

A DESARTICULAÇÃO DO ANDROCENTRISMO E DA DISCRIMINAÇÃO INTERSECCIONAL POR MEIO DO ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA

Valdoni Ribeiro Batista

Mestre em Educação pela UNICENTRO

valdoniribeiro@hotmail.com

Margarida Gandara Rauen

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná. Ph.D em Teatro pela Michigan State University, E.U.A

margierauen.br@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2466-339X>

RESUMO

Este artigo defende a formação de professores(as) de arte com engajamento na desarticulação do androcentrismo e da discriminação interseccional no currículo e em materiais didáticos. Relacionamos a crítica do androcentrismo no campo da Arte de Michael Archer (2012) e o conceito feminista de interseccionalidade, de Kimberlé Crenshaw (2002), à teoria de Pierre Bourdieu (2012, 2008, 1998) para discutir a subvalorização de artistas mulheres como uma disposição adquirida. Destacamos os múltiplos fatores de estigmatização de identidades que devem ser evitados no processo de seleção de conteúdos curriculares e,

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.7, n.14: nov.2017

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

dada a representatividade de mulheres artistas de várias origens culturais na arte contemporânea, comentamos quatro obras relevantes para promover tal inclusão no contexto do ensino fundamental brasileiro.

Palavras-chaves: *Cultura. Gênero. Interseccionalidade.*

ABSTRACT

This paper advocates the engaged education of art teachers, aiming at dismantling androcentrism and intersectional discrimination in the curriculum and in didactic materials. We have related Michael Archer's (2012) critique of androcentrism in the field of Art and Kimberlé Crenshaw's (2002) feminist concept of intersectionality with Pierre Bourdieu's theory (2012, 2008, 1998) as we discuss the undervaluing of women artists as a historically acquired disposition. We have stressed the multiple aspects of identity stigmatization that must be avoided in the process of curricular content selection and, given the representativeness of women artists from various cultural backgrounds in contemporary art, we comment on four works that are relevant to promote such inclusiveness in the Brazilian secondary education context.

KeyWords: *Culture. Gender. Intersectionality.*

INTRODUÇÃO

O problema do androcentrismo na arte passou a ser abordado, principalmente, quando pesquisadores(as), artistas e intelectuais feministas, nos anos 1970, criticaram a consagração da produção de homens, em detrimento das produções de mulheres artistas. Segundo Archer (2012), já no final dos anos 1960, a arte política promoveu rupturas com o sistema mercadológico dos Estados Unidos que privilegiava a *Pop Art*, tal qual o olhar estatístico da crítica feminista polemizou a baixa representatividade de mulheres no campo da arte:

Em 1971, por exemplo, o Conselho de Artistas Mulheres de Los Angeles lançou uma declaração ressaltando que nos últimos dez anos, dos 713 artistas que haviam exposto em mostras coletivas no Museu do Condado em Los Angeles, apenas 29 eram mulheres. No mesmo período o museu havia montado 53 mostras individuais, sendo apenas uma dedicada a uma mulher. Proporções similares repetiam-se em museus e galerias por toda parte. (ARCHER, 2012, p. 124)

Ao perceberem o privilégio da pretensa genialidade masculina no campo da arte, as críticas e ativistas feministas¹ não buscaram lembrar a figura das “velhas mestras” (ARCHER, 2012, p. 125), mas também denunciaram as atitudes sexistas dos profissionais do campo da arte, tais como as afirmações do escultor britânico Reg Butler de que as mulheres faziam arte somente até procriarem, pois a arte era uma espécie de preenchimento do tempo livre, antes de cumprirem sua natureza com a maternidade (ARCHER, 2012). Em contraposição à naturalização da dominação masculina, elas denunciaram a fetichização e a maior importância dada às obras e processos criativos de artistas homens brancos. Portanto, as lutas desencadeadas por mulheres resultaram na progressiva ampliação da sua visibilidade, sobretudo em museus de arte, nas mostras específicas ou que incluem trabalhos de artistas mulheres em exposições coletivas.²

Em meados dos anos 1970, as feministas ampliaram suas discussões para temas de identidade, ao compreender que as experiências das mulheres se diferenciavam, tanto conforme a sexualidade, quanto em função da origem étnica e sociocultural (ARCHER, 2012). Os trabalhos das artistas deste período, além de questionarem as técnicas tradicionais por pertencerem ao domínio masculino, destacaram as novas possibilidades da arte da *performance* e de vídeo-arte. Também revelaram a intenção de “[...] que a identidade e a experiência pessoal tornassem a ser tema respeitado” (ARCHER, 2012, p. 140). Os estudos de mulheres e de gênero (*women’s and gender studies*), desde os anos 1980, proporcionaram o aprofundamento dessas temáticas em discussões acerca da noção de agência no entrecruzamento de formas de poder que perpetuam a dominação masculina e outros tipos de desigualdade:

A crescente quantidade de pesquisa evidencia que não pode haver uma única teoria ou modelo único de agência; a agência, a rigor, representa um ponto de transferência denso e multifacetado para feministas pensarem sobre casos específicos de opressão de gênero e transformação no contexto de governo neoliberal. É nesse emaranhado de desigualdades de gênero com formas emergentes de vulnerabilidade social que se encontra um dos principais desafios para a futura teoria feminista dedicada à agência. (McNAY, 2015, p. 22, tradução nossa)

Tais pautas identitárias são pertinentes ao ensino de arte no Brasil, que ainda reflete um descompasso em relação à inclusão da arte produzida por mulheres em conteúdos curriculares e em materiais didáticos, conforme constatou Adriana Vaz (2009). Além de analisar a problemática do androcentrismo nas exposições e materiais do início dos anos 2000, no Museu Oscar Niemeyer, de Curitiba, Vaz verificou a baixa representatividade de mulheres artistas no Livro Didático de Arte (PARANÁ, 2008) e nas pastas do Instituto Rede Arte na Escola,³ as quais são usadas por docentes de Arte no ensino básico, em decorrência de seu acesso aos polos dessa rede, em diversos municípios. Nossa pesquisa adicional também evidenciou a cultura androcêntrica em projetos da disciplina de Estágio Supervisionado ao longo de quatro anos numa Licenciatura em Arte-Educação no Paraná (BATISTA, 2017). Por outro lado, entendemos que a inclusão da temática de gênero em currículos de formação de professores permanece rara (CARVALHO, 2014), assim como o critério interseccional entre editores, aspecto verificado numa análise comparativa dos livros didáticos de Arte para o ensino médio adotados por escolas estaduais paranaenses beneficiadas pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (DOMINGOS FILHO & RAUEN, 2017).⁴

Neste artigo, ao discutirmos a formação de professores(as) de arte engajados(as) na proposição de ações pedagógicas que tematizem artistas advindos(as) de diferentes contextos socioculturais, consideramos que a abordagem interseccional proporciona não só historicizar a discriminação, mas desestabilizar a hierarquia de gêneros. Nosso objetivo, portanto, é sugerir ações pedagógicas apoiadas em produções artísticas interartes pertinentes à abordagem interseccional e à constante atividade de pesquisa docente durante o planejamento didático.

