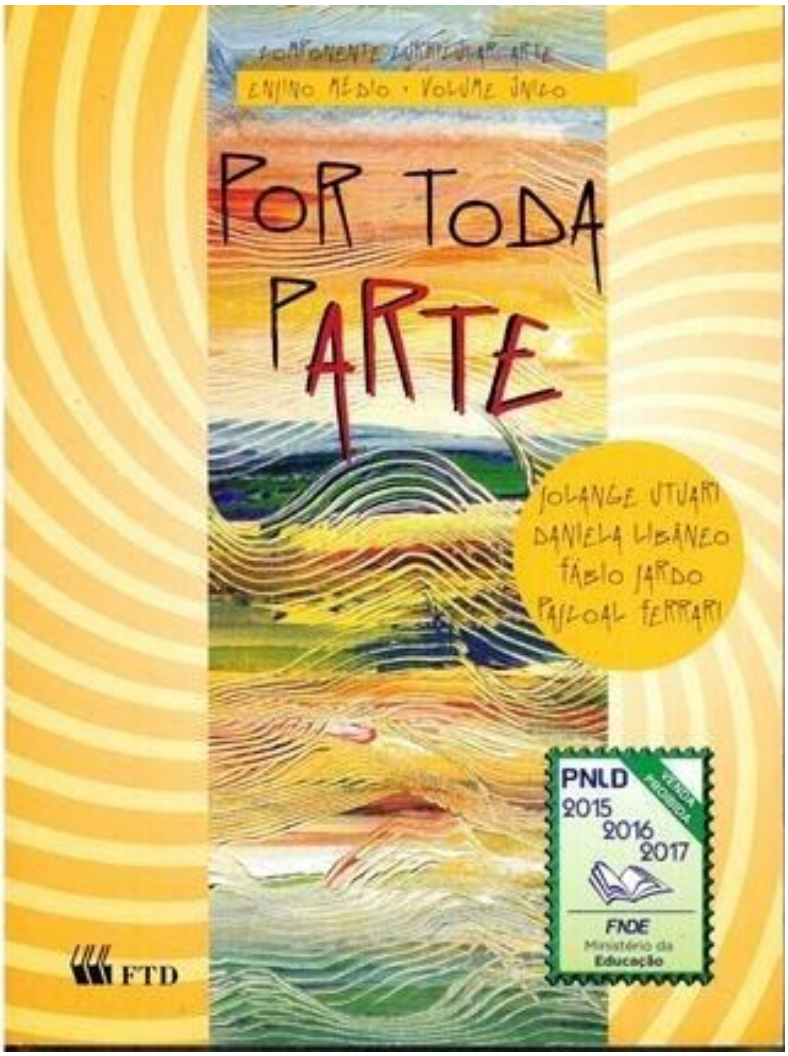


Figura 2: Capa do livro *Por toda Parte* (UTUARI, LIBÂNEO, SARDO e FERRARI, 2013)[26]

O segundo Livro lançado pela editora IBEP, Arte em Interação (figura 2) que está na sua primeira edição, de BOZANO, FRENDA, GUSMÃO (2013), foi distribuído para as escolas públicas e está sendo utilizado por algumas escolas da Rede Estadual de Ensino de *Guarapuava – PR*, conforme verificado em registro no site do FNDE.[27] Com a ferramenta de consulta pública do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD-2015), verifiquei que o livro com maior adesão nas escolas estaduais de Guarapuava foi *Arte em Interação* (BOZZANO, FRENDA & GUSMÃO, 2013) por 14 colégios, enquanto o livro *Por Toda a Parte* (FERRARI *et. al*, 2013) foi adotado por 13 colégios, totalizando a utilização dos livros em 27 colégios que tem ensino médio.

[26] Apesar de o sobrenome UTUARI constar na capa do livro, a ficha catalográfica contém FERRARI, LIBÂNEO, SARDO e FERRARI, 2013).
[27] https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao. Acesso em 06 de setembro de 2017.

Figura 3: Capa do Livro *Arte em Interação* (BOZZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013)

É visível que a história da arte, como área de conhecimento específico, é foco principal das edições de livros didáticos apresentadas, de uma forma fechada e sem espaço para diálogos com temáticas de gênero, relações étnicas raciais, etc. Apesar de não ser explícita e recomendada, essa instrução deve partir de um professor que utilize o livro apenas como um complemento de suas aulas, e a partir daí crie possibilidades de desenvolver temas transversais.

2.2 O livro didático *Por Toda Parte*

O livro *Por Toda Parte* (UTUARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013) parece ter sido o livro mais adotado nas escolas estaduais porque, no próprio material de escolha, tinha informações de atendimento às Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, o que de certa forma facilitou o aceite por parte dos/das professores(as).

Ao analisar o livro *Por Toda Parte* (UTUARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013), identifiquei uma abordagem contemporânea, abrangendo o período da década de 1970 a 2010, mas compatível com diversas teorias da arte e tendendo maia à teoria simbólica da arte e à antiteoria da arte (Camargo, 2009). Segundo Camargo, na teoria simbólica da arte de Nelson Goodman, pode-se trabalhar "[... o cruzamento de significados (símbolos) culturais, como uma 'referência múltipla', mas se olharmos para esse objeto como denotativo, vamos apenas enxergá-lo como um símbolo não-estético" (CAMARGO, 2009, p. 9). , Ao incluir, entre seus exemplos, objetos que em princípio não foram criadas como obras arte, *Por Toda Parte* implica uma preferência por não abordar apenas arte institucionalizada e/ou consagrada em museus nos.. No entanto, o teor contemporâneo do livro também se alinha com a Antiteoria da arte, acolhendo a noção Duchampiana de o/a artista é o lugar da arte, que é conceito e não produto estético com um valor imanente ou um conjunto de normas (CAMARGO, 2009). Na apresentação, os autores descrevem as mudanças ocorridas nos últimos anos no que diz respeito aos jovens. Por se tratar de um livro do ensino médio, os mesmos defendem um diálogo estético e artístico interdisciplinar que proporcione compreender o universo cultural partindo da reflexão das linguagens artísticas. Ainda na apresentação, são apontadas mudanças estruturais e de conteúdos e áreas de conhecimentos, vindo ao encontro da Medida Provisória (MP) 746/2016, que até então desobrigava o ensino da Arte no Ensino Médio.

O livro *Por Toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013), é dividido em seis capítulos temáticos e independentes, sendo eles: "O que é arte?"; "Por línguas e línguas" (linguagens artísticas); "A criação"; "Matérias da arte"; "A arte em sua forma, a forma em seu conteúdo"; e "Bagagem cultural". Os capítulos citados podem ser explorados pelo professor de forma linear ou de acordo com o interesse do aluno. Os temas apresentam conexões com os temas transversais por meio de texto. O livro trata a arte como área de conhecimento e linguagem simbólica partindo de proposições e experimentações estéticas, proporcionando, ao aluno, a descoberta de suas poéticas artísticas e a singularidade.

O primeiro capítulo inicia com uma imagem do grupo O Teatro mágico com o título "O que é arte?", apresentando no tema 1, o sentido das coisas, utiliza um texto explicativo sobre o grupo, para mostrar a diversidade no sentido de explicar o que é arte, e direcionando a entender que são várias interpretações para essa resposta, no entanto por meio da arte circense tenta explanar o sentido da arte. E ainda apresenta, que para compreender a arte é necessário deixar ser levado pelo teor poético, entrar no mundo das sensações e sentimentos que ela nos propõe, ou seja, conhecer a arte é sentir, observar e deixar descobrir o inesperado. Neste sentido, agrega uma mentalidade da teoria expressionista de Robin Collingwood nos anos 1930 e 1940, que parafraseando Marcos Camargo, tem a desvantagem de ignorar que a obra de arte não se limita a expressar emoções. E para finalizar o tema 1, para os/as alunos/as responderem "o que é arte?" e colar ou desenhar algo que para eles tenha a concepção de arte.

No tema 2, "o que é arte? Para que serve?", faz referência a obra de Paulo Bruscky (1949), em uma fotografia, no texto explica que a arte muda em cada época e a relação que temos com a arte nos permite criar diferentes modos de fazer arte, por várias razões. Em um verbete, explica a performance de Paulo Bruscky (1949) e ainda define o conceito de performance. No Tema 3, "procurando pela arte", possibilita uma contextualização de mostrar que arte ocupa vários espaços, que vai desde os museus até as ruas, cita intervenções urbanas e a define em um verbete. "A arte sempre foi arte?" e o tema 4, referenciando uma imagem do busto da rainha Nefertiti e uma pintura rupestre, a fim de evidenciar que arte se fez presente desde a pré-história, passando pela escultura grega e a arte medieval. Nessa linha do tempo, também faz a conexão com a filosofia, no que diz respeito a estética e poética, explicando por meio de um texto e os definindo.

O Tema 5, "renascem ideias", faz referência ao renascimento, explicando sobre o retorno da valorização humana e as ideias de beleza clássica, que buscaram na cultura grega, ainda passando a linha do tempo, mencionando o neoclassicismo, o romantismo, o realismo expressionismo e dadaísmo. Para cada período artístico citado é apresenta uma imagem de uma obra de arte referenciando cada período. Propõe uma atividade prática de análise de imagens, que foram apresentadas no tema 5, e contextualiza a linguagem da dança citando Laban (1879-1958) e na música John Cage (1912-1992).

No Tema 6: "Se arte está perto, tudo pode ser arte?" é evidenciado o movimento Pop Art e suas principais características, explicando o seu desenvolvimento. Cita Andy Warhol (1928-1987) como precursor nos Estados Unidos, menciona os tipos de materiais usados e a influência que a Pop Art exerceu no mundo artístico e cultural. Faz proposição prática sobre

o que é poética e se arte é poética e a criação de trabalho prático segundo as orientações do enunciado do projeto experimental de arte.

Na parte final do capítulo 1, o tema 7 faz uma abordagem sobre "Arte é experiência?", relatando as experiências vividas desde o nascimento, que são inesquecíveis, que nos emocionamos, e que a arte pode nos tocar de diferentes modos, relacionando a música, cinema, dança, o teatro. Mostra que somos singulares e capazes de ficarmos em estado de estesia, em contato com a arte. São citadas as obras hiper-realistas de Ron Mueck (1958), cujas esculturas podem ser minúsculas e caber na palma da mão ou gigantes, mas quando em contato com elas, sempre podem causar estranhamento e admiração entre outras reações. Na parte da atividade prática, o capítulo 1 pede para que os alunos descrevam ou desenhem uma experiência estética que tiveram com uma obra de arte. Ainda retoma ao tema central "O que é arte?", a partir do item "conversa com o filósofo", para resgatar o que o aluno aprendeu sobre arte, o que mais lhe chamou atenção, qual a sua opinião sobre arte, e o que mudou depois de estudar o capítulo, para depois registrar em forma de escrita.

O capítulo 2 inicia com uma obra de Alex Flemming (1954), com o título "Por línguas e línguas." Já no tema1 há outra imagem do artista, com texto sobre as linguagens humanas, que nascem da necessidade de se comunicar, isso por meio de imagens, pinturas, desenhos, livros, entre outras formas. Exemplifica a poética do artista citado, que colocou suas obras na estação do metrô Sumaré, em São Paulo, onde o público encontra fotografias de pessoas com trechos de poesias de vários autores no rosto das imagens, suscitando questionamentos nos espectadores/transeuntes, como por exemplo: quem são essas pessoas? O trabalho de Flemming é um exemplo da relação entre a linguagem verbal e a não verbal. Enfatiza que a arte pode estar em todos os lugares, como as esculturas em algumas praças e as Escadarias Selarón, idealizadas pelo artista Jorge Selarón (1947-2013).O texto sugere visita aos sites das secretarias de cultura municipais e estaduais e de outras instituições, incentivando a descoberta de outras obras. Na atividade prática do tema 1, solicita que os/as estudantes escrevam sobre como se comunicam e qual a linguagem artística que mais utilizam para se comunicar e qual linguagem artística apreciam com mais frequência. Também pergunta se conhecem alguma obra pública da sua cidade, e motiva a investigação da história, dos significados e do tipo de linguagem das obras de arte. Sugere criar um blog para compartilhar os resultados.

O item "projeto experimental" do tema 1, do segundo capítulo de *Por Toda a Parte*, apresenta um texto sugerindo a criação artística em algum espaço público, apropriando-se da ideia de Flemming, e finaliza com giro de ideias chamado "espelhos da alma", sobre

autorretratos de Cindy Sherman (1954), Van Gogh (1853-1890), Fernanda Manéa, André Malinski (1966) e Salvador Dali (1904-1989), explicando que na história da arte há muitos autorretratos de artistas, nos quais os mesmos buscavam mostrar sua identidade. Na atividade prática, sugere utilizar a linguagem fotográfica e o celular para fazer "selfies", escolher uma fotografia e desenhar seu autorretrato e integrar um poema que seja representativo para o/a aluno/a.

No tema 2 "A proposição das linguagens", os autores do livro *Por toda parte*, citam Hélio Oiticica (1937-1980) e Lygia Clark (1920-1988) como exemplo de artistas propositores, explicando que a arte precisa ter uma relação entre o criador e o apreciador. Assim, o artista é um coautor da obra, pois precisa da participação do público. Sem a interação do público com obra, ela não existe.

Ainda no mesmo tema, aborda Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, explicando o método de forma clara e objetiva. Apresenta o teatro popular de rua, misturando a dança, música, o circo sendo uma arte hibrida. E contextualiza com a origem do teatro, desde a pré-história, pelos gregos, o período medieval, até os dias de hoje. E a proposta prática do tema 2, é a criação de um teatro fórum, e depois escrever o que aprendeu com a prática.

No tema 3 "As linguagens artísticas no tempo", faz uma viagem ao tempo remetendo a Grécia Antiga, traz imagens das musas, onde cada uma tinha um talento, onde representavam as linguagens artísticas, mas no livro deixa claro que a concepção de arte daquele tempo não é o mesmo de hoje. Ainda enfatiza a linguagem da música que de grande importância, sendo que a música era capaz de representar os estados da alma. Importante referenciar a artista citada, Kate Elizabeth Bunce (1956-1927) a qual pintou a musa da música. Segundo os autores do livro, "a pintura no tempo da crença nas nove musas não era considerada arte nobre, assim como uma mulher também não podia ser artista, valores que foram mudando ao longo do tempo" (UTUARI, et al. 2013, p.63). Essa afirmação evidencia o androcentrismo no campo da arte, ainda falando que os "valores" foram mudando ao longo dos tempos. Será?

Passando para a idade média, a relação das artes mencionadas no tema 3, do capítulo 2, afirma que havia uma separação nas artes, umas com valor maior e outras com valor menor, mas a mais apreciada era a música, principalmente ligada aos cantos gregorianos. O livro apresenta a interdisciplinaridade, geralmente ligando a arte a uma área de conhecimento. Nesse tema, faz conexão com "Arte e matemática" para mencionar a criação do relógio, pedindo que os alunos pesquisem um tipo de relógio antigo e desenhem como era o seu funcionamento. Na ligação de arte e literatura, comenta-se que, na idade média,

grupos de artistas eram trovadores e misturavam a arte das palavras com a música. O tema 3 finaliza relacionando a escritora Cecília Meireles com o neotrovadorismo e suas obras citadas nas instalações de Flemming, solicitando uma pesquisa sobre Cecília, anotando o que o/a estudante descobriu a respeito da mesma. A parte prática sugere escolher um poema para criar uma letra de música, optando-se por um gênero musical, encaixando o trecho do poema no ritmo da música e cantando, assim como escrevendo o resultado.

No tema 4 do capítulo 2, "As dez linguagens da arte e outras suposições" os conteúdos de forma imagética é ilustrado apenas com pinturas por artistas homens: na música por Vermmer, na pintura por Almeida Junior, na dança por Peter Paul Rubens, na escultura por Michelangelo, na poesia por Frognard, no teatro por Pedro Américo, na fotografia por Felix Nadar, no cinema representado por uma meio de uma fotografia de um filme e cena de um jogo de videogame e a história em quadrinhos ilustrando o Superman. Na parte, sugere fazer um curta-metragem apresentando o passo a passo. O tema 4 'e particularmente ilustrativo do foco androcêntrico do livro, amenizado no tema seguinte.

O tema 5, "As linguagens estão se transformando", aponta os aspectos das mudanças das linguagens artísticas, as quais não terminam, mas sim se transformam, e se tornam hibridas, tal qual a vídeo-arte, a dança-teatro, a videoinstalação, entre outras. A referência 'e a artista Adriana Varejão (1964), n o processo de criação de suas obras e mistura de linguagens, as considerando hibridas. Relaciona a diversidade cultural e as linguagens artísticas citando o artista Derlon Almeida (1985), que transforma as imagens da literatura de cordel em grafite. Menciona espetáculos teatrais nos quais misturam sombras por meio da iluminação e do uso da tecnologia, dando como exemplo o espetáculo "A menina que entra? em livros" de Lívia Gaudêncio. Finaliza com a seguinte pergunta: Como você vê as possibilidades de criação nas linguagens artísticas atualmente?

Finalizando o capítulo 2, foi possível perceber a ocorrência de cinco artistas mulheres, mas sem aprofundar os seus trabalhos, pois somente são referenciadas como exemplo para algum conteúdo, exceto Adriana Varejão e Lygia Clark, cujas produções tiveram uma ênfase maior para falar sobre o hibridismo em Varejão sobre a arte conceitual de Clark.

"A Criação" é o título do capítulo 3, cuja abertura traz uma fotografia da intervenção urbana de Alexandre Orion. O tema 1, do capítulo 3, "Intervenção como criação", dá ênfase no processo de criação e afirma que a criação artística é a construção de discursos constituídos de ideais, materiais e argumentos necessários para expressar a obra por meio de alguma linguagem artística. Faz referência à intervenção urbana, que procura a comunicação

direta com o público. Dá exemplo da música, evidenciando o grafite e o rap, elementos da cultura *hip hop*. No que se refere a criação musical, dá exemplo do uso de metáforas bastante utilizadas na linguagem da música, lembrando, durante a ditadura militar no, o seu uso em relação as músicas de protesto. Para consolidar a aprendizagem, solicita aos alunos que pesquisem sobre o significado de metáfora em música e outras linguagens artísticas.

O tema 2, "Dom, virtuosismo, genialidade ou curiosidade?", aborda o conceito de criatividade, relacionando-o ao dom divino, como era utilizado na Grécia e durante a idade média, quando se acreditava no dom dado por Deus e no renascimento, o conceito de genialidade e talento também foram relacionados ao virtuosismo. Posteriormente, com o romantismo do século XIX, defendia-se que, para criar, era preciso ter inspiração e o artista tinha que viver grandes paixões para poder criar. Também leva o aluno a refletir sobre a arte como conhecimento, com o exemplo da dança moderna, citando Laban (1879-1958) e Pina Bausch (1940-2009), sobre a valorização do conhecimento do corpo e de suas possibilidades de dançar, para além das noções e de dom e inspiração, faz uma abordagem sobre o processo de criação de artistas viajantes entre os séculos XV e XIX, mostrando algumas imagens de paisagens naturais e solicitando que os alunos façam três desenhos, um de observação, um de memória e outro de imaginação.

"Criação e registro" é o tema 3. Bem sucinto, faz uma abordagem da dança contemporânea e da influência da dança moderna para uma nova criação, a partir de registros diferentes, no que diz respeito a liberdade de expressão na dança. Na linguagem música, menciona o conceito de paisagem sonora de Schafer (1933) e seus procedimentos de registros sonoros e de criar outras possibilidades de explorar a música. Ainda faz conexão entre a arte e ciências, referenciando as pesquisas de Albert Einstein, as quais transformaram o modo de pensar no século XX. Destaca que o conhecimento surge a partir das buscas humanas, mencionando o costume de Einstein, que gostava de ficar sentado na poltrona em frente à janela pensando, para depois ter o prazer de ficar horas fazendo anotações. Essa relação é para justificar que, assim como os cientistas, os artistas também precisam de um tempo para transformar suas ideias em criações artísticas. Essa relação também instiga os/as estudantes a refletirem sobre o processo criativo, que depende de tempo e ideias para ser idealizado.

No "Tema" 4, "Lugares para criar", depois de abordar o processo de criação, os autores do livro tratam da importância de se ter um lugar para a criação, mencionando os ateliês dos artistas, lugar mais convencional para criar suas obras, mas observam que esse lugar vai além de quatro paredes, usando imagens de artistas para retratar esses lugares.

Ainda aponta a importância da criação em grupo, citando os vanguardistas brasileiros da Semana de Arte Moderna, em especifico o grupo dos cinco, formado por Mario de Andrade (1893-1945), Oswald de Andrade (1890-1954), Tarsila do Amaral (1886-1973), Anita Malfatti (1889-1964) e Menotti Del Picchia (1892-1988).

Exemplifica, também, os lugares para a criação de música e propõe que os/as alunos(as) um lugar para criar uma "musicoteca", movendo a comunidade para doação de instrumentos musicais para uso na escola. Pede que pesquisem se existem lugares públicos de artes visuais e teatro que possam frequentar e conhecer mais a respeito das linguagens artísticas. A conexão relaciona arte e literatura com a Semana da Arte Moderna e as criações literárias desse período. Ainda enfoca as áreas da matemática e de artes, dando exemplo de Oscar Niemeyer (1907-2012) e do engenheiro calculista Joaquim Cardoso (1897-1978) no período da construção de Brasília, quando a união de duas áreas do conhecimento proporcionou criar as formas em curvas, que hoje fazem parte da paisagem da capital do Brasil.

"O espetáculo não pode parar: criação como improvisação" é o tema 5, falando da linguagem teatral, em específico da improvisação. Apresenta um texto sobre o improviso no teatro, podendo ser uma técnica mais elaborada, e não apenas ter o sentido comum de resolver situações que podem acontecer durante a apresentação, e os atores devem ter esse preparo para evitar cortes repentinos e interferir na peça. Propõe jogos teatrais, com o objetivo de criar situações improvisadas com objetos. Na parte de atividade de registro solicita que os/as estudantes registrem o que mais chamou atenção no capítulo e o que eles gostariam de saber mais.

No capítulo 4, "Matéria da Arte", o tema 1, "Materialidade: o corpo da arte" começa com a dançarina e coreografa Pina Bausch, apresentando sua trajetória na dança e ao mesmo tempo mencionando a importância da combinação de materiais para dar coerência a obra de arte, assim como na dança, o movimento passa do estado de material a simbólico. No que se refere a materialidade, explica que a mesma acontece por meio de quatro fatores, o procedimento técnico, o material, o suporte e as ferramentas, mas não especifica cada uma delas. Faz a conexão com o uso da tecnologia no campo artístico e comenta da combinação dessa materialidade, referenciando uma imagem da cena do filme Ghostcatching, feita por artistas digitais Paul Kaiser (1956) e Shelly Eshkar (1970). Finaliza com o homem vitruviano de Leonardo da Vinci em relação aos cânones da proporção humana.

O Tema 2 é "As marcas no corpo" e apresenta o corpo como suporte na *Body Art* (nome do gênero em inglês). Inicia fazendo referência a Marcel Duchamp (1887-1968),

quando ele raspou a própria cabeça, deixando a imagem de uma estrela e intitulando a obra "tonsura" (1921). Nas artes visuais, o corpo serviu e serve tanto para suporte como ferramenta. Cita o pintor francês Yves Klein (1928-62), que trabalhou com modelos onde seus corpos faziam a função de "pincel". Inclui o uso da tatuagem no corpo, relacionado a uma manifestação cultural antiga e que ainda hoje é bastante usada. Em relação ao corpo, o tema 2 conecta arte e sexualidade, dando como exemplo a artista Orlan, cujas obras discutem questões relacionadas ao corpo e aos padrões de beleza impostos pela sociedade de consumo. ainda fala que o conceito de beleza é relativo, não podendo ser universal e único. Também se conecta com a pluralidade cultural, dando exemplo da arte indígena, principalmente na pintura cultural, e que essas pinturas possuem um significado cultural para eles. No item projeto experimental, referência a artista Ana Mandieta, onde ela usa o corpo, barro e vegetais para criar a sua obra. Sugere que os alunos façam pintura corporal e percussão corporal.

O tema 3 "A alquimia da arte", é sucinto e apenas faz uma apresentação sobre a mistura de substância para a criação de tintas, explicando sobre os aglutinantes, solventes e os aditivos para a produção de tintas. Faz referência aos homens pré-históricos e ao uso de suas tintas para registrarem os seus desenhos.

"Do Oriente ao Ocidente, a arte é um fazer," título do Tema 4, faz referência ao uso de tinta no Oriente, ao nanquim e sua composição, citando o artista Gil Vicente (1958), que admira o nanquim para a realização dos seus trabalhos, por mais que tenha a disposição outros recursos. Ainda faz referência da arte *sumi-ê* (pintura com tinta), comum no Japão. E contrapõe o uso de tinta óleo no Ocidente, uma alternativa no período do renascimento e influenciou outros membros da história da arte.

O tema 5, "Tudo azul! Pigmentos como crenças e poéticas contemporâneas", faz uma contextualização do uso do azul carregado de significados, como a cor da noite, do mar, do céu, calmaria, espiritualidade por alguns povos, começando pelos egípcios, que para eles o azul tinha forte simbolismo na religião. Sobre o azul, observa que, para os chineses, também tinha motivo religioso ligado a espiritualidade e o uso cor nas porcelanas chinesas. Relaciona o uso do azul pelo artista Yves Klein.

Tema 6, "Se a criação é mais, tudo é coisa musical", faz referência a criação musical e as diversas possibilidades, citando a música de Hermeto Pascoal tirando sons da natureza, como água, ou da indústria, como um utensílio qualquer. Para remeter a materialidade na música, relaciona a voz e os instrumentos produzidos de modo artesanal. Ainda no tema 6,

faz uma contextualização da música na sua produção, composição e as possibilidade na música contemporânea.

O último tema (7) do capítulo 4, “Do barro ao lixo extraordinário”. Esse tema dá ênfase a materialidade, dando exemplo na música do Grupo musical UAKTI, que utiliza instrumentos criados com materiais inusitados. Fala sobre o hibridismo na dança, no teatro, nas artes visuais. Cita o barro nas esculturas e o lixo nas obras do artista Vik Muniz e as esculturas sonoras de Fernando Sardo. Portanto, o capítulo apresentou várias materialidades nas composições das linguagens artísticas, exemplificando por meio de técnicas e artistas, predominando as obras de homens.

Capítulo 5 “A arte em sua forma, a forma em seu conteúdo”, será apenas mencionado o título dos temas e apresentado de forma geral, por abordar os elementos formais. Tema 1 “AS formas e os conteúdos da arte”, Tema 2 “A gramática visual”, Tema 3 “O conjunto da abra” e Tema 4 “As qualidades, parâmetros do som”. Os autores dos livros, fazem uma explicação sintetizada sobre os elementos formais. Procura fazer com que os alunos percebam que tudo que está ao nosso redor, tem peso, massa, volume, tamanho, forma, entre outras coisas, e para exemplificar cita a música de Arnaldo Antunes e Gilberto Gil “As coisas”, a letra reforça o que foi mencionado. De forma clara e objetiva, dá exemplos de perceber esses elementos, no teatro, as artes visuais, na dança e na música.

Sobre a gramática visual, mostra sobre a construção das imagens, precisa de elementos como o ponto que é o início de tudo, a linha e o plano. Dá exemplos do uso da perspectiva, o desenho expandido e a arte concreta, que os artistas brasileiros ligados a essa corrente artística gostavam de criar obras abstratas geométricas, explorando o ponto, linha e planos. Na contemporaneidade é citado Edith Derdyk, e um esboço do seu projeto Tramas (1998), ficando explicito em seu rascunho o uso de linhas. Mostra exemplo de instalações contemporâneas, e esquemas de indicação de perspectiva por meio de imagens. Relaciona o uso da técnica chamada *light painting* (pintura com luz) em referência ao uso de linhas nas obras.

Na sequência enfatiza as formas na composição artística, podendo ser orgânicas, geométricas, figurativas, abstratas, tridimensional, entre a outras, como exemplo cita o artista Geraldo de Barros (1923-1998). As formas e movimento são justificados por meio de linhas, cores, formas, luz, espaço, etc. e a representação dinâmica do movimento, ou seja, a arte cinética citando Marcel Duchamp e sua obra Demisphere Rotary (1925). O uso da luz para produção de obras, tanto no sentido de saber aplicar na pintura luz e sombra, ou utilizar de recursos tecnológicos para produzirem obras, ou até mesmo a luz do sol ou da luz, citando

exemplo da obra O gabinete (1999) de Lucia Koch e o uso de luz na pintura de Johannes Vermeer, Mulher com o alaúde (1662-1663). No cinema cita o exemplo do filme "O labirinto do fauno" explica o uso de luz em tons frios para causar uma atmosfera sombria, e asse possibilidade dá mais impactos para o filme. Sobre o uso de cores, cita algumas obras de arte para que os alunos possam aprender a teoria das cores, apresenta o círculo cromático, cita Pablo Picasso em sua fase azul e a fase rosa, sugerindo que as cores quentes e frias trazem significados para as obras no caso das fases de Picasso.

No item conjunto da obra, os autores evidenciam os elementos formais do teatro e da dança, principalmente a ação e espaço no teatro e movimento, tempo e espaço na dança, sendo esses necessários para a obra. Sugere aos alunos a realizarem pesquisas sobre companhias de danças e teatro, propõe para que os mesmos assistam filmes evidenciando o trabalho corporal dos atores e atrizes para a narrativa da obra, sendo o cinema uma das linguagens mais acessíveis aos jovens, e que além do entretenimento seja um momento de reflexão e análise dos códigos visuais. A mesma coisa acontece com o teatro, sugerindo assistirem espetáculos e percebam a linguagem cênica, procurem outros gêneros, além da comédia e várias modalidades. Apresenta o teatro de sombra e sua história, sugere a leitura de textos teatrais, jogos teatrais, entre outras atividades relacionadas ao teatro.

No que se refere as qualidades do som, procura evidenciar o timbre, intensidade, duração, densidade e altura, para que os alunos consigam perceber esses elementos nas composições musicais, propondo dinâmicas e jogos com os sons. Cita o Instituto Inhotim, que possui um acervo com mais de 500 obras de artistas, e que alguns exploram os ruídos e sons nas suas obras.

No último capítulo, "Bagagem Cultural", os autores consideram o patrimônio cultural e a interculturalidade, a fim de analisar as produções artísticas de diferentes culturas ao longo dos tempos, sugerindo refletir sobre os bens materiais e imateriais. No Tema 1 "Tudo o que me compõe", a proposta é debater como se forma um repertório cultural, por meio de perguntas tais como, entre outras: quantas imagens você viu hoje? Quantas músicas já ouviu? Menciona o exemplo de antes da internet, quando o acesso era mais por meio de revistas e outros canais, e que hoje, com o avanço da tecnologia, podemos ter acesso a mais informações que nos ajudam a enriquecer a nossa bagagem cultural. Outro exemplo contrasta as vidas privada e pública, tendo como referência uma reportagem sobre a vida do artista Pollock na revista *Life*, cujas imagens fazem parte de uma obra contemporânea do artista Geoffrey Farmer, "Leaves of grass" (Folhas de grama,2012), apresentando imagens de vidas que eram privados em outras épocas, mas passaram a ser públicas e fazer parte do

acervo de memórias de pessoas que consomem esse tipo de mídia as revistas. Sugere-se, como prática, que os alunos pensem em uma criação a partir do trabalho de Farmer.

Nas páginas 248 e 249 do capítulo 6, aparecem imagens que formam uma linha do tempo desde as pinturas rupestres até uma imagem da cidade de São Paulo em 2013, na Mostra Play. A partir dessa referência, argumenta-se que as imagens sempre fizeram e fazem parte do universo humano, explicando a linha do tempo por meio do conteúdo mostrado nas páginas anteriores. Evidencia que o patrimônio cultural se constrói com tempo, dando exemplo por meio da música.

O tema 2 "Tem gente que guarda cada coisa", faz uma reflexão sobre o colecionismo. Pontua que, quando se inicia uma coleção, é por algum motivo pessoal e isto existe há milênios. Remete aos filósofos gregos, os quais guardavam coisas que iriam servir de estudo, assim como, nos mosteiros medievais, guardavam objetos considerados profanos, enquanto os reis colecionavam objetos antigos e obras de arte e até animais em taxidermia. Sobre a sensação de guardar as coisas, o exemplo vem da obra de Duchamp "ar de Paris" (1919) podendo ser chamada de arte conceitual. Também a artista Brígida Baltar faz coleta de neblina, orvalho e maresia guardando-os em pequenos recipientes. Ao recolher essas sensações, a artista elabora performances que são fotografadas e filmadas e a sua obra, assim como a de Duchamp, é subjetiva e conceitual, capturando sensações do tempo e do espaço. Como atividade prática, a proposição é capturar sensações, atmosfera, percepções do ambiente ao seu redor.

O tema 3, "O patrimônio nosso de cada dia," inicia definindo a palavra patrimônio e comenta sobre a relevância dos museus, prédios históricos, praças e monumentos públicos, entre outros. Apresenta imagens de alguns patrimônios materiais e imateriais, explicando que, no Brasil o órgão responsável por cuidar do patrimônio histórico e o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Indica que os alunos pesquisem sobre os patrimônios de sua cidade e fotografe e confeccione um catálogo do Patrimônio Cultural local. Aborda o teatro como patrimônio cultural da humanidade, citando como exemplo o teatro grego, e explicando que o espaço físico, ou seja, as construções, são patrimônio material e, em relação aos estilos, gêneros e tradições, constituem o patrimônio imaterial.

Os autores apresentam alguns exemplos das maravilhas do mundo como patrimônio material, e como imaterial alguns tipos de danças e músicas do patrimônio histórico brasileiro, referenciando a diversidade encontrada nas cinco regiões brasileiras. Finaliza o capítulo incentivando a participação dos alunos em atividades das mais variadas linguagens

artísticas, ampliando o repertório na valorização e preservação dos bens materiais e imateriais.

Ao final da análise do que foi abordado no livro ao longo de 6 capítulos divididos por temas, os autores fazem a contextualização na história da arte, passando por alguns movimentos artísticos, com referências às imagens e aos artistas para priorizar a abordagem da teorização, apreciação e criação, por meio da qual os/as estudantes obtêm um repertório imagético. No entanto, é de competência do/da professor(a) levar mais imagens a serem exploradas em relação a alguns conteúdos.

Sobre os artistas citados em *Por Toda a Parte*, mais de 80 são artistas homens em relação a artistas mulheres, e quando citadas somente para referência a uma obra de determinado período da história da arte, sem evidenciar sua biografia ou mais trabalhos realizados. No levantamento apresentado nos Apêndices 1 e 2, verifiquei que apenas 26 artistas mulheres são mencionadas ao longo do livro, no qual predominam 97 artistas homens e nenhuma indicação de arte *queer*.

2.3 O Livro Didático *Arte Em Interação*

O livro de Bozzano, Frenda e Gusmão (2013) tem 9 capítulos com a mesma estrutura e, em cada um, temas relacionados ao título. Cada capítulo sempre inicia com um tópico "Abra a Janela", geralmente trazendo uma imagem para analisar e perguntas sobre a mesma. O final de cada capítulo apresenta um tópico de "Foco na Prática" seguida das ideias em fluxo com o objetivo de fazer uma avaliação sobre o que foi estudado, e apresentando sugestões de sites, livros, filmes, visitas e referências.

O primeiro capítulo "Imaginação é expressão" inicia-se com a palavra "Arte" e perguntas sobre o que é? Se ela está presente na nossa vida, se realiza alguma atividade artística, quem pode definir o que é arte ou não. Apresenta nove imagens: 1.do Grupo Galpão; 2.espetáculo *Romeu e Julieta*, 2012; Nelson Leirner em sua obra *Duchamp bike*, em exposição no Instituto Tomie Ohtake, SP, 2004; Tarsila do Amaral, *Morro da favela*, 1924, óleo sobre tela, 64 cm x 76 cm; imagem do Balé Nacional da Inglaterra; *A sagração da primavera*, London Coliseum, Londres, 2012; Francisco de Goya y Lucientes, *Estragos da guerra* (série Os desastres da guerra). Gravura em metal, 13 cm x 16 cm; Brincantes do Bumba meu boi. Bairro Madre Deus, São Luis – MA, 2008; Máscara gèlédé em forma de cabeça, com figuras humanas, século XIX, Cultura Iorubá, Nigéria, madeira, 63,5cm; Urna

funerária marajoara, 400 a 1400 d.C. cerâmica, 53 cm Ilha de Marajó – PA; Orquestra Sinfônica Brasileira, Sala São Paulo – SP, 2010. Sendo que essas imagens a instrução é para escrever uma palavra sobre arte e depois conversar com os colegas sobre o que escreveram e fazer associações.

Na página 11, aparece uma foto de uma mulher com máscara facial e alguns produtos estéticos, sendo que uma pergunta sobre "você sabe o que é estética, se conhece essa palavra e qual o significado", assim o texto explica o que é estética sua origem e relação com a arte. Na sequência, um subtítulo sobre a origem das manifestações artísticas, relacionado com a Arte Rupestre, já focando na prática que seria a criação utilizando recursos alternativos, o mesmo que os homens pré-históricos utilizavam e relacionar com o contexto atual. Na página seguinte uma imagem de uma pintura rupestre da Caverna de Chauvent, Vallon-Pont-d'Darc, França, nas páginas seguintes texto sobre a produção artística na pré-história, no item "capsula" apresenta sobre patrimônio material e imaterial. Aborda as linguagens da arte, começando por artes cênicas apresentando os elementos formais e um glossário com profissionais das artes cênicas, o "foco na prática" não faz uma orientação precisa sobre o contexto.

Na página 21, uma imagem de William-Adolphe Bouguereau, *a juventude de Baco*, 1884. Óleo sobre tela, 610 cm x 331 cm, questionando: "o que a imagem parece representar? Que significado pode ter?", na sequência o texto explica que é um ritual sagrado praticado na Grécia Antiga em homenagem ao deus Dionísio. A próxima imagem de Nicola-André Monsiau, *Os doze deuses do Olimpo.* Gravura publicada em *Les Métamorphoss d'Ovide* em 1806. Paris. Na atividade foco na prática apresenta dois trechos de duas peças da antiguidade Clássica Grega: Lisístrata e Édipo rei.

Na parte de música inicia em forma de atividade, na sequência "Arte das Musas" sem uma contextualização da origem, apresenta versos da música "Certas coisas de Lulu Santos"[28] na parte "cápsulas" indica a música contemporânea de John Cage "4 minutos", explica sobre a imaterialidade da música, atividades práticas, os elementos formais do som e um pequeno texto sobre a origem da música. Ao término de música apresenta Artes Visuais com uma tirinha e perguntas, explica o que é Artes Visuais, atividade e os elementos formais a partir da música Aquarela de Toquinho, onde serão identificados a partir da audição. Na origem das artes visuais apresenta a pré-história como as primeiras manifestações artísticas exemplificando com imagens da pintura rupestre.

[28] Não existiria som / Se não houvesse o silêncio / Não haveria luz / Se não fosse a escuridão / A vida é mesmo assim / Dia e noite, não e sim (Lulu Santos. Certas Coisas. *Tudo Azul. WEA, 1984*)

Sobre as imagens tridimensionais, exemplifica as pequenas esculturas femininas tais como a *Vênus de Willendorf*, esculpida em pedra calcária, cerca de 24 mil. a.C. Período Paleolítico e *Vênus de Hohle*, em Marfim de mamute, 35 a 40 mil. a.C. (anexar a imagem); após as imagens, o texto faz uma breve explanação de que, para alguns estudiosos, essas sociedades foram matriarcais, ou seja, organizadas e lideradas pelas mulheres. Na parte de conexão com a contemporaneidade, relaciona a arte rupestre ao grafite, relatando que a arte rupestre de hoje está relacionada ao grafite, citando os Gêmeos.

O capítulo termina com ideias em fluxo, instigando os/as alunos(as) e os/as professores(as) a analisarem e discutirem os conteúdos apresentados, com um olhar crítico e identificando as diferenças e particularidades das linguagens e manifestações artísticas. Há sugestões de sites, livros, filmes, visitas, referências bibliográficas e a linha do tempo da Pré-história a Idade Contemporânea com obras citadas no capítulo.

O repertório e o encaminhamento desse primeiro capítulo não instigam o estudo de gênero, exceto na parte das esculturas das Vênus, que poderiam gerar uma discussão sobre as mulheres na arte, mas isso dependeria do encaminhamento do/da professor (a). Tendo em vista que, como um capítulo inicial, apresenta temas fundamentais para a reflexão sobre o que é arte, sem defender uma definição única, apresenta conceitos de imaterialidade[29], materialidade[30] e efemeridade da arte[31]. Aponta somente três linguagens artísticas, deixando de lado a dança. As imagens apresentadas somente servem como base para evidenciar movimentos e períodos artísticos e técnicas na aplicação da proposta prática, sem propor discussões de diversidade cultural.

No entanto, o capítulo 2, "Identidade e Diversidade", inicia com uma imagem das Bonecas *ritxòko.* Etnia Iny (Karajá), Tocantins, 2013, com perguntas a respeito da mesma, o que as figuras representam, de que material parecem ser feitas e como o/a estudante acha que foram feitas? O foco na prática elucida que as bonecas expressam diferentes aspectos da identidade desse grupo cultural. No subtítulo "Culturas Ancestrais", o texto faz apontamentos da presença da arte nas sociedades e a individualidade do ser humano consegue refletir a identidade e os valores culturais, os quais variam muito num país como o Brasil, que apresenta uma mistura de tantas culturas. Em artes indígenas começa o texto

[29] [...] são as expressões, modos de fazer, conhecimentos técnicos que não são concretos, ou seja, sua preservação se dá por meio de registros, especialmente com o uso das tecnologias atuais, de modo que não se percam com tempo. (BOZZANO, FRENDA e GUSMÃO, 2013, p18)

[30] [...] podem ser monumentos, edifícios, sítios arqueológicos, obras de arte e outros, preservados por lei s que garantem sua conservação e restauração, se necessário. (BOZZANO, FRENDA e GUSMÃO, 2013, p18)

[31] Os autores explicam que a efemeridade é muito mais que a materialidade, que muitas obras existem por um determinado tempo, ou seja, são passageiras. (BOZZANO, FRENDA e GUSMÃO, 2013)

com perguntas a respeito do tema desde o conhecimento sobre os mesmo até a visão estereotipado do indígena; no item cápsula, que segue a mesma estrutura em todos os capítulos, apresenta um trecho de um artigo, apontando que em pleno século XXI, a maioria da população brasileira ignora a imensa diversidade de povos indígenas.

Também no mesmo capítulo, é apresentada a arte na América pré-colombiana enfatizando a cerâmica marajoara. No item "Foco na prática" é instigada uma pesquisa em grupo para apresentar manifestações artísticas atuais, escolher uma nação e apresentar as mudanças ocorridas levando em consideração seus ancestrais. Uma imagem de uma mulher indígena é apresentada sobre pintura em cerâmica da Aldeia Fontoura na Ilha do Bananal em Tocantins. Outra é de uma menina Karajá da mesma ilha, incluindo caixa de texto com perguntas sobre a caracterização da imagem, observando gestos, posturas e comparando a imagem já citada das bonecas *ritxòkò*, se existem relação, quais os elementos comuns e materiais. Um texto traz explicação sobre os grupos indígenas e sobre as bonecas *ritxòkò*. Na sequência do capítulo 2, aparecem imagens de mulheres indígenas Karajá fazendo esculturas em argila, sendo que as bonecas produzidas são uma importante fonte de renda para as famílias karajás. Um lembrete no item "Cápsula", destaca que em 2012, as bonecas *ritxòkò* foram registradas como bens culturais e imateriais pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). A imagem apresenta detalhes do corpo de um Índio Munduruku, Alto do Tapajós, com pintura de tinta de jenipapo, é apresentado como padrão e abstração, salientando a pintura corporal e a simbolização de elementos da cultura.

No item "Conexão," no capitulo 2, os autores fazem referência as Bonequeiras do Vale do Jequitinhonha, explicando que desde a chegada dos portugueses já se utilizava a cerâmica pelos grupos indígenas e esse trabalho das bonequeiras é exclusivo das mulheres e tem sido passado de geração em geração. Menciona uma das mestras da região, Izabel Mendes da Cunha (1924), que expõe com frequência em outras cidades e também fora do país. Para a atividade prática, a sugestão é representar criativamente ações do cotidiano.

O capítulo 2, "Artes dos povos africanos," inicia com o seguinte questionamento: "O que você imagina quando pensa na África? Pode ser exagero ou estereótipos o que você pensou?" Pede para que sejam observadas as seguintes imagens: Máscara Mfondo, de formato geométrico, século XIX. Cultura Lwalwa ou Lwalu, Angola. República Democrática do Gongo; Máscara Mwana Pwo, século XIX-XX. Cultura Chokwe, Angola e República Democrática do Gongo. Entwistle Gallery, Londres; Máscara gèlédé em forma de cabeça, com figuras humanas, século XIX, Cultura Iorubá, Nigéria, madeira, 63,5cm; Máscara Phwó, Cultura Chokwe, Angola e República Democrática do Gongo. Museu Real

da África Central, Tervuren, Bélgica; na parte textual é questionado sobre as máscaras africanas. A atividade prática é confeccionar uma máscara e um texto informa que existem vários museus com acervos de máscaras dos povos da África e que cada cultura possui características especificas. São apresentadas duas imagens referentes a danças com máscaras *gèlédé* em Cové e na Nigéria, explicando que nos rituais das divindades e ancestrais femininas a mãe primordial é Iyà Nlà e assim ela honra as mulheres mais velhas do grupo, está associada a força feminina na sociedade e aos princípios femininos, como a fecundidade e fertilidade da terra. A contextualização com o Brasil está vinculada ao sincretismo religioso, fazendo referência a Iemanjá, a rainha do mar e senhora das águas.

Na página 71 do capítulo 2, aparecem duas imagens, uma do Grupo Mogwana de dança tradicional, Botswana, 2004 e mulheres Masai cantando com vestimentas tradicionais no Quênia, em 2009. A referência as imagens são sobre a música tradicional africana e a relação com a dança, ainda faz conexão com a origem do samba no Brasil, sendo que as imagens servem para que os alunos observem sobre a prática da música africana e a dança. Para finalizar essa parte da cultura africana, a atividade prática é para cantar uma música de roda de samba, utilizando a percussão corporal. O restante do texto apresenta elementos técnicos da música de percussão.

Na página 77 do capítulo 2, para iniciar o Barroco, utiliza o título "Influências e Transformações" e apresenta uma imagem de *Carregamento da cruz* (1796-1799), escultura em cedro por Aleijadinho, representativa do tardio barroco brasileiro. Também é mencionado o auto, gênero teatral com temas religiosos cujo estilo seguiu sendo apropriado, conforme exemplo da obra *Auto da Compadecida* (1955) de Ariano Suassuna. Comenta as obras de Aleijadinho e de mestre Athaíde nas pinturas da igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto – MG. No verbete "Conexão" é apresentado um artigo da BBC Brasil que relaciona a adaptação da peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, pelo Grupo Galpão, com elementos na cultura barroca mineira no figurino e na música da encenação da história de amor universal, ressignificada no contexto da cultura popular brasileira.

Finaliza o capítulo 2 com uma proposta prática de realização de pesquisa sobre elementos do barroco no teatro, para a execução de um *tableau* e imagem fotográfica. Os elementos de finalização do capítulo são sugestões de *sites*, livros, filmes, visitas, referências bibliográficas e a linha do tempo de 400 a 1400 referenciando a cerâmica Marajoara ao ano de 2012 e as Bonecas *Ritxòkò* com obras citadas no capítulo.

O capítulo 3, "Arte e vida", inicia com duas imagens, uma fotografia de duas pessoas apreciando a obra de Pablo Picasso e a outra Nildo com parangolé – Parangolés de Hélio

Oiticica (1960). As imagens servem como referência para responder a três questões: uma sobre a diferença das pessoas nas duas imagens, a segunda, sobre o motivo do homem estar daquele jeito e se ele parece com algo que conheça e a última, sobre qual das duas imagens é mais artística e justificar a resposta. Toda essa introdução e análise de imagens para falar de Arte Contemporânea, fazendo uma introdução do conteúdo, as transformações ocorridas na década de 1960, e as novas formas de pensar a Arte, e a possibilidade proposição e participação das obras, dando como exemplo as obras de Lygia Clark (1920-1988), *Bicho* (1960) e *Bicho* (1962).

No capítulo 3, os autores abordam o conceito de apropriação, tendo como referência os parangolés de Hélio Oiticica (1937-1981): "Uma das propostas de muitos artistas, a partir dos anos de 1960, é a apropriação de materiais e objetos do cotidiano, de coisas que já existem e passam a ter outro sentido quando aplicadas a uma obra de arte." (BOZZANO, FRENDA e GUSMÃO, 2013, p. 98). Dando continuidade ao mesmo capítulo, propõe-se uma prática utilizando o conceito da apropriação, partindo da observação de uma das obras "Bichos" de Lygia e criando um trabalho utilizando formas geométricas que possam ser manipuladas. Cita novamente sobre a Arte Efêmera, já mencionada e conceituada no capítulo 1, sobre a Arte Conceitual utilizada por alguns artistas entres as décadas de 1960 e 1970 como uma manifestação da arte contemporânea. Outro conceito importante é a Antiarte, que no livro os autores definem da seguinte maneira:

> [...] os próprios artistas e críticos acabaram por chamar manifestações artísticas de antiarte. Isso porque, se a arte era entendida como determinadas formas e manifestações e estas novas propostas iam contra essas categorias tradicionais, elas seriam, então, antiarte. (BOZZANO, FRENDA e GUSMÃO, 2013, p. 100)

Seguindo a arte contemporânea, é mencionado e questionado dentro texto se o leitor sabe o que é performance e *happenings*, e os define como ações artísticas que podem misturar várias linguagens. Enfatiza o *happening*, sendo sua tradução como "acontecimento", termo esse criado pelo artista Allan Kaprow (1927-2006), de define como uma ação artística flexível e que o acaso e a espontaneidade são assumidos pela obra.

Retomando ainda o capítulo 3, na página 104, apresenta "provocações de Marcel Duchamp" , com uma proposta prática, onde os alunos deveram escolher determinado objeto entre seus pertences e aguardar as instruções do professor, tendo em vista que na página seguinte tem duas questões sobre a *"fonte"* de Marcel Duchamp (1887-1968) e relacionar com o objeto que os/as alunos escolheram. Aponta Duchamp com um artista que mais

influenciou a arte contemporânea, menciona sobre o procedimento da apropriação utilizado por ele, onde utilizava objetos do uso cotidiano e os ressignificava como obra de arte. Um exemplo clássico da apropriação de Duchamp é quando ele se apropria da obra *Monalisa*, pintura de Leonardo Da Vinci (1452-1519) e coloca um cavanhaque e um bigode com as iniciais *L.H.O.O. Q*[32], uma expressão obscena em francês.

Também no capítulo 3 é feita uma abordagem sobre música contemporânea, citando como referência John Cage (1912-1992), um dos artistas mais influentes do século XX, segundo os autores. Apresenta paisagem sonora, mencionado sua peça "4'33'", ligando com uma proposta prática onde os alunos deveram ficar o mesmo tempo da peça de Cage e depois discutirem sobre o resultado da audição. Na página seguinte, sugere a confecção de Pau de Chuva, Bexigofone, chocalho e flauta-d'água como instrumentos alternativos.

Na parte da linguagem de dança, os autores citam Merce Cunninghan (1919-2009) como precursor da dança contemporânea e sua postura vanguardista e a parceria de teve com John Cage por mais de 40 anos, rendendo muitos trabalhos. Na linguagem das artes cênicas, fala sobre o contemporâneo no teatro citando Antonin Artaud (1896-1948), como um dos pilares do pensamento do teatro contemporâneo, propondo mudanças radicais. Nas páginas seguintes vai contextualizado e aprofundando mais o assunto.

Para finalizar o capítulo 3, na página 125, com o título "o contemporâneo nas artes visuais", evidencia a Arte pop, mencionando o procedimento da apropriação de imagens, movimento este que fez muito uso desse recurso. Como artista principal Andy Warhol (1928-1987) e todo o seu trabalho realizado, e as técnicas utilizadas. Na proposta prática a utilização da técnica da serigrafia com estêncil. A arte em diálogo, duas imagens uma de Regina Silveira e outra de Nelson Leirner, para serem analisadas e discutidas para evidenciar o conceito de instalação na arte contemporânea. Conceitua o que é instalação e a atividade prática é a elaboração de uma instalação. Para finalização do capítulo são sugestões de sites, livros, filmes, visitas e as referências bibliográficas e a linha do tempo de 1917 a 2007 com obras em específicos citados no capítulo.

Iniciando o capítulo 4 com o título "Rupturas", como em todas as aberturas de capítulo, os autores escolhem imagens para iniciar a discussão dos conteúdos propostos. A escolhida foi uma tirinha de Calvin e Haroldo (Bill Waterson) que representa a transição da negação da perspectiva do movimento cubista, dando início as vanguardas artísticas. No Verbete "Cápsula", é apresentado o significado da palavra "Vanguarda" e, na página

[32] A expressão obscena em francês traduzida significa: "Ela tem o rabo quente" .

seguinte, aparece a obra de René Magritte (1898-1967) *A traição das imagens – Isto não é um cachimbo* (1928-1229), com perguntas para discussões e texto sobre o conteúdo abordado. Na atividade prática, é solicitada uma pesquisa sobre cada um dos movimentos.

Continuando o capítulo 4, são apresentados os movimentos vanguardistas, incluindo cubismo, fauvismo, futurismo, surrealismo e abstracionismo, todos com breve texto explicativo.

A continuidade, do capítulo 4, a dança é abordada, citando-se somente Rudolf Von Laban (1879-1958) como precursor da dança moderna, por meio de um texto de apoio. Ao final do texto sobre dança moderna, a música moderna é explicada, tendo como precursor Debussy (1862-1918) e enfatizando dois elementos de composição, a melodia e a harmonia. Trata-se do processo que a música passou, contemplando a orquestra sinfônica, a inovação e a ousadia das composições da música moderna. Nessa referência da música, Chiquinha Gonzaga é citada como uma das mais importantes figuras da história da música brasileira.

Para finalizar o capitulo 4, o livro comenta o expressionismo nas artes visuais e na dança, e então menciona Mary Wigman (1886-1973), um ícone feminino da dança expressionista, dialogando com o pintor expressionista Emil Nolde (1867-1956) e suas pinturas de máscaras com expressões marcantes para as danças de Mary. Sobre o Dadaísmo, último movimento citado, finaliza com a parte teórica e uma produção prática. Os últimos itens do capítulo 4 são sugestões de sites, livros, filmes, visitas, referências bibliográficas e a linha do tempo de 190 a.C. a 1922, situando, na linha, as mesmas imagens apresentadas no capítulo.

O capítulo 5, "Linguagens do Corpo," inicia com uma fotografia de Ney Matogrosso e, na página seguinte, a letra da música *Homem com H.*[33] Na instrução do livro do professor, é solicitado que mostre o vídeo para evidenciar a linguagem corporal do artista. O texto pergunta se o/a estudante conhece Ney Matogrosso e o que chama atenção, assim como qual é o tema da música. No comentário do professor, trata-se de instigar a observação da movimentação corporal e da maquiagem. No direcionamento, o professor deve questionar se é estranho ver um homem com roupas femininas e relacionar com o tema da música, que, segundo a resposta para o/a professor/a, é "machismo". Finalmente, para relacionar com o

[33] Composição: Antônio Barros. Álbum: *Ney Matogrosso*, Ariola, 1981. Note-se que, em entrevistas recentes, Ney Matogrosso refuta a categorização de "gay": Para compartilhar esse conteúdo, por favor utilize o link https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/07/1902472-que-gay-o-caralho-eu-sou-um-ser-humano-diz-ney-matogrosso.shtml

contexto atual, docente e estudantes devem discutir se há manifestações de machismo na nossa sociedade, e como homens e mulheres devem ou podem se portar.

Ainda no capítulo 5, o "corpo transgressor" é um texto que fala sobre como o corpo se apresenta e se ele se comunica. No texto é apresentado um quadro com fragmentos de entrevistas de Ney Matogrosso sobre a sua corporeidade durante suas apresentações. Na parte de conexão, cita Zé Celso Martinez Corrêa, fundador do Teatro Oficina, que dedicou sua vida à libertação artística e sexual. Esse texto é importante, pois traz temas que podem ser discutidos como características de Arte *queer*. A atividade prática faz uma proposição de escolher uma música que apresente os temas trabalhados e fazer uma dublagem, ou seja, uma apresentação.

Ainda nesse capítulo, são apresentadas as visões sobre o corpo desde a idade média até os dias de hoje, evidenciando que cada período tinha diferentes atitudes sobre a preocupação de esconder ou mostrar o corpo e até que ponto isto poderia ser sensual. No que diz respeito ao corpo nu, descreve as estátuas que representavam a nudez de forma harmoniosa e bela na Grécia Antiga, a sensualidade no renascimento europeu, e o nu contemporâneo com a imagem da "*Festa no jardim Botânico do Queens,"* de Spencer Tunik. No item "Conexão", apresenta um artigo sobre uma versão da peça *Romeu e Julieta* apresentada por homens, uma transposição que, segundo o texto, tem uma trama se desenrolando em uma escola católica tradicional e envolve quatro estudantes. Antes de iniciar o artigo, traz duas questões e uma delas requer imaginar a peça *Romeu e Julieta* interpretada por dois homens.

Esse capítulo apresenta temas que gerariam boas discussões, mas isso depende muito de o/a professor/a para professor/a e, conforme o caso e o posicionamento ideológico, especulo que nem seria abordado para não gerar discussões. Ainda no capitulo 5, faz referência ao uso da voz, referenciando o canto gregoriano da Idade Média, faz um elo com a *comédia dell'Arte*, e cita os personagens. E finaliza com música corporal e a modificação corporal e Body Art, com texto para explicar os conteúdos. No fim do capítulo são sugestões de sites, livros, filmes, visitas e as referências bibliográficas e a linha do tempo de 330 a.C. a 2011.

No capítulo 6, "Conflitos Humanos" abre com a letra da música *Hey Joe*[34] e perguntas para reflexão sobre o tema abordado. É um capítulo bem concentrado na

[34] Composição: Bill Roberts. Versão de Ivo Meirelles e Marcelo Yuka para a música homônima de Bill Roberts de 1962. Participação especial de Marcelo D2. Álbum: *Rapp Mundi*, 1996. Gravadora: Warner Music.

abordagem sobre Arte e violência, apresenta imagens com temas relacionadas a guerras, que vão de Goya, a famosas obras Guernica de Pablo Picasso, dando bastante abertura aos dois artistas, com texto que fundamenta o tema citado. Razão e emoção na arte tema abordam as mudanças sociais ocorridas desde o século XVIII, destacando o iluminismo, enfatiza o romantismo na música com um trecho da letra "*Como é grande o meu amor por você"*[35], e dá continuidade ao contexto da música romântica desde o início do século XX. No teatro o indivíduo e seus conflitos, cita a peça Esperando Godot e da primeira montagem profissional da peça no Brasil foi encenada pela atriz Cacilda Becker (1921-1969).

Continuando o capítulo 6, com "Liberdade e Agressividade", dá exemplo da performance de Marina Abramovic, com questionamentos sobre as fotografias do seu trabalho, finaliza com proposta prática, sugestões de sites, livros, filmes visitas, a linha do tempo que vai do século XVIII do iluminismo ao ano de 2006.