A INTERSECCIONALIDADE, O ANDROCENTRISMO E O ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA

O conceito de interseccionalidade,⁵ proposto por Kimberlé Crenshaw (2002), e os estudos Bourdieusianos (2012, 2008, 1998), desvelam a organização da vida social estruturada sobre hierarquias, resultando em categorizações de gênero e racial, conferindo às mulheres, e a quaisquer grupos estigmatizados, funções sociais subalternas. Tais processos de dominação afetam determinadas pessoas duplamente, triplamente ou mais vezes. Por exemplo, uma mulher pode ocupar posições sociais inferiores por ser mulher e por ser negra ou por ser mulher e ser proveniente de periferia urbana ou, ainda, por ser mulher, negra e de periferia, e assim por diante. O conceito de interseccionalidade proporciona, portanto, maior abrangência na análise e percepção dessas múltiplas e concomitantes formas de discriminação e exclusão.

O conceito de interseccionalidade ganhou destaque em publicações de Kimberlé Crenshaw, herdeira do *black feminism* (feminismo negro) do final dos anos 1970 e engajada em críticas ao feminismo branco, heteronormativo e de classe média. A teoria, desenvolvida nos anos 1990, postula a interação das identidades sociais de mulheres na construção e reprodução das desigualdades:

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são 'diferenças que fazem diferença' na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. (CRENSHAW, 2002, p. 173)

Como a intersecção veicula “diferenças que fazem diferença” na vivência da opressão, é imprescindível não omiti-la nas análises acadêmicas e na elaboração de ações pedagógicas. Entretanto, é necessário tomar algumas precauções ao tratar das dinâmicas da interseccionalidade. Crenshaw (2002) alerta para dois tipos de análises negativas. O primeiro envolve a superinclusão, ou seja, quando os problemas interseccionais são absorvidos pelas questões de

gênero. Neste viés, as influências da religião ou do racismo, por exemplo, são subanalisadas nas experiências de determinadas pessoas, sejam elas mulheres ou homens. O segundo tipo acarreta a subinclusão, pois os problemas de gênero enfrentados por uma parcela das mulheres são desconsiderados, por não serem partilhados com mulheres de grupos dominantes.

A análise interseccional expõe as sujeições oriundas de diferentes vivências de opressões e ressalta a necessidade da inclusão de todos os indicadores da vulnerabilização das mulheres nas análises e no tratamento de problemas de pesquisa. Trata-se de pensar conjuntamente e inter-relacionalmente as dominações para evitar a sua reprodução e compreender “[...] a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 176). Deste modo, evita-se a separação entre as subordinações oriundas da identidade de gênero e da identidade racial, as quais estão entrelaçadas.

A interseccionalidade consiste na convergência de diversos tipos de dominação, os quais são facilmente percebidos, por exemplo, em casos de discriminação de mulheres negras, podendo deflagrar reações com o objetivo de condenar tais práticas e/ou buscar direitos legais de criminalização do/da agressor(a). Entre outros tipos de dominação, destaca-se a violência simbólica, cujos atos de subordinação estrutural são convertidos em atos de auto-subordinação por serem frutos da inculcação progressiva da dominação, a qual chega ao ponto de ser socialmente naturalizada (BOURDIEU, 2012).

De acordo com Bourdieu (2012), é por meio da violência simbólica que as disposições culturais são adquiridas pelas pessoas, as quais aceitam os limites simbólicos impostos aos seus corpos, hipoteticamente dotados de negatividade. Muitas mulheres assimilam esses limites e desempenham os papéis impostos ao sexo feminino, do mesmo modo que pessoas negras historicamente assumiram a

condição de subalternidade étnico racial, evitando alguns espaços e funções sociais, mesmo quando não há segregação oficial entre brancos, negros e/ou demais etnias.⁶

Bourdieu verificou que, no sistema androcêntrico de oposição entre os sexos masculino e feminino das sociedades do mediterrâneo, a divisão sexual parece estar “[...] ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas [...] e em estado incorporado [...]” (BOURDIEU, 2012, p. 17).

O resultado da apreensão do mundo social e dos destinos sociais como se fossem inerentes ao ser humano decorre do trabalho incessante de reprodução das estruturas sociais objetivas e subjetivas: as estruturas objetivas se manifestam por meio dos campos sociais compostos pelas instituições e suas regras; as estruturas subjetivas são compostas por habitus que funcionam como organizadores da vida social, ao reforçarem gostos e posicionamentos sociais ancorados na inculcação progressiva e cumplicidade sem reflexão acerca dos comportamentos (BOURDIEU, 2008). Entretanto, as pessoas não estão totalmente à mercê da naturalização das hierarquias sociais e podem utilizar estratégias para subverter a reprodução da dominação. Uma delas é o trabalho de historicização:

Para evitar que se seja iludido pelos efeitos do trabalho de *naturalização*, que todo grupo tende a produzir em vista de se legitimar, de justificar plenamente a sua existência, é preciso pois reconstruir em cada caso o trabalho histórico de que são produto as divisões sociais e a visão social dessas divisões. (BOURDIEU, 1998, p. 157)

Visando a desarticular a reprodução da dominação resultante das diferenças de gênero, Bourdieu (2012) propõe um trabalho de historicização, esclarecendo como as divisões sexuais são transmitidas socialmente por meio de práticas incessantes de oposição entre homens e mulheres. Para o autor, a historicização contrapõe o discurso essencialista de naturalização da dominação masculina ao revelar que o comportamento humano resulta de construções históricas:

Realmente, é claro que o eterno, na história, não pode ser senão produto de um trabalho histórico de eternização. O que significa que, para escapar totalmente do essencialismo, o importante não é negar as constantes e as invariáveis, que fazem parte, incontestavelmente, da realidade histórica: é preciso *reconstruir a história do trabalho histórico de des-historicização*, ou, se assim preferirem, a história da (re)criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina, que se realiza permanentemente, desde que existem homens e mulheres, e através da qual a ordem masculina se vê continuamente reproduzida através dos tempos. (BOURDIEU, 2012, p. 100)

A reprodução da dominação masculina é realizada por diversas instituições e, principalmente, pela escola, devido a veiculação de discursos e pensamentos androcêntricos. Portanto, a alteração das relações de dominação advindas das diferenças de gênero é particularmente importante na educação escolar (BOURDIEU, 2012). Ou seja, as ações pedagógicas podem reproduzir ou questionar os valores simbólicos dos trabalhos de artistas, quando lhes conferem maior ou menor prestígio dependendo do seu pertencimento étnico, racial, de gênero e/ou origem socioeconômica.

Linda Nochlin (1988) ao buscar resposta para a questão “*Why Have There Been No Great Women Artists?*” (Por que não houve grandes mulheres artistas?) ilustra como o campo da arte e a história da arte veiculam valores diferentes para os trabalhos produzidos por mulheres e por homens ao se regularem por significados pautados na prerrogativa do homem branco estruturador da ciência, da política e da arte. O discurso da genialidade artística é um dos artifícios utilizados para hipervalorizar o trabalho dos artistas homens, engendrando uma suposta genialidade meta-humana masculina para criar arte devido à posse de uma essência misteriosa carregada desde o nascimento. A figura do gênio criativo foi reforçada por múltiplas publicações de biografias e monografias produzidas por historiadores da arte que mistificavam a produção da arte, negando as influências sociais sobre o artista (NOCHLIN, 1988). A pesquisadora concluiu que a presença precária de artistas mulheres na história da arte e a suposta inexistência de grandes mulheres artistas decorria da falta de consagração ou de imposições de ordem cultural ou sociopolítica e não de uma inferioridade criativa das mulheres.

Como a arte não é uma atividade autônoma de desenvolvimento individual pautada na genialidade artística, pois é amplamente influenciada pelos aspectos socioculturais, as mulheres, por serem incumbidas de desenvolver atividades carregadas de “valores simbólicos negativos” (BOURDIEU, 2012), foram afastadas da produção da arte ou tiveram os seus trabalhos subvalorizados até o advento da crítica feminista do século XX. Porém, as produções de artistas mulheres ainda recebem cotização menor no mercado da arte. Ao analisar o *ranking* de artistas com maiores cotizações financeiras no mercado da arte, Fonseca (2013) revelou as posições inferiores ocupadas por mulheres artistas, principalmente as feministas declaradas. O fato do pertencimento ao feminismo se contrapõe ao zelo pela imagem dos investidores da arte, sobretudo nas empresas que buscam converter capital financeiro em capital simbólico. Fonseca (2013) demonstrou a disparidade na cotização dos trabalhos de artistas homens e mulheres. A produção artística “Spider” da artista francesa Louise Bourgeois foi a obra produzida por uma mulher comercializada pelo maior valor, ocupando a 49ª posição no *ranking* das 100 obras de Artes Visuais mais caras até 2008 (FONSECA, 2013). Apenas outras quatro mulheres estavam posicionadas no *ranking*: as norte americanas Joan Mitchell e Cady Noland; a artista sul-africana, residente na Holanda, Marlene Dumas; a artista russa Natalia Goncharova. A pesquisa de Fonseca não se ateve a uma análise interseccional do perfil das mulheres artistas com altas cotizações, mas verificamos que não há mulheres negras e/ou pertencentes às minorias étnicas entre elas, assim como não há representantes da América do Sul. Além disso, os trabalhos com altas cotizações não são vinculados às questões feministas tampouco questionam a idoneidade de seus compradores. As artistas mulheres são tão pouco conhecidas e reconhecidas que a identificação de gênero é confusa na tradução de livros. Por exemplo, a artista iraniana Shirin Neshat foi apresentada como homem no livro *Tudo Sobre Arte: os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos*, de autoria de Stephen Farthing (2011) e traduzido para o português brasileiro por Paulo Polzonoff.

Em classificação atual, disponível na database *ArtFacts.Net*, e baseada em dados de 750.000 exposições em 190 países, atualizada em 2016, 16 artistas⁷ figuram entre os 100 primeiros nomes, sendo os cinco primeiros de homens, com Cindy Sherman hoje ocupando o sexto lugar e Louise Bourgeois o décimo quarto.⁸

A subvalorização de mulheres culmina no silenciamento histórico em relação ao seu pensamento e produção intelectual, conforme argumenta Michele Perrot (2005). Esse sistema não afetou apenas a história das artes visuais, mas reproduziu-se, mundialmente, na literatura e nas artes cênicas, abrangendo o teatro, a dança e a música. No Brasil, escritoras e dramaturgas somente ganharam visibilidade com o surgimento de publicações dedicadas a retirá-las do anonimato, tais como as de Vincenzo (1992), Andrade (1996), Souza (2001), e Marques (2015), entre outras.

A subvalorização dos trabalhos de mulheres artistas no ensino de arte está diretamente relacionada a este cenário. Como o campo da arte foi pautado, por muito tempo, num ideal de artista homem, gênio, branco e procedente do hemisfério norte, bem como, por possuir uma história dominada por artistas homens, a escolha de artistas para compor o currículo da disciplina de arte torna-se limitada e caracterizada pela transmissão de *habitus*, pois professores(as) de arte não estão livres de assumir posicionamentos de subvalorização de determinadas identidades ao apresentarem, predominantemente, artistas homens brancos e europeus em suas aulas. Em consonância com a crítica bourdieusiana, a escolha deste perfil de artistas ilustra uma disposição adquirida alinhada à estrutura do campo da arte fundamentada no androcentrismo.