O capítulo 7 "Ser Humano Ser Político", inicia com a fotografia de cena da peça *A Santa Joana dos Matadouros* de Bertolt Brecht, com perguntas sobre o desfavorecimento dos trabalhadores em relação ao sistema político e as relações financeiras e o capitalismo. Relaciona com movimento artístico Realismo, tanto no teatro como nas artes visuais, enfatiza o teatro épico. Aborda a arte e ideologia, o realismo socialista, fazendo um panorama político da sociedade nos anos 1930, volta o neoclassicismo fundamentado nos regimes monárquicos. Faz uma referência a missão artística francesa e a Academia Imperial de Belas Artes, evidenciando a chegada da família real em 1808. Faz uma pequena abordagem da música clássica para contextualizar com o período.

No mesmo capítulo 7, entra no período da ditadura militar com "Arte, Censura e Resistência", tem como exemplo o artista Cildo Meirele (1948), com sua obra *Quem matou Herzog?* (1975), tema para discussão sobre as barbáries da ditadura no Brasil e que rendeu a censura para muitos artistas, tanto nas artes visuais, música e o teatro. No contexto atual utiliza a "crítica e humor", em relação a temas políticos que podem ser críticos, mas com humor, principalmente com o uso de charges, tendo em vista que antes da ditadura, os artistas sofriam represália e não tinham direito à liberdade de expressão. Para finalizar com a proposta prática, ideias em fluxo, sugestões de sites, livros, filmes, visitas, linha do tempo de 1728 a 2010 e as referências bibliográficas.

O capitulo 8 "Canibalismo Cultural", traz uma abordagem sobre a arte modernista no Brasil, com trechos do manifesto antropofágico, fazendo ligação com a literatura, os

[35] Roberto Carlos em ritmo de aventura. EMI, 1967.

artistas que fizeram parte desse marco importante para a arte brasileira na década de 1920, a Semana da Arte Moderna. No teatro cita Flávio de Carvalho (1899-1973), com o teatro da experiência:

> O teatro seria um laboratório e funcionaria com o espírito imparcial das pesquisas de laboratório. Lá seria experimentado o que surgia de vital no mundo das ideias: cenários, modos de dicção, mímica, dramatização de novos elementos de expressão, problemas de iluminação e de som conjugados ao movimento de formas abstratas, aplicação de predeterminados testes (irritantes ou calmantes) para observar a reação do público com o intuito de formar uma base prática da psicologia do divertimento, realizar espetáculos-provas só para autores, espetáculos de vozes, de luzes, promover o estudo esmerado da influência da cor e da forma na composição teatral, diminuir ou eliminar a influência humana ou figurada na representação, incentivar elementos alheios à rotina e escrever para o teatro... e muito mais coisas que no momento me escapam". (Flávio de Carvalho, 1939) (BOZZANO, FRENDA e GUSMÃO, 2013, p. 306-307)

Na música é apresentada a tropicália nos anos 1960, depois do processo de modernização em clima de otimismo, a música se desenvolve, mas por pouco tempo, até a chegada da ditadura militar, mas conseguiram driblar o contexto político para que o movimento da tropicália tivesse sua história. O capítulo 8 apresenta algumas atividades práticas relacionadas ao tema, finalizando com ideias em fluxo, sugestões de sites, livros, filmes, visitas, linha do tempo de 1870 a 2012 e a referências bibliográficas.

O último capítulo 9, “Tecnologia e transformação cultural”, faz uma contextualização inicial sobre a arte popular brasileira, contando a lenda do Bumba meu boi, e toda a importância que está tem para as festividades do Brasil a fora. Relaciona o cordel como um antecedente da tecnologia em relação a comunicação de massa, apresentando a técnica da xilogravura, podendo ser comparada as impressões que hoje é possível com os recursos tecnológicos. Uma das atividades prática e realização da técnica da xilogravura. Remete ao teatro de Mamulengos, indicando a criação de bonecos como atividade prática.

Para o contexto da tecnologia entre em cena, a fotografia a imagens em movimento que deram origem ao cinema, que revolucionou com a possibilidade de registrar fatos e transformar em filme, o que antes as pessoas estavam acostumadas com o pictórico. Relaciona o teatro de sombra, e a origem do cinema com os irmãos Lumière. Na linguagem da música as ondas do rádio são lembradas, pois essas descobertas trouxeram mudanças significativas para o desenvolvimento da música em todos os sentidos. Como todos os capítulos, termina com ideias em fluxo, sugestões de sites, livros, filmes, visitas Linha do tempo de 1439 a 2009. No levantamento apresentado nos apêndices 3 e 4, verifiquei que

apenas 22 artistas mulheres são mencionadas ao longo do livro *Arte em Interação*, no qual predominam 133 artistas homens e 1 artista *Queer*.

2.4 Resultados da Análise Comparativa

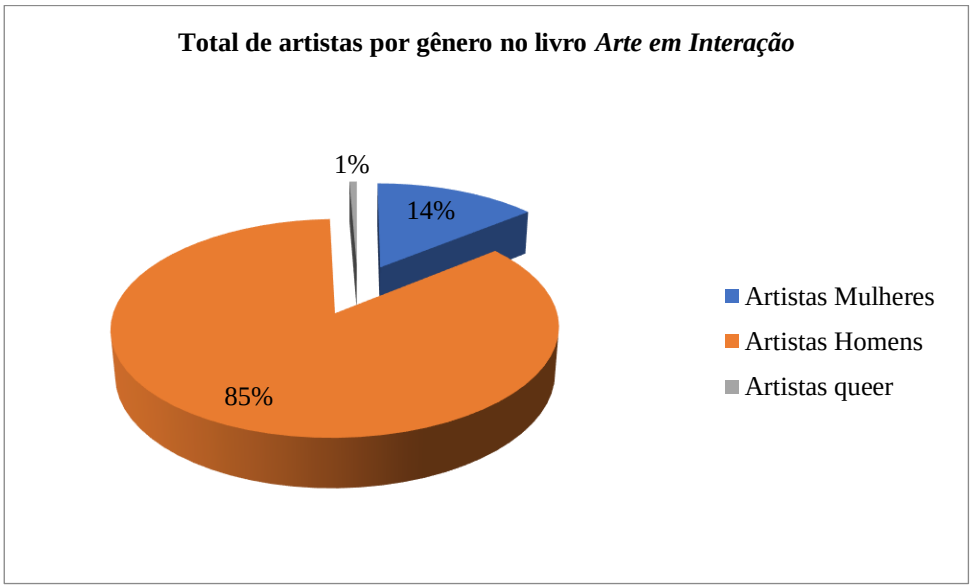
Para análise comparativa dos livros apresentados nos tópicos anteriores, no que diz respeito ao número de artistas homens, mulheres e *queer*, que totaliza 287 nas três modalidades, tem-se a tabela 5 e os gráficos 1, 2 e 3 que resumem a análise quantitativa do grupo de artistas citados nos conteúdos.

Tabela 5: Comparativo total de conteúdos ilustrativos de artistas homens, mulheres e *queer* nos livros didáticos de Arte distribuídos pelo PNLD, 2015-2017.

Livros	**Artistas Homens**	**Artistas Mulheres**	**Artistas Queer**	**Total**
Total de artistas por gênero no livro *Arte em Interação*	133 (85 %)	22 (14%)	01 (1 %)	156
Total de artistas por gênero no livro *Por toda parte*	105 (78.9%)	26 (21.1%)	00 (0 %)	131
Total dos dois livros	230 (82,15 %)	49 (17.5%)	01 (0,35 %)	287

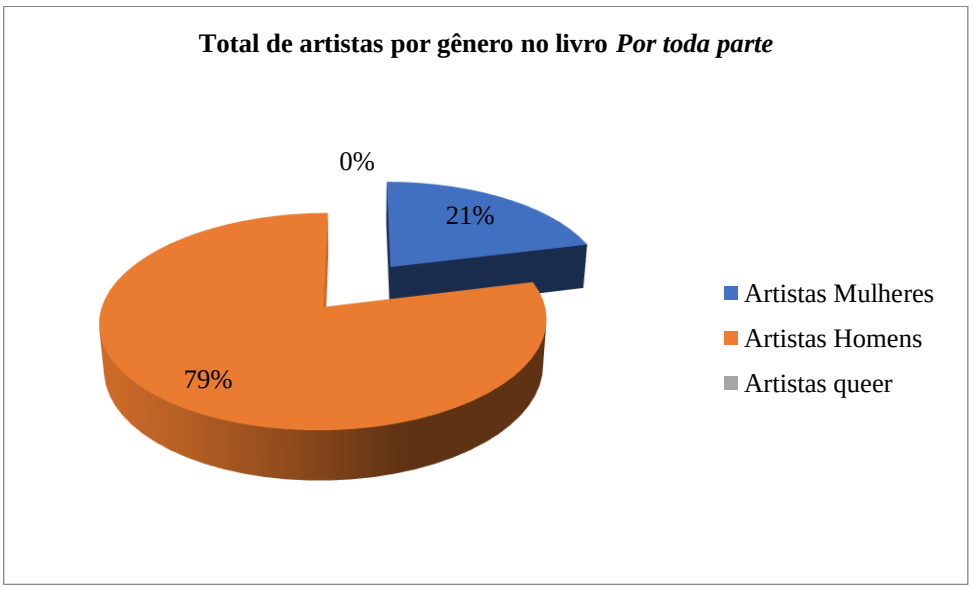
Fonte: tabela elaborada pelo autor, Doacir Domingos Filho

Gráfico 1



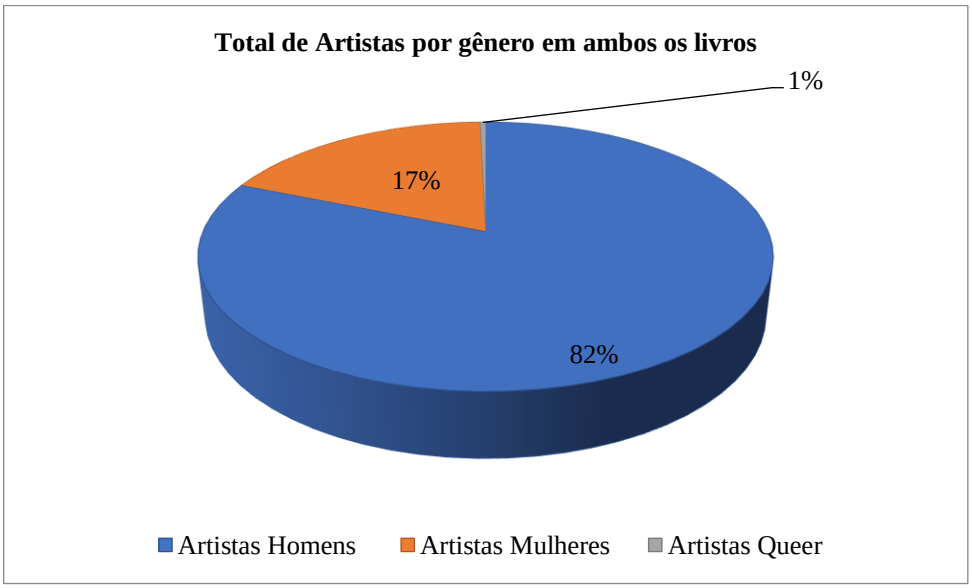
Fonte: gráfico elaborado pelo autor, Doacir Domingos Filho.

Gráfico 2



Fonte: gráfico elaborado pelo autor, Doacir Domingos Filho.

Gráfico 3



Fonte: gráfico elaborado pelo autor, Doacir Domingos Filho.

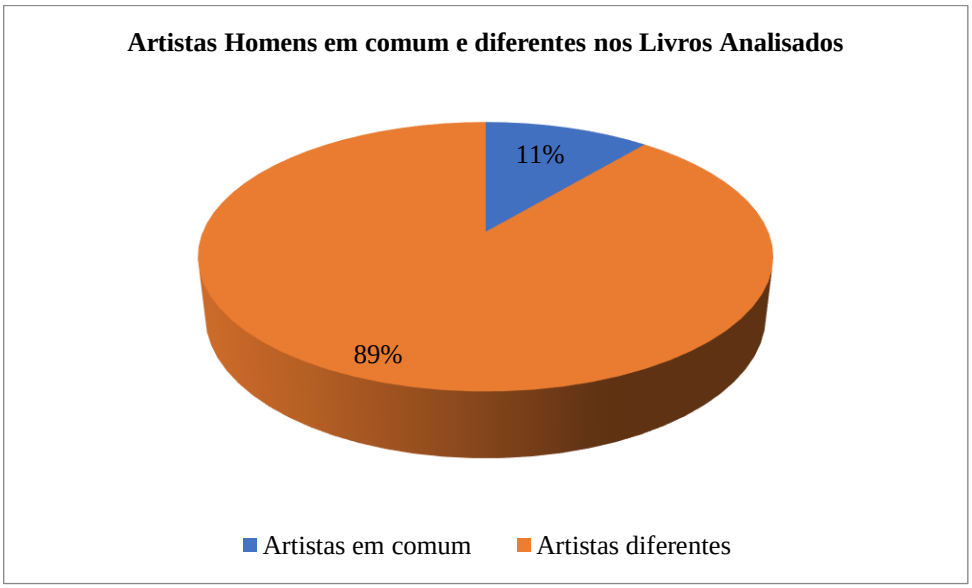
A tabela 6 apresenta os artistas homens e artistas mulheres citadas em ambos os livros, tendo sua ocorrência percentualmente ilustrada nos gráficos 4 e 5.

Tabela 6: Comparativo total de artistas em comum em ambos os livros.

Relação de artistas em comum em ambos os livros	
Artistas Homens citados em ambos os livros	
Almeida Jr. Andy Warhol Augusto Boal Cândido Portinari Cildo Meireles Claude Monet Di Cavalcanti Francisco de Goya Gilberto Gil Hélio Oiticica Henri Matisse J. Borges	John Cage Leonardo Da Vinci Lulu Santos Marcel Duchamp Michelângelo Nelson Leirner Pablo Picasso *Pedro Américo* René Magritte Rudolf Von Laban Salvador Dali Vincent Van Gogh
No total de 216 artistas homens 24 nomes apareceram ambos os livros, em porcentagem significa 11,11%	
Artistas Mulheres citadas em ambos os livros	
Anita Malfatti Regina Silveira Tarsila do Amaral	
No total de 49 artistas mulheres 3 nomes apareceram ambos os livros, em porcentagem significa 6,12 %	

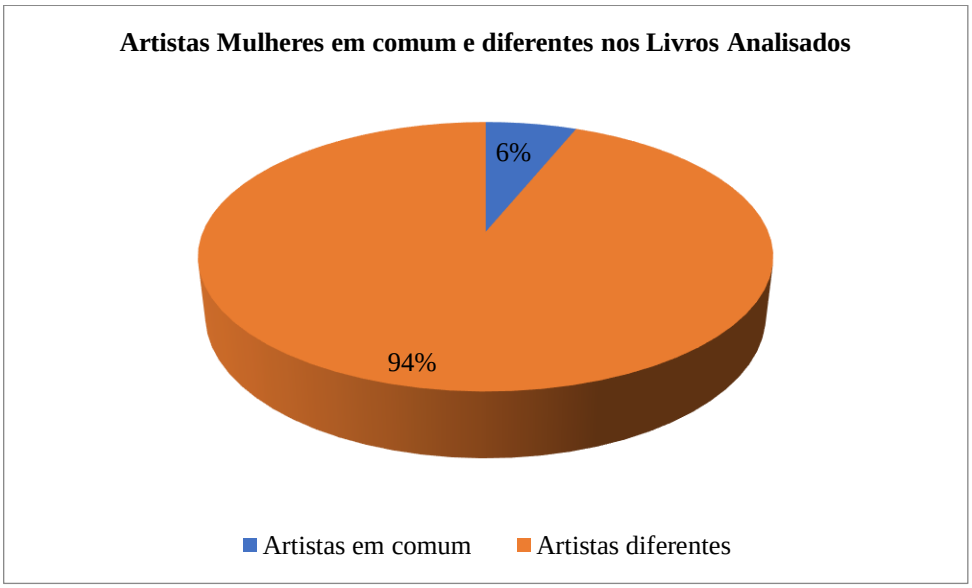
Fonte: tabela elaborada pelo autor, Doacir Domingos Filho.

Gráfico 4:



Fonte: gráfico elaborado pelo autor, Doacir Domingos Filho.

Gráfico 5:



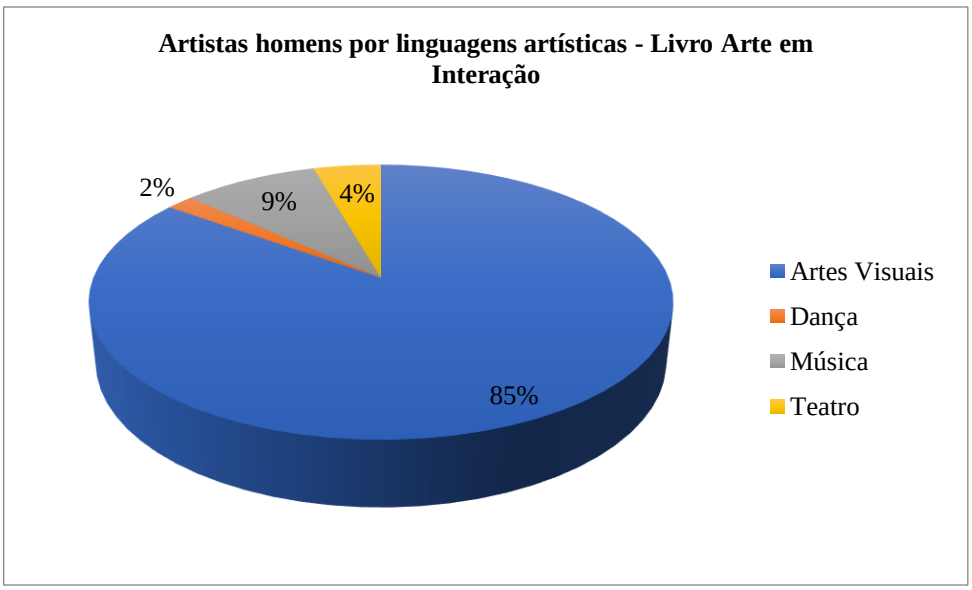
Fonte: gráfico elaborado pelo autor, Doacir Domingos Filho.

Tabela 7: Comparativo total de artistas homens por linguagens artísticas.

	Artistas homens por linguagens artísticas			
	Artes Visuais	**Dança**	**Música**	**Teatro**
Arte em Interação	96	2	10	5
Por toda Parte	100	1	5	2
Total	196	3	15	7

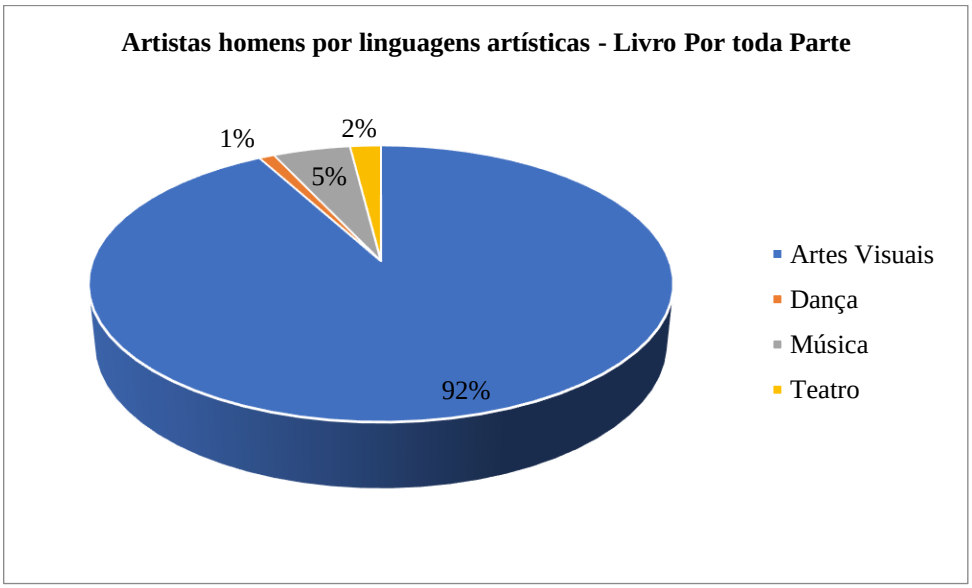
Fonte: tabela elaborada pelo autor, Doacir Domingos Filho.

Gráfico 6:



Fonte: gráfico elaborado pelo autor, Doacir Domingos Filho.

Gráfico 7:



Fonte: gráfico elaborado pelo autor, Doacir Domingos Filho.

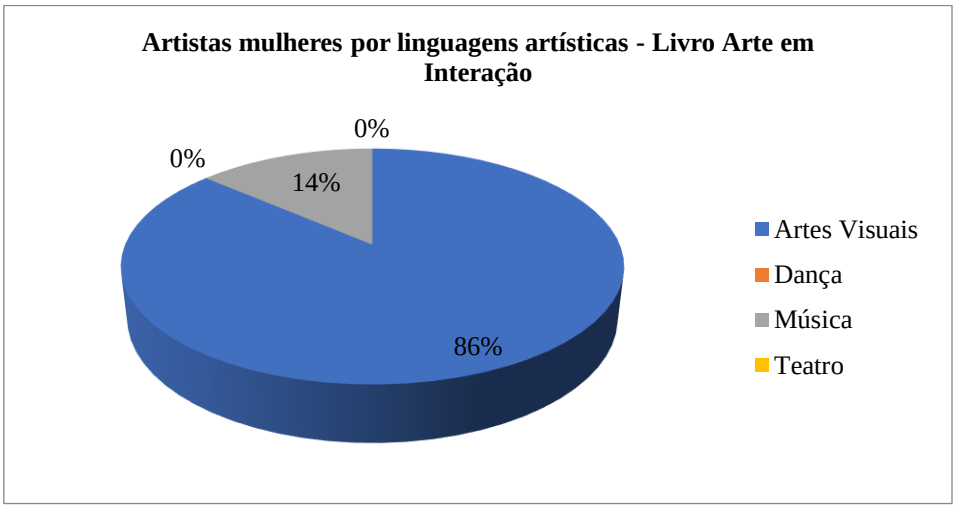
Tabela 8: Comparativo total de artistas mulheres por linguagens artísticas.

Artistas mulheres por linguagens artísticas

	Artes Visuais	**Dança**	**Música**	**Teatro**
Arte em Interação	19	0	3	0
Por toda Parte	22	2	2	0
Total	41	2	5	0

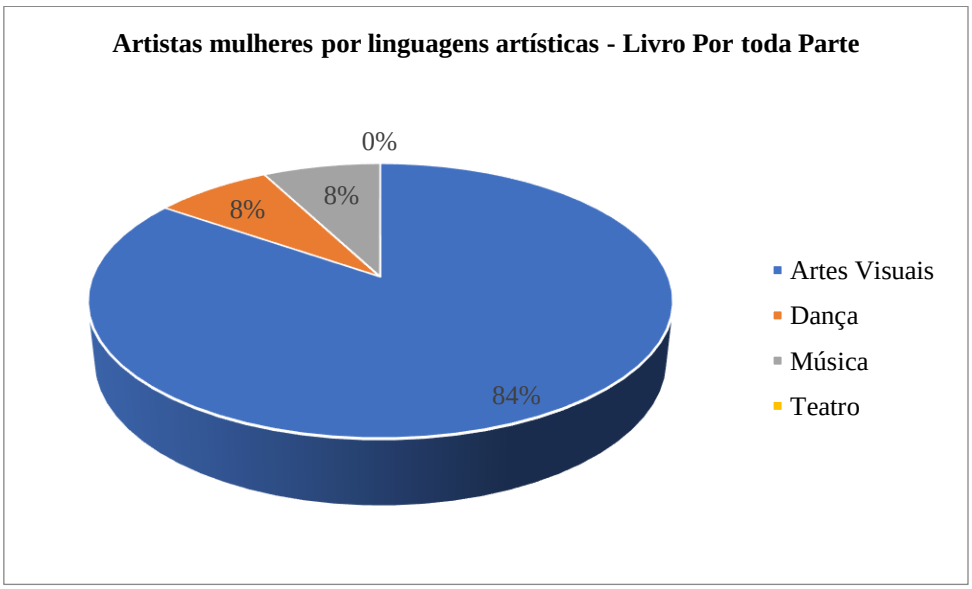
Fonte: tabela elaborada pelo autor, Doacir Domingos Filho.

Gráfico 8:



Fonte: Fonte: gráfico elaborado pelo autor, Doacir Domingos Filho.

Gráfico 9:



Fonte: gráfico elaborado pelo autor, Doacir Domingos Filho.

Todos os dados e as imagens dos gráficos aqui apresentados refletem a enorme diferença quanto a representatividade por gênero nos livros didáticos analisados, predominando exemplos acerca da arte produzida por homens. Conforme demonstro no material didático complementar apresentado no capítulo 3, existem inúmeras alternativas para se abranger também mulheres artistas e, portanto, a justificativa mais plausível para a prerrogativa masculina nos critérios de seleção de conteúdos é o *habitus* androcêntrico que marca os repertórios de Arte, conduzindo à reprodução dos conteúdos curriculares que enfatizam homens artistas.

CAPÍTULO 3
PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR

O androcentrismo e a invisibilidade da mulher na história da arte foram discutidos por Michael Archer (2012) nos anos 1970. No Brasil, Adriana Vaz (2009) discute essa problemática em acervos de museus e em materiais didáticos. Segundo Archer (2012) a história da arte sempre foi escrita por homens e essa visão masculina reflete a dominação masculina e a invisibilidade na mulher na sociedade patriarcal, também descritas por Bourdieu (2012). No campo das artes visuais, outros autores discutem a subalternidade na representação de homens e mulheres, sendo que tendem a refletir a visão masculina, trazendo os clichés do corpo sensualizado e/ou da postura submissa e passiva:

> (...) as imagens da mulher na arte refletem e contribuem para reproduzir certas premissas aceitas pela sociedade em geral, e pelos artistas em particular, alguns artistas mais que outros, sobre o poder e a superioridade dos homens sobre as mulheres, premissas que se manifestam tanto na estrutura visual como nas escolhas temáticas das obras em questão (...). Trata-se de premissas acerca da debilidade e passividade da mulher; de sua disponibilidade sexual; seu papel como esposa e mãe; sua íntima relação com a natureza; sua incapacidade para participar ativamente na vida política. Todas estas noções, compartilhadas, em maior ou menor grau pela maior parte da população até nossos dias constituem uma espécie de subtexto que subjaz quase todas as imagens envolvendo mulheres (NOCHLIN, 1989, apud LOPONTE, 2008 p. 154-155).

Nochlin nos chama a refletir sobre essa representação visual da mulher na história da arte, acarretando a reprodução da subalternidade como normal e aceita por todos, sem indagações e reflexões acerca do corpo feminino. Perrot (2012) corrobora a ideia de que a história da arte registra a representação da mulher como mãe, esposa submissa, amante, bruxa, entre outras. Esses papéis nos são transmitidos e aceitos como naturais. Além disso, as mulheres, geralmente, serviam como modelos para as pinturas e as que pintavam, não tinham espaços adequados.

A fim de minimizar o problema do androcentrismo na disciplina de Arte, neste capítulo, apresento sugestões de práticas complementares aos livros didáticos distribuídos no Paraná. Conforme a análise comparativa do capítulo 2, os conteúdos dos livros didáticos *Arte e Interação* (BOZZANO, FRENDA & GUSMÃO, 2013) e *Por Toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, SARDO & FERRARI, 2013) refletem o androcentrismo, mas

as unidades sobre o Barroco e o Surrealismo são particularmente fracas em termos de exemplos sobre a produção de artistas mulheres. Considerando a necessidade de delimitação para este capítulo, optei por complementa-las em minha proposta de material didático, assim como incluir um módulo específico sobre arte *queer*, que está apresentada de modo equivocado e superficial em ambos os livros.

O primeiro passo da proposta pedagógica é a preparação do/da professor (a), quanto a compreender a predominância masculina no currículo e no repertório de Arte, ou seja, entender o androcentrismo no campo da arte. Recomenda-se que o/a professor(a) seja pesquisador(a), conforme a definição de Miranda: "[...] o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor." (MIRANDA, 2006, p. 135)

Com o/a professor (a) preparado(a) sobre a prática pedagógica a ser aplicada, fica mais fácil fazer ligações com novos saberes, utilizando conceitos de outras disciplinas que podem ser entendidos e explorados também em Arte:

> Na escola, as artes não só devem ter seu espaço específico como disciplinas no currículo, embora ensinadas através da experiência interdisciplinar, mas, também, lhes cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes. (BARBOSA e PARDO, 2012, p. 41)

O ensino de arte nas escolas não impede, portanto, abranger novos saberes, pois isto é consequência do caráter interdisciplinar do campo da arte. Quando se trabalha um determinado conteúdo em arte, abre-se um leque de possibilidades da inclusão de conhecimentos de história, geografia, filosofia, sociologia, entre outras disciplinas, cri conexões com a biografia e contextos de produção de cada artista.

Conhecer cada artista e as obras que serão trabalhadas com os/as estudantes é necessário para que entendam o processo de criação e a motivação das escolhas poéticas individuais. Tais referências resultam num repertório, por meio do qual os/as alunos(as) poderão desenvolver as suas próprias experiências poéticas:

> [...] valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, "falas", sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 118)

A leitura da produção artística pode ser feita a qualquer momento e numa abordagem interdisciplinar, outros textos darão sentido a obra quando relacionados ao espaço e ao tempo em que o artista viveu, ao diálogo com outras obras e outros artistas, a outros períodos e, enfim, aos aspectos históricos, antropológicos e culturais, os quais ajudam a construir significados importantes.

A leitura de imagens é um passo importante para que o resultado da proposta prática proporcione, aos estudantes, ampliar a sua percepção sobre a obra quando é instigado, pelo professor, a refletir sobre a imagem observada. Para Pillar (1999), a leitura de uma obra de arte tem o seu diferencial quando aborda forma e conteúdo:

> Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. (PILLAR, 1999, p.15)

No entanto, a interpretação não deve ser somente formal e estética, mas ir além. Compete ao professor ter o comprometimento de mediar a leitura de imagens, oferecendo o conhecimento teórico pertinente para desvelar as camadas de sentido numa leitura contextualizada. A consequência ideal uma mediação de qualidade é o engajamento criativo e autoral do/da aluno(a), alcançando a experimentação estética depois de todo o processo de pesquisa e apreciação de imagens. Um dos procedimentos mais eficientes de composição artística é a apropriação. Embora o termo apropriação tenha se tornado mais difundido nos anos 1970, verifica-se que a apropriação foi utilizada ao longo da história da arte. Por exemplo, na obra "*Le déjeuner sur l'herbe*"[36], o pintor francês Éduard Manet (1832-1883) apropria claramente o arranjo e as poses do recorte da obra 'O julgamento de Paris[37]' do gravurista Marcantonio Raimondi (1480-1534).

No início do século XX, a Arte passou por várias rupturas e transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, tal qual o crescimento industrial e a mecanização da sociedade, marcando o começo da reprodutibilidade da arte.

---

[36] Imagem disponível em https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi7rI3_r9bZAhXGh5AKHawECLYQjRx6BAgAEAY&url=http%3A%2F%2Fwww.everypainterpaintshimself.com%2Farticle%2Fmanets_le_dejeuner_sur_lherbe%2F&psig=AOvVaw2fGK-HVpK4Br25Rr2heHDa&ust=1520380264024651

[37] Imagem disponível em https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjH0IqesNbZAhVBgZAKHbc3CrcQjRx6BAgAEAY&url=http%3A%2F%2Fhistoriaartebrasileira.blogspot.com%2F2009%2F11%2Fmanet-e-modernidade-ii.html&psig=AOvVaw2SDZh_4DfQ7GL7kM7sSARN&ust=1520380324566029

No decorrer do século XX, a Arte foi ampliando seu espaço, e os artistas inovando cada vez mais. Em meados dos anos 1960 e 1970, ocorre a transição da Arte Moderna para a Arte Contemporânea:

> A arte contemporânea, em contrapartida, nada tem contra a arte do passado, nenhum sentimento de que o passado seja algo de que é preciso se libertar e mesmo nenhum sentimento de que tudo seja completamente diferente, como em geral a arte da arte moderna. É parte do que define a arte contemporânea que a arte do passado esteja disponível para qualquer uso que os artistas queiram lhe dar. (DANTO, 2006, p. 07)

A arte contemporânea entrou em cena mostrando o seu lado inovador, buscando os resquícios do passado para se consolidar e mudar a nova forma de se ter arte, vislumbrando os públicos e tornando-os mais atentos e questionadores. Sabe-se que a arte moderna, ainda, vinha confundindo o público no pensar em que se estava produzindo na época era arte moderna, mas essas produções já eram consideradas contemporâneas.

Na década de 1970, com a tecnologia em voga, os artistas passaram a utiliza-la como suporte para produzir a arte, como uma nova forma de causar estranhamento, isto é, objetos industrializados apropriados como objetos de arte.

> A meu ver, a principal contribuição artística da década foi o surgimento da imagem apropriada – a apropriação de imagens com sentido e identidade estabelecidos, conferindo-lhes um sentido e uma identidade novos. (DANTO, 2006, p. 18-19)

Sendo assim, as possibilidades expressivas da apropriação caracterizam as singularidades de cada artista. Marcel Duchamp (1887-1968) rompeu de vez com a Arte Moderna quando ousou expor seu primeiro *Ready made,* um porta garrafa que por sua vez causou estranhamento ao público. Duchamp fez várias experimentações artísticas, criando o *ready-made*, rompendo com o cartesianismo e introduzindo objetos da vida cotidiana no campo das "artes plásticas". Embora seja considerado um artista dadaísta, apropriou-se vários conceitos artísticos do impressionismo, cubismo e expressionismo. Introduziu aspectos intelectuais e conceituais em suas obras de arte, como: Roda de bicicleta (1913), Porta-garrafa (1914), Fonte (1917) e L.H.O.O.Q. (1919). O artista norte-americano Mike Bildo (1953) apropriou-se de caixas de sabão em pó e as colocou em exposição, levantando indagações ao espectador o que Duchamp já havia feito.

Segundo Danto (2006), até meados de 1962 a arte teve uma sucessão entre um estilo e outro e, nos anos 1970 passou por um período conturbado, perdido e sem rumo. Na década de 70, artistas passaram a usar mais imagens e objetos do cotidiano no processo de

composição, expandindo a ideia de Duchamp, quando expôs um urinol e desenhou um bigode na Monalisa.Com sua atitude revolucionária, Duchamp rompeu com as convenções e abriu possibilidades infinitas para a arte. Procurou, em forma de protesto, negar a arte erudita que priorizava somente as obras de arte nas paredes dos museus. Assim, outros artistas se aproporiaram de obras e/ou objetos do cotidiano, justamente apoiados na falta de unidade estilística, como sugere Danto (2006):

> [...] um artista apropriacionista como Mike Bildo poderia mostrar uma série de Piero della Fransesca na qual houvesse uma apropriação de todo o *corpus* de sua obra. [...] Bildo [...] um apropriacionista suficientemente hábil para que seus Pieros e as pinturas de Pieros possam parecer tão semelhantes quanto ele gostaria de fazê-las parecer – e, assim como o seu Piero, os seus Morandis parecer com Morandis, os seus Picassos, com Picassos, e o seus Warhols, com Warhols. (DANTO, 2006, p. 15)

A arte começou a tomar novos rumos no início da década de 1980, com os recursos tecnológicos e a industrialização no seu ápice, proporcionando ainda maior liberdade aos artistas. Na produção dos anos 80 como menciona Danto (2006) percebemos, contudo, que a intensidade do foco no contexto diminuiu, para se valorizar o discurso do artista trazendo consigo uma estética própria.

Pensando nas artes midiáticas, a fotografia atraiu muitos artistas. Apesar de ter ficado um tanto esquecida por mais de meio século, novos artistas a valorizaram e priorizaram no processo criativo, tal qual Sherrie Levine e Cindy Sherman. Com isso, as imagens fotográficas têm o seu potencial de narração expandido, como sugere Guasch (2005).

O procedimento de apropriação marcou dois grandes momentos de transformação da arte contemporânea. O primeiro foi deflagrado por Marcel Duchamp, precursor da apropriação de objetos, que em 1914 se apropriou de um porta garrafas metálico intitulando-o “Escultura”, que perde a função de objeto e passa a ser um produto artístico. Gullar (2005) apresenta os *ready-mades* de Duchamp como uma manifestação rudimentar do problema e discute a apropriação da forma do objeto industrial e a proposta de transformá-la em arte, de revelar o que há nele de estético em contraposição à arte tradicional, feita artesanalmente e comercializada. O segundo momento da apropriação tem o seu ponto de partida em Nova York, com a utilização de imagens e recursos midiáticos, nas obras de Cindy Sherman.

Dada a sua utilização nas artes moderna e contemporânea, a apropriação foi estudada por Danto (2006) e Crimp (2009). Segundo Crimp

> Apropriação, pastiche, citação, esses métodos estendem-se virtualmente a todos os aspectos da nossa cultura, dos produtos mais cinicamente calculados da indústria da moda e do entretenimento às atividades críticas mais comprometidas dos artistas. (CRIMP, 2009, p. 115)

Crimp esquematiza um estudo sobre o trabalho de alguns artistas, entre os quais cita Sherrie Levine, cujas obras se caracterizam pelo uso da apropriação de trabalhos prontos, um procedimento bastante acessível para ser trabalhado na produção estética da disciplina de Arte.

Os livros didáticos apresentam o conceito de apropriação na arte. Portanto, a apropriação não é um procedimento estranho aos materiais didáticos de Arte e o termo aplicado ao surrealismo também consta de fontes *online*, muito conhecidas e utilizadas no meio escolar, tal qual a *Enciclopédia Itaú Cultural*:

> Diversos artistas surrealistas fazem uso de apropriações. Colagens e *assemblages*, montadas com base em materiais heterogêneos, expressam a lógica de produção surrealista, amparada na ideia de acaso e de escolha aleatória, princípios centrais de criação para os dadaístas. (http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3182/apropria%C3%A7%C3%A3o)

Neste material, optei por utilizar a metodologia de apropriação no processo de criação, levando o/a professor(a) a instigar cada aluno(a) a escolher uma obra e ressignifica lá, agregando as suas características pessoais e uma poética própria ao processo de criação. Assim, cada estudante terá a sua experiência de decodificação e recodificação, tendo em vista a ação da subjetividade do/da aluno(a) em relação a recepção do que o/a professor (a) explicar e o que for pesquisado sobre o conteúdo abordado.

O material consiste de três módulos, cada qual voltado a um aspecto de inclusão, a saber, mulheres artistas no período barroco; mulheres artistas no surrealismo; arte e diversidade cultural, abarcando arte *queer* e a inclusão étnico-racial. A estrutura de cada módulo contém tópicos abrangendo: considerações sobre o tema; objetivo geral; objetivos específicos; proposição de prática pedagógica; biografia ou conhecendo a artista; referência de apoio para preparo de aulas (obras, vídeos, mapas), diário de bordo, portfólio (resultado do processo da atividade prática, como parte avaliativa) e sugestões de pesquisa ou para saber mais.

Em relação ao processo de avaliação, sugiro a utilização de dois instrumentos, o diário de bordo e o portfólio, os quais servem para verificar o que o/a aluno/a agregou durante a realização da proposta pedagógica. O diário de bordo pode ser um espaço de

criação, anotações, colagem, proposições, ideias, anotações, etc., tudo que possa contribuir para o processo de criação no momento da experimentação estética. Conforme Zabalza (2004), o diário de bordo, tanto do professor quanto dos/das alunos(as) é um importante material de apoio, pois permite registrar o que estamos fazendo e/ou planejar o que irá ser feito:

> [...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de "distanciamento" reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10)

Para docentes e estudantes, vale a dica de pesquisar sobre diário de bordo ou diário de artistas como o de Frida Kahlo (1907-1954).

Portfólio é uma forma de avaliação por meio da qual é possível fazer um acervo dos registros realizados nas experimentações estéticas, tais como reflexões, citações, fotos, assim possibilitando uma reflexão de processo do fazer artístico. Assim, o portfólio proporciona um acompanhamento do aprendizado dos alunos. Barton e Collins (1997) *apud* Villas Boas (2008) afirmam que "[...] cada portfólio é uma criação única porque o aluno seleciona as evidências de aprendizagem e inclui reflexões sobre o processo desenvolvido" (2008, p.38). Ainda Villas Boas (2008) apresenta o portfólio como um procedimento de avaliação que permite, aos alunos, acompanhar sua aprendizagem e avaliar o seu progresso. "Nesse caso, o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso" (VILLAS BOAS, 2008, p.38).

A proposta pedagógica foi dividida em três módulos que apresentam um passo a passo da realização de atividades, as quais seguem a metodologia da teorização do conteúdo, a apreciação de obras das artistas inclusas nas propostas e por fim a produção de trabalhos, partindo do procedimento da apropriação conceituado por Arthur Danto (2006) e Douglas Crimp (2008).

As práticas buscam incluir artistas mulheres omitidas dos livros didáticos, prevalecendo o androcentrismo, termo utilizado por Bourdieu (2011), na sua problematização do capital cultural inferior das mulheres. Gombrich (2006), historiador de Arte frequentemente citado em materiais didáticos, afirma que não existiu uma história da arte das mulheres. Esse tipo de postura, somada ao prestígio do historiador e sua utilização

como fonte de obras didáticas, acarreta a reprodução da invisibilidade da produção de mulheres artistas. O mesmo problema afeta grupos socialmente marginalizados, tais como artistas negras(os) e *queer*.

Para a realização desses módulos de inclusão de gênero, consultei livros e sites da internet, a fim de fazer um levantamento que revelou várias artistas mulheres na linha do tempo da história da arte, dentre as quais selecionei Artemísia Gentileschi (1593- 1656), do período do barroco, para a elaboração do módulo 1.

O módulo 2 apresenta o movimento do surrealismo, sendo esse pertencente as vanguardas artísticas, e um conteúdo obrigatório do 9º ano do ensino fundamental series finais e do ensino médio, segundo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE's). Ambos os livros analisados apresentam o conteúdo do Surrealismo, mas não citam mulheres artistas. Se o professor(a) não tiver um interesse em fazer esse levantamento, o problema não será percebido e os alunos não terão a possibilidade de questionar e ampliar o repertório. Selecionei Méret Oppenheim (1913-1985), para desenvolver uma prática desveladora de mulheres artistas no Surrealismo.

O módulo 3, sob o tópico diversidade cultural, abrange três aspectos não contemplados nos livros didáticos, a saber, "As produções *queer* na história da arte," "Rosana Paulino e a mulher negra na Arte;" "Angélica Dass e a identidade cultural."

MÓDULO 1
3.1 MULHERES ARTISTAS NO PERÍODO BARROCO
ARTEMÍSIA GENTILESCHI

Este módulo tem como objetivo geral evidenciar a presença de artistas mulheres no período barroco, tendo em vista que o androcentrismo afeta o conteúdo dos livros didáticos, os quais não citam artistas mulheres. São os objetivos específicos:

conhecer a vida e obras de Artemísia Gentileschi;

contextualizar o movimento artístico barroco;

analisar imagens de obras de arte;

realizar um processo de criação e experimentação estética.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA

O movimento artístico barroco é marcado pelo androcentrismo, ou seja, a predominância de artistas homens em relação a artistas mulheres é observada, principalmente, nos livros didáticos e livros de história da arte. Quando mencionados, tais artistas homens são descritos como grandes mestres do barroco. O movimento artístico barroco teve seu início no século XVII estendendo-se até meados do século XVIII, dando início ao rococó.

As descrições do movimento artístico Barroco enfatizam artistas homens, fortalecendo o androcentrismo na arte. Além dos livros de história da arte e de materiais didáticos, isso ocorre em um site de pesquisa da enciclopédia digital do Itaú Cultural, bastante utilizado por professores/as, no qual se encontra o seguinte verbete sobre o barroco:

> Em geral, compreende-se como barroca a arte desenvolvida no século XVII. Contudo, alguns historiadores costumam apontar como o início da época barroca os anos finais do século XVI, que com a arte religiosa da contrarreforma teria gerado os primeiros frutos do que viria a ser a arte barroca, plenamente desenvolvida apenas durante a primeira metade do século XVII. Como marco inicial aponta-se a primeira igreja da recém-

> fundada Companhia de Jesus em Roma, a *Igreja de Jesus*, 1568, com a fachada de Giacomo della Porta (ca.1541-1604). Alguns teóricos fazem avançar o estilo barroco até meados do século XVIII, com sua derivação rococó ou *rocaille*, cuja graciosidade requintada de formas sinuosas e assimétricas pode ser vista como um processo natural de desenvolvimento do século anterior. [...] após seu surgimento na Roma católica, ela se dissemina fortemente pelo mundo, gerando uma série de variações nacionais. Por isso a dificuldade de unir num mesmo denominador comum trabalhos de alguns dos grandes mestres como **Michelangelo Merisi da Caravaggio** (1571-1610), **Peter Paul Rubens** (1577-1640), **Diego Velázquez** (1599-1660), **Rembrandt van Rijn** (1606-1669), **Gian Lorenzo Bernini** (1598-1680), **Francesco Borromini** (1599-1667), **Baciccio** (1639-1709) e **Aleijadinho (1730-1814)**.
> (Fonte: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo64/barroco)

No que diz respeito a artistas mulheres do barroco, o verbete não menciona nenhuma, sendo que existiram, mas são invisíveis, ou seja, não são mencionadas, como se não tivessem sido relevantes nesse movimento dos "grandes mestres," como geralmente são chamados. No entanto, conforme ilustro na Tabela 9, pelo menos oito artistas mulheres produziram obras barrocas durante os séculos dezessete e dezoito.

Tabela 9: Artistas Barrocos (mulheres e homens)

ARTISTAS BARROCOS	
Artistas Mulheres	**Artistas Homens**
Artemisia Gentileschi (1593 - c.1656)	Caravaggio (1571-1610)
Clara Peeters (c.1594 - c.1657)	Peter Paul Rubens (1577-1640)
Louise Moillon (1609 - 1696)	Agostino Tassi (1578-1644)
Judith Leyster (1609 - 1660)	Massimo Stanzione (1585-1658)
Josefa de Óbidos (1630 - 1684)	Gian Lorenzo Bernini (1598-1680)
Mary Beale (1633 - 1699)	Diego Velázquez (1599-1660)
Maria Sibylla Merian (1647 - 1717)	Antoon Van Dycki (1599-1641)
Rachel Ruysch (1664 - 1750)	Francesco Borromini (1599-1667)
	Rembrandt van Rijn (1606-1669)
	Bartolomé Esteban Murillo (1617-1682)
	Yohannes Vermeer (1632-1675)
	Baciccio (1639-1709)
	Aleijadinho (1730-1814)

Fonte: tabela produzida pelo autor, Doacir Domingos Filho.

TRAÇANDO CAMINHOS

A proposta inicial é que os/as docentes teorizem e contextualizem o conteúdo sobre o movimento artístico barroco, abordando a importância do mesmo na história da Arte e relacionando-o com os aspectos político, econômico e cultural. A interligação com fatos

históricos e relevantes é necessária devido a abordagens presentes em outras disciplinas além da arte e essa é uma maneira de agregar conteúdos que foram estudados ou que ainda serão. Isso demonstra que o professor/a tem domínio e propriedade do que está passando para os alunos/as.

Na proposta prática, além de apreciação de imagens relativas a artista "Artemísia", será levantado o tema "mulheres", enfatizando sua invisibilidade no barroco e a violência que as mesmas sofriam, sejam físicas, psicológicas e sexuais, entre outras. No caso de Artemísia, foi abusada sexualmente pelo artista Augusto Tassi, o qual era o professor de técnicas de pintura escolhido por seu pai (VELASCO, 2017).

Para essa abordagem, será utilizado o Teatro do Oprimido, criado por Augusto Boal, cujo método apresenta várias técnicas e é conhecido mundialmente, tendo por objetivo "[...] transformar o povo, 'espectador', ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática" (BOAL, 1991, p.138). O Teatro do Oprimido possibilita fazer com que as pessoas marginalizadas busquem meios para mudar os problemas vivenciados por eles. A proposta prática será por meio da técnica do teatro imagem onde se utiliza da linguagem não verbal para a representação de cenas. Segundo Boal (1991) teatro-imagem expressa sua opinião sem falar, devendo apenas usar os corpos, ou seja, esculpir os corpos dos participantes para resultar nas opiniões e sensações que foram manifestadas:

> O participante deverá usar os corpos dos demais como se fosse um escultor, e como se os outros estivessem feitos de barro. Deverá determinar a posição de cada corpo até os detalhes mais sutis de suas expressões fisionômicas. Não é permitido falar em nenhuma hipótese. O máximo que pode fazer cada escultor é mostrar como seu próprio rosto a expressão que deseja ver no rosto do participante-estátua. (BOAL, 1991, p. 155-156)

Após a composição das estatuas, os grupos poderão discuti-las, tanto por houver a necessidade de modifica-las ou para considerar se atingiram o objetivo proposto. O grupo poderá fazer modificações da imagem real (a que reflete uma opressão) para a ideal (a que representaria uma transformação da opressão), ou seja, abordar a imagem de transição até chegar na ideal: "Todo debate é feito pelos 'escultores' que modificam as ''esculturas': cada escultura terá inequivocamente um significado, e cada modificação, igualmente, terá um significado particular." (BOAL, 1991, p. 156)

Após as atividades práticas, deve haver um momento de reflexão, ou seja, debater sobre o processo de criação. A autoavaliação de cada participante é importante para ponderar se os objetivos propostos foram atingidos. Esse momento é propício para consolidar as ideias

abordadas e discutidas durante as aulas e na realização das atividades. Portanto, cabe ao professor(a) saber conduzir da melhor forma possível temas que geram polêmicas, trazer esses debates e saber incluir nos conteúdos presentes no currículo escolar. Com isso a aprendizagem estará em conexão com o contexto sociopolítico e cultural dos estudantes.

CONHECENDO A ARTISTA

Artemísia Gentileschi nasceu em Roma no dia 8 de julho de 1593. Foi uma grande artista do período barroco e a primeira mulher aceita na Academia de Belas Artes de Florença, a mesma que Michelangelo frequentou, mas foi inicialmente menosprezada e forçada a ver suas obras serem assinadas pelo seu próprio pai e outros artistas homens. Segundo a biografia detalhada por Velasco (2017)[38], foi violentada por Agostino Tassi, e seu depoimento sobre a violência sexual sofrida consta dos autos do processo citado num documentário da BBC (British Broadcast Corporation):

> Trancou o quarto a chave e depois me jogou sobre a cama, imobilizando-me com uma mão sobre meu peito e colocando um dos joelhos entre minhas coxas para que não pudesse fechá-las. E levantou minhas roupas, algo que lhe deu muito trabalho. Pôs um pano em minha boca para que não gritasse. Eu arranhei seu rosto e arranquei seus cabelos. (http://www.bbc.com/portuguese/geral-38594660)

Esse relato sugere que o estupro era e é um ato de violência inaceitável, principalmente quando a culpa sempre recai sobre a vítima. Séculos e séculos se passaram e nenhuma providência é tomada em relação ao abuso sexual, sobre o qual ainda se vê e ouve nos noticiários. Por mais que esse assunto não seja o foco do trabalho, é relevante não deixa-lo passar em branco como prática cultural violenta vivida pela a artista do século 17 a ser apresentada nessa proposta pedagógica e seguir, lamentavelmente, atual.

[38] Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-38594660>

OBRAS DA ARTISTA

Susana e o anciões (1610)

Judite e a criada com a cabeça de Holofernes (1610)

Judite decapitando Holofernes (1611)

Salomé com a cabeça de São João Batista (1615)

Autorretrato como mártir feminino (1615)

Yael e Sísera (1620)

Corisca e Sátiro (1630)

Uma mulher pintando um homem (1630)

Lucrécia (1645)

PROPOSIÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

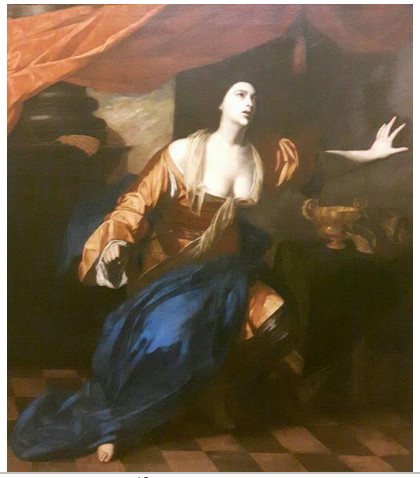
Neste módulo, exploraremos a presença de mulheres artistas no barroco. Para instigar esse novo olhar, trabalharemos mais detalhadamente sobre a produção de Artemísia Gentileschi (1593 - c.1656), contemporânea de Massimo Stanzione (1585-1658). Assim, compararemos duas obras desses artistas, como o mesmo tema, a fim de verificar como é feita a representação da mulher por um artista homem e uma artista mulher.

O objetivo dessa proposta é apresentar Artemísia Gentileschi como uma artista pioneira do barroco. Primeiramente, iremos conhecer a sua história de vida e a sua importância na arte e para o movimento feminista. Após análise das obras, será feita a seleção de duas obras a serem discutidas e comparadas com a do artista Massimo Stanzione As obras escolhidas têm a mesma temática. Essa análise comparativa procurará desvelar as características e a visão do homem sobre a representação da mulher na pintura e a visão da mulher no mesmo contexto. Isso incentivará os/as alunos(as) a perceberem a dominação masculina e o seu poder em relação a mulher, por meio do clichê da “mulher sexo frágil,” desnaturalizando essa visão androcêntrica que nos é reafirmada subliminar e constantemente.

A prática partirá do procedimento da apropriação de imagens de obras de arte que utilizaram o mesmo tema e servirão de fonte para um processo de criação fotográfica, por meio do qual os/as estudantes ressignificarão as imagens de Artemísia Gentileschi e

Massimo Stanzione. A segunda proposição será por meio do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, na qual utilizarão, como referência, a violência que Artemísia sofreu, (vide – biografia e para saber mais). Assim, será mostrada a problemática da violência contra a mulher, sobre a qual sempre ouvimos na mídia, levando em conta todos os tipos de violências que a mulher sofre.

CRONOGRAMA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Aula 1	A teorização acontecerá por meio da utilização do livro didático, onde o professor será o mediador em evidencia o androcentrismo apresentado no conteúdo e discutir com os/as alunos/as.
Aula 2	Retomada da parte teórica, onde o professor deverá trazer um texto de apoio diferente do livro didático a fim de compará-lo se apresenta artistas mulheres. Abrir discussão sobre o motivo de mencionarem artistas mulheres, sendo que existiram e elencar as artistas (vide tabela de artistas barrocos). Anotação de fatos importantes sobre a aula no Diário de Bordo.
Aula 3	Conhecer a biografia da artista e relacioná-la com a época atual, com ênfase no androcentrismo na arte e no episódio de violência sexual causado por Agostino Tassi. Esse tema abrangera também notícias locais, regionais, etc. comentar que essa situação de violências contra a mulher é histórica, não só quanto à violência sexual, mas todos os tipos de violência. Apreciação de obras de arte da artista Artemísia Gentileschi. Serão feitas analises individual e coletivamente, a partir do olhar dos/das alunos(as). Neste momento, o/a docente é o/a mediador(a) e fará perguntas a serem exploradas nas imagens. Cada estudante escolherá uma obra que mais chamou a sua atenção e relatará as suas impressões no diário de bordo.
Aula 4	Análise do texto (a obra em si) e contexto, continuando a aula anterior, com a decodificação de conteúdos e temas presentes nas obras, para então ampliar o seu tempo e espaço para relaciona-las com o contexto da classe?? agregando aspectos culturais, antropológicos e sociais. Nesta aula, serão comparadas as versões da obra "Lucrecia," por Artemísia e por Massimo Stanzione, a fim de analisar o mesmo tema retratado por um artista homem e pela visão da mulher. Examinaremos a expressão do olhar de Susana nas duas imagens, sugerindo que as maneiras de um homem e uma mulher representarem um tema de violência sexual é diferente.
Aula 5	Prática de artes visuais. Cada estudante já teve seu repertório teórico sobre o tema trabalhado e, nesta etapa, iniciará o processo de criação, utilizando o diário de bordo para anotações e pesquisa sobre o que será o seu produto artístico final. Partindo do procedimento de apropriação, os alunos escolherão uma obra de Artemísia e uma técnica (Pintura, desenho, mista) para produzir o seu trabalho, escolhendo uma poética pessoal e ressignificando a violência sofrida pelas mulheres.
Aula 6	Prática de teatro, sobre o tema da violência contra a mulher, por meio da técnica do teatro-imagem (BOAL, 1991).Os/as discutirão o tema escolhido em grupos e um dos componentes do grupo irá moldar os corpos dos colegas que apresentem cenas relacionadas à violência contra a mulher. Assim, os corpos deverão ocupar o espaço determinado e os detalhes mais sutis das expressões faciais serão evidenciados (BOAL, 1991). Após a finalização da prática, será feita uma roda de conversas sobre as experiências vivenciadas durante a realização da proposta. Para finalizar, as impressões positivas e negativas deverão ser registradas no diário de bordo.

	
Figura 1 -[39]Lucrecia (1623-25) Artemisia Gentileschi	Figura 2 -[40] Lucrecia (1630-1635) Massimo Stanzione

PARA SABER MAIS

DOCUMENTÁRIOS

- **Pintora Artemísia Gentileschi**
- https://www.youtube.com/watch?v=-Kn4Bi0O9vQ

OBRAS

- https://www.youtube.com/watch?v=7CXv_k6rwBc

SITES

- http://www.bbc.com/portuguese/geral-38594660
- https://www.ufrgs.br/napead/repositorio/objetos/historia-arte/idmod.php?p=gentileschi

SUGESTÕES DE LEITURA PARA O PROFESSOR

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea:* uma história concisa. 2 ed. Trad. Alexandre Krug; Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

[39]https://artrianon.files.wordpress.com/2016/11/15218328_1014820191960234_1177999912_n.jpg?w=540&h=675

[40] http://i.pinimg.com/1200x/7c/26/b0/7c26b0adc85fef6d0b868950cb267ef4.jpg

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina***.** Trad. Maria Helena Kühner. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres.* Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

UPJOHN, Everard M. *História mundial da arte:* do barroco ao Romantismo. São Paulo: DIFEL, 1975.

VELASCO, Irene Hernández. *A história de Artemísia Gentileschi, a pintora violentada que se vingou pela arte em pleno século 17*. IN *BBC* News para o Mundo, 14/01/2017. Disponível em < https://www.bbc.com/portuguese/geral-38594660>

VREELAND, Susan. *A Paixão de Artemísia*. Rio de Janeiro: José Olympio: 2010.

SUGESTÕES DE FILMES

Artemísia

Título Original: Artemísia passione estrema

Direção: Agnès Merlet

Gênero: Biografia/Drama

Ano de Lançamento: 1997

Duração: 98 min

País: Alemanha/França/Itália

Sinopse: Artemísia Gentileschi (1593-1653) foi uma das primeiras pintoras conhecidas. O filme conta a história de sua juventude, enquanto ela era guiada e protegida por seu pai, o pintor Orazio Gentileschi. Sua curiosidade profissional sobre a anatomia masculina, proibida para seus olhos, levam-na ao conhecimento do prazer sexual. Mas ela também foi bem conhecida porque, em 1612, ela teve que se apresentar à corte, devido à suspeita de estupro cometida por Agostino Tassi, seu professor.

Fonte: http://www.cinedica.com.br/Filme-Artemisia-15444.php

CONEXÃO

É importante que o/a professor(a) formalize conexões para além das artes visuais, agregando informações durante a parte teórica da aula, principalmente para que os/as alunos(as) entendam o quanto a estética barroca influenciou outras linguagens artísticas.