Para superar a reprodução do androcentrismo do campo da arte, é urgente a construção de práticas pedagógicas que não se restrinjam ao ensino de História da Arte e possibilitem a inclusão de temas interseccionais conectados aos conteúdos curriculares. Mesmo com as poucas duas horas aula semanais da disciplina de Arte, verificamos, em nossa prática no Paraná, que a adequação de conteúdos por meio do ensino da arte contemporânea é uma alternativa eficiente

para questionar e subverter as hierarquias sociais e ampliar o referencial de conteúdos curriculares com um olhar interseccional porque a diversidade é inerente à arte contemporânea. Portanto, ela é rica em produções de artistas mulheres e de homens pertencentes a minorias, cujo olhar é interseccionado por questões identitárias.

O ensino da arte contemporânea na escola permanece polêmico e, segundo Moudatsos (2013), trazê-la para a sala de aula é difícil devido aos seguintes fatores: faltam critérios para eleger artistas representativos do período pertinente aos seus principais traços estilísticos; existe ruptura entre a autoria e o trabalho técnico de criar a obra de arte; ocorrem o *fake* e as repetições de criações de obras desprovidas de conteúdos; a criação de marketing transforma o artista numa grife ou marca a ser vendida. Mas a crítica de Moudatsos (2013) é problemática, por abordar a arte contemporânea sob os princípios da arte moderna, criando um estereótipo que não contempla a multiplicidade de propostas artísticas em curso e ignorando “[...] que não se pode mais julgar nem as obras nem a produção delas de acordo com o antigo sistema” (CAUQUELIN, 2005, p. 15). De fato, todos os exemplos de arte e artistas, tanto contemporâneos quanto modernos selecionados por Moudatsos, priorizam a perspectiva do artista gênio, homem, branco, europeu ou norte-americano, corroborando um conteúdo androcêntrico.

Portanto, o maior argumento favorável ao ensino de arte contemporânea é o da diversidade cultural, que supera a hegemonia branca e masculina da história da arte e, segundo Archer (2012), coloca em discussão questões pertinentes ao tempo presente: “[...] um aluno preparado para o futuro é aquele cuja formação possibilita acompanhar o seu tempo. Assim, a arte é imprescindível por incluir as formas simbólicas que dizem respeito à humanização de todos os tempos e lugares” (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p. 10).

O eventual trabalho de busca de informações e preparo de materiais sobre as produções artísticas atuais tende a inibir a inclusão da arte contemporânea na disciplina de arte, mas não se pode ignorar o livre acesso e ampla disponibilidade de informações na internet. A maioria dos(as) artistas contemporâneos(as) possui *websites* onde detalham os seus trabalhos e sua biografia com fotos e/ou vídeos, facilitando a obtenção de materiais para desenvolver ações pedagógicas. No entanto, um dos desafios que se impõe é a dificuldade de direcionar o olhar de professores(as) da educação básica para a arte contemporânea.

O *habitus* dos(as) professores(as) de evitar a inclusão da arte contemporânea em suas ações pedagógicas já tem sido criticado, observando-se que lhes parece ser mais confortável estudar a história da arte consagrada e os:

[...] grandes mestres da história da arte previamente *admirados* pelos alunos ou passíveis de serem admirados por eles, certamente constitui uma atitude muito mais “tranquila” do que se aventurar a olhar para as produções mais recentes, que exigem do expectador uma postura muito mais participativa, extrapolando em muito os limites do deleite com o belo. (NARDIN & FERRARO, 2009, p. 184)

Um aspecto adicional que desafia a atualização de conteúdos curriculares de arte é o fato de as disciplinas científicas receberem maior atenção nas propostas curriculares brasileiras, apesar de a disciplina de arte ter um potencial para promover reflexões sobre novas constituições sociais que respeitem, questionem e valorizem as diferenças e o teor político dos seus conteúdos (GALIAN, 2016). Galian se pautou na prerrogativa de que os conteúdos de ciências naturais e arte podem reforçar o pragmatismo imediato e a ordem social vigente ou vislumbrar uma nova constituição social. Ao entender que as orientações curriculares fazem parte de projetos políticos, Galian (2016) relatou o pouco interesse dispensado aos conteúdos da disciplina de arte, em relação aos da ciência da natureza.

Esses aspectos dificultam as ações pedagógicas com arte contemporânea, mas não as impossibilitam quando o(a) docente reconhece a importância de estudar e ensinar a arte do presente para compreendê-la enquanto dotada de diferentes concepções de mundo, em superação da concepção elitista de história da arte

que privilegia a genialidade artística masculina. Se, além de valorizar a arte contemporânea, o(a) docente cultivar a pesquisa, terá contornado quaisquer dos desafios já mencionados, seja investindo “[...] na busca de informações e conceitos – muitas vezes escassos, porque muito atuais – sobre o tema, a obra ou o artista em estudo” (NARDIN & FERRARO, 2009, p. 184-185), ou estudando outras áreas do conhecimento, como a filosofia, a sociologia e a história para auxiliar os(as) alunos(as) na construção interdisciplinar de sentidos para as produções artísticas.

É importante ter em mente que a arte contemporânea, por estar acontecendo na atualidade, não possui as delimitações presentes nos movimentos da arte moderna. Sendo assim, abre espaços para concepções que superam as conceituações de arte e não arte, podendo incluir produções advindas de diferentes grupos sociais. Ana Mae Barbosa, quando trabalhou como diretora do Museu de Arte Contemporânea (MAC-USP) de São Paulo (1987-1993), tornou-se referência por promover exposições de pessoas da periferia, sem o *status* de artista, mas criadoras de trabalhos com uma capacidade estética apurada e sem funcionalidade utilitária. Assim, Barbosa rompeu com a ideia de que os pobres fazem artesanato e os ricos produzem arte, democratizando o espaço do museu.

Dentre as propostas de Barbosa (2016), destaca-se a construção de práticas interculturais que diminuam a distância e o preconceito entre as pessoas de elite socioeconômica e as pessoas com acesso precário a espaços culturais institucionalizados. Para isso, critica o discurso de tolerância e a fusão dos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo no termo pluralidade pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, afirmando a necessidade do reconhecimento e da abordagem dos diversos códigos culturais pela educação. Sua proposta substitui a simples inclusão de artistas e códigos culturais por práticas de questionamento dos valores e preconceitos com relação à diversidade.