Nesta conexão, cabe fazer uma ligação com as linguagens artísticas, evidenciando o androcentrismo. Quando se pesquisa a música barroca, por exemplo, aparecem somente compositores homens. Apesar de mulheres compositoras terem existido nesse período, não são mencionadas quando a palavra-chave é "música barroca" na internet. Para identificar as mulheres nos sites, é necessário usar o termo "mulheres" na expressão de busca. Nos livros e materiais didáticos, nem ao menos são lembradas. As seguintes mulheres foram referência na música barroca:

- ✓ Francesca Caccini (1587-1641), reconhecida na música italiana;
- ✓ Madalena Casulana (c. 1544-1590), a primeira compositora a ter sua música impressa e publicada na história da música ocidental;
- ✓ Barbara Strozzi (1619-1677) teve 125 composições em oito coletâneas de 1644 a 1664;
- ✓ Isabella Leonarda (1620-1704) teve quase duzentas composições, até então a mulher que mais teve composições;
- ✓ Élisabeth-Claude Jacquet de la Guerre (1665-1729), compositora e cravista.

Após mencionar as compositoras, poderão ser feitas pesquisas mais fundamentadas, para saber mais sobre a vida e obras das mesmas. Nas linguagens da dança e teatro, recomenda-se também a pesquisa sobre artistas mulheres. Ao fazer uma transposição temporal do barroco ao contemporâneo, não poderia deixar de mencionar Adriana Varejão, que se apropria das azulejarias portuguesas para criar obras contemporâneas com características barrocas.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea*: uma história concisa. 2 ed. Trad. Alexandre Krug; Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BARROCO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo64/barroco>. Acesso em: 21 de Mar. 2018. Verbete da Enciclopédia.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.* 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

CRIMP, Douglas. *Sobre as ruínas do Museu*. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins fontes, 2009.

DANTO, Arthur C. *Após o fim da Arte: A Arte contemporânea e os limites da história.* Tradução Paulo Kreiger. São Paulo Odisseus Editora, 2006.

LOPONTE, L. G. *Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência.* Currículo sem fronteiras, v. 8, n. 2, p. 148-164, 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/loponte.pdf>. Acesso em: 01 agosto de 2017.

MÓDULO 2
3.2 ARTISTAS MULHERES NO SURREALISMO
REMEDIOS VARO

Esse módulo tem como objetivo geral, evidenciar a presença de artistas mulheres no Surrealismo, tendo em vista que a presença do androcentrismo afeta o conteúdo dos livros didáticos, os quais não citam artistas mulheres.

São os objetivos específicos:

conhecer obras de uma artista surrealista;

explorar a poética da artista;

fazer leitura do texto e do contexto das obras da artista;

criar experimentações estéticas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA.

Geralmente, encontra-se resumos ou materiais sobre o surrealismo, enfatizando somente a participação de artistas homens, conforme ocorre nos livros didáticos *Por toda Parte* e Arte em Interação, e em portais educativos na internet. O site do Itaú Cultural é exemplo de uma fonte segura e muito utilizada para pesquisa escolar sobre arte, na qual o verbete referente ao surrealismo é androcêntrico:

> [...] nas artes plásticas, **René Magritte, André Masson, Joán Miró, Max Ernst, Salvador Dalí,** e outros. Na fotografia, **Man Ray, Dora Maar, Brasaï. No cinema, Luis Buñuel**. Certos temas e imagens são obsessivamente tratados por eles, com soluções distintas, como, por exemplo, o sexo e o erotismo; o corpo, suas mutilações e metamorfoses; o manequim e a boneca; a violência, a dor e a loucura; as civilizações primitivas; e o mundo da máquina. Esse amplo repertório de temas e imagens encontra-se traduzido nas obras por procedimentos e métodos pensados como capazes de driblar os controles conscientes do artista, portanto, responsáveis pela liberação de imagens e impulsos primitivos.
> Fonte: (http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3650/surrealismo)

Percebe-se que, entre diversos nomes citados no verbete (destacados em negrito), a única mulher é a fotógrafa Dora Maar, como se fosse uma exceção. Mesmo que o

androcentrismo no campo da arte esteja naturalizado, uma forma de minimizar essa situação é incluir artistas mulheres nos componentes curriculares.

Uma busca na própria Internet resulta em fontes específicas sobre mulheres artistas no surrealismo, tais como Frida Kahlo, Gertrude Abercrombie e Remedios Varo, entre outras. A tabela 10 apresenta quatorze nomes de artistas mulheres surrealistas e maioria delas não costuma ser mencionada em livros escolares, nos quais há maior visibilidade dos artistas homens. Nessa busca de artistas, considerando que o período surrealista está demarcado em 1920 nos livros didáticos analisados, elenquei 14 artistas mulheres e 22 artistas homens nascidos entre 1886 e 1917. Nesta amostra, fica evidente que houve artistas mulheres produzindo obras surrealistas nas mesmas épocas em que cada um dos homens (Tabela 10).

Tabela 10 – Artistas Surrealistas (mulheres e homens)

ARTISTAS SURREALISTAS	
Artistas Mulheres	**Artistas Homens**
Tarsila do Amaral (1886-1973)	Hans Arp (1886-1966)
Maria Martins (1894-1973)	Man Ray (1890-1976)
Rosa Rolanda (1895-1970)	Max Ernst (1891-1976)
Kay Sage (1898-1963)	Joan Miró (1893-1983)
Maria Izquierdo (1902-1955)	Jorge de Lima (1895-1953)
Frida Kahlo (1907-1954)	Andre Masson (1896-1987)
Dora Maar (1907-1997)	Paul Delvaux (1897-1994)
Leonor Fini (1908-1996)	Henry Spencer Moore (1898-1986)
Remedios Varo (1908-1963)	Alexander Calder (1898-1976)
Gertrude Abercrombie (1909-1977)	René Magritte (1898-1967)
Dorothea Tanning (1910-2012)	Brassaï (1899-1984)
Meret Oppenheim (1913-1985)	Ismael Nery (1900-1934)
Leonora Carrington (1917-2011)	Ives Tanguy (1900-1955)
Jacqueline Lamba (1974-2016)	Max Morise (1900-1973)
	Luis Buñuel (1900-1983)
	Alberto Giacometti (1901-1966)
	Hans Bellmer (1902-1975)
	Wilfredo Lam (1902-1982)
	Victor Brauner (1903-1966)
	Salvador Dali (1904-1989)
	Cicero Dias (1907-2003)
	Roberto Matta (1911-2002)

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, Doacir Domingos Filho

TRAÇANDO CAMINHOS

A parte inicial da proposta pedagógica requer a preparação do/a professor/a, estudando o conceito do androcentrismo (sugestão de leitura do professor) e a ausência de artistas mulheres no campo da arte, para poder contextualizar o androcentrismo no ensino da arte. Também deverá pesquisar mais sobre o surrealismo, assistir os documentários sugeridos conhecer a artista e as obras propostas no material, ao impacto do surrealismo no modernismo brasileiro, principalmente em trabalhos de Tarsila do Amaral e Maria Martins.

A primeira aula abordará o movimento surrealista, utilizando o livro didático ou outro material escolhido pelo/a professor/a, a fim e verificar o seu contexto histórico, idealizadores, principais características, entre outros elementos pertinentes. Segundo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de Arte (DCE's):

> [...] o conteúdo deve ser contextualizado pelo aluno, para que ele compreenda a obra artística e a arte como um campo do conhecimento humano, produto da criação e do trabalho de sujeitos, histórica e socialmente datados. (PARANÁ, 2008, p.70)

Num segundo momento será feita a parte complementar sobre mulheres artistas, culminando no destaque e conhecimento da mesma, apresentando a sua biografia e trajetória na estética surrealista. Para uma melhor fixação, sugere-se passar o documentário biográfico sugerido. (documentário artístico – Remedios Varo)

Na sequência, o/a professor(a) mediará a apreciação de imagens das obras da artista. É por meio delas que os alunos irão enriquecer o seu repertório imagético, para conseguir realizar a etapa prática. Sobre a leitura de imagens as DCE's de Arte apontam que:

> Uma obra de arte deve ser entendida como a forma pela qual o artista percebe o mundo, reflete sua realidade, sua cultura e sua época, dentre outros aspectos. Esse conjunto de conhecimentos deve ser o ponto de partida para que a leitura da obra componha a prática pedagógica, que inclui a experiência do aluno e a aprendizagem pelos elementos percebidos por ele na obra de arte. (PARANÁ, 2008, p.72)

No entanto, para a realização da leitura de imagem deve-se explorar três camadas de sentido. Inicialmente, a descrição do que se vê na obra, numa análise objetiva. Segue-se a

análise subjetiva, acerca do que os/as estudantes sentem ao ver a obra e, finalmente, a análise formal sobre os seus elementos, tema e outros aspectos:[41]

> [...] as categorias utilizadas para perceber e apreciar a obra de arte estão duplamente ligadas ao contexto histórico: associadas a um universo situado e datado, elas são objeto de usos também eles marcados socialmente pela posição social dos utilizadores que envolvem, nas opções estéticas por elas permitidas, as atitudes constitutivas de seu habitus. (BOURDIEU, 2004, p. 292-293)

Como sugestão seguem algumas perguntas.

Qual é a primeira impressão?

O que a imagem te transmite? Qual a sensação?

Qual é o tema que a artista parece ter escolhido para a obra?

Qual é a técnica e o material que a artista utilizou?

É uma obra abstrata ou figurativa?

Essa obra parece contar alguma história?

Essa obra tem características do movimento artístico e quais são?

Esse roteiro de perguntas é uma sugestão, ficando a critério do/da professor(a) escolher outras perguntas para análise das imagens.

Na etapa prática, os/as estudantes utilizarão o procedimento da apropriação de imagens para a criação de produções individuais. Nesse sentido, a apropriação consiste em ressignificar a obra, ou seja, buscar uma nova leitura da obra escolhida. Somente assim o processo de criação terá a poética e características pessoais. Sobre a finalização do trabalho artístico:

> É importante salientar que o trabalho com a leitura da obra de arte contempla um dos momentos de encaminhamento metodológico, o sentir e perceber. Para completar o encaminhamento metodológico é necessário desenvolver um trabalho artístico, fundamentando este trabalho e a leitura com o conhecimento teórico da Arte. (PARANÁ, 2009, p.74)

[41] Estas três etapas correspondem a abordagem semiótica de primeiridade (ícone), secundidade (índice) e terceiridade (símbolo), categorias de Charles Peirce. Para saber mais, veja um artigo didático por Ana Lucia Santana sobre o assunto , disponível em https://www.infoescola.com/filosofia/semiotica/

CONHECENDO A ARTISTA

Segundo (DAS, 2010[42]), Remedios Varo foi uma pintora surrealista espanhola, nascida em dezembro de 1908, na região da Cataluña. Veio de uma família burguesa e apoiaram a sua habilidade artística. Em 1917, mudou-se com a família para Madri, onde nos anos de 1924 a 1930, estudou na Academia de Belas Artes de San Fernando. Em 1930, passou a residir em Barcelona e começou amizade com o círculo da vanguarda artística da cidade, onde realizou trabalhos para agência de publicidade. Foi quando conheceu Óscar Domínguez e Marcel Jean, com quem realizou uma exposição conjunta com José Luis Florit em um café da Gran Vía de Madri, e nessa exposição os seus trabalhos já apresentava a estética surrealista.

Durante a Segunda Guerra Mundial, em meados de 1941, foi para o México, onde morou até a sua morte. Sua passagem pelo movimento surrealista foi fundamental para enraizar o seu estilo, mas na década de 1930 passou por diversas fases não distintas entre si, em suas obras, misturando a ciência e a fantasia, a magia e a alquimia, criando personagens em mundos particulares e irreais.

OBRAS DA ARTISTA

A artista Remedios Varos produziu muitos trabalhos de grande importância. A lista sugere algumas de várias obras existentes, mas fica a critério do/da professor(a) pesquisar e selecionar outras:

- *El flautista* (1955)
- *Trasmundo* (1955)
- *Tres destinos* (1956)
- *Vuelo mágico* (1956)
- *Exploración de los recursos del río orinoco* (1959)
- *Hacia la torre* (1960)
- *Nacer de nuevo* (1960)

[42] http://www.hierophant.com.br/arcano/posts/view/Govardhana/132

- *Mimetismo* (1960)
- *Mujer saliendo del psicoanalista* (1960)
- *Tránsito en espiral* (1960)

No item “Para saber mais / obras”, está disponibilizado o link no site oficial da artista.

PROPOSIÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

CRONOGRAMA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Aula 1	Utilizando o livro didático, o/a docente de Arte trabalhará o conteúdo teórico do surrealismo, instigando os/as estudantes a participar da aula. Reservar de 5 a 10 minutos para que cada estudante faça as suas anotações sobre a aula no diário de bordo.
Aula 2	Apresentação das características do surrealismo enquanto vanguarda artística, com apreciação da Tabela 1 e foco em remédios Varo, no tópico conhecendo a artista. Falar sobre a sua trajetória e mostrar o documentário biográfico. Após as considerações finais da aula, os/as alunos/ as farão anotações de sua preferência no Diário de Bordo sobre a aula.
Aula 3	Continuação da apreciação de obras de arte da artista Remedios Varo, por meio de recursos audiovisuais ou impressos (de acordo com o disponível em cada escola) os/as estudantes farão análises individuais e coletivas. O/a professor(a) é o/a mediador(a) durante a análise das obras selecionadas. Essa mediação ocorrerá por meio de perguntas (sugeridas na etapa da proposta) a serem exploradas nas imagens. Cada estudante escolhe uma obra que mais chamou a sua atenção e relata suas impressões no diário de bordo.
Aula 4	Análise do texto e contexto continuando a aula anterior, com a decodificação de temas presentes nas obras, para então ampliar o seu tempo e espaço e relaciona-las, agregando aspectos culturais, antropológicos e sociais. Ou seja, por meio dessa leitura, é os/as alunos(as) poderão relacionar a obra ao contexto social e político no qual ela foi realizada. Procurarão saber mais sobre ela e tentarão conectar as obras com outras linguagens.
Aula 5	Prática de artes visuais. Cada estudante já teve seu repertório teórico sobre o tema trabalhado e, nesta etapa, iniciará o processo de criação, utilizando as anotações já feitas no diário de bordo e ampliando a pesquisa sobre como será a sua proposta prática. Partindo do procedimento de apropriação, os/as estudantes escolherão uma obra da artista Remedios Varo, apropriando-a por meio de uma técnica de fotografia, desenho, pintura e/ou colagem para produzir o seu trabalho, escolhendo uma poética pessoal e ressignificando a obra da artista. O trabalho é realizado em sala de aula e, como tarefa de casa, poderão complementar anotações no Diário de Bordo. O Registro no Diário de bordo deverá abranger todo o processo criativo, desde a escolha do tema até as percepções acerca do resultado.
Aula 6	Finalização da prática, com uma exposição dos trabalhos para o/a professor(a) e a turma, para que todos tenham a oportunidade de conhecer o resultado do processo de criação dos colegas. O portfólio e o diário de bordo são resultados dos registros realizados durante as aulas e servirão como instrumentos de avaliação.

Sabe-se que Varos apreciou fontes como Francisco Goya, El Greco e Hieronymus Bosch, além de conviver com artistas surrealistas como André Breton, Max Ernst, Rene Magritte e Victor Brauner.[43] Mostrar essas conexões seria um excelente caminho complementar, deixando claro que estudar mulheres artistas não significa negar a arte produzida por homens, mas reconhecer e incluir as produções de mulheres. Cabe salientar que o acolhimento de mulheres artistas no modernismo já havia iniciado no século XIX e a participação delas no Movimento Surrealista consolidou a árdua trajetória daquelas que rompeu as barreiras acadêmicas sexistas, sobretudo no Impressionismo, tais como a francesa Berthe Morisot e a norte-americana, Mary Cassatt.

PARA SABER MAIS

DOCUMENTÁRIOS

- **Documetário artístico - Remedios Varo**
- https://www.youtube.com/watch?v=HEbUWPAegSM
- **A pintura de Remedios Varo**
- https://www.youtube.com/watch?v=HrCFC70U4cA
- **Imprescindibles - Remedios Varo**
- https://www.youtube.com/watch?v=ppiV4JHyOto

OBRAS

- http://remedios-varo.com/category/obras-remedios-varo/decada-1930/
- http://remedios-varo.com/category/obras-remedios-varo/decada-1940/
- http://remedios-varo.com/category/obras-remedios-varo/decada-1950/
- http://remedios-varo.com/category/obras-remedios-varo/decada-1960/

[43] Mais detalhes sobre influências e interlocuções disponíveis em <http://www.theartstory.org/artist-varo-remedios.htm#influences_header>

SITES

- http://www.aescotilha.com.br/artes-visuais/visualidades/devemos-falar-sobre-remedios-varo/
- http://www.theartstory.org/artist-varo-remedios.htm
- http://remedios-varo.com/#

SUGESTÕES DE LEITURA PARA O PROFESSOR

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea:* uma história concisa. 2 ed. Trad. Alexandre Krug; Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina***.** Trad. Maria Helena Kühner. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRETON, André. *Manifesto Surrealista.* Trad. Luiz Forbes. São Paulo: Brasiliense, 1985.
NADEAU, Maurice. *História do Surrealismo.* Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1985

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres.* Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

SUGESTÕES DE FILMES

A concha e o Clérigo

Título Original: La Coquille et Le Clergyman

Direção: Germaine Dulac

Gênero: Surrealismo

Ano de Lançamento: 1928

Duração: 31 min

País: França

Sinopse: Germaine Dulac esforçou-se para procurar, na ação do roteiro de Antonin Artaud, os pontos harmônicos, ligando-os entre si por ritmos estudados e compostos. Existem duas séries de ritmo. O ritmo da imagem e o ritmo das imagens, ou seja, um gesto deve ter um

comprimento correspondente ao valor harmônico da expressão e depender do ritmo que precede ou prossegue: ritmo na imagem. Em seguida ritmo das imagens: montagem das várias harmonias.

Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4SIlMhnk6Uc>

As Pequenas Margaridas

Título Original: Sedmikrásky

Direção: Vera Chytilova

Gênero: Surrealismo, comédia, drama

Ano de Lançamento: 1966

Duração: 74 min

País: Tchecoslováquia

Sinopse: Sob o bombardeio de um velho mundo dominado por forças masculinas e engrenagens vermelhas de liberdades impossíveis, surgem duas jovens moças em cores berrantes resmungando sobre os dilemas da vida. Dedo no nariz, nota torta no trompete, uma parede em ruínas desaba. A conclusão do papo detona a anarquia que se estende por cada imagem do filme tcheco Daisies: "se tudo vai mal no mundo, também seremos más." Fonte: d**isponível em** <http://filmescult.com.br/as-pequenas-margaridas-1966/ https://www.youtube.com/watch?v=qKyIXYwaLuc&t=616s>

CONEXÃO

É importante que o/a professor(a) formalize conexões para além das artes visuais, agregando informações durante a parte teórica da aula, principalmente para que os/as alunos(as) entendam o quanto a estética surrealista influenciou outras linguagens artísticas.

Teatro

Considerar as obras das brasileiras Maria Aparecida Barbosa, Didi Fonseca e/ou outras do teatro internacional.

Fontes:

http://qorpus.paginas.ufsc.br/como-e/edicao-n-003/teatro-surrealista-anotacoes-sobre-goll-maria-aparecida-barbosa/

Uma autora chamada Didi – Paranaense:
http://www.tribunapr.com.br/mais-pop/uma-autora-chamada-didi/

Peças de outros países:

http://surrealism-plays.com/avant-garde-playwrights.html

Dança

Na dança, podemos mencionar o projeto criado por Walter Disney e Salvador Dali na década de 1940, que não foi produzido naquele momento, e só veio a ser produzido em 2003, pelo sobrinho de Disney Roy e. Disney, chamado "Destino". O curta metragem está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K6XCN6gNJFw&t=14s
Sugestão de leitura: http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ad631/surrealismo.htm

Música

http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/view/555

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOZZANO, Hugo B; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. *Arte em Interação.* Volume único. São Paulo: IBEP, 2013.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; LIBÂNEO, Daniela Leonardi; SARDO, Fábio; FERRARI, Pasvoa Fernando. *Por Toda Parte:* Volume Único. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte.* Curitiba, 2008.

SURREALISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3650/surrealismo>. Acesso em: 04 de Mar. 2018. Verbete da Enciclopédia.

MÓDULO 3
3.3 ARTE E DIVERSIDADE CULTURAL

O tema “diversidade cultural” está presente no cotidiano, principalmente no contexto escolar. Mas afinal, o que vem a ser diversidade cultural? De acordo com o verbete toda matéria, fundamentada na "Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural” define da seguinte forma:

> A diversidade cultural representa o conjunto das distintas culturas que existem no planeta. A cultura compreende o conjunto de costumes e tradições de um povo os quais são transmitidos de geração em geração. Como elementos culturais representativos de um determinado povo destacam-se: língua, crenças, comportamentos, valores, costumes, religião, folclore, dança, culinária, arte, dentre outros. A diversidade cultural engloba o conjunto de culturas que existem. Esses fatores de identidade distinguem o conjunto dos elementos simbólicos presentes nas culturas e são eles que reforçam as diferenças culturais que existem entre os seres humanos. (https://www.todamateria.com.br/diversidade-cultural/)

É na escola que devemos evidenciar a diversidade cultural, trabalhar esse tema a fim de desmitificar as inverdades criadas pela mídia e até mesmo presentes em materiais de circulação que tentam invisibilizar a diversidade em um mundo onde, a cada instante, são reforçadas as diferenças culturais entre os seres humanos, seja em termos de gênero, etnia ou religião, entre outros. Durante o momento de explanação do conteúdo na aula, é relevante o professor apresentar informações pertinentes e de fácil entendimento sobre o tema, organizar o material impresso para oferecer um foco a seguir durante as discussões. Esse mesmo material será organizado no portfólio, para futura utilização.

O foco deste terceiro modulo, para ser debatido nas aulas, é a percepção de diversidade cultural. Aqui, usei um dos encaminhamentos possíveis, apresentando separadamente e incialmente o conceito, para depois retrabalha-lo em cada uma das etapas. É recomendável pedir que os/as estudantes também refaçam a definição de diversidade cultural, levando em consideração o entendimento deles em relação as palavras “cultura e diversidade,” compartilhando o que escreveram. O professor registrará palavras chave no quadro, úteis para uma síntese coerente, após as colocações da turma. Esses registros também devem ser feitos no diário de bordo, lembrando que o mesmo é um material de consulta permanente e ajudará os/as alunos (as) no seu processo de criação das atividades práticas.

3.3.1 AS PRODUÇÕES QUEER NA HISTÓRIA DA ARTE

A primeira parte deste módulo tem como objetivo geral conhecer artistas que se enquadram na estética *queer,* integrando na disciplina de Arte e desvelando as suas características e a sua função.

São os objetivos específicos:

contextualizar a teoria *queer* no campo da arte*;*

verificar o repertório de trabalho *queer* no campo da arte;

pesquisar artistas *queer;*

produzir trabalhos estéticos apropriando-se da arte *queer*.

Além da polêmica relacionada aos princípios éticos pertinentes à recepção de arte *queer* no Brasil, que a rigor envolve a área da Psicologia da Educação e seus posicionamentos sobre a problemática do erotismo e da adequação dos conteúdos por faixa etária, pesquisar arte *queer* no Brasil requer contornar o acesso as fontes. Embora tenha havido grande produção internacional, conforme se verifica em bibliografia estritamente *queer* do *website* "*Artcataloguing*"[44] as traduções em língua portuguesa não acompanham o fluxo de publicações. Este é um problema que se repete, pois também afetou a transmissão de obras de crítica, teoria e arte feminista dos anos 1970, 1980 e 1990, muitas das quais só tiveram mediação ao português nos anos 2000.

Apesar das dificuldades causadas pelo atraso na publicação de traduções e pela falta de proficiência nos idiomas estrangeiros, o/a docente que optar por informações sobre arte *queer* encontrará algumas alternativas por onde construir um repertório. A polêmica contra a ideologia de gênero na escola acabou gerando maior veiculação do assunto e, especialmente na internet, uma varredura com as palavras chave "arte queer," gera diversas fontes, tal qual um artigo de Rosa Maria Blanca (2017), na *Revista Cult*, onde constam diversos nomes de artistas e obras.

O objetivo deste módulo é elucidar a arte *queer,* as suas características e como vem sendo discutida. Embora a principal característica da arte *queer* seja o seu ponto de vista anti-heteronormativo, desestabilizador do binarismo masculino/feminino, a composição *queer*, muito além de temáticas aparentemente homossexuais e/ou transexuais, enfatiza o

[44] http://artcataloging.net/glc/bibliography/2010bib.html. Acesso em 10 de out. de 2017.

corpo vinculado a disposições culturais, artísticas e políticas, sem uma identidade sexual estável.

A teoria *queer* foi desenvolvida, inicialmente, por autores que problematizaram categorias de gênero ao longo do século XX, tal qual Michel Foucault, Eve Sedgwick e Judith Butler (2016). No Brasil, Guacyra Lopes Louro (2001) é a principal disseminadora da teoria *queer,* com Butler como a principal mentora.

Enquanto os estudos de gênero defenderam as identidades estáveis LGBT, a teoria *queer* passou a rejeitar qualquer espécie de norma hegemônica categorizadora da identidade. A teoria *queer,* então, desestabiliza também a categorização LGBT, seguindo os pressupostos feministas de que a sexualidade e o gênero são socialmente construídos, e não definidos pelo sexo biológico (BUTLER 2016).

Na língua inglesa, o termo *queer*, segundo Louro (2004), é meramente um sinônimo de estranho e/ou ridículo e/ou excêntrico, mas passou a ser usado para insultar os homossexuais: "*Queer* adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos" (BUTLER, 2002, p. 58). Por analogia, se aplicarmos a abordagem sociológica de Pierre Bourdieu (2012), esta tensão reflete o *habitus* heteronormativo e androcêntrico. Atualmente, *queer* ganhou um novo sentido, como uma prática de vida contra as normas da sociedade conservadora.

De acordo com Blanca (2017), em artigo da revista *Cult*, há duas vertentes de arte *queer* mais comuns em livros de história da arte contemporânea. Uma tem engajamento político explícito, enquanto a outra é homoerótica. Os trabalhos engajados evidenciam a homofobia e a discriminação, seja de um ponto de vista subjetivo ou envolvendo temas coletivos. Os homoeróticos despertam a sensualidade, seja de modo sutil, delicado ou violento. No entanto, a categoria *queer* é um amplo objeto de estudo, conforme sugerido numa exposição canadense, divulgada pelo setor de Artes da *Canadian Broadcasting Corporation* (CBC Arts / Corporação Canadense de Media).

O título da exposição, realizada em março 2018, foi "*Now and Then*" (Agora e Antes), consistindo de vídeos nos quais dez artistas comentam as suas diferentes perspectivas sobre o sentido da identidade *queer* com base no acervo museológico lésbico e *gay* do Canada (*Canadian Lesbian and Gay Archives* - CLGA). O evento foi promovido por meio de parceria entre o Museu de Toronto e o Hotel Gladstone, que cedeu espaço para a exposição coletiva dos artistas Aidan Cowling, Adriana Disman, Bretten Hannam, Emily Eymundson, Gein Wong, Kathleen Mullen, Mark Pariselli, Sammy Rawal, Mée Rose e Wy

Joung Kou.[45] Tanto o engajamento quanto o aspecto cultural da subjetividade se sobressaem no acervo. Adriana Disman, por exemplo, elabora a problemática de que, antes de alguém ter a sua própria sexualidade, tem uma cultura definida pelo sexo, de modo que o CLGA também reflete essa categorização. Kathleen Mullen analisa a coleção com mais de 1500 botons do CLGA, ilustrando o seu uso na militância contra a homofobia e para a difusão de direitos *queer*.

No Brasil, a arte *queer* é vista como profana e percebe-se, nas reações negativas e ataques aos artistas e eventos *queer*, um processo alheio ao fato de que, mundialmente, eles ganham visibilidade em diversos países, desde a segunda metade do século XX. Por exemplo, em Londres, a Galeria Tate promoveu, em 2017, uma exposição de arte *queer* britânica do período de 1861 a 1967,[46] em comemoração aos 50 anos de descriminalização da homossexualidade.

No mesmo ano de 2017, a arte *queer* tornou-se um dilema nacional brasileiro quando a exposição **"Queermuseu – cartografias da diferença na arte da brasileira,**" patrocinada pelo Santander Cultural foi alvo de manifestantes e ativistas religiosos que impediram a sua continuação. A exposição contava com 263 obras de 85 artistas, incluindo Alfredo Volpi, Candido Portinari e Adriana Varejão. Foi aberta aos 15 de agosto em Porto Alegre – RS, organizada pelo curador Gaudêncio Fidelis.[47]

Seria ingenuidade ignorar tais polêmicas, as quais tem estado presente na sociedade e no ambiente escolar, trazendo a demanda de preparo dos professores de Arte.

Portanto, se a escola é o espaço onde ocorre a socialização, é de fundamental importância o trabalho pedagógico na mediação desse processo de integração entre os alunos/as, professores/as sobre as temáticas de diversidade e gênero partindo do diálogo e do respeito entre os sujeitos.

---

[45] Matéria disponível em <http://www.cbc.ca/arts/what-is-queer-identity-in-2018-these-artists-are-looking-to-the-past-to-understand-the-present-1.4584839>

[46] O catálogo da exposição está disponível em <http://www.tate.org.uk/art/queer-british-art-1861-1967>

[47] Com curadoria de **Gaudêncio Fidelis**, que foi curador da Bienal do Mercosul de 2015, a exposição tinha como mote a diversidade e as questões **LGBT**, aos moldes de exposições estrangeiras como a *Queer British Art (1861-1967)*, em Londres, na Inglaterra, e a *Hide/Seek: Difference and Desire in American Portraiture*, em Washington, nos Estados Unidos.
Fonte: https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/veja-imagens-da-exposicao-cancelada-pelo-santander-no-rs/

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA

Pode-se considerar a Arte *queer*, como um movimento não oficial, tendo como objetivo contestar não só a heteronormatividade na sociedade patriarcal, mas qualquer tipo de normatividade identitária. A teoria *queer* examina como as relações de poder legitimam padrões heteronormativos, acarretando a discriminação de gênero. Desenvolveu-se com maior força após os estudos LGBT e as abordagens críticas pós-estruturalistas

> Os/as teóricos/as *queer* constituem um agrupamento diverso que mostra importantes desacordos e divergências. Não obstante, eles/elas compartilham alguns compromissos amplos em particular, apoiam-se fortemente na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução como um método de crítica literária e social; [...] imaginam o social como um texto a ser interpretado e criticado com o propósito de contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes. (SEIDMAN (1995) *apud* LOURO, 2001, p. 546)

O currículo escolar, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) que ainda estão em vigor, possibilita trabalhar a diversidade de gênero nas aulas de arte. Louro (2001) afirma que:

> Uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. (LOURO, 2001, p. 550)

Destacando algumas palavras, cabe à escola possibilitar essa discussão de como o outro é constituído, de forma com que as duas partes sejam compreendidas, para que não haja intolerância e preconceito em relação à diversidade de gênero, assim como trabalhamos a inclusão racial, religiosa e social.