O PAPEL DE PROFESSORES(AS) PESQUISADORES(AS) E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NUMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Para ampliar a presença de artistas no currículo de arte, numa abordagem interseccional, não basta a oferta de materiais didáticos tematizando trabalhos de artistas subvalorizados(as) em decorrência de preconceitos socioeconômicos, étnico-raciais e/ou de gênero. É necessária uma reorientação na formação inicial e continuada de professores(as) de arte, de modo a engajá-los(as) na busca pela ampliação de tais representações ao refletir sobre a educação e sua relação com a sociedade.

As discussões acerca do(a) professor(a) pesquisador(a) em cursos de formação de docentes tornaram-se centrais nos anos 2000 no Brasil. Pimenta e Lima (2005), Miranda (2001), Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), por exemplo, revelam a importância da disciplina de Estágio Supervisionado enquanto foco central da organização curricular. Tais autoras propõem esta disciplina aglutinada a processos de pesquisa, superando a divisão curricular entre teoria e prática, pois o desenvolvimento de pesquisas requer a integração dos diversos conhecimentos relevantes para compreender o objeto de estudo.

Associar essa mentalidade de pesquisa a uma abordagem crítica e reflexiva do currículo de arte, enfatizando implicações interseccionais do androcentrismo é uma estratégia para revelar possibilidades de ações pedagógicas interculturais que abordem artistas advindos de diferentes posições sociais e desarticulem o ensino focado em artistas gênios. Recomenda-se leituras para conduzir professores(as) em formação aos questionamentos do significado de seu trabalho num nível sociocultural e incentivar modificações em seus pensamentos sobre suas ações pedagógicas (LISITA, ROSA & LIPOVETSKY, 2001).

A utilização da disciplina de estágio aliada à pesquisa conduz à formação de professores(as) aptos(as) a questionar o contexto escolar e entender os desdobramentos da educação na formação cultural dos(as) estudantes (PIMENTA & LIMA, 2005). Entretanto, o repertório de docentes pesquisadores(as) não pode

ficar restrito aos anos de formação inicial na disciplina de estágio. Miranda (2001) propõe que só o(a) professor(a) tem condições de analisar sua prática e melhorá-la, quando assume um compromisso individual com o aperfeiçoamento profissional constante. Por outro lado, os discursos e análises vindos do meio acadêmico podem contribuir para a atualização e ampliação de conhecimentos. Kimberlé Crenshaw (2002) propõe uma ampliação do diagnóstico e da defesa das violências oriundas da intersecção, especificamente na formulação de tratados a serem partilhados por instituições de direitos humanos. Entre os exemplos propostos por Crenshaw, destaca-se a ampliação da percepção da discriminação de mulheres para além da violência sexual, pois em diversos campos, abrangendo a educação e o trabalho, as mulheres sofrem discriminação por não serem homens ou não pertencerem a determinados grupos raciais dominantes. Deste modo, segundo Crenshaw, as mulheres sofrem discriminação composta ao serem rechaçadas de determinadas funções por serem mulheres e de outras por pertencerem a determinado grupo étnico.

A perspectiva interseccional de Crenshaw é aplicável na Educação e, consequentemente, ao campo da arte, pois a análise interseccional desvenda as relações de dominação resultantes da naturalização operacionalizada com a consagração de artistas pertencentes a grupos sociais privilegiados. Do mesmo modo, ela é eficaz para expor as exclusões curriculares num processo claro de questionamento dos conteúdos da disciplina de arte. Portanto, o planejamento de ações pedagógicas interseccionais não deve acontecer pela imposição de novos paradigmas curriculares. Ele precisa resultar de análises realizadas pelos(as) professores(as) de arte sobre as escolhas de conteúdo.

Em nossa prática, identificamos três questões que podem orientar reflexões docentes sobre o ensino de arte, a saber: eu incluo artistas mulheres? Incluo artistas mulheres de várias etnias? Incluo artistas mulheres de várias origens socioeconômicas? Ao responder uma ou todas estas perguntas negativamente, o próximo passo é buscar nomes representativos da diversidade para compor as ações pedagógicas e os materiais educativos. É evidente que a inclusão de

artistas homens, representativos de diversas origens socioeconômicas e étnico-raciais também será indispensável num planejamento interseccional, embora não seja o foco deste artigo.

Além da inclusão curricular, docentes de arte podem desenvolver projetos que abordem e questionem os diferentes fatores de subvalorização no campo da arte devido aos aspectos interseccionais, promovendo a sensibilização de estudantes e da comunidade escolar quanto a essa ampliação de repertório. A organização de mostras e exposições abrangendo artistas representativos das diversidades de gênero, étnico-racial e socioeconômica, por exemplo, é recomendável no sentido da sensibilização e formação de públicos, pressupondo a transformação do olhar acerca das produções de tais grupos. Entretanto, é preciso cautela, pois pode haver estudantes com experiências advindas da intersecção de diferentes fatores, ou seja, tanto sujeitados à discriminação quanto praticantes dela. Trata-se, então, de garantir a construção de espaços democráticos de debate sobre as opressões interseccionais, por meio dos quais os(as) estudantes possam expor seus pensamentos sem riscos a sua integridade e com a agência mediadora do(a) docente de arte.

Manejo de classe à parte, passamos a apresentar artistas selecionadas para compor um plano de ação pedagógica na disciplina de arte que historicize o androcentrismo e as formas de sujeições advindas da interseccionalidade a partir da abordagem interartes. Para ilustrar o procedimento interseccional e no intuito de manter o escopo deste breve artigo, consideraremos a artista Estela Laponi e dois coletivos de artistas brasileiras: Loucas de Pedra Lilás⁹ e Capulanas Cia. de Arte Negra. Entretanto, há diversos outros nomes que empregam procedimentos interartes e questionam as subordinações interseccionais.¹⁰ As três escolhas exemplificam não somente artistas feministas contemporâneas, mas o engajamento com temas interseccionais, priorizando a arte da *performance*, pois esta já consta como componente dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL,1998).

O surgimento da arte da *performance* nos anos 1970 e 1980 é fruto de processos interartes e, de acordo com Cohen (2004) a *performance* parte de proposições advindas de artistas plásticos, mas se assemelha e se contrapõe às convenções estéticas teatrais. Ela é uma expressão cênica desenvolvida em locais alternativos, configurando-se num evento com poucas repetições de apresentações. O teatro, por outro lado, se realiza com uma equipe de atores que buscam representar uma narrativa comumente expressa em textos dramáticos. A *performance* não busca representar um texto, mas trabalha com colagens de ações simbólicas, até mesmo sem falas ou representação de personagens, além de aplicar procedimentos de composição interativos, como as instalações com e sem recursos audiovisuais e mediáticos.