As *Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual* da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2010) também amparam a discussão da temática *queer*:

> Portanto, os pressupostos teóricos *queer* se apresentam de forma importante para a prática pedagógica, na medida em que estimulam o debate em torno de questões como a centralidade dos mecanismos sociais relacionados à operação do binarismo heterossexual/homossexual para a organização da vida social contemporânea, e procuram dar mais atenção crítica a uma política do conhecimento e da diferença, considerando as

> práticas e conhecimentos variados que organizam a sociedade como um todo, incluindo a sexualização de corpos, desejos, identidades, relações, cultura e instituições. (PARANÁ, 2010, p. 30)

Neste contexto, cabe compreender a arte "*queer*" e os equívocos no seu processo brasileiro de recepção preconceituosa, sendo a escola e a aula de Arte espaços de discussão e mediação. Para essa prática pedagógica foi escolhida a artista Mickalene Thomas, ficando a critério do (a) professor (a) escolher outro a sua escolha ou da tabela, onde foi elencado alguns artistas *queer*.

Tabela 11: Artistas *Queer*

Tabela 9: ARTISTAS *QUEER*
Berenice Abbott (1898-1991)
Alice Neel (1900-1984)
Betty Parsons (1900-1982)
Francis Bacon (1909-1992)
Andy Warhol (1928-1987)
Laurie Toby Edison (1942)
Anni Leibovitz (1949)
Leonilson (1957-1993)
Catharine Opie (1961)
Adriana Varejão (1964)
Efrain Almeida (1964)
Vaginal Davis (1969)
Mickalene Thomas (1971)
K8 Hardy (1977)

Fonte: tabela elaborada pelo autor, Doacir Domingos Filho

TRAÇANDO CAMINHOS

Antes de iniciar a prática artística, o professor/a deve fazer uma preparação de sua aula, ou seja, fazer um levantamento sobre o tema da aula, a fim de abordar os conteúdos que forma didática e que seja compreensível aos alunos/as. Fazer pesquisas de artistas *Queer*, obras que possam ser utilizadas, priorizando a adequação para não causar transtornos futuros.

> Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível." (SCHMITZ, 2000, p.101)

É necessário ter organizado de forma sistematizada o cronograma do que será trabalhado, assim é possível ter um melhor rendimento do conteúdo a ser abordado. Antes de tudo o professor não dever ser o professor conteudista, que se preocupa em passar o conteúdo sem nem ao menos verificar se o/a aluno/a aprendeu.

A disciplina de arte, tem uma vantagem no que diz respeito a tríade da aprendizagem que é a teorização, a apreciação e a criação, ou seja, o último passo é onde o/a aluno/a terá como finalidade fazer o seu processo criativo a partir dos primeiros passos mediados pelo professor/a.

Um recurso metodológico que ajuda não só os alunos, mas também o professor na sua fase de planejamento, que é o filme na sala de aula, mas para que tenha significado deve ser explorado pelo professor antes. Napolitano (2009) considera de grande importância o uso do cinema na escola, sendo o filme um texto gerador de debates.

> Esta abordagem pode ser mais adequada no trabalho com os Temas Transversais: cidadania, meio ambiente, sexualidade, diversidade cultural, etc. Em princípio, todos os filmes – "comerciais" ou "artísticos", ficcionais ou documentais – são veículos de valores, conceitos e atitudes tratados nos Temas Transversais, com possibilidade de ir além deste enfoque. Neste sentido, o cinema é um ótimo recurso para discuti-los (NAPOLITANO, 2009, p.20)

Neste sentido, o filme como um texto para debate, deve levar em consideração aspectos relevantes para o tema, além da estética e a ideologia a ser abordada, ou seja, educar o olhar do espectador. Ainda, Napolitano (2009) afirma que os filmes, assim como qualquer obra de arte, comunicam e provocam o público, por meio das reflexões acerca do tema e do conteúdo que desenvolvem

Buscaremos uma vivência com a instalação[48]. A instalação vem ao encontro da temática *queer* porque possibilita uma maior abertura e interação com o público, aproveitando o espaço físico escolar.

---

[48] O termo instalação é incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designando assemblage ou ambiente construído em espaços de galerias e museus. As dificuldades de definir os contornos específicos de uma instalação datam de seu início e talvez permaneçam até hoje. Quais os limites que permitem distinguir com clareza a arte ambiental, a assemblage, certos trabalhos minimalistas e a instalações? As ambiguidades que apresentam desde a origem não podem ser esquecidas, tampouco devem afastar o esforço de pensar as particularidades dessa modalidade de produção artística que lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais muito variados, na tentativa de construir um certo ambiente ou cena, cujo movimento é dado pela relação entre objetos, construções, o ponto de vista e o corpo do observador. Para a apreensão da obra é preciso percorrê-la, passar entre suas dobras e aberturas, ou simplesmente caminhar pelas veredas e trilhas que ela constrói por meio da disposição das peças, cores e objetos. (Fonte: INSTALAÇÃO In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de

Inicialmente, propõe-se explorar a letra da música “Avesso” (anexo) de Jorge Vercillo, abordando o tema homofobia, explorando as relações de gênero, evidenciando o contexto social e os padrões da heteronormatividade como corretos e aceitos como verdades. Consideraremos outras músicas preconceituosas. Cada estudante descreverá, no diário de bordo, a sua impressão das músicas.

Após debate sobre o preconceito, seguiremos com a análise de algumas obras representativas de arte “*queer*”, como da artista Mickalene Thomas.

Na sequência, o contato com a arte *queer*, grupos de estudantes selecionarão dois ou três artistas como referência para um processo de criação. Critérios possíveis:
examinar a percepção de padrões universais de forma bela na legitimação do corpo abjeto ou feio e discriminado (ex. gordo; desnaturalizar padrões de beleza nudez - ex. nudez do corpo gordo de Fernanda Magalhães) mostrando que *queer* não diz respeito apenas a homoerotismo; trabalhar a ambiguidade de gênero por meio da performance (Ney Matogrosso) e/ou fotos que Man Ray fez de Duchamp como drag.

Depois de selecionados os materiais, com a escolha da poética, serão criados as instalações de cada grupo ou individualmente, trabalhos que representem de forma sutil a estética *queer*, que é tão comentada e proibida em exposições públicas. A exposição dos alunos será o ambiente escolar e sendo acompanhado pelo/a professor/a de arte.

Cada estudante registrará o processo criativo em seu diário de bordo e participará de dinâmicas de grupo para debates com os colegas, com a mediação do professor/a. Após o debate registro das novas impressões sobre o que foi discutido.

CONHECENDO A ARTISTA

Mickalene Thomas nasceu em 28 de janeiro de 1971, em Camden, Nova Jersey. Seus trabalhos transitam pelas técnicas de colagens, fotografia, instalações e vídeo. Suas obras contempla a história da arte e a cultura popular, criando uma visão contemporânea da sexualidade feminina, poder e beleza, do ponto de vista da artista negra *queer*. Por meio de sua poética, constrói retratos complexos, de paisagens e interiores a fim de evidenciar a

Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>. Acesso em: 08 de abril. 2018.)

identidade de gênero e o sentido do *self* informam como as mulheres são representadas na história da arte e na cultura popular.

Mickalene Thomas se inspirou em vários períodos da história da Arte, principalmente em artistas dos movimentos modernistas, como Pablo Picasso, Henri Matisse, Manet, entre outros. Também apropria-se de imagens de obras de arte para recriar os seus trabalhos utilizando técnicas diferentes. Thomas combina a pose e a intenção de *Le Sommeil* de Gustave Courbet de 1866 com sua própria fotografia e processos como uma reivindicação do lugar das mulheres negras na mídia e na arte como erótico e suave, assim como as mulheres de Courbet.

(Fonte: http://www.lehmannmaupin.com/artists/mickalene-thomas#bio)

OBRAS DA ARTISTA

Um pouco de sabor fora do amor (2007)

Adorável Six Foota (2007)

Tamika Sur Une Chaise Longue (2008)

La Lecon d'amour (2008)

Sandra: Ela é uma beleza, 2009

Mama Bush: (Seu amor continua me levantando) mais e mais (2009)

Ela está chegando! (2009)

Não esqueça de mim (Keri) (2009)

AEIOU e às vezes Y (2009)

Algo que você pode sentir (2009)

Le déjeuner sur l'herbe: Les Trois Femmes Noires (2010) (Colagem)

Le déjeuner sur l'herbe: Les Trois Femmes Noires (2010) (Fotografia)

Retrato de Mama Bush 1 (2010)

Mais que tudo (2011)

Courbet 3 (Sono)

Sono: *Deux Femmes Noires* (2012)

Instalação origem do universo (2012)

Instalação Mentores, musas e celebridades (2016)

PROPOSIÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cronograma da prática Pedagógica	
Aula 1	Apresentação sobre arte *queer*, questionar os alunos e verificar as impressões sobre o conteúdo. Análise da letra da música "Avesso" (anexo) de Jorge Vercillo, abordando o tema homofobia, explorando as relações de gênero, evidenciando o contexto social e os padrões da heteronormatividade como corretos e aceitos como verdades.
Aula 2	Apresentação das características da arte *queer*. Anotação de fatos importantes sobre a aula no Diário de Bordo, tendo em vista que o diário proporciona um enriquecimento maior na aprendizagem dos alunos/as.
Aula 3	Apreciação de obras de Arte do artista escolhida, onde serão feitas analises individuais e coletivas, a partir do olhar do aluno, neste momento o professor é o mediador durante a análise das obras, essa mediação ocorrerá por meio de perguntas a serem exploradas nas imagens.
Aula 4	Análise do texto e contexto, esse é um momento importante, pois será continuação da aula anterior, da análise das obras. O texto é a mensagem da obra, ou seja, a decodificação de códigos presentes nas obras, assim dialogando com o contexto que é o momento onde será feita ligações do tempo e do espaço, de fatos culturais, antropológicos e sociais.
Aula 5	Criação da proposta prática. Momento onde o aluno já teve seu repertório teórico sobre o tema trabalhado, neste momento iniciará o processo de criação, onde utilizará o diário de bordo para anotações e pesquisa sobre o que será o seu produto artístico final. Partindo do procedimento de apropriação, mas nesse sentido será apropriação de objetos e obras, no qual será realizado uma instalação evidencia a poética de artistas *queer*, após o contato com a arte *queer*, grupos de estudantes selecionarão dois ou três artistas como referência para um processo de criação. Depois de selecionados os materiais, com a escolha da poética, será criada a instalação de cada grupo ou individualmente, trabalhos que representem de forma sutil a estética *queer*, que é tão comentada e proibida em exposições públicas. A exposição dos alunos será o ambiente escolar e sendo acompanhado pelo/a professor/a de arte.
Aula 6	Registro no Diário de bordo sobre o seu processo criativo desde a escolha do tema até o resultado. E a finalização do trabalho é a exposição final dos resultados onde os alunos e o professor (a) terão a oportunidade de conhecer o resultado do trabalho dos colegas.

PARA SABER MAIS

DOCUMENTÁRIOS

Polêmica sobre exposição de arte

https://www.youtube.com/watch?v=uQcxV9NY7TI

Leandro Karnal sobre Arte *queer*

https://www.youtube.com/watch?v=WjkAGlimFL4

Mario Sergio Cortella sobre Arte *Queer* -

https://www.youtube.com/watch?v=Lh4MIJoZHcc

https://www.youtube.com/watch?v=dG2KRmmhgJk

Sugestões de filmes sobre Gênero e diversidade Sexual – retirado do Site Dia-a-dia educação.
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1444#
Documentários *queer*
http://coral.ufsm.br/arco/sitenovo/?p=349

OBRAS

https://www.mickalenethomas.com/works

http://www.lehmannmaupin.com/artists/mickalene-thomas

SITES

https://www.mickalenethomas.com

http://www.lehmannmaupin.com/artists/mickalene-thomas

Artigo do Nexo Jornal escrito por André Cabette Fábio em 13 setembro 2017.

Link para matéria: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/09/13/De-onde-vem-o-termo-queer-tema-de-mostra-cancelada-em-Porto-Alegre

A arte e as questões sociais: quem tem medo de queer art?
http://whatelsemag.com/questoes-sociais-queer-art/

SUGESTÃO DE LEITURA PARA O PROFESSOR

BUTLER, J. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. (Ed.). *Sexualidades transgresoras:* una antología de estúdios *queer*. Barcelona: Icaria, 2002.

_____. Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. In: *Revista Estudos Feministas*. V.9 n.2 Florianópolis: IFCH, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, Richard . *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

SUGESTÕES DE FILMES

A garota dinamarquesa

Título Original: The Danish Girl

Direção: Tom Hopper

Gênero: Biografia/Drama/Romance

Ano de Lançamento: 2015

Duração: 120 min

País: Reino Unido, EUA, Dinamarca, Bélgica e Alemanha

Sinopse: O longa "A Garota Dinamarquesa" traz a notável e inspiradora história da artista Lili Elbe, sua carreira, seu casamento e seus dramas pessoais. Casada com Gerda Wegener, interpretada por Alicia Vikander, Lili (Eddie Redmayne) é hoje considerada pioneira transgênero uma vez que foi a primeira mulher a realizar cirurgia de redesignação de sexo.

Fonte: http://www.plugou.com/a-garota-dinamarquesa-critica-do-filme/

CONEXÃO

Teatro – **Manifesto Inapropriado**

O espetáculo é um manifesto encenado, construído a partir de depoimentos, entrevistas, notícias de jornal e denúncias de preconceito nas redes sociais sobre a população LGBT.

https://www.youtube.com/watch?v=x97N4gTkhcs

https://www.youtube.com/watch?v=Vnrmvg-D9kY

https://www.youtube.com/watch?v=JJMeZyFfoGs

Teatro – **Aqui jaz Henry**

A peça apresenta Henry, filho de mãe submissa ao pai alcoólatra. No início da história, Henry entra em uma sala lotada e começa a explicar uma série de fatos sobre o amor, a morte e a homossexualidade.

https://www.youtube.com/watch?v=cJLTgbAMCIQ

Sobre músicas brasileiras preconceituosas:
https://www.youtube.com/watch?v=ArLX585A80k

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina.* Trad. Maria Helena Küehner. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BUTLER, J. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. (Ed.). *Sexualidades transgresoras:* una antología de estudios *queer*. Barcelona: Icaria, 2002.

_____. Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. In: *Revista Estudos Feministas*. V.9 n.2 Florianópolis: IFCH, 2001.

INSTALAÇÃO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>. Acesso em: 20 de Mar. 2018. Verbete da Enciclopédia.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná*. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2018

SCHMITZ, Egídio. *Fundamentos da Didática***.** 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

ANEXO

Avesso – Jorge Vercillo

Nós já temos encontro marcado
Eu só não sei quando
Se daqui a dois dias
Se daqui a mil anos
Com dois canos pra mim apontados
Ousaria te olhar, ousaria te ver
Num insuspeitável bar, pra decência não nos ver
Perigoso é te amar, doloroso querer
Somos homens pra saber o que é melhor pra nós
O desejo a nos punir, só porque somos iguais
A Idade Média é aqui
Mesmo que me arranquem o sexo, minha honra, meu prazer
Te amar eu ousaria
E você, o que fará se esse orgulho nos perder?
No clarão do luar espero
Cá nos braços do mar me entrego
Quanto tempo levar, quero saber se você
É tão forte que nem lá no fundo irá desejar
No clarão do luar, espero
Cá nos braços do mar me entrego
Quanto tempo levar, quero saber se você
É tão forte que nem lá no fundo irá desejar
O que eu sinto, meu Deus, é tão forte!
Até pode matar
O teu pai já me jurou de morte
por eu te desviar
Se os boatos criarem raízes
Ousarias me olhar, ousarias me ver
Dois meninos num vagão e o mistério do prazer
Perigoso é te amar, obscuro querer
Somos grandes para entender, mas pequenos para opinar
Se eles vão nos receber é mais fácil condenar
ou noivados pra fingir
Mesmo que chegue o momento que eu não esteja mais aqui
E meus ossos virem adubo
Você pode me encontrar no avesso de uma dor
No clarão do luar espero
Cá nos braços do mar me entrego
Quanto tempo levar, quero saber se você
É tão forte que nem lá no fundo irá desejar
No clarão do luar, espero
Cá nos braços do mar me entrego
Quanto tempo levar, quero saber se você
É tão forte que nem lá no fundo irá desejar

MÓDULO 3
3.3.2 INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL
ROSANA PAULINO E A MULHER NEGRA NA ARTE

Nesta segunda parte do módulo 3, o objetivo geral é evidenciar a interseccionalidade por meio da arte, apresentando artistas mulheres que trabalham temas sobre a condição da mulher negra e a sua vulnerabilidade no contexto social a fim de discutir e encontrar meio de evidenciar essa problemática através de trabalhos artísticos.

São os objetivos específicos:

apresentar a interseccionalidade e sua definição;

discutir sobre a condição das mulheres negras na sociedade;

conhecer a biografa de Rosana Paulino;

analisar as obras da artista e refletir sobre a poética apresentada;

criar trabalhos artísticos apropriando-se das obras da artista.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA

Rosana Paulino foi a artista escolhida para a proposta pedagógica representativa de diversidade interseccional na arte contemporânea porque tem uma trajetória no campo da educação, e como artista reconhecida internacionalmente, suas obras evidenciam temas relacionados as mulheres negras, não deixando de abordar o racismo enraizado, reproduzido e naturalizado na sociedade brasileira e, principalmente, na escola, local este, onde deveria começar a mudança.

Nos tempos atuais, a desigualdade étnica está ainda e sempre presente, conforme interesses de que reproduzem a hegemonia androcêntrica branca, deixando a minoria de lado e tratada com descaso. Aos poucos, os grupos que representam as minorias estão ganhando os seus espaços e fazendo a diferença, por menor que seja. Ao mencionar a luta das mulheres pela igualdade de direitos, nos deparamos com três ondas feministas. Embora o termo feminismo seja usado de modo leigo com referência a um movimento universal, a luta das mulheres negras surgiu de movimentos contrários ao feminismo universal, da mulher branca, hetero, classe média, etc. num feminismo interseccional, desenvolvido na transição da segunda onda para a terceira e é definido, por Kimberlé Crenshaw, da seguinte forma:

> A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p.177)

Para refletir sobre a interseccionalidade, podemos ter como referência Batista e Rauen (2017), os quais discutem a formação de professores(as) de arte com engajamento na desarticulação do androcentrismo e da discriminação interseccional no currículo e em materiais didáticos. No campo artístico, o trabalho da artista Rosana Paulino se enquadra perfeitamente abordando a interseccionalidade, pioneira na representatividade da mulher negra nas artes visuais, não deixando de mencionar Renata Felinto, educadora e artista que também se destaca na arte interseccional.

É importante salientar que a arte contribui no processo de apresentação do empoderamento feminino, de gênero, consciência étnica e desconstrução da cultura de violência contra a mulher. No cotidiano, verifica-se que essas situações apresentadas anteriormente são noticiadas e reafirmadas a todo o momento e principalmente nas periferias onde as mulheres são mais vulneráveis e carentes de um apoio. Em buscas realizadas na internet, identifiquei e selecionei 15 artistas negras que podem ser trabalhadas na prática pedagógica, conforme a tabela 12.

Tabela12: ARTISTAS MULHERES NEGRAS
Laura Wheeler Waring (1877–1948)
Nancy Elizabeth Prophet (1890–1960)
Alma Thomas (1891–1978)
Nellie Mae Rowe (1900–1982)
Loïs Mailou Jones (1905–1998)
Barbara Chase-Riboud (1939)
Senga Nengudi (1943)
Maren Hassinger (1947)
Pat Ward Williams (1948)
Sonia Gomes (1948)
Tamara Natalie Madden (1975-2017)
Angélica Dass (1979)
Tatyana Fazlalizadeh (1985)
Yasmin Thayná (1993)
Tainá Lima (1993)

Fonte: tabela elaborada pelo autor, Doacir Domingos Filho

TRAÇANDO CAMINHOS

Ao contextualizar o conteúdo abordado, o/a docente fará conexões e relações com o cotidiano, revelando o quanto a arte possibilita uma abertura para discussões presentes na sociedade, a fim de refletir sobre temas que nos cercam diariamente. Com isso os/as alunos(as) terão um repertório sólido para futuras discussões e ações enquanto cidadãos críticos e conscientes.

Ao assistir os documentários "O corpo negro nas obras de Rosana Paulino" (3'47'') e "Diálogos ausentes - 2016" (9'24''), será feita uma discussão sobre a fala de Rosana Paulino, na qual ela fala sobre a motivação que a fez trabalhar a temática das mulheres negras e as técnicas utilizadas para sua produção artística. O documentário proporciona fazer uma análise sobre os dilemas da inclusão e da discriminação do negro na sociedade. Diante dessa mediação os/as alunos(as) deverão rever situações cotidianas que reafirmam estereótipos da mulher negra e sua condição, entendendo-se que Rosana Paulino tenta desmitificar e afirmar pontos positivos desse tema.

O uso do diário de bordo é necessário para anotar as situações vivenciadas durante as aulas, com a finalidade de reflexão acerca do que está sendo abordado. O portfólio será um recurso para verificar o processo de avaliação. O/a docente instigará os/as alunos/as a pesquisarem mais sobre o tema, colocar matérias e reportagens, rascunhos da proposta prática, materiais complementares entregues pelo professor, entre outras atividades.

Iniciando a proposta prática, os alunos deverão ter os materiais solicitados (ver lista de materiais) para a realização da atividade. Serão escolhidas imagens para serem costuradas no tecido em forma de ponto cruz, para priorizar a estética do trabalho. Na sequência, será feito zig zag em partes das imagens, apropriando-se da ideia de Rosana Paulino para ressignificar o trabalho realizado, tendo em vista que o tema é o mesmo, mas a produção é subjetiva e terá um novo significado levando em consideração a subjetividade e a poética do/da aluno(a).

A finalização do trabalho resultará em uma espécie de colcha de retalhos, de modo que os trabalhos individuais serão agregados num coletivo, por meio da costura, dando a ideia de um mosaico de imagens (*patchwork*), para posteriormente realizar a exposição do trabalho em lugar estratégico, viabilizando a sua apreciação pelo público escolar.

CONHECENDO A ARTISTA

Rosana Paulino (1967) nasceu em São Paulo. É gravadora, desenhista, pintora. No ano de 1991, ingressou no curso de graduação em artes plásticas pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Entre 1993 e 1995, aprimorou a técnicas de gravura no ateliê de restauro de obras de arte do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP).

No ano de 1994, frequentou a oficina livre de gravura no ateliê do Museu Lasar Segall, sendo premiada na exposição coletiva Visualidade Nascente III do MAC/USP. Durante a graduação, começou a ganhar visibilidade com sua obra *Parede da Memória* (1994) exposta na Mostra de Selecionados do Centro Cultural São Paulo (CCSP). Foi convidada pelo curador Tadeu Chiarelli (1956) e apresentou a exposição Fotografia Contaminada (1994), também no CCSP. Em 1995, formou-se em artes plásticas com habilitação em gravura na ECA/USP. No ano de 1998, foi para a Inglaterra cursar especialização em gravura pelo London Print Studio, em Londres, com bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Quando voltou, em 1999, começou a atuar como professora autônoma nas áreas de desenho, gravura e orientação de projetos artísticos, e participa de exposições individuais e coletivas, no Brasil e no exterior. Teve sua participação na ilustração do livro *A Lenda da Pemba* (2009), de Márcia Regina Silva, seu primeiro trabalho como ilustradora de livros infantis.

Em 2010, obteve o título de Doutora em poéticas visuais pela ECA/USP com a tese *Imagens de Sombras*. No mesmo ano, ganhou o 1º Prêmio Nacional de Expressões Afro-Brasileiras, na modalidade artes visuais. [49]

Fonte: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa216153/rosana-paulino

[49] Fonte: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa216153/rosana-paulino

OBRAS DA ARTISTA

Bastidores (1997)

Proteção Extrema Contra a Dor e o Sofrimento (2011)

Desenho da Série Ama de Leite (2005)

Assentamento, (2013)

Ama de Leite n. 1 (2005)

Parede de Memória (1994)

É Tão Fácil Ser Feliz (1995)

Sem Título/Série as Três Graças (1998)

PROPOSIÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cronograma da prática Pedagógica	
Aula 1	Teorização do conteúdo utilizando o livro didático e material de apoio necessário para discussões sobre o tema.
Aula 2	Teorização sobre a arte afro-brasileira, elencar os artistas homens mencionados em materiais e livros didáticos, e pontuar sobre a ausência de mulheres artistas nos mesmos. Abrir discussão sobre o motivo de não mencionarem artistas mulheres, sendo que existiram e elencar as artistas (vide tabela 12 de artistas). Anotar fatos importantes sobre a aula no Diário de Bordo para futuras discussões e repertorio para atividade prática.
Aula 3	A proposta sequencial depois da teorização, é apresentar a artista Rosana Paulino, por meio de sua biografia a fim de mostrar sua trajetória no campo artístico e educacional. Deverá ser levantado a poética da artista, focando na série de obras "os bastidores", sendo que a artista levanta pontos fundamentais sobre a violência da mulher e ainda evidencia as mulheres negras. Um tema que levanta para uma discussão sobre o racismo, preconceito, gênero, entre outros. Durante o momento de discussão é importante o professor fazer a medicação da melhor forma possível, fazer questionamentos, a fim de obter respostas coerentes e que saiam dos padrões de senso comum. Assistir documentário "O corpo negro nas obras de Rosana Paulino" (3'47'') e "Diálogos ausentes - 2016" (9'24''). Após o documentário discutir o que foi abordado, assim dando mais consistência para a realização dos trabalhos.
Aula 4	Após as discussões mediadas pelo professor/a os/as alunos/as estarão prontos para fazer uma análise das obras da artista com outro olhar. Na série "bastidores" a artista evidencia a condição da mulher negra na sociedade e a supressão dos direitos elementares, sendo que as mulheres negras sofrem o preconceito por serem negras, mulheres, violentadas (todos os tipos de violência), com o machismo enraizado, entre outros fatores. Rosana Paulino trabalha com transferência de imagens no tecido e linhas de costuras. Ao representar o silenciamento e a negação das mulheres negras, a luta constante contra o machismo a artista por meio da arte dá voz evidenciando o sistema que reproduz tanta miséria, desigualdade e preconceito.

	Obs.: Para próxima aula os alunos deveram trazer imagens de mulheres negras. Linhas de costura e agulhas para bordado (não tem ponta)
Aula 5	Criação da proposta prática, os alunos estarão preparados para produzirem seus trabalhos. A primeira tarefa será seleção de imagens para o trabalho prático, inicialmente cada aluno recebera um pedado de tecido aproximadamente do tamanho de uma folha A4, na qual irão costurar a imagem em ponto cruz no tecido e depois fazer uma espécie de zig zag (chamado na costura para remendar) em partes da imagem que queriam dar um significado a obra, tendo como referência a apropriação dos trabalhos de Rosana Paulino.
Aula 6	E para finalizar, as impressões positivas e negativas deveram ser registradas Diário de bordo. Será finalizada a atividade com um painel onde serão costurados todos os pedaços de tecido formando uma única proposta, e realizar a exposição. Será feita a discussão final sobre os resultados obtidos e uma reflexão sobre a condição da mulher negra na sociedade.

PARA SABER MAIS

DOCUMENTÁRIOS

Rosana Paulino

https://vimeo.com/111885499

O corpo negro nas obras de Rosana Paulino

https://youtu.be/Y8NMJLyKiXw

Rosana Paulino – Diálogos ausentes (2016)

https://youtu.be/7awdUzh9UVg

Rosana Paulino – O negro nas artes visuais no Brasil – Diálogos Ausentes (2016)

https://youtu.be/GsAqLsHvVf4

Rosana Paulino – Bienal Naïfs dos Brasil 2016

https://youtu.be/nCke_NCI2Xw

OBRAS

http://www.galeriasuperficie.com.br/artistas/rosana-paulino/fotos/

SITES

http://www.rosanapaulino.com.br/

SUGESTÃO DE LEITURA PARA O PROFESSOR

CRENSHAW, Kimberle. *A intersecionalidade na discriminação de raça e gênero*. VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.

SUGESTÕES DE FILMES

What Happened, Miss Simone?

Título Original: What Happened. Miss Simone?