A artista Estela Lapponi¹¹ tematiza a acessibilidade e preconceitos com relação aos deficientes físicos. Na *performance* “Cadeira - Falando de Tabu”¹² ela narra, por meio de recursos audiovisuais, suas experiências como pessoa deficiente e as dificuldades enfrentadas em ambientes hostis. Essa *performance* funciona como desencadeadora de discussões sobre os problemas enfrentados por deficientes numa sociedade preconceituosa. Na instalação “Solo”, a artista propôs uma sala repleta de areia com uma bengala no centro. Enquanto os(as) participantes visitavam o espaço, ouviam uma paisagem sonora e experimentavam movimentações sobre a areia utilizando a bengala¹³. Além de propiciar a apreciação da intermedialidade e de elementos de composição interartes, a obra desencadeia discussões políticas, enfatizando a falta de acessibilidade aos(às) deficientes nos ambientes públicos.

Esta referência de Estela Lapponi evidencia a condição interseccional da artista mulher e deficiente e inspira sugestões para o(a) docente de arte, tais como a gravação de imagens em espaços da escola, registrando, com sua(s) turma(s), as dificuldades enfrentadas por pessoas deficientes devido à falta de adaptações arquitetônicas. Posteriormente, as imagens poderiam ser editadas em aula de vídeo arte, seja em laboratório de informática ou em *notebooks*, por meio de softwares gratuitos como o *Movie Maker* visando a produção de uma instalação

multimídia ou, se não houver recursos para tal, a simples projeção do vídeo durante uma mostra. A instalação “Solo” também inspira uma vivência de composição de uma instalação para que visitantes sem deficiência experimentem a restrição da locomoção causada por obstáculos ou pela redução das capacidades perceptivas por meio do uso de vendas. A ideia de paisagem sonora complementa a instalação, sendo uma alternativa para estudar e transpor o conceito, captando paisagens sonoras de diferentes espaços.

O coletivo¹⁴ teatral de Pernambuco Loucas de Pedra Lilás produz teatro de rua, *performances*, instalações e vídeos em defesa dos direitos das mulheres. Em seus trabalhos, as artistas utilizam os rostos pintados e, de maneira cômica, apresentam narrativas ricas por seu teor étnico-racial, pois a maioria das participantes são negras. Nascimento (2014) denomina o trabalho do coletivo como teatro/educação ou ativismo (mescla das palavras arte e ativismo) ao considerar o teatro tão importante quanto a ação pedagógica para difundir os discursos sobre a busca por um mundo mais justo para públicos diversos com o uso do humor. O grupo atua “[...] com irreverência e picardia, nas ruas, escolas, nos fóruns sociais ou qualquer lugar onde haja injustiça e desejo de mudanças, subvertendo a ordem” (NASCIMENTO, 2014, p. 3297). O processo criativo de “Muntu” iniciou com histórias de vida, apresentando vozes de resistência contra o silenciamento de mulheres negras.

Dentre os poucos materiais de acesso público passíveis de auxiliar ações pedagógicas a partir dos trabalhos do coletivo, destacam-se os vídeos¹⁵ debatendo os direitos das mulheres e desvendando ações de instituições e pessoas que limitam tais direitos. Com esses vídeos, docentes de arte terão a alternativa de propor a construção de breves estórias reivindicando direitos, para posterior encenação utilizando elementos cômicos, evidenciados pelos PCNs¹⁶ (BRASIL, 1998) como uma alternativa para propiciar a identificação dos(as) estudantes com diferentes narrativas. Com recurso de celular ou câmeras da escola, os(as) estudantes

também poderão filmar as improvisações e editar os vídeos para realizar uma mostra escolar, articulando tanto o tema dos direitos das mulheres, quanto a problemática interseccional do racismo.

O coletivo Capulanas Cia. de Arte Negra é composto por jovens negras e negros que buscam integrar as linguagens artísticas sob a bandeira da arte popular com o intuito de fortificar a imagem das mulheres negras. O coletivo nasceu “[...] da vontade de dialogar com a sociedade sobre as descobertas, anseios e percepções da mulher negra” (PAIXÃO et al, 2011, p. 12). Desde a fundação do grupo, houve uma extensa pesquisa sobre as obras de Solano Trindade, personalidade negra de destaque em várias áreas da arte. Essas pesquisas deram origem à produção interartes “Solano Trindade e suas negras poesias” que mesclou teatro, dança, música e literatura. A partir de 2010, o coletivo realizou diversas apresentações dessa produção em espaços públicos de São Paulo, denominados “espaços-quintais-terreiros” (PAIXÃO et al, 2011, p. 14). A preocupação basilar do coletivo de teatro negro é “[...] a construção de uma verdadeira conscientização de gênero, identidade e cidadania para os afro-brasileiros” (NORANJO, 2011, p. 63). Por isso, seu principal público são as comunidades periféricas, muitas vezes, excluídas pela circulação de espetáculos projetados para espaços convencionais (SILVA, 2011).

A reprodução videográfica do espetáculo “Solano Trindade e suas negras poesias”¹⁷ é particularmente adequada para trabalhar a temática étnico-racial nas séries finais do ensino fundamental. Neste sentido, a disciplina de arte viria, também, ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Francisco Solano Trindade (1908-1974) publicou três livros de poesia negra e fundou o Teatro Popular Brasileiro (TPB), com elenco composto de domésticas, operários e estudantes.¹⁸ O trabalho da Capulanas Cia. de Arte Negra com “Solano Trindade e suas Negras Poesias” reflete a interseccionalidade inerente ao trabalho do grupo, integrando elementos das culturas Afro e *hip hop*, conduzindo a uma reflexão acerca da identidade negra e a importância da

arte para questionar preconceitos e promover a integração social. Na aula de arte, pode-se relacionar as *performances* da Capulanas Cia. (NORANJO, 2011) com a cultura de racismo, resignificando-as em improvisações, as quais poderão gerar cenas breves para intervenções nos ambientes da escola.

A agenda de pesquisa docente, idealmente, refletirá o questionamento e desarticulação de práticas culturais discriminatórias, em busca de aperfeiçoamento metodológico e pedagógico ao longo do planejamento da disciplina de arte. Quando utilizamos recursos da internet, uma expressão de busca digital explícita, como interseccionalidade no ensino da arte, não traz resultados óbvios relacionados a gênero. Uma alternativa para a identificação de dissertações, teses e artigos com esse teor é a utilização do termo feminismo como expressão de busca, mesclado com a abrangência geográfica, a exemplo da produção da pesquisadora brasileira Stela Regina Fischer, sobre artistas da América Latina (FISCHER, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, com o aporte teórico e crítico de Pierre Bourdieu, Kimberlé Crenshaw e Michael Archer, argumentamos em favor da maior inclusão de artistas mulheres provenientes da intersecção de identidades estigmatizadas no ensino de arte contemporânea, questionando a cultura do androcentrismo e a subvalorização de artistas interseccionadas por fatores étnicos, de gênero, de localização geográfica e de origem socioeconômica.¹⁹

Professores(as) dispostos(as) a pesquisar são fundamentais neste processo de criar e propor outras ações pedagógicas com engajamento interseccional, ou seja, evitando reproduzir preconceitos e hierarquias sociais. A ação de professores(as) pesquisadores(as) é uma alternativa para efetivar a abordagem interseccional do currículo, pois possibilita reflexões críticas visando a superação das crenças pessoais e princípios de subvalorização de algumas identidades. Com a experiência das análises sobre as suas ações pedagógicas, os(as) professores(as) tendem a dar novos sentidos ao seu trabalho, realizando intervenções sociais

que desestruturam o androcentrismo e as culturas de subvalorização de identidades (BATISTA, 2017). Na disciplina de arte, a formação de professores(as) pesquisadores(as), tanto inicial quanto continuada, é um procedimento chave para a ampliação da representatividade de artistas mulheres advindas de diversas origens socioeconômicas, étnicas e de gênero.

A nossa proposição de ações pedagógicas abordando mulheres artistas engajadas com o questionamento da subvalorização sociocultural de determinadas identidades se alinha à historicização das identidades teorizada por Bourdieu (1998), pois questiona o modo pelo qual docentes e estudantes assumem determinadas identidades subvalorizando outras, muitas vezes conflitantes com as suas. O desvelamento do teor de constructo histórico proporciona a promoção de reconsiderações acerca das disposições adquiridas quanto a construção da identidade e das práticas de circulação e manutenção de modos de valorização ancorados em estereótipos culturais.

Nossas sugestões de ações pedagógicas não restringem outras possibilidades de utilização das produções das artistas e dos coletivos feministas citados, a critério de docentes e estudantes. Entretanto, artistas homens também são estigmatizados por pertencerem a grupos minoritários e o ensino de arte necessita ampliar a sua inclusão curricular. A ideia não é substituir artistas consagrados no campo da arte por nomes de artistas representativos de identidades discriminadas. Pelo contrário, buscamos pensar em modos de ampliar a diversidade identitária no ensino de arte por meio de uma abordagem interseccional do currículo, que trate a diferença como fator de inclusão e não de exclusão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE [Souto-Maior], Valéria. Índice de dramaturgas brasileiras do século XIX. Florianópolis: Mulheres, 1996.

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

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. Ensino de arte. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

AUGUSTO, Geri. Transnacionalismo negro: a encruzilhada de AMEFRICAN@S. Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 25-38, jan./abr. 2016, p. 25-38. Disponível em:

<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/2281/1589>> Acesso em 25 de abril de 2017.

BARBOSA, Ana Mae. An interculturalist declaration of principles. In: GONÇALVES, Susana. MAJHANOVICH, Suzanne. Art and intercultural dialogue. Rotterdam: Sense Publishers, 2016, p. 24-37.

BATISTA, Valdoni R. A desnaturalização do androcentrismo por meio de uma prática de pesquisa-ação no estágio de Licenciatura em Arte-Educação da Unicentro. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Centro Oeste Guarapuava, 2017.

BOZZANO, Hugo B; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. Arte em Interação. 1ed. Volume único, São Paulo, IBEP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>> Acesso em: 18 de abril de 2017.

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

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

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

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. et al. Inclusão da temática de gênero no curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba: primeiros passos. Espaço do Currículo, Campina Grande, v.7, n.2, Maio a Agosto 2014. p. 262-275.

Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2014.v7n2.262275/11382>>. Acesso em: 27/06/2017

CAUQUELIN, Anne. Arte Contemporânea: uma introdução. Trad. Rejane Janowitz. São Paulo: Martins, 2005.

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.

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/>>.

FARTHING, Stephen. Tudo sobre arte: os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos. Trad. Paulo Polzonoff. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

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

FISCHER, Stela Regina. Expressões de Gênero: a resignificação do feminismo nos processos criativos de performers, artistas teatrais e ativistas latino-americanas na atualidade. In: ANAIS Complementares, Fazendo Gênero, 10, Florianópolis, 2013. Disponível em:
<http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373298594_ARQUIVO_fazendogenero2013_StelaFischer.pdf> Acesso em 20 de abril de 2017.

FONSECA, Rui Pedro. Carreira, arte feminista e mecenato: uma abordagem à dimensão econômica do circuito artístico principal sob uma perspectiva de gênero. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXVI, 2013, pág. 113-137.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 107-127.

MARQUES, Jorge. Finas Flores: Mulheres letradas na canção brasileira. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2015.

McNAY, Lois. Agency. In: DISCH, Lisa; HAWKESWORTH, Mary (editores). The Oxford Handbook to Feminist Theory. Oxford: Oxford University Press, 2015, p. 1-26 online.

pós:

MIRANDA, Marília G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 129-143.

MOUDATSOS, Rodanthi Mihail. Dificuldades para ensinar arte contemporânea, 2013. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69930>> Acesso em: 07 de abril 2017.

NARDIN, Heliana Ometto; FERRARO, Mara Rosângela. Artes Visuais na Contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). O Ensino de Artes: construindo caminhos. Ed. 7, Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009. p. 181-224.

NASCIMENTO, Maria Cristina do. Ativismo feminista: Loucas de Pedra Lilás na luta antirracista. In: REDOR, 18, Recife, 2014. Anais, Recife: 2014. p. 3295 - 3306.

NOCHLIN, Linda. Women, art and power and other essays. New York: Harper and Row, 1988.

NORANJO, Julio Moracen. Capulanas em Contraponteio: onde começa a ação na aurora dum destino. In: PAIXÃO, Adriana. Et al. [EM]GOMA dos pés à cabeça, os quintais que sou: Capulanas Cia de Arte Negra. São Paulo: Capulanas, 2011. p. 61-77.

PAIXÃO, Adriana et al. [EM]GOMA dos pés à cabeça, os quintais que sou: Capulanas Cia de Arte Negra. São Paulo: Capulanas, 2011.

PARANÁ. Arte: Ensino Médio. 2ª Ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/SEED-PR, 2006.

PERROT, Michele. As Mulheres e os Silêncios da História. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena, Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Póesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006 Acesso em:<http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/reoferta_estagio_3_4/estagio_3/> Acesso em: 08 de set. de 2016.

SILVA, Salloma S. J. da, Capulanas Cia de Arte Negra: sob o signo da reinvenção. In: PAIXÃO, Adriana. Et al. [EM]GOMA dos pés à cabeça, os quintais que sou: Capulanas Cia de Arte Negra. São Paulo: Capulanas, 2011. p. 93-104.

SOUZA, Maria Cristina de. A tradição obscura: o teatro feminino no Brasil. Rio de Janeiro: Bacantes, 2001.

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

VINCENZO, Elza C. de. Um teatro da mulher: dramaturgia feminina no palco brasileiro contemporâneo. São Paulo: Perspectiva, 1992.

PÓS:

NOTAS

1 O Grupo Guerrilla Girls é uma referência notável deste tipo de ativismo, com website ativo em <<http://www.guerrillagirls.com>>

2 Alguns dos exemplos presentes no Brasil são: o projeto Nossas Artistas realizado pelo Instituto Tomie Ohtake; a exposição Elas. Mulheres Artistas do Museu de Arte Brasileira; a exposição Doze Artistas Mulheres e as Múltiplas Linguagens Criativas do Museu Afro Brasil.

3 O Instituto Rede Arte na Escola, do Grupo Empresarial Ioschpe, foi criado por Evelyn Ioschpe, em 1989, para incentivar o ensino de arte e a formação continuada de professores para atuarem na Educação Básica. Por meio de polos cadastrados no Programa Arte na Escola, o instituto distribui materiais educativos para darem suporte às aulas de arte, além de patrocinar prêmios e eventos. Para mais informações acesse o site: <<http://artenaescola.org.br/>>.

4 Trata-se de Por Toda Parte (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013) e Arte e Interação (BOZZANO, FRENDA & GUSMÃO, 2013), adotados nas escolas estaduais de ensino médio do Paraná.

5 No Brasil a interseccionalidade é debatida por ativistas negras no blog: <<http://blogueirasnegras.org/2015/09/29/feminismo-interseccional-um-conceito-em-construcao/>>

6 A oficialização do racismo marcou a história dos Estados Unidos de Martin Luther King e da África do Sul de Nelson Mandela, legitimando a segregação em espaços sociais (inclusive escolas) destinadas a negros, hindus e outras etnias não brancas. A discriminação interseccionada segue sendo tema relevante para pesquisadores (AUGUSTO, 2016).

7 Tais artistas e seus posicionamentos no ranking eram os seguintes no ano de 2017: 6º. Cindy Sherman; 14º Louise Bourgeois; 34º [Yayoi Kusama](#); 40º [Mona Hatoum](#); 41º Marina Abramovic; 42º [Valie Export](#); 53º [Nan Goldin](#); 59º [Martha Rosler](#); 60º [Tacita Dean](#); 62º [Isa Genzken](#); 70º [Jenny Holzer](#); 71º [Yoko Ono](#); 90º [Sherrie Levine](#); 98º [Kiki Smith](#) e no 99º posicionamento está [Candida Höfer](#).

8 A database ArtFacts.Net foi lançada em 2001 e oferece planilha de classificação mundial de artistas, atualizada em 2016: <<https://www.artfacts.net/en/artists/top100.html>>

9 Para performances de Loucas de Pedra Lilás, acesse <<https://www.blogger.com/profile/17095848020356148924>>

10 Beth Moyses, Rosana Paulino, Dora Longo Bahia são exemplos de artistas brasileiras que questionam o androcentrismo e sua interseção com outros fatores. Fotos e vídeos de todas as artistas e grupos mencionados estão disponíveis na Internet, mas não obtivemos liberação de direitos para inserir imagens neste artigo.

11 A artista Estela Lapponi foi vitimada por um AVC (Acidente Vascular Cerebral) aos vinte e quatro anos acarretando na paralisia do lado esquerdo de seu corpo.

NOTAS

12 Para assistir o vídeo de uma das discussões resultantes da performance “Cadeira - Falando de Tabu” de Estela Lappone, acesse <<https://vimeo.com/119919141>>

13 <http://estelapponi.blogspot.com.br/?view=classic>

14 De acordo com Nascimento (2014) em 1996 o coletivo foi transformado em ONG (organização não governamental) para contribuir com a garantia e ampliação dos direitos das mulheres.

15 Vídeos disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=F9Qb7oc2ih4>

16 Citamos os PCNs (BRASIL, 1998) como referência curricular, pois mesmo após serem considerados não obrigatórios pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), eles continuam embasando o ensino de arte tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio em estados e municípios que não elaboraram suas próprias diretrizes curriculares. Por outro lado, o documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ainda não foi publicado e, no momento em que finalizamos este artigo, em julho de 2017, encontra-se com o CNE que elaborará o parecer final e a encaminhará para o Ministério da Educação (MEC), segundo informações obtidas nos sites do MEC e da BNCC:<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_5/mod05_2unid_2.html#topo_pag> e <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tem>>

17 O vídeo “Solano Trindade e suas negras poesias” de autoria do coletivo Capulanas Cia. de Arte Negra está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pgYZdsymihU>>

18 Biografia disponível em <<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/12/30/solano-trindade>>

19 Fotos, vídeos e materiais de todas as artistas e grupos mencionados estão disponíveis na Internet e em outros websites, além dos indicados, mas não obtivemos liberação de direitos para inserir imagens neste artigo.

Artigo recebido em: 25 de abril de 2017
Aceito para publicação em: 17 de Agosto de 2017