Direção: Liz Garbus

Gênero: Documentário/Biografia

Ano de Lançamento: 2015

Duração: 102 min

País: EUA

Sinopse: A vida da cantora, pianista e ativista Nina Simone (1933-2003). Usando gravações inéditas, imagens raras, diários, cartas e entrevistas com pessoas próximas a ela, o documentário faz um retrato de uma das artistas mais incompreendidas de todos os tempos.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/filme-233912/

Estrelas além do tempo

Título Original: Hidden Figures

Direção: Theodore Amelfi

Gênero: Drama/Biografia

Ano de Lançamento: 2017

Duração: 127 min

País: EUA

Sinopse: 1961. Em plena Guerra Fria, Estados Unidos e União Soviética disputam a supremacia na corrida espacial ao mesmo tempo em que a sociedade norte-americana lida com uma profunda cisão racial, entre brancos e negros. Tal situação é refletida também na NASA, onde um grupo de funcionárias negras é obrigada a trabalhar a parte. É lá que estão Katherine Johnson (Taraji P. Henson), Dorothy Vaughn (Octavia Spencer) e Mary Jackson

(Janelle Monáe), grandes amigas que, além de provar sua competência dia após dia, precisam lidar com o preconceito arraigado para que consigam ascender na hierarquia da NASA.
Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/filme-219070/

CONEXÃO

O espetáculo "Eras" é a sugestão de conexão em teatro, abordando temas da vida de mulheres negras. Foi criado a partir de experiências das atrizes do coletivo mineiro "Negras Autoras" e retrata as mulheres negras nos dias atuais, sua relação com a sociedade e a situação política.
Disponível em: http://guia.folha.uol.com.br/teatro/2017/11/questoes-da-vida-de-mulheres-negras-guiam-peca-eras-do-coletivo-negras-autoras.shtml

Saudação a rainha do mar
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2q386vteuZU

Kizalelu
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aUfBS3QfwfQ

Na dança, o coletivo das Griôs da Dança, nascido em maio de 2014, continua a revelar histórias inspiradoras de mulheres que passam a compor a vida de cada uma. Assim, o enfrentamento ao racismo e às outras opressões passam a ser um compromisso delas consigo mesmas e em respeito às demais mulheres que as compõem. E continuam a dançar, a contar histórias e a mudar vidas. Para melhor.
Disponível em: https://www.geledes.org.br/grios-da-danca-fortalecimento-das-mulheres-negras-capixabas/

Sete artistas que trabalham a diversidade nas linguagens artísticas.
http://ittc.org.br/sete-artistas-da-america-latina-que-falam-sobre-direitos-humanos-e-diversidade-cultural/

Empoderamento das mulheres negras na música
https://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/empoderamento-das-mulheres-negras-1.1256507

As cinco pretas na música

http://www.afreaka.com.br/notas/pretas-na-musica-cinco-cantoras-donas-das-paradas-brasileiras/

Karol Conka fala sobre racismo, empoderamento da mulher negra e machismo dentro do rap nacional

https://www.huffpostbrasil.com/2016/03/08/karol-conka-fala-sobre-racismo-empoderamento-da-mulher-negra-e_a_21686477/

O que é feminismo interseccional?

https://www.youtube.com/watch?v=P88Ln07WyAI

REFERÊNCIAS

BATISTA, Valdoni Ribeiro; RAUEN, Margarida Gandara. A desarticulação do androcentrismo e da discriminação interseccional por meio do ensino da arte contemporânea PÓS: *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*. v.6, n.12: nov.2017, p. 72-93. Disponível em https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/580/pdf

CRENSHAW, Kimberlé. *Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero.* Trad. Liane Schneider. Estudos Feministas, ano 10, n.1: p. 171-188, 2002.

ROSANA Paulino. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa216153/rosana-paulino>. Acesso em: 26 de Mar. 2018. Verbete da Enciclopédia.

MÓDULO 3
3.3.3 INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL
ANGÉLICA DAAS E A DIVERSIDADE ÉTNICA COMO TEMÁTICA NA ARTE

Nesta terceira parte do modulo 3, o objetivo geral é abordar a diversidade cultural por meio dos trabalhos de Angélica Dass, assim reconhecer as particularidades culturais por meio do processo de descobrir e interagir apropriando-se de novos repertórios, fazendo uma reflexão sobre o tema.

São objetivos específicos:

conhecer manifestações artísticas, relacionando-as com a diversidade cultural;

apresentar a artista Angélica Dass como representativa da diversidade cultural;

explorar a poética da artista;

criar experimentações estéticas apropriando-se das obras da artista.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA

O Brasil é um exemplo clássico de misturas étnicas que resultaram na formação do povo brasileiro, o qual, aos poucos, foi agregando costumes, valores, crenças, etc. Portanto, pode-se afirmar que o Brasil tem uma rica matriz multicultural.

Tabela 13: ARTISTAS MULHERES NEGRAS
Laura Wheeler Waring (1877–1948)
Nancy Elizabeth Prophet (1890–1960)
Alma Thomas (1891–1978)
Nellie Mae Rowe (1900–1982)
Loïs Mailou Jones (1905–1998)
Barbara Chase-Riboud (1939)
Senga Nengudi (1943)
Maren Hassinger (1947)
Pat Ward Williams (1948)
Sonia Gomes (1948)
Tamara Natalie Madden (1975-2017)
Angélica Dass (1979)
Tatyana Fazlalizadeh (1985)
Yasmin Thayná (1993)
Tainá Lima (1993)

Fonte: tabela elaborada pelo autor, Doacir Domingos Filho

TRAÇANDO CAMINHOS

Tendo como tema a diversidade cultural, será feita uma teorização sobre o conteúdo levantando questões pertinentes ao assunto, onde por meio de uma aula expositiva participativa, será feita a troca de experiências a partir do que o aluno já sabe e introduzir fatos que ainda não foi abordado.

Depois da parte teórica, será o momento de introduzir a artista Angélica Dass, apresentando sua história de vida e seus trabalhos realizados, evidenciando a diversidade cultural. Por meio do documentário (link disponível no item para saber mais) os alunos terão uma visão de como se deu o processo de criação da artista até chegar no resultado final.

Para enriquecer o repertório imagético dos alunos serão apresentadas as obras da artista a fim de evidenciar o tema proposto, após a apreciação das obras será o momento de análise e discussão sobre o que foi apresentado, com o propósito de evidenciar questões sobre a diversidade cultural por meio de fotografias que mostram essa temática por meio de tons de pele.

A parte prática será o momento de apropriar-se das obras de Angélica Dass e criar trabalhos estéticos, onde será apresentado o aplicativo "Pantone" disponíveis para celular e para computador. Pantone é a principal empresa de cores gráfica e têxtil, onde utiliza-se a tabela de cores pantone como referência e cores, a qual Angélica Dass utiliza para a realização dos trabalhos fotográficos. Com o aplicativo é possível fotografar a pessoa e automaticamente ela indica a tonalidade da cor da pele, assim ficando como fundo na fotografia contrastando com a face.

Após o reconhecimento do aplicativo, será o momento de realizar o trabalho prático, ao qual os alunos serão fotografados e pedirão autorização de alunos de outras séries e até mesmo professores e funcionários da escola, antes disso será feita a apresentação da proposta a todos da escola. Assim será possível fazer um levantamento de quem irá participar, para solicitar autorização dos responsáveis para a realização das fotografias.

Depois das fotografias estarem todas editadas, serão direcionadas para impressão em tamanho aproximado de uma folha A4. O passo seguinte é a escolha do local para exposição, lembrando que essa proposta pode ser utilizada junto com projetos da escola chamado "equipe multidisciplinar", onde são feitas exposições sobre a diversidade cultural. A exposição pode ser aberta a comunidade escolar a fim de prestigiarem os trabalhos realizados

pelos alunos. Outro espaço para ser pensado e nos centros de artes disponíveis nas cidades, assim possibilitando maior visibilidade dos trabalhos.

CONHECENDO A ARTISTA

Angélica Dass é uma artista brasileira que mora na Espanha. Foi lá que ela começou a fazer séries fotográficas, entre elas a "*Humanae*", na qual fotografa pessoas e liga os seus tons de pele à escala de cores da Pantone**.** Graduada em estilismo pelo Senai**,** ela passando pelos cursos de indumentária na UFRJ, realizou uma especialização em jornalismo, em Madrid, e em fotografia artística e conceitual.

Portanto, que seu trabalho tem referências na moda. "Procuro organizar ideias e conceitos pra refletir sobre eles" (palavras dela). Realizou um trabalho de destaque o 'Humanae' fotografando pessoas de várias etnias e utilizando a paleta de cores pantone, para referenciar a tonalidade da pele. Com a obra 'Dos Pés a Cabeça', Dass procurou trabalhar as expectativas do público a partir de uma peça do vestuário: os sapatos.

Segundo a artista, "São projetos que nos fazem derrubar paradigmas pré-estabelecidos no inconsciente coletivo. **A** moda é uma maneira de catalogar e classificar nossa sociedade em punks**,** grunges**,** rockers**,** gothic lolitas**,** hippies… Um universo de categorias de movimentos culturais caminhando de mãos dadas com a vestimenta".

Fonte: https://www.lilianpacce.com.br/e-mais/angelica-dass-muito-alem-da-escala-pantone/

OBRAS DA ARTISTA

Série *Humanae*

Series *from head to toe*

Yo soy Somos

De pies a cabeza

Vecinas

Kilda

Desenredo

Descabelada (*Work in progress*)

PROPOSIÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

CRONOGRAMA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Aula 1	Preparação do professor – o professor deve fazer o reconhecimento do material teórico, conhecer a artista e suas obras, a fim de saber utilizar informações necessárias para o processo de aprendizado do/a aluno/a.
Aula 2	Teorizar sobre a diversidade cultural presente no Brasil e as influências externas para a nossa miscigenação. A importância dessas culturas para a formação da cultura brasileira. Instigar os alunos a responderem sobre "o que é cultura", assim tirar o máximo de informação possíveis para um bom diálogo. Pedir para que anotem no diário de bordo as informações que acharam importante. Instigar a pesquisarem mais sobre o tema.
Aula 3	Apresentar a artista Angélica Dass, e o seu trabalho intitulado "Humanae", onde a artista fez um trabalho fotográfico em 13 países fotografando mais de 3000 pessoas a fim de fazer uma catalogação da diversidade cultural no mundo. A artista vai de encontro com a temática da aula, sendo brasileira erradicada na Espanha, tem destaque nos seus trabalhos. Discutir com os alunos o que motivou a artista a produzir um trabalho com esse título. Assistir o vídeo "somos todos humanae" (10'17'') Pedir para os alunos trazerem 5 imagens de rostos de pessoas de várias etnias, retirado de revistas.
Aula 4	Após conhecer a artista e seu trabalho, momento de reflexão sobre o que foi estudado nas aulas anteriores. Falar sobre as imagens que trouxerem e o que as imagens representam para eles, o que os motivou a escolha de determinados rostos? A após a discussão, apresentar o aplicativo pantone, o mesmo utilizado pela Angélica Dass para o seu trabalho "humanae".
Aula 5	Apropriando-se do trabalho de Angélica Dass "humanae", os alunos iram fotografar os colegas, ou seja, fazer retratos de rosto e utilizar o aplicativo pantone, para colocar o fundo nas fotos de acordo com o tom de pele de cada um. Esse trabalho pode ser feito com os demais alunos, professores e funcionários do colégio, pedir autorização para quem deixar, e assim fazendo o mesmo processo descrito assim. Com isso ter um número maior de imagens representado a diversidade presente na escola, registrar os resultados obtidos no diário de bordo e anexar os materiais complementares no portfólio.
Aula 6	Registro no Diário de bordo sobre o seu processo criativo desde a escolha do tema até o resultado final. Finalizar o trabalho com as imagens impressas para a realização de um painel com as fotografias para que os aluno, professore e funcionários apreciem o resultado final. Também apropriando-se da ideia de Angélica Dass criar um nome para o trabalho e depois publicar nas redes sociais para divulgar o resultado da experimentação. Obs.: Para a publicação na internet, antes de tudo deve ter uma autorização da pessoa retratada na foto para publicação (termo de autorização assinado).

PARA SABER MAIS

DOCUMENTÁRIOS

Somos todos *humanae*

https://www.youtube.com/watch?v=kcYKRNbW_iw

Processo criativo da obra *Humanae*

https://www.youtube.com/watch?v=rm6szVL9-m0

Diversidade Cultural

https://www.youtube.com/watch?v=Ks5MLI4N638

OBRAS

http://www.angelicadass.com/de-pies-a-cabeza/

http://www.angelicadass.com/yosoysomos/

http://www.angelicadass.com/vecinas/

http://www.angelicadass.com/desenredo/

http://www.angelicadass.com/kilda/

http://www.angelicadass.com/descabelada-work-in-progress/

SITES

http://www.angelicadass.com

https://www.lilianpacce.com.br/e-mais/angelica-dass-muito-alem-da-escala-pantone/

http://www1.folha.uol.com.br/serafina/2016/04/1753007-brasileira-faz-retratos-para-catalogar-todas-as-cores-da-humanidade.shtml

http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/somos-alem-de-preto-e-branco-diz-angelica-dass-em-entrevista-para-o-somos/

Para utilização do aplicativo Pantone

http://www.pantone.com.br/inteligencia-da-cor/cor-do-ano-2017/

https://blogdoiphone.com/2009/09/pantone-lanca-aplicativo-oficial-de-escala-de-cores-para-iphone-e-ipod-touch/

https://itunes.apple.com/br/app/pantone-studio/id329515634?mt=8

https://eusouandroid.co/download-mypantone-v2-0-0/

SUGESTÃO DE LEITURA PARA O PROFESSOR

MICHALISZYN, Mario Sergio. *Educação e Diversidade* - Série Dimensões da Educação. Curitiba - Pr. Intersaberes, 2016.

MICHALISZYN, Mario Sergio. *Relações Étnico-Raciais*. Para o Ensino da Identidade e da Diversidade Cultural Brasileira. Curitiba - Pr. Intersaberes, 2014.

SUGESTÕES DE FILMES

Sarafina – O som da liberdade

Título Original: Sarafina – The sound of freedom

Direção: Darrell Roodt

Gênero: Drama/Musical

Ano de Lançamento: 1992

Duração: 117 min

País: EUA

Sinopse: Na África do Sul, extraordinária professora ensina seus jovens alunos negros a lutarem por seus direitos. Para uma aluna em especial, essas lições serão um rito de iniciação na vida adulta na forma de uma brutal tomada de consciência a respeito da realidade que a cerca. Baseado na peça de Mbongeni Ngema.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/filme-7152/

CONEXÃO

Durante as aulas o (a) professor (a), pode fazer conexões com a dança, música e teatro a fim de contemplar as linguagens artísticas.

Diversidade étnico-racial: por um ensino de várias cores

https://novaescola.org.br/conteudo/1545/diversidade-etnico-racial-por-um-ensino-de-varias-cores

Saudação a rainha do mar

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2q386vteuZU

Kizalelu

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aUfBS3QfwfQ

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. (Org.), Museu Afro brasil – um conceito em perspectiva, São Paulo: Instituto Florestan Fernandes, 2006.

BATISTA, Valdoni Ribeiro; RAUEN, Margarida Gandara. A desarticulação do androcentrismo e da discriminação interseccional por meio do ensino da arte contemporânea PÓS: *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*. v.6, n.12: nov.2017 Disponível em https://eba.ufmg.br/revistapos

BOZZANO, Hugo B; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. Arte em Interação. Volume único. São Paulo: IBEP, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. Trad. Liane Schneider. *Estudos Feministas*, ano 10, n.1: p. 171-188, 2002.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; LIBÂNEO, Daniela Leonardi; SARDO, Fábio; FERRARI, Pasvoa Fernando. Por Toda Parte: Volume Único. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos servem como um apoio à disciplina de Arte, mas muitas vezes os conteúdos são fechados, não dando abertura para novas discussões, principalmente no que diz respeito a gênero. Nos livros didáticos de Arte do ensino médio analisados, os conteúdos são predominantemente androcêntricos e superficiais, seja cobrindo a linha do tempo ou as tendências artísticas.

Nesta dissertação, apresentei o embasamento teórico e metodológico da minha pesquisa acerca dos dois livros didáticos de Arte para o ensino Médio adotados nas escolas públicas estaduais do Paraná e do Brasil, conforme disponibilizados pelo PNLD. Dado o objetivo da pesquisa, de investigar se os conteúdos são representativos de diversidade de gênero, os resultados revelaram que os dois livros apresentam uma defasagem em temas que possibilitariam um encaminhamento sobre discussões de gênero.

Conforme as tabelas dos apêndices 1, 2, 3 e 4, nos quais apresentei o levantamento de artistas homens, mulheres e arte *queer* nos dois livros didáticos, o resultado foi de 133 artistas homens, 22 artistas mulheres e 1 indicação de artista *Queer* no livro *Arte em Interação* (BOZZANO, FRENDA & GUSMÃO, 2013). No livro *Por Toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, SARDO & FERRARI, 2013) o resultado foi de 97 artistas homens, 26 artistas mulheres e nenhuma indicação de arte *Queer*. É visível o androcentrismo nos dois livros, configurando o que Pierre Bourdieu (2014) denomina dominação masculina e Michelle Perrot considera um apagamento da mulher (PERROT, 2007).

Ainda estamos longe de resolver a discriminação de gênero. Os comentários contrários à existência de machismo, androcentrismo e discriminação, nas redes sociais, não tem uma fundamentação coerente e parecem ser de pessoas extremistas, cujos valores são orientados pela religião ou por disposições adquiridas na família, na escola e, enfim, no seu contexto cultural preconceituoso e limitado, muitas vezes alheios aos fatos e a estatísticas que, sociologicamente, escancaram a continuada invisibilidade e desqualificação de mulheres em vários campos.

Além disso, no Congresso Nacional Brasileiro, a bancada evangélica é contra a inclusão de temas de gênero nas escolas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) lançada pelo governo federal e disponível no site do Ministério da Educação, documento este previsto em lei do Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014, estabelece o currículo comum nas escolas de educação básica públicas e particulares. Desde que os documentos

preliminares da BNCC foram disponibilizadas nas escolas, a fim de obter sugestões e finalizar a redação, os grupos contrários formularam a sua argumentação para abolir mais de 50 itens que dizem estar camuflados, ou seja, não se apresentam como diversidade de gênero, mas ficam subentendidos. Ficaram detidos a duas, palavras **identidade** e **diversidade**, acreditando que essas palavras soltas tem um caráter ambíguo, podendo ser usadas para a inserção de estudo de gênero. A mídia e a imprensa afirmam, constantemente, que a maioria das famílias são contrárias ao ensino de gênero nas escolas. Para além do que apresenta esta pesquisa, será indispensável acompanhar essa polêmica e eventuais alterações na legislação.

Sobre as discussões da BNCC, 6 de março de 2018 foi escolhido como o "Dia D", quando secretarias, escolas, gestores, professores e os demais envolvidos trocaram informações. Segundo organizadores, a BNCC está estruturada de forma coerente e vai impactar na sala de aula devido a sua aprovação em 20 de dezembro de 2017, tornando-se obrigatória a adaptação ao currículo escolar tanto de escolas públicas como particulares, conforme se notícia nos comerciais da televisão e outras mídias.

O resultado da dissertação consistiu em criar práticas pedagógicas que complementassem o livro didático, de modo que os/as professores(as) tenham um recurso a mais no que diz respeito a inclusão de artistas mulheres e aos temas sobre a diversidade étnico-racial e interseccionalidade por meio da arte. A ausência de artistas mulheres é notável nos livros didáticos e só existe uma forma direta de incluí-las, com a intervenção sugerida nesses materiais.

Os materiais de apoio foram divididos em três módulos, um do período do Barroco com Artemísia Gentileschi, Surrealismo com Remedios Varo, e o último módulo acerca de diversidade étnico-racial com Arte *queer*, Angélica Dass e Rosana Paulino. Esse materiais seguiram um padrão destacando o objetivo geral, objetivos específicos, proposta, conhecendo a artista (biografia), referências (vídeo, obras, filmes, sites), diário de bordo (relatos de experiências e anotação durante as aulas), portfólio (servem como avaliação, possível ver o desenvolvimento dos/das alunos/as durantes as aulas), outras sugestões e as referências bibliográficas.

Os módulos foram estruturados por ordem cronológica, a fim de atender aos livros didáticos utilizado no ensino médio, as propostas apresentam o passo a passo, que vai desde a parte teórica, apreciação e a produção final. Com essa proposição, acredito ficar mais fácil, para os/as estudantes, entenderem o tema abordado e os conteúdos que são padrão no Estado do Paraná, por seguirem as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE's) de Arte. No entanto, as sugestões poderão ser aplicadas em outros contextos e não necessariamente

somente no Estado do Paraná. O problema do androcentrismo é recorrente nos materiais em todo o Brasil, por se tratar de livros didáticos de escolha nacional desde 2015.

REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira & PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo?* São Paulo: Brasiliense, 1981, pp. 07.

ANDRADE, Gisele Gama. *A família de Sara*. São Paulo: Abaquar, 2009.

ANÔNIMO. *Bíblia Sagrada*. Tradução dos Monges Beneditinos de Maredsous. São Paulo: Ave-Maria, 2010.

APROPRIAÇÃO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3182/apropria%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 26 de fev. 2018.

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea*: uma história concisa. 2 ed. Trad. Alexandre Krug; Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Arte-educação:* leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil.* São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo.* Trad. Sérgio Milliet. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* Trad. Sérgio Paulo Rouanet **.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BLANCA, Rosa Maria. Quem tem receio da arte *queer*? Revista *Cult*, 08 de agosto de 2017, n.p. Disponível em < https://revistacult.uol.com.br/home/quem-tem-receio-da-arte-queer/>. Acesso em: 19 de setembro de 2017.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre Arte. São Paulo: Ática, 1986.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina. Trad. Maria Helena Küehner. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.*

_____. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomáz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. *Razões práticas*: Sobre a teoria da ação. 9ª Ed. Trad. Mariza Correa Campinas: Papirus. 2008.

_____, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.

_____. *Economia das trocas simbólicas*. 5. ed. Trad. Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007

_____. *O senso prático.* 2ª ed. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOZZANO, Hugo B.; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. *Arte em Interação.* Volume único. São Paulo: IBEP, 2013.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. 2014

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: Arte: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Texto completo disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso aos 10/09/2017.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Texto completo disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Arte – Ensino Médio.* Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação – Brasília: MEC/SE, 2005

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

BUTLER, Judith P. *Problemas de Gênero:* feminismo e subversão da identidade. 11º Ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, J. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. (Ed.). *Sexualidades transgresoras:* una antología de estudios *queer*. Barcelona: Icaria, 2002.

CALABRESE, Omar. *A linguagem da arte.* Trad. Tânia Pellegrini. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

CAMARGO, Marcos. As estéticas e suas definições da arte. R.cient./FAP, Curitiba, v.4, n.1 p.1-15, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Pesquisa/Rev_cientifica4/artigo_Marcos_Camargo.pdf

COLI, Jorge. *O que é arte*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COSTA, Ana Alice Alcântara. *O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política.* In MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lúcia (Org.). Olhares Feministas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006, p.49-80.

COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes Visuais e Feminismos: Implicações Pedagógicas. Revista *Estudos Feministas*, Florianópolis, 23(1), 2015, p. 181-190.

DANTO, Arthur C. *Após o fim da Arte: A Arte contemporânea e os limites da história.* Tradução Paulo Kreiger. São Paulo Odisseus Editora, 2006.

DOMINGOS FILHO, Doacir; RAUEN, Margarida G. Ensino de Arte e pluralidade de gênero em materiais didáticos. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's World's Congress (Anais Eletrônicos), Simpósio Temático 156, Educação e Gênero: Desafios. Florianópolis, 2017. Site<http://www.fazendogenero.ufsc.br/wwc2017/>.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; LIBÂNEO, Daniela Leonardi; SARDO, Fábio; FERRARI, Pasvoa Fernando. *Por Toda Parte:* Volume Único. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FRACALANZA Hilário; NETO Jorge. *O livro didático de ciências: problemas e soluções. Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/01.pdf >. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, James Deam Amaral. Continuidade e ruptura nos estudos de gênero – historiografia de um conceito. *OPSIS:* Catalão, v. 11, n. 1, p. 15-30 – jan-jun, 2011.

GABRIEL, Gilcimara. "Des-Medéia e política entre o dramático e o pós-dramático." IN Anais do 4º Seminário de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Curitiba: FAP, 2009, n.p.

GOMES, Nilma Lino. *Indagação sobre o Currículo: Diversidade e Currículo*. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf. Acesso em: 05 de novembro de 2017.

GROSENICK, Uta. Women Artists in the 20th and 21st century. Köln, London, Los Angeles, Madrid, Paris, Tokyo: Taschen, 2001.

GUASCH, Anna Maria. *El arte ultimo del siglo XX: del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza, 2005.

GUIMARÃES, Rafael Siqueira. *Gênero e práticas pedagógicas*: algumas reflexões. In. MELO, Alessandro de (Org.). *Práticas pedagógicas para a diversidade e cidadania*. Guarapuava: Premier, UNICENTRO, 2009, 41-50.

GULLAR, Ferreira. *Argumentação contra a morte da arte*. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

GOMBRICH, Ernst H. *A história da arte***.** Trad. Álvaro Cabral. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pos-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DPA, 2011.

HAUSER, Arnoldo. *História social da literatura e da arte.* São Paulo: Mestre Jou, 1972. 2v

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves.; SIMIONATO, Margareth Fandanelli. Formação de professores: abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático:* um (quase) manual de usuário: ___ In: *Em aberto livro didático e qualidade de ensino.* Brasília, ano 16, n. 69. 1996

LEITE, Ana Paula de Oliveira. Nova Arte Pública: práticas de arte e feminismo na América Latina. Dissertação. Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2014.

LEITE, Uoshie Ussami Ferrrari. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LOPONTE, L. G. *Pedagogias visuais do feminino:* arte, imagens e docência. Currículo sem fronteiras, v. 8, n. 2, p. 148-164, 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/loponte.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação:* Uma perspectiva pós-estruturalista.16º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCONDES, Virgínia Vieira. Políticas públicas: o ensino de arte na educação básica. 2012. 142 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86840>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

MARIZ, Renata, BARRETO, Eduardo. *Pais interferem em escolas que abordam questão de gênero nos livros e vetam conteúdo.* O Globo. 29/07/2017. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pais-interferem-em-escolas-que-abordam-questao-de-genero-nos-livros-vetam-conteudo-21644988. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte:* a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRA, Béa, PRESTO, Rafael e SOTER, Silvia. *Percursos da Arte.* Volume único. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na Escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 20 de Mar. de 2017.

NICARETA, Samara Elisana. *Livros didáticos: gênero, currículo e ideologia na escola primária.* 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba, 2010.

ORTEGA Y GASSET, Jose. *A desumanização da arte.* Trad. Miguel Serra Perreira. São Paulo: Cortez, 2005. (Arte e cultura, v.2).

OSTROWER, Fayga Perla. *Universos da arte.* Rio de Janeiro: Campus, 2009.

PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

POUGY, Eliana, VILELA, André. *Todas as Artes.* Volume único. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

PRIETO, Heloisa. *Lá vêm Histórias.* São Paulo; Companhia das Letrinhas, 2000.

READ, Herbert. *O significado da arte.* Trad. A. Neves-Pedro Lisboa: Ulisseia, 1967.

RIBEIRO, Valdoni Batista. A desnaturalização do androcentrismo por meio de uma prática de pesquisa-ação no estágio de Licenciatura em Arte-educação da UNICENTRO. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO. Orientadora: Margarida Gandara Rauen. Guarapuava, 2017.

ROCHA, Maurilio Andrade, *et. al*. *Arte de Perto*. Volume único. 1. ed. São Paulo: Leya, 2016.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Rafael Moreira. *Textos Didáticos: crítica e expectativa*. Campinas: Alínea, 2000.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; MARTINS, Ângela Maria Gusmão Santos. Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura: pesquisa, extensão e docência. *Práxis Educacional.* Vitória da Conquista v. 8, n. 13 p. 143-156 jul./dez. 2012

SOUZA, Silvia Amélia Nogueira. Mulheres, arte e domesticidade: entre a arte feminista e o Dicionário do Lar. Dissertação. UFMG. Belo Horizonte, 2012.

STOKLOS, Denise. *Teatro essencial*. São Paulo: Denise Stoklos Produções, 1993. (espaçamento).

_____. *Des-Medéia*. São Paulo: Denise Stoklos Produções, 1995.

TONINI, Ivaine Maria. *Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia*. 2002. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. http://observatoriodadiversidade.org.br/site/declaracao-universal-sobre-a-diversidade-cultural/

VAZ, Adriana. Instituições Culturais: Gênero Narrativa e Memórias. *Revista Científica FAP*. Curitiba, v.4, n.1, p. 1-19, 2009.

VELASCO, Irene Hernández. *A história de Artemísia Gentileschi, a pintora violentada que se vingou pela arte em pleno século 17*. IN *BBC* News para o Mundo, 14/01/2017. Disponível em < https://www.bbc.com/portuguese/geral-38594660>

ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de aula:* um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed. 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1[50]

Tabela 1:Conteúdos ilustrativos de artistas homens no livro *Por Toda Parte*, de Solange dos Santos Utuari Ferrari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari (São Paulo: FTD, 2013).

Artistas homens no Livro *Por Toda Parte*		
Por Toda Parte, de Solange dos Santos, Utuari Ferrari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari. São Paulo: FTD, 2013.		
Olafur Eliasson, p. 03 Rodrigo Berton, p. 09 Fernando Anitelli, p. 10-11 Paulo Bruscky, p.15,16 Jaume Plensa, p.17-18 Myron de Eleuteras, p. 0 Leonardo da Vinci, p. 21, 149, 165 Jacques-Louis David, p.22 Ferdinand Victor Eugène Delacroix, p.22, 103 Gustave Courbet, p.22-23, 121 Marcel Duchamp , p.23, 25, 192, 201, 268 Nelson Leirner, p.24 Cildo Mireles, p.28, 214 Andy Warhol, p.30, 31, 32 Ron Mueck, p.36 Alex Flemming, , p.41-42, 43, 52 Jorge Selarón, p.45 Murilo Sá Toledo, p.45 André MAlinski, p.50 Vincent Van Gogh, p.51 Salvador Dali, p.51, 271 Hélio Oiticica, p.54, 55 Augusto Boal, p.56 Jacopo Robusti – Tintoretto, p.62 Claude Michel Clodion, p.62 Euaion, p.63 Desconhecido, p.63 John Wilian Waterhouse, p.64 Giulio Andreini, p.65 Jon Vermeer, p.70 Almeida Junior, p.70, 214 Peter Paul Rubens, p.70 Michelangelo Buonarroti, p.71, 102, 185	Jean-Honoré Fragonard, p.71 Pedro Américo, p.71 Felix Nadar, p.72 Nam June Paik, p.77 Derlon Almeida, p.80 j. Borges, p.80 Alexandre Orion, p.86-87,88 Stefaan De Crook, p.92 Cantor Criolo – Kleber Cavalcanti, p.98 Gustave Mareau, p.102 Músico – Ricardo Herz, p.104 Johann Moritz, p.106 Claude Monet, p.106, 217 Antônio Parreira, p.107 Pierre-Auguste Renoir, p.107 René Magritte, p.108 Johann Moritz, p.109 Alonzo King, p.114 Siron Franco, p.121 Victor Brecheret, p.122 Norman Rockwell, p.125, 152 Arno Stern, p.126 Murray Schafer, p.127 John Cage, p.127 Rudolf Von Laban, p.143 Edgar Degas, p.128, 144,236 Paul Kaiser p. 147 Shelley Eshkar, p.147 Yves Klein, p.151 Gil Vicente, p.162 Massao Okinaka, p.163, 165 Jan Van Eyck, p.164, 248 Leonardo da Vinci, p.165 Altemar Domingos, p.166 Yves Klein, p.169,171,172 Eduaardo Srur, p.172 Horst Gläsker, p.176	Hermeto Pascoal, p.177 Jean Michel Jarre, p.178 Edilson Vicente de Lima, p.179 John Cage, p.181 Michelangelo, p.185 Fernando Surdo, p.186 João Carlos Martins, p.191 Giancarlo Neri, p.191 Luiz Sacilotto, p.194 Pablo Picasso, p.198, 221 Geraldo de Barros, p.200, 207 Eduardo Gil, p.204 Bem Heine, p.204 Johannes Vermeer, p.207 Jason de Graaf, p.207 Pietro Longhi, p.208 Francisco Goya211 Albert Eckhout, p.213, 249 Tony Tasset, p.215 Antonio Peticov, p.216 Henri Matisse, p.218 Charles Chaplin, p.225 Jorge Barrão, p.233 Luiz Zerbini, p.233 Sergio mekler, p.233 Geoffrey Farmer, p.240-241, 242,243, 245 Jackson Pollock, p.243 Lulu santos, p.254 Cartola, p.257 Cazuza, p. 258 Gilberto Gil, p.260 Theodore de Bry, p.262 Di Cavalcanti, p.267 Candido Portinari, p.271 Dorival Caymmi, p.274
Total de Artistas Homens	105	

[50] Todos os levantamentos e quadros apresentados nos apêndices 1, 2, 3 e 4 foram elaborados pelo autor, Doacir Domingos Filho, para a pesquisa preliminar desta dissertação.

APÊNDICE 2

Tabela 2: Conteúdos ilustrativos de artistas mulheres e *queer* no livro *Por Toda Parte*, de Solange dos Santos Utuari Ferrari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari (São Paulo: FTD, 2013).

Artistas mulheres no Livro *Por Toda Parte*.		
Por Toda Parte, de Solange dos Santos, Utuari Ferrari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari. São Paulo: FTD, 2013.		
Abe Frajndlich,p.246 Adriana Varejão,p.76, 78 Ana Mendieta,p.158 Anita Malftti,p.23, 123 Anne Christine,p.35 Brígida Baltar,p.268 Camille Claudel,p.185 Cindy Sherman,p.50 Daniela Mercury,p.181	Deise Gabrielle,p. 03, 144 Edith Derdyk,p.193 Fernanda Manéa,p.51 Isadora Duncan,p.143 Kate Elizabeth Bunce,p.63 Lúcia Koch,p.188-189,206, 208 Luiza Prado,p.11 Martha Holmes, ,p.244 Orlan,p.156	Pina Bausch,p.138, 140, 143 Regina Advento Regina Silveira,p.18 Rosana Paulino,p.125 Tarsila do Amaral,p.124, 129, 130, 249 Vanice Ayres Leite,p.286 Vera Abbud e Paola Musatti,p.135
Total de Artistas Mulheres	26	
Artistas *queer* no Livro Arte em Interação.		
Por Toda Parte, de Solange dos Santos, Utuari Ferrari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari. São Paulo: FTD, 2013.		
Total de Artistas *Queer*	0	

APÊNDICE 3

Tabela 3: Conteúdos ilustrativos de artistas homens no livro *Arte em Interação, d*e Hugo B. Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão (São Paulo: IBEP, 2013).

Artistas homens no Livro *Arte em Interação*.		
*Arte em Interação, d*e Hugo B. Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão. São Paulo: IBEP, 2013.		
p.9, Nelson Leirner, Stravinsly p. 10, 215, 220, 222, 223, 224, 225, Francisco de Goya p.9, 129, 130, Nelson Leirner, p. 9, 160, Stravinsly p. 10, Francisco de Goya p. 21, William-Bouguereau p. 23, Nicolas-André Monsiau p. 32 Lulu Santos p. 28, Aristófanes p. 44, Toquinho e Vinicius p. 52, Os Gêmeos p. 68, Carybé p. 69 e 70 Sotigui Kouyaté p. 77 e 87, Aleijadinho (Antonio Francisco Lisboa) p. 78, Gian Lorenzo Bernini p. 81, Calderón de la Barca p. 82, Johan Sebastian Bach p. 86, Ariano Suassuna p. 88, Mestre Athaíde p. 94, 136,140, 217, 220, 221, 222, Pablo Picasso p. 94, 97, 319, 320, Hélio Oiticica p. 103, Mauricio Ianês p. 104, Allan Kaprow p. 105, 106, 130, Marcel Duchamp p. 107, 113 John Cage p. 113, 114 Merce Cunningham p.115, Karlheinz Stockhausen p. 116, Reginaldo de Carvalho p. 117, The Beatles. 118, 119, Antonin Artaud p. 120, Julian Beck p. 123, Guilherme Bonfati p. 126, 127, 381, Andy Warhol p. 137, Filippo Brunelleschi p. 138, 148, René Magritte p. 140, Geoges Braque p. 141, Paul Cézanne p. 142, Amadeo Modigliani p. 143, Constantin Brancusi p. 144, Henri Matisse p. 146, Vincent Van Gogh p. 147, Filippo Narinetti p. 147, Umberto Boccioni p. 148, André Breton p. 148, Salvador Dali p. 148 , Luis Buñel	p. 149, 150, Wassily Kandinsky p. 150, 151, 152, Rudolf Von Laban p. 154, 155, 156, 157, Claude Bebussy p. 155, Modest Mussorgsky p. 157, Richard Strauss p. 157, Oscar Wilde p. 159, Vaslav Nijinsky p. 160, Arnold Schoenberg p. 161, Arrigo Barnabé p. 161, 162, Ernest Toller p. 165, Tristan Tzara p. 167, Frank Wedekind p. 174, David Bowie p. 176, 310, 321, José Celso Martinez Corrêa p. 178, Rafael Sanzio p. 178, Duccio di Buoninsegna p. 180, 181, 182, Leonardo Da Vinci p. 184, Sandro Botticelli p. 184, Michelângelo p. 185, 221, Edouard Manet p. 186, Marcantonio Raimondi p. 187, 188, 189, Spencer Tunick p. 189, Oscar Niemeyer p. 195, Giovanni Pierluigi da Palestrina p. 195, Tonico & Tinoco p. 205, Keith Terry p. 225, Roberto Carlos p. 227, Richard Wagner p. 227, Pyotr Ilyich Tchaikovsky p. 228, 229, 230, Franz Liszt p. 228, Antonio Carlos Gomes p. 229, Theodor Hosemann p. 230, Ernesto Nazareth p. 237, Walmor Chagas p. 250, 251, 252, 256, 257, 258, Bertolt Brechet, p. 252, Augusto Boal p. 253, Jean-François Millet p. 258, 277, 279, Chico Buarque p. 262, 266, Jacques-Louis David p. 267, Jean-Baptiste Debret p. 268, Pedro Américo p. 269, 270, Joseph Haydn p. 269, 270, Mozart	p. 269, 270, Beethoven p. 271, Lobo de Mesquita p. 271, José Mauricio p. 275, 276, Cildo Meireles p. 288, 315, 324, 378, 379, Gilberto Gil p. 288, 315, Torcato Neto p. 291,292, Lasar Segall p. 292, Di Cavalcanti p. 293, Diego Rivera p. 293, Villa-Lobos p. 298, Almeida Jr. p. 300, Claude Monet p. 301, Eliseu Visconti p. 305. Cândido Portinari p. 306, 307, 308, 309, 310, Flávio de Carvalho p. 313, Waldemar Cordeiro p. 313, Julio Plaza p. 318, 319, 320, 324, Caetano Veloso p. 324, Kazuo Ohno p. 324, 327, 329, Tom Zé p. 327, Rodrigo Amarente p. 327, Emicida p. 331, 333, Chico Science p. 331, Jorge Mautner p. 331, José Jacobin p. 333, Fred Zero Quatro p. 342, 344, Francisco Firmino de Paula p. 345, J. Borges p. 347, Antonio Carlos de Oliveira Barreto p. 347, Jotacê Freitas p. 347, 348, 349, Mestre Valdeck p. 354, Jost Amman p. 355, 358, Albrecht Dürer p. 356, Rembrandt p. 359, Henri de Toulouse-Lautrec p. 360, Nicéphore Niépce p. 362, Eadweard Muybridg p. 368, Georges Méliès p. 368, 369, Charlie Chaplin p. 377, 378, Noel Rosa p. 377, 378, Wilson Batista p. 378, Donga p. 379, 381, Michael Jackson p. 389, Paulo Bruscky
Total de Artistas Homens	133	

APÊNDICE 4

Tabela 4: Conteúdos ilustrativos de artistas mulheres e artistas *queer*, no livro *Arte em Interação, d*e Hugo B. Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão (São Paulo: IBEP, 2013).

Artistas mulheres no Livro Arte em Interação.		
*Arte em Interação, d*e Hugo B. Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão. São Paulo: IBEP, 2013.		
p.9, 291, 302, 303, Tarsila do Amaral p. 52, Nina Pandolfo (na mesma obra de Gêmeos e Nunca) p. 64, Isabel Mendes da Cunha p. 72, Dona Edith do Prato p. 97, 99, Ligia Clark p. 120, Judith Malina p. 123, 125, Ariane Mnouchkine	p. 128, 130, Regina Silveira p. 158, Chiquinha Gonzaga p. 164, 165, Mary Wigman p. 165, Chinita Ulmman p. 207, Priscilla Davanzo p. 237, Cacilda Becker p. 241, 242, 243, Marina Abramovic p. 262, Vera Múkhina	p. 295, 296, 297, 298, Anita Malfatti p. 315, Nara Leão p. 315, Gal Costa p. 316, Rita Lee p. 321, Carmem Miranda p. 327, Mallu Magalhães p. 346, Creusa Meira
Total de Artistas Mulheres	26	
Artistas *queer* no Livro Arte em Interação.		
*Arte em Interação, d*e Hugo B. Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão. São Paulo: IBEP, 2013 .		
p. 170, 171, 172, 173, 174, 175, 206, Ney Matogrosso		
Total de Artistas *Queer*	1	

ANEXOS

ANEXO 1

Informe 38/2017 – COARE/FNDE

Brasília, 06 de setembro de 2017.

Escolha PNLD 2018 – Cancelamento da Escolha do Componente Arte

Prezado(a) Parceiro(a) do Livro Didático,

Informamos que a escolha do componente curricular Arte no âmbito do PNLD 2018 não será considerada nesse momento tendo em vista uma recomendação dada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esclarecemos que a escolha dos demais componentes não será prejudicada.

Novo processo de escolha será realizado para que as escolas participantes do Programa possam registrar suas escolhas apenas do componente Arte. Em momento oportuno informaremos como será o novo registro.

Para mais informações, acesse o portal do FNDE, em www.fnde.gov.br >> Programas >> PNLD – Livro Didático >> Escolha PNLD 2018.

FNDE
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

ANEXO 2

Notificação Extrajudicial (mod. público) – circulado nas redes sociais e obtido em pdf[51]

Ilmo. Sr. Diretor Professor_____

Escola _____ (Estado), (cidade), _____ de _____de 20___.

Prezado Diretor (nome completo) Eu, (nome completo pai/mãe ou o responsável), na qualidade de responsável legal pelo(a) Aluno(a) (nome completo e data de nascimento), matriculado nessa Ilustre instituição de ensino, cursando a série (identificar) na classe (descrever), conforme prescrito em Lei, venho informar o seguinte:

1. Conforme consta do Código Civil Brasileiro, todo cidadão de nosso país só adquiri a capacidade civil plena, ou seja, poderá praticar todos os atos da vida em sociedade, ao completar 18 anos. Neste mesmo sentido, o código Penal proíbe a realização ou indução de qualquer relação sexual com pessoa menor de 14 anos, presumindo-se tal prática em ato de violência;

2. É de conhecimento geral, o debate no âmbito nacional de nossa nação, sobre a IDEOLOGIA DE GÊNERO e várias outras propostas de apresentação para os alunos da rede de ensino, tanto das instituições públicas quanto das particulares, sobre temas relacionados aos comportamentos sexuais (homossexualismo, bissexualismo, transsexualismo, etc.) e ainda relativos à sexualidade de pessoas adultas, como a prostituição, masturbação, entre outros atos libidinosos.

3. Vale ressaltar que os legisladores, representantes escolhidos pelo povo brasileiro, em sua sapiência, balizaram as faixas etárias no que diz respeito a divulgação e ensino, esses marcos são os referenciais, prescritos em lei, para a ministração de aulas e abordagem nas instituições de ensino. Esse balizamento legal, impõe limites para apresentação e abordagem de todos os temas relacionados aos comportamentos sexuais especiais e a autonomia sexual e de reprodução.

4. Conforme dispõe a Convenção Americana de Direitos Humanos, o qual a nação brasileira é signatária, em seu Artigo 12 – 4. OS PAIS, E QUANDO FOR O CASO OS TUTORES, TÊM O DIREITO A QUE SEUS FILHOS OU PUPILOS RECEBAM A EDUCAÇÃO RELIGIOSA E MORAL QUE ESTEJA DE ACORDO COM SUAS PRÓPRIAS CONVICÇÕES., assim, é direito incontestável dos pais `formação moral e religiosa de seus filhos. Tal direito é chancelado pela mais alta Corte de nossa nação (STF – SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL);

[51] http://www.infanciaprotegida.com.br/2016/07/09/guilherme-schelb/

5. E mais, o Código Civil determina que os pais têm o dever e a responsabilidade no sustento material e moral de seus filhos, e ainda, o dever de cria-los e educa-los (art. 1.634- Compete a ambos os pais, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar, que consiste em, quanto aos filhos: I – dirigir-lhes a criação e a educação;) porque é ônus dos pais arcar civilmente com o pagamento de indenização pelos atos danosos a terceiros que os filhos praticarem (art. 932-São também responsáveis pela reparação civil: I – os pais, pelos filhos menores que estiverem sob sua autoridade e em sua companhia;).
6. Nesse diapasão, a responsabilidade das instituições de ensino, são objetivas e independentes de culpa. Assim, a escola que violar, incluindo seus membros diretores, professores e demais funcionários, por qualquer meio, os direitos pétreos dos pais, poderá ser acionado judicialmente por danos morais, sem prejuízo de ser acionado civilmente por danos à formação psicológica da criança. O Estatuto da criança e adolescente (ECA) exige que toda informação e/ou publicação dirigida a criança, inclusive livros didáticos, respeitem os valores éticos da família (Art. 79- As revistas e publicações destinadas ao público infanto-juvenil não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições, e deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família.) e, a Constituição Federal não só reconhece como protege tais direitos (art. 21, inciso XVI e art. 220 §3º, inciso I), em razão da fragilidade psicológica de uma criança.
7. Todas as instituições de ensino são subordinadas as regras legais acima descritas, inclusive as propostas pela Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei federal nº 9.394/96), sendo passiveis de controle e repreensão jurisdicional. Por tudo quanto exposto e informado, é a presente, para NOTIFICAR V.Sa. e aos ILUSTRES PROFESSORES QUE COMPÕEM O QUADRO DOCENTE desta Prezada instituição de Ensino, que: NÃO CONCORDO COM A IDEOLOGIA DE GÊNERO E NÃO AUTORIZO, SEM MEU E EXPRESSO CONSENTIMENTO, COM RESPEITO AO MEU DIREITO LEGAL NA FORMAÇÃO MORAL DE MEU FILHO(A), RESPEITANDO A SUA FRAGILIDADE PSICOLÓGICA E CONDIÇÃO DE PESSOA EM DESENVOLVIMENTO, A APRESENTAÇÃO DESTES TEMAS RELACIONADOS AOS COMPORTAMENTOS SEXUAIS (HOMOSSEXUALISMO, BISSEXUALISMO, TRANSSEXUALISMO, ETC.) E AINDA RELATIVOS À SEXUALIDADE DE PESSOAS ADULTAS, COMO A PROSTITUIÇÃO, MASTURBAÇÃO, ENTRE OUTROS ATOS LIBIDINOSOS, A MEU FILHO(A), AINDA QUE DE FORMA ILUSTRATIVA OU INFORMATIVA, SEJA POR QULAQUER MEIO DE COMUNICAÇÃO OU ORIENTAÇÃO, ATRAVES DE VIDEOS, EXPOSIÇÃO VERBAL, MUSICA, LIVRO DE LITERATURA OU MATERIAL DIDÁTICO. Assim, ficam os Ilustres NOTIFICADOS, de tudo quanto acima exposto, sendo a mesma, útil para que V.Sa., Professores, Funcionários e Prestadores de Serviço, possam se proteger de políticas públicas e materiais didáticos ilegais e abusivos, deixando bem esclarecido que a responsabilidade de indenizar os danos morais, e, sofre as cominações penais impostas pela lei, são de todos os envolvidos.

_____

(NOME DO PAI/MÃE OU RESPNSÁVEL LEGAL)

ANEXO 3

Informações da grade relativa ao currículo: 02, curso: ARTE-EDUCAÇÃO - Licenciatura (550), turno: TARDE - 2006

ARTE-EDUCAÇÃO

Licenciatura (550), turno: TARDE - 2006

Série: 1 - Primeira Série

Disciplina
0562 - EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO HUMANAS
0563 - FUNDAMENTOS DA DANÇA
0565 - FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL
0566 - FUNDAMENTOS DAS ARTES VISUAIS
1537 - PSICOLOGIA EDUCACIONAL
0571 - HISTÓRIA DO TEATRO
1538 - TEORIA DA ARTE E ESTÉTICA
0567 - HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS
1536 - FUNDAMENTOS DAS ARTES CÊNICAS

Série: 2 - Segunda Série

Disciplina
0578 - ANATOMIA E FISIOLOGIA HUMANA
0580 - DESENHO E PINTURA
0581 - DIDÁTICA APLICADA AO ENSINO DA ARTE
1540 - PERCEPÇÃO CORPORAL
0584 - HISTÓRIA DA MÚSICA
0589 - HISTÓRIA DA DANÇA
1541 - PERCEPÇÃO MUSICAL
0583 - EXPRESSÃO E MOVIMENTO
1539 - FUNDAMENTOS DA SEMIÓTICA
0579 - CULTURA E ARTE NO BRASIL

Série: 3 - Terceira Série

Disciplina
0594 - COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA
0597 - INSTRUMENTALIZAÇÃO SONORA
1569 - PESQUISA EM ARTE
0600 - TÉCNICAS TRIDIMENSIONAIS
0598 - INTERPRETAÇÃO E ENCENAÇÃO
0596 - FUNDAMENTOS DO ENSINO DA ARTE
0595 - ESTÁGIO SUPER. EM ARTES PARA O ENS. FUNDAMENTAL

Série: 4 - Quarta Série

Disciplina
COMPLEMENTAR - ATIVIDADES COMPLEMENTARES
0608 - COMPOSIÇÃO MUSICAL
0609 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ARTES PARA O ENS. MÉDIO
0610 - FORMAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA INTEGRADAS
0611 - PRODUÇÃO DO ESPETÁCULO DE DANÇA
0612 - PRODUÇÃO E DIREÇÃO TEATRAL
0613 - PRODUÇÃO EM ARTES VISUAIS

ANEXO 4

Informações da grade relativa ao currículo pleno do Curso de Pedagogia da UNICENTRO, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Unidade Universitária de Irati

CURRÍCULO PLENO

CURSO: PEDAGOGIA (580/I - Noite - Cur. 2009)

CÓD.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	SÉRIES/SEMESTRES						C/H		
			1ª	2ª	3ª		4ª				
					1º	2º	1º	2º	T	P	Total
0545/I	DEPED/I	Didática	2						x		68
0969/I	DEHIS/I	Filosofia da Educação I	2						x		68
0970/I	DEPED/I	Fundamentos da Educação Infantil	3						x	x	102
0915/I	DEPED/I	História da Educação	3						x		102
0916/I	DELET/I	Leitura e Produção de Texto	2						x		68
0971/I	DEPED/I	Linguagem e Alfabetização	2						x		68
0972/I	DELET/I	Literatura Infanto-Juvenil	2						x		68
0973/I	DEPED/I	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I	2						x		68
0918/I	DEPED/I	Política Educacional – Ensino Fundamental	3						x		102
0919/I	DEPSI/I	Psicologia da Educação I	2						x		68
0974/I	DEHIS/I	Filosofia da Educação II		2					x		68
0975/I	DEPED/I	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação II		2					x		68
0976/I	DEPSI/I	Psicologia da Educação II - Desenvolvimento e Aprendizagem		2					x		68
0977/I	DEHIS/I	Sociologia Geral		2					x		68
0921/I	DEPED/I	Teoria e Metodologia da Alfabetização*		3					x	x	102
0978/I	DEPED/I	Teoria e Metodologia do Ensino da História e Geografia *		3					x	x	102
0979/I	DEPED/I	Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa *		3					x	x	102
0980/I	DEPED/I	Teoria e Metodologia do Ensino da Matemática *		3					x	x	102
0981/I	DEPED/I	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências *		3					x	x	102
0982/I	DEPED/I	Escola, Currículo e Avaliação			2				x		68
0983/I	DEPED/I	Estágio Supervisionado em Educação Infantil **			4				x	x	68
0984/I	DEPED/I	Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental **				4			x	x	68
0985/I	DEPED/I	Fundamentos da Educação Especial			2				x		68
0986/I	DEPED/I	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)			3				x	x	102
0987/I	DEPED/I	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação III			2				x		68
0988/I	DEPED/I	Pressupostos Teórico-Práticos da Gestão Educacional *			3				x	x	102
0989/I	DEHIS/I	Sociologia da Educação			2				x		68
0990/I	DEPED/I	Teoria e Metodologia do Ensino da Arte *			2				x	x	68
1160/I	DEDUF/I	Teoria e Metodologia da Educação Física *			2				x	x	68
0992/I	DEPED/I	Tópicos Especiais I			2				x		68
0993/I	DEMAT/I	Comunicação, Educação e Tecnologia					2		x		68
1161/I	DEPED/I	Educação e Diversidade Cultural					2		x		68
0994/I	DEPED/I	Educação Inclusiva					2		x		68
0995/I	DEPED/I	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional **						4	x	x	68
0996/I	DEPED/I	Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio **					4		x	x	68
0997/I	DEPED/I	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos					2		x		68
0998/I	DEPED/I	Organização do Trabalho Pedagógico na Gestão Educacional					3		x		102

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Unidade Universitária de Irati

CURRÍCULO PLENO

CURSO: PEDAGOGIA (580/I - Noite - Cur. 2009)

CÓD.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	SÉRIES/SEMESTRES						C/H		
			1ª	2ª	3ª		4ª				
					1º	2º	1º	2º	T	P	Total
0999/I	DEPED/I	Seminários de Pesquisa Pedagógica					2		x		68
1000/I	DEPED/I	Tópicos Especiais II					2		x		68
		SUBTOTAL (horas-aula)	23	23	24		19				3026
		SUBTOTAL (horas)									2521
		Atividades Complementares (horas)									160
		Atividades Didático-Pedagógicas (horas)									105
		Atividades de Intervenção Sócio-Educacional (horas)									20
		Estágio Supervisionado em Educação Infantil ** (horas)			x						95
		Estágio Sup. nas Séries Iniciais do Ens. Fundamental ** (horas)				x					95
		Estágio Sup. nas Matérias Pedagógicas do Ens. Médio ** (horas)					x				95
		Estágio Supervisionado em Gestão Educacional ** (horas)						x			115
		Prática de Pesquisa (horas)									80
		TOTAL (horas)									3286

(*) Carga horária das disciplinas que compõem a Prática de Ensino: 623 h
(**) Carga horária das disciplinas que compõem o Estágio Supervisionado: 626 h
Início: 2009 Integralização: mínima - 4 anos / máxima - 7 anos

ANEXO 5

RESULTADO GERADO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES COM AS PALAVRAS CHAVE ANDROCENTRISMO[52]

1.SILVA, GEORGE CARDOSO DA. **ANDROCENTRISMO ESCOLAR-ESTUDO SOBREMASCULINIDADE E TIPICACAO SEXUAL DOHOMEM EMERGENTE**' 01/03/1994 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: undefined.
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

2.Oliveira, Rosa Maria Rodrigues de. **Para uma Crítica da Razão Androcêntrica: Gênero, Homoerotismo e Exclusão da Ciência do Direito**' 01/12/2002 203 f. Mestrado em DIREITO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFSC.
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

3. NETTO, HELENA HENKIN COELHO. **CRIMINALIZAÇÃO E ENCARCERAMENTO FEMININO SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO: DIÁLOGOS ENTRE CRIMINOLOGIAS FEMINISTAS E TEORIA CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS**' 07/12/2015 131 f. Mestrado em DIREITO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/FRANCA, Franca Biblioteca Depositária: undefined.

4. SANTOS, ANITA LEOCADIA PEREIRA DOS. **Encargos reprodutivos na educação superior: um estudo de gênero no curso de Ciências Biológicas do Centro de Ciências Agrárias - CCA/UFPB**' 23/05/2013 130 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB.

5.Gomes, Carmen Etel Alves. **Liturgia e missão na perspectiva feminista.**' 01/02/1999 238 f. Mestrado em TEOLOGIA Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Escola Superior de Teologia.
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

6. LAZARO, CLARA LUZ AJO. **CRISTOLOGIA FEMINISTA NO CONTEXTO LATINO AMERICANO**' 01/10/1994 387 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA RELIGIÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, São Bernardo do Campo Biblioteca Depositária: undefined.
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

7. SANTOS, GEAN CARLOS DOS. **A profundidade da vida: interfaces e aproximações da teologia com as ciências da vida em relação ao paradigma ecológico de Leonardo Boff**' 01/06/2012 1 f. Doutorado em Teologia Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

8. SILVA, JAQUELINE LUPI SEABRA DA. **CORPOS E MENTES DESLOCADOS: A QUESTÃO DA SEXUALIDADE NOS ROMANCES O BEIJO DA MULHER-ARANHA (1981), STELLA MANHATTAN (1985) E DO FUNDO DO POÇO SE VÊ A LUA (2010)**' 07/10/2016 138 f. Mestrado em LETRAS: ESTUDOS LITERÁRIOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF.

[52] Fonte: Busca realizada em http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#. Acesso em: 10 de agosto de 2017

9. SIQUEIRA, LUCIA DE ANDRADE. **POR ANDAM AS MULHERES? PERCURSOS E MEDOS QUE LIMITAM A EXPERIÊNCIA DE MULHERES NO CENTRO DO RECIFE**' 13/03/2015 161 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO URBANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPE.

10. GUERRA, ESTEVÃO MONTEIRO. **O CORPO TRAÍDO: NEGAÇÃO DO FEMININO, SEXISMO E REPRESSÃO SEXUAL NO CRISTIANISMO ANTIGO E SUAS REPERCUSSÕES NA CULTURA OCIDENTAL CONTEMPORÂNEA.**' 01/03/1999 183 f. Mestrado em CIÊNCIA DA RELIGIÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF.
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

11. SILVA, Marilia Rodrigues da. **Refigurando monstros: a perspectiva parcial de Donna Haraway como crítica da ciência.**' 01/05/2009 105 f. Mestrado em SAÚDE COLETIVA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: CBC.
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

12. SILVA, Sandro Xavier da. **AS VOZES DE MULHERES PROFISSIONAIS DO SEXO SOBRE A LEGALIZAÇÃO DO SEU TRABALHO: DISCURSO E GÊNERO**' 01/01/2008 151 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE.
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

13. SOARES, GILBERTA SANTOS. **SAPATOS TEM SEXO? METÁFORAS DE GÊNERO EM LÉSBICAS DE BAIXA RENDA, NEGRAS, NO NORDESTE DO BRASIL**' 11/04/2014 280 f. Doutorado em ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFBA.

14. Oliveira, Lisiane Alcaria de. **A LEI MARIA DA PENHA E A VÍTIMA QUE DESISTE DO PROCESSO JUDICIAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA DENÚNCIA IN LOCO**' 01/02/2012 105 f. Mestrado em LETRAS E LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, MACEIÓ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFAL.
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

15. CALIO, SONIA ALVES. **RELACOES DE GENERO NA CIDADE. UMA CONTRIBUICAO DO PENSAMENTO FEMINISTA A GEOGRAFIA URBANA**' 01/08/1991 190 f. Doutorado em GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: undefined.
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

16. SERPELONI, ARIANE. **DO PLURAL AO SINGULAR: UM ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE GÊNERO, CARREIRA CIENTÍFICA E DESENVOLVIMENTO NA REGIÃO NORTE**' 08/08/2014 140 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO REGIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Palmas Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Palmas.

17. Braga, Eliézer Serra. **Santas e sedutoras: as heroínas na Bíblia hebraica - a mulher entre as narrativas bíblicas e a literatura patrística**' 01/02/2008 120 f. Mestrado em LÍNGUA HEBRAICA, LITERATURA E CULTURA JUDAICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes.
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

18. SANTOS, GEAN CARLOS DOS. **O respeito pela vida a partir do pobre: Um estudo da concepção de vida na contemporaneidade e sua relevância teológica.**' 01/03/2007 142 f. Mestrado em

Teologia Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

19. SILVA, LILIENE MARIA NOVAES PEREIRA DA. **FAMÍLIA, GÊNERO E SEXUALIDADE: o que diz o livro didático de espanhol**' 11/03/2014 195 f. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá.