

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**A SUB-REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES ARTISTAS EM LIVROS DIDÁTICOS  
DE HISTÓRIA (PNLD 2020)**

**LINDA EVELYN SOUSA NASCIMENTO**

São Luís/MA  
2022

**LINDA EVELYN SOUSA NASCIMENTO**

**A SUB-REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES ARTISTAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE  
HISTÓRIA (PNLD 2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes

Nascimento, Linda Evelyn Sousa.

A sub-representação das mulheres artistas em livros didáticos de História (PNLD 2020) / Linda Evelyn Sousa Nascimento. – São Luís, 2022.  
139 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes.

1. Ensino de História. 2. Mulheres artistas. 3. Sub-representação. 4. Livros didáticos. I. Título.

CDU 371.671:7.071.1-055.25

Elaborada por Lausa Sousa Barros - CRB 13/657

**LINDA EVELYN SOUSA NASCIMENTO**

**A SUB-REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES ARTISTAS EM LIVROS DIDÁTICOS  
DE HISTÓRIA (PNLD 2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes

**Aprovada em: 22/07/2022**

**BANCA AVALIADORA:**



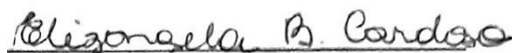
---

Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes (orientadora)  
(PPGHIST/UEMA)



---

Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva (arguidora)  
(PPGHIST/UEMA)



---

Profa. Dra. Elizângela Barbosa Cardoso (arguidora)  
(PPGHIST/UFPI)

---

Profa. Dra. Adriana Maria de Souza Zierer (suplente)  
(PPGHIST/UEMA)

*Para minha família, em especial, minha irmã e  
talentosa artista: Brenda Sousa.*

## RESUMO

Os livros didáticos são lugares de memória, fazem parte da cultura escolar e imprimem nos(as) estudantes uma visão de mundo e uma perspectiva da história, contudo, o patrimônio cultural de determinados sujeitos ainda é ínfimo nesses materiais didáticos. Dentre esses sujeitos encontram-se as mulheres artistas, que não tiveram a legitimação e a difusão de suas produções nos espaços que salvaguardam a memória, lugares ainda marcados pela concepção de genialidade artística masculina, com isso, cabe a reflexão e questionamento sobre a lógica androcêntrica que ainda faz parte desses espaços. Essa lógica revela o modo como a experiência e o olhar do sujeito masculino são apontadas como experiências de todos os indivíduos, de forma hegemônica e universalizante. Isso atravessa a importância dada à intelectualidade feminina e o reconhecimento de suas experiências, saberes e memórias. Poucas mulheres conseguiram adentrar na História da Arte, apesar de terem produções dos mais diversos estilos, escolas e movimentos artísticos, o reconhecimento destas é ínfimo. Reconhecer estas diferenças históricas na representação dos gêneros significa contribuir para uma visão crítica da História, identificando os fatores sociais que fomentam a marginalização da prática artística feminina. Há a necessidade de um olhar mais atento às produções artísticas femininas, inserindo a mulher como um sujeito ativo na criação de arte e não apenas como objeto de arte. Nesse sentido, a presente pesquisa tem o objetivo de analisar a representatividade das produções artísticas femininas nos livros didáticos a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) referente ao ano de 2020, pois configura um segmento importante na análise das relações de gênero na História. Para isso, foi utilizada a metodologia bibliográfica a partir do levantamento de referências teóricas e a análise documental.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Mulheres artistas. Sub-representação. Livros Didáticos.

## **ABSTRACT**

Textbooks are places of memory, they are part of school culture and give students a world view and a perspective of history, however, the cultural heritage of certain subjects is still negligible in these teaching materials. Among these subjects are women artists, who did not have the legitimation and dissemination of their productions in spaces that safeguard memory, places still marked by the conception of male artistic genius, with this, it is necessary to reflect and question the androcentric logic. which is still part of these spaces. This logic reveals the way in which the experience and the look of the male subject are identified as experiences of all individuals, in a hegemonic and universalizing way. This crosses the importance given to female intellectuals and the recognition of their experiences, knowledge and memories. Few women managed to enter the History of Art, despite having productions of the most diverse styles, schools and artistic movements, their recognition is minimal. Recognizing these historical differences in the representation of genders means contributing to a critical view of History, identifying the social factors that foster the marginalization of female artistic practice. There is a need for a closer look at female artistic productions, inserting women as an active subject in the creation of art and not just as an object of art. In this sense, the present research aims to analyze the representativeness of female artistic productions in textbooks from the National Textbook Program (PNLD) for the year 2020, as it configures an important segment in the analysis of gender relations in History . For this, the bibliographic methodology was used from the survey of theoretical references and document analysis..

**Keywords:** History teaching. Women artists. Under-representation. Didactic books.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Autorretrato (1908), de Arthur Timótheo da Costa.....	40
Imagem 02: Cigana (1910), de Arthur Timótheo da Costa .....	40
Imagem 03: Envenenados (1918), de John S. Sargent .....	66
Imagem 04: Picardie maudissant la guerre (1926), de Paul Auban.....	66
Imagem 05: Domingo Sangrento (séc. XX), de Ivan Vladimirov .....	68
Imagem 06: O Operário e a Mulher Kolkosiana (1937), de Vera Mukhina.....	69
Imagem 07: Busto-retrato do Presidente Marechal Manuel Deodoro da Fonseca (início do séc. XX), de Nicolina Vaz de Assis.....	70
Imagem 08: Marechal Deodoro (1891), de Autran .....	70
Imagem 09: Alegoria da República (1794), de Antoine-Jean Gros .....	71
Imagem 10: A Liberdade Guiando o Povo (1830), de Eugène Delacroix.....	72
Imagem 11: A pátria (1919), de Pedro Bruno .....	73
Imagem 12: Charge do Jornal “O Malho” (1902) .....	74
Imagem 13: Improvisação (1913), de Kandinsky .....	76
Imagem 14: Guernica (1937), de Pablo Picasso.....	78
Imagem 15: São Paulo (1924), de Tarsila do Amaral .....	80
Imagem 16: A Caipirinha (1923), de Tarsila do Amaral.....	81
Imagem 17: Greve (1956), de Lasar Segall.....	81
Imagem 18: Alcipe (1787-90), de Leonor de Almeida .....	81
Imagem 19: Panorama da Baía de Guanabara (1825), de Maria Graham.....	82
Imagem 20: Estudo de quatro cabeças (1910-1922), de Arthur Timótheo da Costa.....	85
Imagem 21: 'Capoeira' (1970), de Maria Auxiliadora da Silva.....	87
Imagem 22: 'Bar com gafeira' (1973), de Maria Auxiliadora da Silva.....	87
Imagem 23: Passaporte de Judeu (1943), de Felix Nussbaum .....	91
Imagem 24: Le Retour (1945), de Chana Orloff .....	92
Imagem 25: A última ceia (1986), de Mr. Peanut .....	93



Imagem 26: Imagem de uma propaganda de calça jeans, publicada em 1970, e Davi (1501-1504), de Michelangelo .....	94
Imagem 27: Série Envolvimento (1968), de Wanda Pimentel. ....	95
Imagem 28: Série Envolvimento (1968), de Wanda Pimentel. ....	95
Imagem 29: Alegoria à proclamação da república e à partida da família imperial (final do século XIX), Pintura anônima .....	99
Imagem 30: Proclamação da República (1893), Benedito Calixto .....	99
Imagem 31: Tropical (1916), de Anita Malfatti .....	101
Imagem 32: Roda de samba (1926), de Di Cavalcanti .....	103
Imagem 33: Tropical (1916), de Anita Malfatti .....	103
Imagem 34: A noite (1896), de Jean Béraud .....	104
Imagem 35: Impressão, sol nascente (1872), de Claude Monet .....	104
Imagem 36: Rua de Praga (1920), Otto Dix .....	107
Imagem 37: Estamos construindo um novo mundo (1918), Paul Nash. ....	107
Imagem 38: Guernica (1937), de Pablo Picasso .....	108
Imagem 39: Dois ovais (1919), Wassily Kandinsky .....	109
Imagem 40: Whaam! (1963), de Roy Lichtenstein .....	110
Imagem 41: It's a Man's World I (1964), Pauline Bot.....	111
Imagem 42: Resposta de um(a) estudante à segunda questão do questionário.....	118
Imagem 43: Resposta de um(a) estudante à terceira questão do questionário .....	119
Imagem 44: Resposta de um(a) estudante à terceira questão do questionário (2).....	119

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 01: Valores De Aquisição – PNLD 2020 .....	63
Tabela 02: Dados da quantidade de obras artísticas, de artistas homens e mulheres, representadas no livro didático <i>Teláris História</i> .....	97
Tabela 03: Dados da quantidade de obras artísticas, de artistas homens e mulheres, representadas no livro didático <i>Estudar História</i> .....	112
Gráfico 01: Conhecimento dos(as) estudantes acerca de mulheres artistas .....	117

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 A SUB-REPRESENTAÇÃO DE MULHERES ARTISTAS NA HISTÓRIA DA ARTE: os constructos sociais de exclusão e o apagamento das mulheres como sujeito criador.....</b>	<b>18</b>
1.1 Problematização de gênero: significados e representações .....	18
1.2 A histórica sub-representação das mulheres artistas .....	19
1.3 Segregação de mulheres artistas nos espaços museais: a construção de um cânone nos museus .....	38
<b>2 AS REPRESENTAÇÕES DE MULHERES ARTISTAS NA CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS E IDENTIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>46</b>
2.1 A memória como campo de disputas.....	48
2.2 O livro didático de história como objeto de estudo na análise da representação de mulheres artistas .....	57
2.3 Problematização do PNLD e BNCC .....	59
<b>3 A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES ARTISTAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA .....</b>	<b>65</b>
3.1 Análise do livro “ <i>Teláris História</i> ”, de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino.....	65
3.2 Análise do livro “ <i>Estudar História</i> ”, de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto.....	98
<b>4 PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DO PARADIDÁTICO "TRAJETÓRIAS INVISÍVEIS DAS MULHERES ARTISTAS NA HISTÓRIA DA ARTE" .....</b>	<b>113</b>
4.1 Descrição do Produto educacional .....	113
4.2 Aplicação do produto educacional em salas de aula .....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>136</b>

## INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, as mulheres têm produzido arte, dos mais diversos estilos, escolas e movimentos artísticos. Contudo, a produção e engajamento das mulheres no mundo das artes por muito tempo permaneceu nas sombras e a representação de artistas femininas na narrativa histórica ainda é tímida, havendo apenas um seleto grupo de mulheres consideradas como grandes artistas.

A História da Arte foi marcada por expressões artísticas predominantemente masculinas, apenas um pequeno número de mulheres teve seus nomes reconhecidos e salvaguardados nos espaços de memória. E quando havia a representação de tais mulheres, estas eram vistas como o “ponto fora da curva”, consideradas como figuras fortes por superarem as fraquezas do gênero ao adentrarem em território marcadamente masculino.

Assim, poucas conseguiram adentrar no mundo das artes, menos ainda conseguiram obter o reconhecimento histórico em registros e livros de História. Para que elas conseguissem espaço nesse ambiente, muitas vezes era necessário que suas produções se encaixassem na categoria “arte feminina”, tendo que produzir obras que enfatizassem a representação da mulher como virgem, mãe ou esposa, imagem essa que por muito tempo representou o feminino.

As estruturas sociais em que foi construída a participação das mulheres na produção artística foram permeadas por ideais opressores e estereótipos de gênero que acabavam por engessar e tolher a capacidade criativa da mulher. Só com o fim da década de 1990 que a ideia do “feminino” foi repensada, a fim de legitimar as produções de artistas mulheres que não se enquadravam propriamente na essência do feminino construída pelos modelos tradicionais.

Para Pollock, os mecanismos de distribuição e de exposição exclusivamente femininos contribuíam para reforçar os estereótipos de discriminação e tendiam a reafirmar a ideia do determinismo biológico. Sobre este posicionamento, a historiadora espanhola Patricia Mayayo (2011, p. 109) afirmou: “O problema não consiste em tentar desenterrar uma suposta essência do “feminino”, mas sim desvelar como o próprio conceito de feminidade se constrói através da linguagem, da representação e, em geral, da cultura”. Ao fim de 1980, o pós-estruturalismo entra nas pautas acadêmicas oferecendo novas ferramentas para os estudos feministas, agora pensado desde perspectivas mais relativistas, abandonando os posicionamentos essencialistas da década de 1970 e reconhecendo que as identidades de gênero são construídas pelos discursos sociais e pela linguagem. É neste contexto que Griselda Pollock (1987) publica o ensaio *Feminism and Modernism*, no qual por meio da análise dos códigos ideológicos e simbólicos das estruturas culturais das imagens femininas e masculinas na História da Arte, a autora se pergunta “o que é a arte feminista?”. Pollock demonstra que a arte feita por mulheres não representou um movimento homogêneo e esteve, desde sempre,

submetida aos discursos dominantes. No fim da década de 90 do século passado, as agendas feministas foram paulatinamente se deslocando ao diverso e ao múltiplo, influenciadas por autores como Foucault, Lacan, Butler, Derrida, Braidotti, entre outros e outras estudiosas que defendem a necessidade de superar os modelos tradicionais de identidade marcados por binarismos excludentes e características estáveis, trazendo ao debate os sujeitos que ficaram à margem da sociedade, discriminados por fatores como a raça, a etnia, o gênero, a classe social, idade. (MAYAYO, 2011, p. 109 *apud* ABREU, 2015, p. 3934-3935)

As mulheres que rompiam com as expectativas postas sobre o gênero, que ousavam criar, produzir, se profissionalizar e exercer a intelectualidade de forma insubmissa, eram retratadas na literatura e nos jornais de forma estereotipada, como mulheres masculinizadas por transgredirem o ideal de feminilidade. A masculinização da mulher que se profissionalizava consistia não apenas numa representação estereotipada, mas também funcionava como aviso às que buscavam se lançar num campo já dominado e demarcado pela presença masculina. Somado a isso, havia também a literatura médica que, no final do século XIX e início do século XX, propagou a crença de que a fisionomia diferente dos sexos os tornava biologicamente predispostos a distintas ocupações, a mulher sendo direcionada ao âmbito do privado e do doméstico e o homem ao espaço público.

Esses constructos sociais podavam o processo criativo das mulheres e representavam aquilo que Bourdieu (2005) chama de violência simbólica, ou seja, representam os mecanismos de poder que a sociedade aciona no sentido de sujeitar a mulher a uma posição de inferioridade e descrédito permanente. Esses discursos pautados na depreciação daquelas que buscavam a profissionalização se colocavam como mais um obstáculo à mulher artista, funcionando como uma forma de lembrete, a todo momento as lembrando das dificuldades que enfrentariam ao se lançarem num espaço já dominado pelos homens e que não lhes era próprio.

Contudo, essa sub-representação das mulheres no meio artístico nem sempre é demonstrada de forma tão evidente, se perfazendo, por exemplo, na visão inferior dada às formas de arte têxtil, predominantemente feminina, considerada como sendo uma habilidade decorativa de menor valor.

Explorarei, aqui, os modos como, durante este período, a diferenciação entre “artes maiores” e “artes menores” (artes decorativas, produção industrial) também estava imbuída de uma diferenciação sexual. Havia, assim, um espaço público, exemplificado pelas escolas ou pelas fábricas indissociáveis da industrialização oitocentista, onde o trabalho artístico das mulheres já era aceitável, como acontecia com as “artistas-operárias”. Mas este trabalho estava limitado ao objeto em série, não-assinado, ou seja, anônimo, e considerado menor, num claro contraste com a pintura ou a escultura, feitas

do objeto único e assinado por um indivíduo. Assim, os entraves a que as mulheres participassem nas “artes maiores” contrastavam com o incentivo a que se dedicassem às “artes menores”, compreendendo nelas todas as formas de produção artística onde não se considerava tão necessário o uso do intelecto, da imaginação, da invenção e da originalidade. Ao longo deste período, as denominadas artes menores, quer praticadas de forma profissional, quer no interior dos lares, foram caracterizadas como sendo “artes femininas”. Num círculo vicioso de atribuição de valores, o facto de estas artes ocuparem um lugar inferior nas hierarquias artísticas fez com que as mulheres nunca fossem impedidas de as praticar; por outro lado, o facto de serem identificadas como labores femininos também contribuiu para a sua desvalorização. Ou seja, quando a prática artística das mulheres não era excluída, tendia a ser inferiorizada. (VICENTE, 2012, p. 26-27)

Essa violência simbólica as tornava invisíveis não apenas para a sociedade, mas também para elas mesmas. De acordo com Perrot (2007), diante dos desestímulos constantes à profissionalização, as mulheres não se viam como capazes de publicar obras, ou merecedoras de terem seus registros salvaguardados, o que levou à perda de suas produções, muitas delas não colocavam a autoria ou adotavam pseudônimos até mesmo para que suas obras fossem melhor recepcionadas, potencializando o silêncio das fontes.

Os poucos vestígios que se têm acerca das mulheres são, em sua maioria, de autoria masculina e revelam mais da visão do homem sobre o feminino do que das mulheres reais, o que dificulta o acesso à suas memórias, suas representações de si mesmas e suas visões de mundo. Além disso, o exíguo aparecimento destas na esfera pública, contribuiu para a invisibilidade feminina nas narrativas históricas.

Ocorre que, para elas havia um agravante, por muito tempo as mulheres foram excluídas das instituições de ensino, a exemplo disso tem-se que a École des Beaux-Arts na França, referência no ensino de arte da Europa, apenas permitiu a entrada de mulheres como alunas regulares a partir de 1897. No Brasil, essa abertura foi mais recente, em 1892 as mulheres poderiam cursar o ensino superior na Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro (SIMIONI, 2019).

Numa conjuntura em que as mulheres eram impedidas de buscar a profissionalização, as que ousaram produzir recebiam a taxaço de amadoras, mesmo quando suas obras se sobressaíam em técnica. A exemplo disso, tem-se que Duque-Estrada (1995), importante crítico de arte brasileiro, ao elogiar Abigail de Andrade, afirmou em seu livro *Arte Brasileira* (1888)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A primeira versão do livro *Arte Brasileira*, de Duque-Estrada foi publicada em 1888, a versão que temos acesso é de 1995.

que suas produções “são verdadeiras vitórias para uma amadora” (DUQUE-ESTRADA, 1995 p. 213). Neste mesmo livro, são citadas apenas duas mulheres artistas, Abigail de Andrade é uma delas, isso demonstra a excelência do trabalho da artista que, contudo, ainda carregava a taxaço do amadorismo. Esse é apenas um dentre os vários exemplos sobre o modo como a crítica especializada é reveladora de um fenômeno mais geral, qual seja, a estigmatização e a sub-representação da produção artística feminina.

Importa identificar os fatores que levam as diferenças históricas que cerceiam a representatividade dos gêneros a fim de colaborar com a construção de pessoas mais conscientes acerca das bases que firmam a discriminação. Ademais, urge incluir meios que visam a solidificação de estruturas mais democráticas na formação dos registros históricos, mediante o estudo das formas que reproduzem injustiças sociais.

Nos registros históricos ainda é marcante a pouca inclusão de artistas mulheres. Esse alarmante fato é capaz de influir sobre a forma em que se perfaz a aprendizagem. Isso mostra como é imprescindível trazer questionamentos sobre o silenciamento e a pouca representatividade feminina que, além de ajudar-nos a entender a história, é também primordial na formação de sujeitos críticos e conscientes. Dessa forma, é imperativo haver pesquisas com tais estudos, pois estas trazem à docência uma poderosa contribuição.

Dessa forma, o presente estudo pretende trazer contribuição através da análise dos livros de História de escolas de ensino básico, indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), referente ao ano de 2020, examinando as concepções, usos e representações de mulheres artistas no material didático. A presente pesquisa tem como objetivo a análise do processo de exclusão e silenciamento histórico da prática artística feminina, de modo geral e, particularmente, nos livros didáticos de História, apontando reflexos dessa situação na construção das memórias e identidades no contexto escolar e identificando as condições sociais e históricas que favoreceram o processo de quase exclusão do registro das artistas mulheres.

Foi utilizada a pesquisa bibliográfica, indispensável para fornecer o embasamento teórico necessário para o estudo em questão. A pesquisa bibliográfica foi feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, revistas, jornais, bancos de teses e dissertações.

Além disso, convém salientar que, num primeiro momento se fez necessária a problematização dos significados e representações dadas ao gênero, tendo em vista que a presente pesquisa atravessa o estudo das narrativas femininas.

Ademais, para melhor compreensão dos discursos que envolviam as mulheres artistas, o imaginário que era construído sobre elas e como a sociedade enxergava essas mulheres, foram analisados dois artigos de jornais brasileiros do século XX, tais artigos utilizados possuem datas bem distintas, o que justificou o uso destes foi o tema abordado por ambos, direcionado às mulheres artistas. Esse exame envolveu a percepção dos “não-ditos” (CERTEAU, 1982) presentes nos discursos da época e reproduzido nos jornais, bem como as conotações androcêntricas e os estereótipos de gênero que eram utilizados ao tratar de mulheres artistas e intelectuais.

Dessa forma, o paradigma indiciário<sup>2</sup>, método desenvolvido por Carlo Ginzburg (1989), foi útil à presente pesquisa, no sentido de buscar por detalhes e vestígios a serem interpretados nos discursos reproduzidos nos jornais, revelando a condição das mulheres artistas, a recepção das obras e a visão que se tinha sobre a mulher artista na sociedade brasileira do século XX.

A análise se utilizou de artigos de dois jornais do século XX, o Correio Paulistano (SP), publicado em 1906, e o Jornal Careta (RJ), na edição de 1941, e, embora tenham datas bem distintas, o que justificou o uso destes foi o tema abordado por ambos, visto que tratam de mulheres artistas. O acesso aos jornais se deu através da plataforma de pesquisa da Hemeroteca Digital Brasileira, este portal de pesquisa faz parte da Fundação Biblioteca Nacional que consiste na mais antiga instituição cultural brasileira, com mais de dois séculos de existência, foi designada para realização da política governamental de aquisição, conservação e disseminação da produção intelectual brasileira.

Logo após, analisou-se a representação de mulheres artistas em dois livros didáticos de História: “*Teláris História*” da editora Ática, cujos autores são Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino e “*Estudar História: das origens do homem à era digital*”, da editora Moderna, cujas autoras são Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, ambos adotados a partir do Programa Nacional do Livro Didático 2020. Primeiramente foi feita uma breve problematização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e da Base Nacional Comum Curricular como campos de disputa de narrativas, ponderando o reflexo disso na construção das memórias e identidades. A análise dos livros didáticos atravessa a importante reflexão acerca da capacidade das produções artísticas femininas de representar e problematizar processos históricos.

---

<sup>2</sup> Essa estratégia indiciária de se valer do indício para enxergar o escravo, a mulher, o oprimido, faz do indício um caminho para pensar o subalterno e dialoga com a construção de narrativas não hegemônicas e decoloniais, possibilitando a construção de um saber não masculino e não europeu. (GINZBURG, 1989)



Tendo em vista os materiais didáticos, é possível identificar o processo histórico que concebeu uma visão de arte ocidental como universal, associando a figura do homem branco e europeu como a do gênio artista. Isso se dá pela interpretação de que o artista homem tem a capacidade de conceber uma obra que retrata o contexto político, econômico e social. No caso das artes produzidas por mulheres, é comum associá-las ao espaço privado, íntimo, referente a temáticas como a maternidade ou a individualidade.

A maneira distorcida de enxergar as artistas mulheres afeta o ensino e a forma com que se constitui o imaginário acerca de suas produções. Urge, conforme explica Dominique Julia (2001), a criação de um espaço no ambiente escolar, que se proponha a despertar uma nova percepção dos sujeitos que o compõem. Posto que não ocuparam lugares que permitam a perpetuação de suas obras, à exemplo de museus, catálogos, registros históricos e livros didáticos (CHAGAS, 2002), resta questionar as tantas produções artísticas esquecidas, que não compuseram a memória coletiva, tendo em vista o pouco interesse em artistas mulheres.

Assim, é imperativo que os materiais didáticos possam abordar questionamentos como esses, a fim de trazer ao(à) estudante a conscientização para a causa que visa a inclusão de mulheres artistas. Dessa forma, a presente pesquisa também levanta questionamentos sobre a colocação de mulheres como coadjuvantes na construção da história. É premente avaliar os meios que propiciaram a marginalização de artistas mulheres, e sua consequente estereotipação.

A dissertação está dividida em 4 capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “*A sub-representação de mulheres artistas na História da Arte: os constructos sociais de exclusão e o apagamento das mulheres como sujeito criador*”, abordou a histórica sub-representação das mulheres artistas, atravessando primeiramente a categoria analítica de gênero desenvolvida por Joan Scott (1994) para, depois, adentrar nas estruturas segregadoras e excludentes em que as mulheres artistas dos séculos XIX e XX estavam inseridas.

O segundo capítulo, cujo título é “*As representações de mulheres artistas na construção de memórias e identidades no contexto escolar*”, discutiu o processo de formação das memórias históricas e das identidades dentro da cultura escolar, abordando a interferência que o histórico apagamento das mulheres como sujeito criador tem no ensino.

Nesse capítulo, também foi abordado o livro didático de história como objeto de estudo na análise da representação de mulheres artistas e apresentada uma reflexão crítica acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), visto que tais documentos, que definem um conjunto de parâmetros para o ensino básico, são passíveis de críticas, uma vez que estão envoltos em questões de interesse e de poder.

O terceiro capítulo, intitulado “*A representação de mulheres artistas nos livros didáticos de história*”, tem como foco apresentar análises sobre dois livros didáticos, observando se esses materiais, ao se utilizarem de uma pintura ou escultura para contextualizar o(a) estudante acerca de um acontecimento histórico, dão representatividade à produção artística feminina. Os livros escolhidos foram “*Teláris História*” da editora Ática, cujos autores são Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, e “*Estudar História: das origens do homem à era digital*”. da editora Moderna, cujas autoras são Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, ambos adotados a partir do Programa Nacional do Livro Didático 2020. As duas obras são relativas ao 9º ano do ensino fundamental, em que a Base Nacional Comum Curricular atribui maior protagonismo à mulher em suas competências e habilidades (BRASIL, 2017, p. 426). Dentre os 11 livros aprovados pelo PNLD 2020, o “*Teláris História*” e o “*Estudar História*” foram escolhidos para a análise porque pertencem às duas editoras com maior número de tiragens<sup>3</sup> em 2020, e, portanto, possuem maior repercussão no ensino do país.

Por fim, no capítulo quatro, cujo título é “*Produção e aplicação do paradidático Trajetórias invisíveis das mulheres artistas na História da Arte*”, fez-se uma descrição do produto educacional *Trajetórias invisíveis das mulheres artistas na História da Arte*, criado com o fim de levar essa problemática aos(as) estudantes, provocando-os(as) a refletir acerca das narrativas historiográficas que silenciam sujeitos e olhares, e, com isso, retiram a diversidade do discurso.

Este capítulo também abordou a aplicação do paradidático em três turmas do 9º ano, sendo duas delas em escolas particulares, quais sejam, Colégio Vinícius de Moraes e Centro Educacional Nossa Senhora de Nazaré (CENAZA) e uma em escola pública estadual, o Centro de Ensino Lara Ribas.

---

<sup>3</sup> Consultar a “Tabela 01” referente aos valores de aquisição e tiragens – PNLD 2020, na página 63.

# 1 A SUB-REPRESENTAÇÃO DE MULHERES ARTISTAS NA HISTÓRIA DA ARTE: os constructos sociais de exclusão e o apagamento das mulheres como sujeito criador

## 1.1 Problematização de gênero: significados e representações

O estudo da perspectiva de gênero é marcado pela discussão a respeito das diferenças sexuais em seus usos, significados e representações<sup>4</sup>. De acordo com Scott (1994), gênero significa o saber relacionado às diferenças sexuais, essas diferenciações produzidas pelas várias culturas e sociedades demarcam certa disputa de poder caracterizada pelas políticas de dominação e submissão de determinados grupos em detrimento de outros.

As concepções de gênero fazem parte da teia social de forma estrutural, constituindo a base das relações humanas (COSTA, 2003). A partir daí surgem diversas correntes buscando definir a origem ou mesmo o fundamento das diferenças sexuais.

Daí se segue que gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso saber sobre o corpo e este saber não é "puro", não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. (SCOTT, 1994, p. 13)

A presente pesquisa é perpassada pela categoria analítica de gênero desenvolvida por Joan Scott (1994). Esta dispõe, conforme a citação acima, que as diferenças de gênero não são atribuídas pelo simples fato dos sexos possuírem anatomias distintas, mas ela surge da leitura e interpretação que é feita dessas diferenças. O esclarecimento dessas questões é fundamental, tendo em vista que o historiador, ao aceitar a visão de que as diferenças de gênero são inerentes à natureza do homem e da mulher, estará endossando a concepção hegemônica de que existem diferenças sexuais imodificáveis, e com isso naturalizando a discriminação.

Uma vez que a hierarquia de gênero é formada e legitimada pela percepção de uma diferença sexual inalterável é preciso que as tramas de poder que estão no entorno dessas

---

<sup>4</sup> Essa análise etimológica é bastante cara à História Social, conforme Koselleck (2006) os conceitos assumem categorias político-sociais, dessa forma, a construção de uma hermenêutica crítica acerca de seus significados e usos permite a problematização de construções sociais e representações que vão se naturalizando e se reformulando durante a história.

concepções de gênero sejam desnudadas e problematizadas. Somente o debate acerca dessas questões poderá gerar mudança na forma como a mulher ainda é representada e reconhecida nos diversos âmbitos sociais, incluindo na História.

A discussão acerca das narrativas de gênero e da forma como elas se perfazem não interessa aos grupos hegemônicos, visto que, isso abala as relações de poder estabelecidas e consolidadas na discriminação. A identidade e a diferença são construções e, portanto, passíveis de modificação, esses fenômenos voláteis precisam ser o tempo todo reafirmados para que se mantenham enquanto significado. Segundo Scott (1994) os pós-estruturalistas contribuíram para essa visão das estruturas sociais montadas ao destacarem o caráter volátil e político dos significados.

As identidades são criadas pela tradição e, portanto, não são naturais, são construídas, visto que a tradição impregnada nesses discursos é uma invenção, quase como uma ficção, sendo modelada ao longo do tempo de acordo com os interesses daqueles que detêm o poder (HALL, 2002). A percepção do viés político do termo gênero é essencial para que se entenda a existência de instituições que se beneficiam das diferenças sexuais. Desse modo, têm-se que as diferenças sexuais fazem parte de uma construção social e política, sendo atravessadas pelos grupos dominantes e reformuladas durante a história.

## **1.2 A histórica sub-representação das mulheres artistas**

Pensar História a partir das margens é um exercício que envolve esforço. Mayayo (2003) ressalta que o estudo da sub-representação artística feminina é mais que somente selecionar algumas produções de mulheres para resgate, envolve levantar o questionamento de como se deu essa distinção de representação, questionar os fatores sociais que levaram a isso, os constructos que povoavam o olhar sobre o feminino em determinados períodos históricos, e como isso se direcionou também para suas produções intelectuais e artísticas.

A concepção de gênero se expandiu nos debates, mas ela emerge<sup>5</sup> por volta de 1970/1980, nesse período a historiadora Joan Scott apresenta a concepção de que esse termo é

---

<sup>5</sup> O termo gênero começa a ser delineado na literatura acadêmica através dos estudos feministas como instrumento analítico de compreensão das relações desiguais entre homens e mulheres e dos marcadores sociais de diferenças que envolvem esses sujeitos. Um dos marcos referenciais desses estudos é o trabalho da antropóloga norte-americana Gayle Rubin que, de forma pioneira, em seu artigo *The traffic in women: notes on the "political economy"* (1975) abordou o termo gênero interligado a problematizações acerca da dinâmica social que engendra e reproduz hierarquias e desigualdades entre os sexos.

um conceito de disputa, é uma luta que repercute nas representações dos gêneros e nos diferentes valores que são dados às produções destes.

Isso perpassa o questionamento de até que ponto as mulheres conseguiram romper com o estereótipo da feminilidade e como vão se deslocando para questões diversas. Esse estereótipo de feminilidade burguesa na sociedade ocidental dos séculos XIX e XX, construído por homens, são representações culturais hegemônicas que tolhem a capacidade criativa da mulher, esta não poderia se expressar de maneira plural ou de alguma maneira fugisse do feminino ideal. Acerca disso, Simioni (2019) afirma:

Tratava-se de se definir quais seriam as atribuições “naturais” e desejáveis para as mulheres burguesas em uma nova ordem que as havia liberado das funções tradicionais, características do universo da economia doméstica, mas não as previa no mundo das indústrias e no das profissões. (SIMIONI, 2019, p.60)

De acordo com Simioni (2019), esta feminilidade estava ligada à atribuição de características ditas como naturais do sexo feminino e ela direcionava-se às mulheres burguesas, enquanto as negras e pobres estavam alçadas à condição de ter que exercer o seu sustento por meio de trabalhos precarizados (PERROT, 2005).

A própria narrativa médica dos fins do século XIX e início do século XX foi um importante mecanismo que introduziu e difundiu a concepção de que existem aptidões naturalmente distintas para ambos os sexos, que os direcionariam a diferentes lugares sociais, aquelas que carregavam órgãos reprodutivos distintos (útero e ovários) estariam inclinadas à maternagem, ao cuidado da prole e do lar e, portanto, menos habilitadas ao exercício intelectual e criativo, características atribuídas ao homem, aquele que ocuparia a esfera pública. Tal discurso médico acarretava na naturalização das diferenças e legitimação da visão de que a mulher profissional era menos capaz em relação ao homem (SIMIONI, 2019).

Além das construções do feminino, a mulher ainda terá que lidar com a organização do público e do privado que vai ser formada. Tem-se que no século XIX, momento de profundos avanços na urbanização e industrialização do Brasil, os espaços públicos serão integrados pelos sujeitos masculinos, ao passo em que as mulheres serão direcionadas continuamente ao ambiente do privado e do doméstico. E isso para as mulheres brancas, porquanto as mulheres negras e de poucos recursos, situavam-se num contexto de exercer a sua sobrevivência, logo, essas elaborações do feminino irão se voltar, num primeiro instante, para as mulheres brancas. Rachel Soihet (1997), acerca dessas construções afirma:

Mudanças ocorridas nos séculos XVIII e XIX, relativas a crenças tradicionais sobre o corpo e a sexualidade humana, são utilizadas para ratificar os pressupostos de desigualdade entre os sexos ao nível social. Ultrapassa-se a concepção, quanto a semelhanças estruturais entre o corpo masculino e o feminino, da homologia dos órgãos genitais, cuja diferença pensava-se residir apenas em estar oculto nas mulheres o que nos homens era aparente. *Agora, as novas diferenças reconhecidas nos genitais serviam de indicadores para as ocupações diversas de cada sexo; esfera privada para as mulheres e pública para os homens.* O corpo feminino é utilizado para negar toda possibilidade de comparação entre homens e mulheres, em termos de um critério comum de cidadania (SOIHET, 1997, p. 9, grifos nossos)

Pensando essa divisão do trabalho e as dinâmicas dessa discriminação por gênero, tem-se que, de maneira geral, as mulheres são alçadas a trabalhos ligados ao cuidado, à reprodução e os homens permanecem nas posições de liderança e nas aparições públicas. Os constructos sociais de que as mulheres precisam sustentar uma honra atrelada a esses papéis femininos funcionam como meio de dominação, que alcançam não somente as convicções dos dominantes, mas também passam a ser internalizados pelos dominados, formando um sistema de opressão que se retroalimenta. Para Pierre Bourdieu (2005), a violência simbólica está nesses mecanismos de poder que a família, projetos pedagógicos, regimes escolares e o Estado se utilizam para a todo momento subjugar a mulher à uma condição de inferioridade constante.

Bourdieu (2005) identifica que o poder não se encontra somente nas mãos dos poderosos, mas também nas mentes dos oprimidos, cristalizando lógicas e categorias elaboradas pelos grupos dominantes. Esse imaginário que é construído não apenas invisibiliza as mulheres sob o olhar do outro, mas também as torna invisíveis sob seu próprio olhar, aquelas que não têm uma projeção de suas existências e de suas vidas. Ela é invisibilizada de todas as formas, pela sociedade, pela historiografia e até por ela mesma. Com os julgamentos constantes que recebe ela passa a questionar, enquanto sujeito histórico, se aquilo que produz é digno de ser registrado. Isso implicará na incorporação das representações dominantes que garantem as diferenças entre os sexos. Sobre isso, Michelle Perrot (2007) explica:

Porque são pouco vistas, pouco se fala delas. E esta é uma segunda razão de silêncio: o silêncio das fontes. As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial à noção de honra. Quanto aos observadores, ou aos cronistas, em sua grande maioria masculinos,

a atenção que dispensam às mulheres é reduzida ou ditada por estereótipos. E claro que falam das mulheres, mas generalizando. "As mulheres são...", "A mulher é...". A prolixidade do discurso sobre as mulheres contrasta com a ausência de informações precisas e circunstanciadas. *O mesmo ocorre com as imagens. Produzidas pelos homens, elas nos dizem mais sobre os sonhos ou os medos dos artistas do que sobre as mulheres reais. As mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas.* Eis aí outra razão para o silêncio e a obscuridade: a dissimetria sexual das fontes, variável e desigual segundo as épocas, da qual voltaremos a falar mais adiante. (PERROT, 2007. p. 16-17, grifos nossos)

Conforme expõe Perrot (2007), existe o silêncio das fontes e esse silêncio pode ser melhor compreendido ao se perceber que a mulher, por tanto tempo desautorizada a pensar uma realidade social, produzir conhecimento sobre a realidade, sobre o mundo e a expressar isso através da arte, aceitou e incorporou o poder simbólico exercido sobre elas. Isso a levou a não considerar a relevância de seus registros e produções, apagando e destruindo esses vestígios por julgar serem desinteressantes.

Esse fator dificulta o acesso à memória das mulheres, os vestígios são escassos e em sua maioria de autoria masculina, que nos dizem mais sobre os homens e sua visão sobre o feminino<sup>6</sup> do que sobre as mulheres reais. Nessa conjuntura, a representação da mulher é antes dada através da percepção do homem, marcada por estereótipos.

A invisibilidade feminina nas narrativas históricas se deu, além de tudo, pelo seu escasso aparecimento na esfera pública da vida, isso foi resultado, em grande parte, das crenças de que a mulher era biologicamente inapta a ocupar estes espaços, que fizeram parte de um conjunto de mecanismos históricos de opressão. Tem-se que:

Nelas, portanto, a inferioridade da razão era um fato incontestável, bastando-lhes cultivá-la na medida necessária ao cumprimento de seus deveres naturais: obedecer ao marido, ser-lhe fiel, cuidar dos filhos. Relacionando-se, apenas, com o mundo ao nível do concreto, mantinham-se, perpetuamente na infância, incapazes de ultrapassar o mundo da domesticidade que lhes fora *legado pela natureza*. (...) Tais pressupostos difundem-se e ganham força durante o século XIX, *adquirindo respaldo científico. A medicina social assegura constituírem-se como características femininas*, por razões biológicas, a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal. Em oposição, o homem, conjugava a sua força física uma natureza autoritária, empreendedora, racional e uma sexualidade sem freios. (...) Aquelas dotadas de erotismo intenso e forte inteligência eram despidas do sentimento de maternidade, característica inata da mulher normal, sendo extremamente

---

<sup>6</sup> Acerca das "imagens de mulher", construídas pela narrativa dominante da história da arte, ver as análises de Mayayo (2003).

perigosas. Constituíam-se nas criminosas natas, nas prostitutas e nas loucas que deveriam ser afastadas do convívio social. (SOIHET, 1997, p. 9-10, grifos nossos)

Soihet demonstra que a aceitação das diferenças entre os sexos representa a incorporação das representações dominantes, o que resulta na naturalização da incapacidade do gênero. Junto a isso estão os ideais da feminilidade que eram reproduzidos e reforçados à figura das mulheres brancas e europeias da alta sociedade. Esse conjunto de normas comportamentais, preceitos e padrões funcionavam como forma de controle social e manutenção da hegemonia dominante, reprimindo as potencialidades subjetivas.

Nesse sentido, à essas figuras femininas valorizava-se a docilidade, a amistosidade, a não demonstração de opinião própria, pois uma mulher de posicionamento forte era tida como colérica e irritadiça. Já aos homens era valorizada a firmeza de opinião, a intelectualidade e a eles estava destinada a genialidade, segundo Patricia Mayayo (2003) o conceito de “gênio”, analisado por uma perspectiva histórica, é uma categoria carregada com conteúdo de gênero, em que na cultura ocidental a figura do gênio se viu tradicionalmente relacionada à masculinidade.

Ana Paula Cavalcanti Simioni, em sua obra *Profissão de artistas: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras* (2019), aponta que para as mulheres intelectuais que escreviam, pintavam e produziam arte, também era cobrada a feminilidade naturalizada e esperada das damas. Quando não se encaixavam nesse ideal ou quando suas produções fugiam dos temas dedicados às senhoras e senhoritas, como aqueles envolvendo virgindade, ambiente doméstico e maternidade, elas eram estigmatizadas e esquecidas. Ainda havia aquelas que recebiam o diagnóstico da histeria feminina que, no século XIX, era entregue às mulheres que apresentavam imaginação fértil, à essas intelectuais era atribuída a debilidade dos nervos. E mesmo em espaços tão hostis elas ousavam subverter e de alguma forma fugir desse padrão imposto.

Nesse sentido “Apenas às custas de cometer sacrifícios à *feminilidade natural* que caracterizava o sexo é que as mulheres se realizariam nos campos da criação, em especial da vida intelectual” (SIMIONI, 2019, p. 63). Estas mulheres insubmissas, que rompiam com as expectativas criadas para o gênero eram vistas como masculinizadas<sup>7</sup>, essa crença ilustrou os

---

<sup>7</sup> Sobre isso, Simioni (2019) afirma: “A artista que com afínco buscava afirmar-se era, portanto, rotulada como uma excrecência social, era a mulher perdida, solitária, abandonada, competitiva e, finalmente, que perdera os



enredos de livros, artigos de jornais, esteve presente no imaginário das pessoas e também fez parte da obra de Duque-Estrada (1909), este importante crítico de arte também se utilizava de estereótipos para retratar a mulher intelectual.

Com o objetivo de retratar o uso desses estereótipos na produção literária da época, Simioni (2019) faz alusão ao conto “*Véra Ipanoff*”<sup>8</sup> de Duque-Estrada (1909), este ilustra bem esses constructos, o enredo aborda a vida de Juliana Castro que perdera a mãe, passando então aos cuidados de uma preceptora escocesa e de seu pai, homem rígido e empenhado em torná-la uma mulher estudiosa, a fim de que a filha tivesse seu futuro assegurado. Duque-Estrada (1909) passa então a narrar as alterações físicas que a garota estava adquirindo devido ao estímulo crescente às atividades intelectuais, segundo ele “seu organismo novo foi perdendo, aos poucos, o contorno feminino, para enrijar-se angulosidade duma miséria resistente, e metida na sua encardida saia, que fora preta, não se lhe divisava a forma característica do sexo” (DUQUE-ESTRADA, 1909, p. 234).

A personagem logo conseguiu ser aceita em faculdade de medicina, vista pelos colegas da instituição como um igual e tendo perdido todos os traços de feminilidade, ela era rejeitada pelo sexo oposto, pois “os seus modos bruscos, o abandono de si própria que lhe fizera os dentes amarelos, a pele áspera, os seios flácidos, não perturbavam os rapazes, olhavam-na e com ela conviviam como se lhes fora igual” (DUQUE-ESTRADA, 1909, p. 234).

A intelectualidade e profissionalização da personagem foi retratada como a causa da perda dos atributos atrativos femininos e de qualquer perspectiva de romance, seu triunfo no mundo profissional custara-lhe a perda de seu reconhecimento enquanto mulher. Isso revela o quão fortes eram os discursos que permeavam o imaginário da mulher que se desenvolvia nos espaços públicos marcadamente masculinos, sobre essas construções Telles (2001) afirma:

O discurso sobre a “natureza feminina”, que se formulou a partir do século XVIII e se impôs à sociedade burguesa em ascensão, definiu a mulher, quando maternal e delicada, como força do bem, mas, quando “usurpadora” de atividades que não lhe eram culturalmente atribuídas, como potência do mal. (TELLES, 2001, p. 337)

Com isso, percebe-se que um dos vários obstáculos à profissionalização das mulheres consistia na narrativa que era feita das intelectuais, uma narrativa pautada na depreciação

---

atributos atrativos do próprio sexo; encarnava o protótipo da decadência dos tempos modernos”. (SIMONI, 2019, p.63).

<sup>8</sup> Cf. DUQUE, Gonzaga. Vera Ipanoff, Kosmos, Rio de Janeiro, ano VI, n.1, janeiro de 1909. In: LINS, Vera; GUIMARÃES, J. C. (Org.). Gonzaga Duque: outras impressões, p. 233-238.

daquelas que se aventuravam por esse caminho, como uma espécie de aviso, uma forma de lembrá-las a todo momento dos riscos que corriam ao usurparem um lugar que não lhes era legítimo.

Esse conjunto do feminino criava expectativas elaboradas como ideais, recluir essas mulheres à maternidade absoluta e ao ambiente doméstico vão perfazer os mecanismos de poder que Pierre Bourdieu (2005) aponta como permanências constantes desse lugar que é reforçado às mulheres. As próprias instituições museológicas são perpassadas por uma herança que legitimava a invisibilização das mulheres e corroboravam para a ausência delas nos lugares de memória como acervos, livros e registros, que continuaram a reproduzir esse lugar do masculino embranquecido.

Algumas mulheres usavam a feminilidade ideal como tática<sup>9</sup>, estratégia para que elas fossem autorizadas e legitimadas nesse espaço público, se adjetivando como mães, esposas devotas e comportadas como forma de resistência silenciosa nesse espaço tão dominado pelos homens. Com isso, elas vão construindo a emancipação feminina a partir desse espaço, e galgando reconhecimento no campo intelectual.

Embora se identificassem como feministas, não defendiam o feminismo radical, justamente por esse estigma que havia de mulheres que queriam romper com a ordem social vigente, elas se distanciam dessa imagem deturpada, deteriorada que era feita do movimento, como uma forma de estratégia através do discurso moderado. Se não lhes é possibilitado o rompimento, estas resistem causando fissuras, deslocamentos, ainda que não rompam drasticamente com esse espaço masculinizado, estão protagonizando espaços outros para suas existências que não os tradicionalmente impostos.

A autora Leonora de Luca (1999) em *“Feminismo possível” de Júlia Lopes de Almeida de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934)*, se utiliza do termo “feminismo possível”<sup>10</sup> para retratar a trajetória de Júlia Lopes, importante<sup>11</sup> escritora brasileira que conseguiu adquirir espaço no campo da escrita no Brasil do final do século XIX e início do século XX. O termo foi utilizado

---

<sup>9</sup> Rachel Soihet (2006) utiliza o termo feminismo tático e Leonora de Luca (1999) utiliza o conceito de feminismo possível.

<sup>10</sup> “Nossa principal conclusão, portanto, reside na constatação de que Júlia Lopes realizou, através de seus escritos, o “feminismo possível” dentro do quadro histórico-social específico de sua época: embora suas preocupações com a redefinição do lugar da mulher na sociedade possam parecer-nos hoje ultrapassadas e conformistas, efetivamente não era assim para o seu tempo”. (LUCA, 1999, p. 298)

<sup>11</sup> “Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) atingiu a virada do século XIX para o século XX unanimemente considerada a mais importante mulher-escritora do Brasil, chegando a ser apontada como a maior romancista da geração de escritores que sucedeu a Machado de Assis e precedeu a eclosão do movimento modernista”. (LUCA, 1999, p. 277)

para designar a mulher<sup>12</sup> que se ajustava às expectativas do gênero, incorporando atribuições femininas, por exemplo a imagem de boa esposa e mãe, como meio de aprovação social, o que a proporcionou uma entrada gradativa em esferas restritas, como no caso de Júlia Lopes<sup>13</sup>.

Num certo sentido, sua propalada “amenidade” refere-se mais a recursos estilísticos (sua estratégia de “aconselhar persuadindo”) do que ao caráter brando de seu feminismo propriamente dito. Foi justamente graças às suas pouco agressivas intervenções que a escritora teve acesso garantido à grande massa de leitores distribuídos pelos mais diferentes extratos sociais. Propostas de cunho mais revolucionário iriam bani-la da grande imprensa, principal meio de comunicação de massa da época. (LUCA, 1999, p. 298)

A escritora Júlia Lopes (1862-1934), natural do Rio de Janeiro, se utilizando do discurso moderado, conseguiu penetração e visibilidade no campo da escrita. Esta tática utilizada por ela de se utilizar dessa feminilidade esperada das mulheres, construindo uma imagem não apenas de boa escritora, mas também de esposa devota e mãe zelosa<sup>14</sup> influenciou na conquista progressiva da sua emancipação intelectual, assim, de acordo com Talita Michelle de Souza: “É importante refletir as formas que as mulheres utilizaram para entrarem em outros espaços, muitas abriram concessões e negociações, ou seja, para conseguirem alcançar os objetivos” (SOUZA, 2017, p. 54).

---

<sup>12</sup> “Essas mulheres estavam exercitando um processo de (res) significação das imagens impostas, utilizando-se desse “feminino ideal” como parte das ações estratégicas de sua emancipação. Essas práticas e usos das representações culturais impostas são comuns em períodos de grande represália, nos quais as mulheres necessitam estar em “concordância com a moral e os bons costumes em voga”, para galgar, gradativamente, outros espaços”. (MAIA, 2021, p. 227)

<sup>13</sup> Pode-se observar, através da análise de Simoni (2019), o ideal de feminilidade que era esperado das mulheres republicanas no qual Júlia Lopes conseguiu, de forma estratégica, suprir tais expectativas, assim: “Essa positivação de um determinado tipo de artista, capaz de se profissionalizar sem romper com as expectativas em torno dos papéis femininos, em especial o da maternidade, era ainda mais emblemático para a escritora Júlia Lopes de Almeida. Mais do que qualquer outra em sua geração, ela sintetizara a imagem de boa esposa no sentido moderno: companheira de letras de seu marido, o escritor Filinto de Almeida, jamais procurou superá-lo ou eclipsá-lo, mas, ao contrário, era percebida como uma parceira. Além disso, encarnava soberanamente o papel da boa mãe republicana: era o exemplo da mulher culta capaz de bem educar os filhos, vistos como o futuro da nação. (...) A esposa companheira que atua como mãe culta nos moldes republicanos era o símbolo da mulher moderna desejável naquele raiar de um novo século. Seu oposto, a ser evitado, era a mulher profissionalmente combativa. Esta roubava o espaço dos homens, portava decadência às profissões nas quais ingressava e, por fim, destruía a harmonia alcançada socialmente (baseada nas funções diversamente ocupadas conforme os gêneros)”. (SIMIONI, 2019, p. 70-71)

<sup>14</sup> Esse trecho retirado da crônica “Um lar de Artistas” de João do Rio na Gazeta de Notícias (RJ), 25 mar. 1905, edição 00084, p.2, retrata bem o modelo ideal que Júlia representava e os papéis bastante demarcados de ambos os sexos: “D. Júlia está sentada na sombra, fala dos livros e dos filhos ao mesmo tempo. [...] Filinto dividiu o tempo entre o esforço material e o verso, para lhes dar o conforto. D. Júlia, a criadora genial, tem a doce arte de ser mãe. E os seus livros não são outra cousa, na sua intensa verdade, que a evocação do Amor, do Amor multiforme, fatal como o viver [...] o riso cantante das crianças”.

No mundo da arte, essa batalha por espaço é contínua, inúmeras artistas mulheres foram invisibilizadas nos registros históricos, nos espaços de memória e marginalizadas em pesquisas e investigações. A historiadora de arte Linda Nochlin lança várias questões no seu texto *Why have been no great women artist?* (1971), discorrendo sobre as bases em que se construiu essa sub-representação. Segundo a mesma, a sociedade tende a legitimar aquilo que é tido como “normal” e essa concepção naturalizada advém de uma perspectiva masculina, branca e ocidental. Essa matriz influenciou a forma como se deu os estudos em história da arte e, com isso, privilegiou determinados grupos em detrimento de outros. A desigualdade que atinge as categorias à margem traz prejuízo à história da humanidade e reproduz uma história hegemônica acrítica.

Há uma dificuldade substancial em relação ao acesso à registros sobre a arte produzida antes do século XVI, é a partir dele que irá haver um maior número de nomes, biografias e registros de produções artísticas femininas. No período final do Renascimento, na Europa, houve o reconhecimento de grandes pintoras e escultoras que produziram nos mais variados estilos, técnicas e escalas, estas galgaram bons patrocínios e renome. Contudo, é necessário ressaltar que esses casos esporádicos configuram exceção, que somente confirma a regra da sub-representação artística feminina.

Não somente as condições sociais marginalizaram as potencialidades femininas contribuindo para o escasso reconhecimento de grandes artistas mulheres, mas o sistema educativo também foi um fator que dificultou a formação artística dessas mulheres. Nesse período, a observação minuciosa e demorada de modelos nus era fundamental na formação e aprendizado daqueles que se propunham a realizar uma produção de prestígio. Essa prática era essencial em academias de arte, criadas por volta do século XVI e XVII, apesar do nu feminino estar proibido até cerca de 1850 nas academias públicas, muitas instituições de ensino de arte privadas utilizavam modelos femininos, mas os modelos eram, em sua maior parte, homens (LOPONTE, 2002).

Ocorre que, para as mulheres havia um agravante, pois para essas artistas era rigorosamente proibida a utilização de modelos nus de qualquer sexo durante a aprendizagem. Na Escola Nacional de Belas Artes, localizada no Brasil, a permissão do uso de modelo vivo estava prevista desde 1892, sendo implantada efetivamente em 1897, já na Academia Oficial de Londres isso só foi permitido em 1893 e ainda assim os modelos não deveriam estar completamente nus, mas ligeiramente tapados ou vestidos (FERREIRA, 2018).

Esse impedimento prejudicava em muito a prática artística das mulheres, limitando suas possibilidades e direcionando muitas delas aos segmentos de menos prestígio na pintura, como a representação de paisagem, natureza-morta, autorretratos. Assim, a limitação à uma vida mais privada também influenciava no direcionamento às representações não históricas ou em espaços públicos como grandes igrejas ou fora do contexto do doméstico (NOCHLIN, 1971). Com isso, a mulher artista se deslocava para esses espaços do ideal feminino, seja por questões sociais, projeções ideais ou até mesmo por um gosto subjetivo. Como é observado na citação a seguir:

A escultura de tamanho pequeno das escultoras poderia encontrar seu equivalente na pintura de natureza morta ou na pintura de gênero que foram privilegiadas por muitas mulheres, como uma forma de não entrar em conflito com as práticas e temas realizados por seus homólogos masculinos [...] foram numerosas as artistas francesas que desenvolveram esse gênero, com frequência – e injustamente – julgado secundário ou menor na hierarquia das artes. (ZARMANIAN, 2014, p. 48 *apud* CABRAL, 2018, p. 112-113)

Nochlin (1971) critica a defesa de um estilo feminino como saída à essa problemática em que, por ser diferente, seria avaliado segundo critérios distintos. Ainda que possa parecer uma medida promissora, cabe lembrar que no século XIX o segmento da “arte feminina” foi empregado como forma de distinção de uma arte menor, secundária, produzida por mulheres muitas vezes como forma de hobby<sup>15</sup>, não tão notável e profissional quanto a “arte maior” abrilhantada pelos grandes gênios.

Além dos fatores já citados, sobre as mulheres artistas pesa o julgamento de suas vidas privadas e sexuais. Suas figuras são sempre atreladas à suas relações amorosas, de filiação, casamento, maternidade. Bea Porqueres disserta sobre isso:

Sofonisba foi elogiada, já em las Vite de Vasari, por sua beleza e modéstia; Artemisia Gentileschi foi denegrida por seus biógrafos por haver sido violada quando era uma adolescente, o que, se disse, a conduziu ao desenfreio sexual. Elisabetta Sirani foi acusada de falsear sua obra - não pode ser que uma mulher pinte tão bem. Elisabeth Vigée-Lebrun passou à história como uma cortesã - no duplo sentido da palavra. De Valadon se falou que era filha ilegítima, mãe solteira e amante de muitos artistas. Não é necessário seguir; todos estes qualificativos jamais se aplicam aos homens ou, se assim se faz, é para reforçar a ideia de que o artista a que se referem era um gênio. (PORQUERES, 1994, p. 62) <sup>16</sup>

<sup>15</sup> Vocábulo da língua inglesa comumente usado na língua portuguesa e significa passatempo, consistindo numa atividade que é realizada nas horas livres como forma de entreter-se. Um hobby não é uma ocupação de tempo integral, e faz parte do lazer do praticante.

<sup>16</sup> Texto na língua original: “Sofonisba fue elogiada, ya en las Vite de Vasari, por su belleza y modestia; Artemisia Gentile fue denigrada por sus porógrafos por haber sido violada cuando era adolescente, lo que, se decía, era una señal de desenfreo sexual. Elisabetta Sirani fue acusada de falsificar su obra - no puede ser que una mujer pinte

Mesmo sob tantos impedimentos e limitações houveram mulheres que marcaram a arte de seu tempo e romperam com o silenciamento e marginalização do gênero feminino no mundo das artes. Para que se entenda melhor como se deu esse processo, serão analisadas algumas trajetórias insubmissas da história da arte, lançando luz sobre vidas e obras de mulheres artistas.

A seguir, será analisado um artigo publicado no Correio Paulistano, fundado em 1854, este foi um jornal pioneiro em São Paulo sendo um dos jornais mais antigos do Brasil, posterior apenas ao jornal O Constitucional, fundado alguns meses antes. O projeto inicial do jornal era ser imparcial e independente, contudo, durante seu percurso a orientação editorial passou por mudanças, que se refletiram nas diferentes posturas adotadas durante sua existência.

Na época de sua fundação o jornal tinha conotação liberal, foi vinculado ao partido conservador e com a criação do Partido Republicano Paulista (PRP) ele passou a ser seu veículo oficial no ano de 1890. Mesmo apoiado por segmentos tradicionais, o jornal validou a Semana de Arte Moderna, postura avançada para a época, uma vez que jornais como o Folha da Noite ridicularizaram o acontecimento. O artigo intitulado “O perigo feminista”, publicado na edição de 16 de junho de 1906, alerta:

O perigo feminista - em resposta a um artigo que, semanas atrás, escrevi nestas mesmas colunas, sobre a poesia da vida e no qual artigo se me causou ocasião de tratar da educação da mulher, tenho recebido não poucas missivas em que os respectivos autores me qualificam de escritor embusteiro, da Ferrabraz do antifeminismo, de amigo urso das mulheres, do poeta do diabo e semelhantes amabilidades, as quais me patentearam o grau da efervescência colérica de cada um dos missivistas<sup>17</sup> masculinos ou femininos. Essas cartas anônimas quase todas, ao que suponho, são documentos, afinal, que me vieram arrancar aos olhos as escamas de umas tantas ilusões sobre a questão do feminismo no restrito meio da nossa sociedade. O facto positivo é este: o problema feminista já preocupa a atenção do nosso público leitor. Mais um perigo para tirar o sono aos burgueses que se julgavam talvez livres desse movimento, que lá fora se operou em favor da emancipação da mulher. O *perigo feminista*, no fim das contas, é grande, e a burguesia tem razão de se alarmar, porque semelhante problema, a ser resolvido ao nuto de seus campeões mais entusiastas, *virá alterar-lhe por completo, o atual modus vivendi*<sup>18</sup>. (QUEIROZ, 1906, p.1, grifos nossos)<sup>19</sup>

---

tan bien. Elisabeth Vigée-Lebrun pasó a la historia como cortesana, en el doble sentido de la palabra. De Valadon se decía que era hija ilegítima, madre soltera y amante de muchos artistas. No es necesario seguir; todos estos calificativos nunca se aplican a los hombres o, de ser así, es para reforzar la idea de que el artista se refiere a un genio. (PORQUERES, 1994, p. 62)

<sup>17</sup> Aquele que leva ou escreve cartas, missivas.

<sup>18</sup> Expressão em latim, significa modo de viver, também utilizado para designar o meio de duas partes conflitantes coexistirem em harmonia.

<sup>19</sup> Atualizei a grafia dos documentos utilizados.

O autor do artigo é Wenceslau José de Oliveira Queiroz, um dos fundadores da Academia Paulista de Letras, por dez anos exerceu o cargo de redator-chefe no Correio Paulistano onde também escreveu críticas de arte na coluna Páginas Volantes. Ele reproduz um pensamento comum na época, bastante marcado por estereótipos de gênero.

Chama atenção a tentativa de conservação de um “*modus vivendi*” como forma de manter os privilégios, muito ligado à um “*modus operandi*”<sup>20</sup> de silenciamento e marginalização das produções e da própria intelectualidade feminina. Esse receio presente nas estruturas sociais da época e tão marcante na tônica do artigo forjou uma história exaustivamente masculina e branca, construindo uma memória homogênea desvinculada das tensões sociais e das disputas de narrativas.

Esse “*modus vivendi*” que sempre privilegiou o sujeito masculino nos espaços privilegiados de livros, registros, acervos, museus e justamente esses lugares de legitimação histórica que excluía as mulheres foram sendo reivindicados pelos estudos de gênero e grupos feministas. Tal reivindicação não é bem vista pelos grupos dominantes, pois ameaça a sua hegemonia e ameaça seus espaços de privilégios, abalando assim o *modus vivendi* desses segmentos.

Dessa forma, vai se construindo a ideia de perigo feminista reproduzido pelo jornal em questão, o perigo da mulher intelectual, o perigo da mulher que não é mero objeto de observação do artista, mas é criadora de arte, o perigo da representação desses grupos há tanto tempo marginalizados e do quanto isso poderia abalar as estruturas postas. Ainda no mesmo artigo do jornal anterior, Queiroz (1906) afirma:

Mas não é só a parte burguesa da sociedade que se mostra apreensiva com o feminismo: os sábios mais reputados, os mais autorizados sociólogos dão-lhe importância igual á de outros perigos que ameaçam os bípedes humanos, como sejam o resfriamento da terra, a extinção das minas carboníferas e a invasão da raça amarela (...). Miguel Zamalocs, ainda mais apreensivo do que todos, considera o perigo feminista acima desses e outros perigos, principalmente com relação aos Estados Unidos do Norte, em que o futuro dos homens, pelos dados estatísticos e pelo cálculo de todas as probabilidades, se acha seriamente comprometido em vista da *invasão do elemento feminino* em todos os negócios públicos e privados daquela grande nação americana. Pelo estudo, que esse escritor fez no tocante á intensidade e extensão desse movimento nos Estados Unidos, chegou ele a concluir que o homem, dentro de cinquenta anos, ocupará ali um *papel inteiramente subalterno*. Atualmente, nas escolas superiores de alguns Estados, contam-se quatro mulheres por homem o que

---

<sup>20</sup> Expressão em latim, significa modo de operação, maneira de agir, modo de realizar ou executar uma atividade.

quer dizer que logo as doutoras em medicina ou em direito, as advogadas, as farmacêuticas, as teólogas, as professoras, *as pintoras, as escultoras*, as literatas, as engenheiras estarão em grande maioria! (QUEIROZ, 1906, p.1, grifos nossos)

A preocupação com a intelectualidade feminina é latente no discurso, ela demonstra o medo dos grupos hegemônicos em perder espaço, prestígio e poder. Essa construção de uma memória totalizante e hegemônica transmitirá, não despropositadamente, concepções de gênero pautadas na estigmatização e silenciamento das mulheres.

O reconhecimento de mulheres por sua criação artística, intelectualidade e performance assusta aqueles que sempre tiveram o caminho aberto e as mais diversas possibilidades. A atuação dessas mulheres demonstra a capacidade desse segmento que por tanto tempo foi desacreditado e a força de conseguir emergir mesmo num campo cercado por limitações. Após citar diversas artistas, escritoras, intelectuais e cientistas, temerário por suas conquistas, Queiroz (1906) se opõe a elas e conclui:

Resta agora saber se o que reclamam os feministas é um bem ou um mal para a sociedade. Querem a igualdade... Mas não é pedir muito? *A própria constituição física e moral da mulher não se opõe a essa equiparação de direitos?* Não nos ensina a ciência que, sendo os órgãos diferentes, as funções, fatalmente, hão de ser diferentes? Porque, verdade, verdade, não basta querer: ao contrário, somente se obterá dessa paridade dos dois sexos o aniquilamento de um deles. A questão feminista, encarada sob o ponto de vista científico, roça por um verdadeiro, um arrematado disparate, visto que se lhe antepõem a fisiologia, a psicologia, a ética social. A mulher está para o organismo da sociedade como o coração está para o organismo humano. O homem é intelectual por excelência; a mulher vive mais pelo sentimento do que pela inteligência. (QUEIROZ, 1906, p.1, grifos nossos)

O temor de que a mulher se desloque do âmbito doméstico e passe também a ocupar espaços públicos demanda a justificação de que a natureza feminina a torna predisposta aos cuidados do lar, isso faz com que a mulher não questione, não seja insubmissa e não produza, o que é essencial para a conservação do “modus vivendi”. O homem, por sua vez, é naturalmente mais inclinado à atuação pública, às intelectualidades e às artes, devendo ocupar esses espaços.

Essa visão naturalizada das diferenças sexuais como forma de subjugar as mulheres também esteve presente na concepção de “gênio”, fortemente difundida na história da arte. Linda Nochlin (1971), expõe que a falta de grandes artistas mulheres não se deve às diferenças biológicas dos sexos, nem à falta de talento destas, mas sim à fatores sociais. Dentre eles está a



exclusão das academias de arte que lhes foi vetada por muito tempo, limitações quanto ao estudo utilizando modelos vivos, a crença em diferenças sexuais que as tornavam biologicamente inaptas, os direcionamentos ao âmbito do privado e do doméstico, o que as afastava a todo momento da genialidade.

O desestímulo às artes estava presente na sociedade, nas academias e estampava-se nos jornais. A inferioridade feminina é reafirmada a todo momento, aquela que se destaca no meio artístico é considerada um ponto fora da curva, elogiada pelo triunfo de superar a inaptidão característica do gênero.

O jornal *Careta* (RJ), na edição de 27 de setembro de 1941, por sua vez, revela uma porcentagem que reflete o resultado do contínuo desestímulo à mulher nas artes, segundo consta na publicação:

As mulheres na arte - Nos Estados Unidos acaba de ser revelado o número de mulheres que se esforçou nas diversas *carreiras artísticas*, como sejam o teatro, a pintura, o cinema, a música, o rádio, a arquitetura e a escultura. Esta cifra foi comparada com o número de mulheres que ganha a vida no exercício de uma arte. Não sendo possível falar em glória ou êxitos extraordinários, admite-se que elas triunfaram. Apesar desta definição modesta de êxito, *a porcentagem atinge apenas 1 por cento*. A estatística não levou em conta, naturalmente, os *gênios* desconhecidos nem aqueles que se revelam depois da morte. (JORNAL CARETA, 1941, p. 49, grifos nossos)

O percentual de 1% (um por cento) de mulheres envolvidas em carreiras artísticas em relação a outras profissões é, segundo o jornal, considerado um triunfo, ainda que modesto. É interessante frisar o termo *gênios* utilizado no jornal, termo comumente utilizado sob monopólio masculino, mas aqui se referindo às mulheres artistas. As mulheres ocupavam lugares de observação onde estavam sob o olhar masculino, as musas dos séculos XIX e XX, aquelas que inspiravam os artistas, submissas ao olhar atento do pintor, mas não assumindo o papel de criação, “a mulher, de gênio, era então compreendida como exceção, excrescência ou ameaça” (SIMIONI, 2019, p.65).

Um fator que fortalecia o desestímulo à entrada de mulheres no mundo artístico foi o impedimento da entrada delas nas academias de arte. Nesse cenário, a *École des Beaux-Arts* na França, centro artístico da Europa, esse tolhimento perdurou até 1897, já na Alemanha as academias Stuttgart e Munique, as mais célebres do país, só romperam com esse impedimento a partir da I Guerra Mundial (SIMIONI, 2019).

Havia também o caso da Academia Julian, fundada em 1868 por Rodolphe Julian, em que, a partir de 1873 possuía turmas mistas, era uma opção para as mulheres da época. Sobre isso, Simioni aduz:

(...) as jovens encontraram uma formação equiparável à dos homens, podendo exercitar-se no estudo do modelo vivo, diariamente, por até oito horas seguidas, e contando ainda com as lições fornecidas pelos grandes mestres que também lecionavam na École des Beux-Arts. O único senão é que ali deveriam estar dispostas a pagar caro por tantos privilégios: as mensalidades e as *anuidades para mulheres custavam, geralmente, o dobro das masculinas* (SIMIONI, 2007, p. 92).

A referida escola até mesmo admitiu algumas artistas brasileiras, que despendiam bastante dinheiro na formação, uma vez que a abertura das instituições brasileiras se deu de forma mais tardia. Algumas dessas artistas eram Julieta de França (1870-1951), Georgina Albuquerque (1885-1962) e Nair de Teffé (1886-1981) (SIMIONI, 2019).

No Brasil, ainda no século XIX as mulheres eram impedidas de estudar nas academias de ensino superior. A Academia Imperial de Belas Artes, academia que irá inaugurar o ensino de artes no Brasil, figurando como um arquétipo aos moldes das academias de arte europeias, criada por Dom João VI e fundada no Rio de Janeiro em 1816. Sua inauguração como referência no ensino de arte se deu em 1826 e a participação de mulheres nessa instituição foi permitida a partir de 1840 através de exposições promovidas pela instituição, mas não como alunas regulares, nesse sentido:

Em 1840 a Academia começou a promover exposições abertas para alunos e não alunos, desde que passassem pelo crivo dos professores acadêmicos, permitindo assim a entrada das artistas mulheres no circuito cultural, sob a categoria de “*amadora*”. O estudo das mulheres artistas começou a ser possibilitado em 1881 quando o Liceu de Artes e Ofícios, criado em 1857, abriu suas portas às mulheres. (LEAL, 2012, p. 11, grifos nossos).

Com a vinda da corte portuguesa e instalação no Rio de Janeiro em 1808, tornou-se importante a constituição de estruturas e instituições que possibilitassem uma estadia mais adequada e conveniente à realeza. Esse processo envolvia ações no sentido de “civilizar” o ambiente sob os padrões europeus e dentro desse projeto estava a Missão Artística Francesa que, em 1816, trouxe ao Brasil diversos artistas franceses responsáveis pela criação de uma escola de Belas-Artes e por formar na colônia os seus próprios artistas.

Ao aportar no Rio de Janeiro, a corte portuguesa deparou-se com um ambiente que carecia de refinamento, logo, não havia na colônia uma formação sistemática de seus artesãos. Com as medidas adotadas por D. João VI, esperava-se que esse refinamento fosse aos poucos

sendo inserido no novo mundo, trazendo a civilização para essa atmosfera quase “primitiva”. Assim: “Foi nos tempos de D. João VI que a colônia americana tomou um ‘banho de civilização’ e conheceu suas primeiras 25 instituições culturais: o Museu Real, a Imprensa Régia, o Real Horto, a Biblioteca Real” (SCHWARCZ, 1998, p. 246). Esse era um projeto que se associava a um anseio civilizador, e para a corte portuguesa, isso estava diretamente relacionado à influência cultural europeia.

Esse projeto civilizador, contudo, por muito tempo excluiu as mulheres das instituições de arte, apenas em 1881 as mulheres puderam participar como alunas regulares no Liceu de Artes e Ofícios, fundado em 1856 no Rio de Janeiro, porém, este era mais voltado à profissionalização de artesãos. Mesmo não sendo uma instituição de ensino superior observa-se que essa abertura aconteceu de forma mais rápida no Brasil, se comparado com outras instituições europeias, como as anteriormente citadas neste capítulo. Já na Escola Nacional de Belas Artes, criada em 1890 no Rio de Janeiro, as mulheres puderam entrar como alunas apenas a partir de 1892.

Numa época em que as mulheres não podiam se profissionalizar, aquelas que ingressavam na produção artística eram chamadas de amadoras. De acordo com a pesquisadora Ana Paula Cavalcanti Simioni (2019), o crítico Luiz Gonzaga Duque-Estrada<sup>21</sup>, importante figura na estruturação da história da arte do Brasil, mesmo sendo um importante crítico da época e autor de análises sérias, ainda reproduzia a imagem do amadorismo que circunscrevia as obras de mulheres artistas, tamanha era a força desses constructos na época em que estava inserido. Duque-Estrada (1995), a respeito da artista Abigail de Andrade (1864-1890), comenta em seu livro *Arte Brasileira*:

A Sra. D. Abigail rompeu os laços banais dos preconceitos e fez da pintura a sua profissão, *não como outras que, acercadas dos mesmos cuidados paternos, aprendem unicamente a artezinha colegial, pelintra, pretenciosa, hipócrita, execrável de fazer bonecos em papel Pellee e aquarelar paisagens d’après cartons*; não para dizer que sabe desenhar e pintar cetins de leques, não para reunir à prenda de tocar piano e bordar a retrós a de martirizar pincéis, mas por índole, por vontade, por dedicação.

É que a *Sra. amadora* possui um espírito mais fino, mais profundamente sensível às impressões da natureza e sabe, ou por si ou inteligentemente guiada, aplicar o seu talento a uma nobre profissão que há de, senão agora, pelo menos em breve tempo, colmar-lhe a vida de felicidades. (...) A Sra.

---

<sup>21</sup> Célebre crítico de arte, nascido no Rio de Janeiro em 1863, pioneiro na sistematização da história da arte brasileira em seu livro “Arte Brasileira” publicado em 1888. Nesta obra, a parte dispensada às mulheres está designada entre os amadores, possui não mais que duas páginas e comenta apenas o nome de duas mulheres artistas.

Abigail começa apenas a mostrar seu talento para a pintura e tem feito por uma maneira um tanto feliz. O seu quadro “O cesto de compras” é uma promessa de sumo valor, pela precisão dos detalhes, pela pureza do colorido, pela observação do desenho; o pequenino quadro “Um canto do meu atelier” tem qualidades dignas de atenção; os retratos e as paisagens que há expostos são *verdadeiras vitórias para uma amadora*. (DUQUE-ESTRADA, 1995, p. 213, grifos nossos)

Duque-Estrada (1995), no trecho de sua obra disposto acima, afirma que a artista Abigail de Andrade (1864-1890) tem um espírito mais fino, é o ponto fora da curva, aquela que superou a mediocridade característica das mulheres artistas que, segundo ele, praticam uma ‘artezinha colegial’, chegando a referir-se à essas produções como “execráveis”. No artigo o crítico reproduz variados estereótipos, incansavelmente repetidos, empregados para demonstrar a proeza alcançada por Abigail em superar as incapacidades do gênero. Estrada dispensa muitos elogios à Abigail, mas sempre a colocando na categoria de amadora.

Se faz oportuno salientar que as mulheres artistas eram apontadas como amadoras ainda que suas produções se notabilizassem em método e brilhantismo, a exemplo do que aconteceu com Abigail de Andrade, uma vez que o célebre livro “*Arte Brasileira*” (1995) de Duque-Estrada cita apenas duas mulheres artistas e dentre elas está Abigail, demonstrando a qualidade de sua arte e o reconhecimento de sua técnica, mas ainda assim sendo considerada pelo crítico como amadora.

O impedimento à entrada de mulheres nas academias de arte, o qual durou longos anos, mostrava que esse espaço do amadorismo foi dispensado às mulheres sem que se desse margem para que elas saíssem dessa condição. Isso revela o caráter depreciativo dessa categorização, pois ainda que seus trabalhos sobressaíssem em qualidade e impecáveis técnicas, elas ainda carregariam a marca do amadorismo. Nesse sentido, Simioni identifica que “a ideia de que as mulheres eram ‘eternas amadoras’ nas artes foi um mito nutrido por uma realidade institucional” (SIMIONI, 2019, p. 85).

O autor também tece duros comentários sobre as artes menores, aquelas em que as mulheres foram direcionadas seja por fazerem parte de um ideal de feminilidade, seja por questões sociais em que não tiveram acesso às técnicas das artes maiores ou até mesmo por uma predileção pessoal. Fato é que muitas mulheres adentraram nesses espaços, dos trabalhos manuais, tapeçarias, bordados, que até hoje possuem um maior número de produtoras mulheres, a marginalização dessas artes e até mesmo um certo escárnio, aponta para a depreciação da produção artística feminina. O que acabava reforçando a ideia de que o grande papel das

mulheres permanecia limitado ao âmbito doméstico e tudo que estivesse fora desse espectro, inclusive a escultura e a pintura, era inferior, um *hobby*.

Esse amadorismo contribuiu para a invisibilidade feminina no campo artístico e refletia a visão secundária que se tinha da produção artística de mulheres, vista como menos técnica e profissional. Ao passo em que os homens eram retratados como artistas ou alunos, para as artistas foi reservada a categoria de amadoras<sup>22</sup>. Com isso, percebe-se que as mulheres figuravam como *outsiders*<sup>23</sup> no campo artístico, estranhas num espaço já demarcado pelos estabelecidos.

A obra de Duque-Estrada “*Véra Ipanoff*” (1909), anteriormente citada, também ilustra a dificuldade para uma mulher deslocar-se desse espaço que era esperado para o gênero, de uma vida atrelada apenas ao recato do lar, longe do espaço público. Evidências como essas revelam a cultura hegemônica em que se localiza a produção artística e intelectual de mulheres. Apesar de tudo, as mulheres romperam com essas demarcações, logrando espaço através de suas obras e conseguindo, através delas, expressar suas visões de mundo, as críticas que faziam à sociedade em que estavam inseridas, suas representações acerca de si mesmas e sobre o que mais quisessem escrever.

Nos séculos XIX e XX algumas mulheres marcaram<sup>24</sup> esse território tão exaustivamente masculinizado. Para ilustrar, cito a escritora brasileira Maria Firmina dos Reis<sup>25</sup> (1825 – 1917), natural de São Luís/MA, que escreveu *Úrsula* em 1859, considerado um romance pioneiro na

---

<sup>22</sup> Para mais reflexões sobre esses constructos acessar: SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Eternamente amadoras: artistas brasileiras sob o olhar da crítica (1885-1927). In: FABRIS, Annateresa. (Org.). Crítica e Modernidade. São Paulo: ABCA/IMESP, 2006.

<sup>23</sup> Os vocábulos “outsiders” e “estabelecidos” estão presentes na obra “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder de uma pequena comunidade”, cuja autoria é de Norbert Elias e John L. Scotson. Os “estabelecidos” se denominavam superiores, evoluídos, portadores de uma capacidade maior que a dos demais e formavam um grupo forte. Em oposição a isso havia os “outsiders”, estes eram diminuídos por não serem considerados merecedores da convivência em sociedade, eram os marginalizados num espaço já dominado pelos estabelecidos.

<sup>24</sup> Segundo Perrot (2007): “Nos séculos XIX e XX elas conquistaram a literatura, o romance, em particular, que se tornou o território das grandes romancistas inglesas (Jane Austen, as irmãs Brontë, George Eliot, Virginia Woolf e as demais) e francesas (Colette, Marguerite Yourcenar, Nathalie Sarraute, Marguerite Duras, Françoise Sagan etc.). Elas escreveram todos os tipos de romance: o antigo e o novo, o rosa e o negro, o sentimental e o policial, anteriormente apanágio dos homens e que se tornou nos últimos tempos um de seus domínios preferidos. Sete mulheres já conquistaram o prêmio Nobel de literatura, dentre elas Nadine Gordimer, Toni Morrison e, em 2004, a austríaca Elfriede Jelinek, cuja obra tenta dar conta do trágico, nos domínios privado e público, do mundo contemporâneo.” (PERROT, 2007, p.99-100)

<sup>25</sup> A escritora Maria Firmina dos Reis, no prólogo de sua obra *Úrsula*, afirma: “Não é a vaidade de adquirir nome que me cega, nem o amor próprio de autor. Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida; o seu cabedal intelectual é quase nulo.” (REIS, 2004, p.13)

abordagem de temas abolicionistas no Brasil. Maria Firmina dos Reis utilizou-se do pseudônimo “Uma Maranhense” na capa e na folha de rosto, como forma de ocultar o seu nome na primeira edição da obra, atitude comumente adotada por mulheres escritoras numa época em que estas estavam cercadas por inúmeras barreiras e preconceitos. A escrita, no caso de mulheres, por si só já representava uma transgressão simbólica aos limites sociais que lhes eram estabelecidos, mas no caso de Maria Firmina dos Reis, uma mulher negra escrevendo sobre escravidão, esse ato configurava um rompimento ainda maior, representando até mesmo um ato político<sup>26</sup>

O amadorismo também perseguiu a carreira de mulheres historiadoras, segundo Smith (2003) emprega uma análise de gênero sob o contexto da historiografia ocidental e ao atravessar a visão que se tinha acerca da mulher historiadora do século XIX, ela percebe que os lugares do feminino nesse campo também estiveram marcados pela taxaço do amadorismo.

Segundo Smith (2003), desde o final do século XVIII as mulheres, no contexto ocidental, têm se interessado de forma mais expressiva por estudos e pesquisas envolvendo a problemática do gênero. Embora algumas mulheres inglesas e americanas tivessem conseguido galgar bons espaços na carreira acadêmica já no final do século XIX, muitas historiadoras ainda eram tidas como amadoras<sup>27</sup>, ao passo em que, o tom mais informal da escrita e o ingresso tardio no âmbito acadêmico também conduzia essas historiadoras a um lugar inferiorizado e, com isso, consolidando a dominação masculina na história profissional

O amadorismo feminino adentrou no imaginário coletivo e isso influencia o modo como lidamos com a mulher criadora. Essa construção de gênero que é feita está sempre direcionando a mulher para um lugar menos profissional, menos acadêmico e menos público, o que implica em empurrar essa mulher para o espaço do amadorismo enquanto que os homens são legitimados enquanto atores desse espaço público de criação e intelectualidade.

---

<sup>26</sup> Para mais informações, consultar: TAVARES, Eleusa Diana Almeida. Literatura e história no romance feminino do Brasil no século XIX: Úrsula. In: XII SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA E III SEMINÁRIO INTERNACIONAL MULHER E LITERATURA, 2007. Ilhéus, BA. Anais. Ilhéus, BA: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2007.

<sup>27</sup> Sobre isso, Lose afirma: “(...) milhares de historiadoras continuavam a ser chamadas de amadoras, sem poder participar de associações institucionais dos profissionais, pois nelas somente “os” historiadores eram admitidos”. (LOSE, 2014, p. 23)

### **1.3 Segregação de mulheres artistas nos espaços museais: a construção de um cânone nos museus**

Os Museus e seus acervos são espaços patrimoniais da cultura, contudo, o patrimônio cultural das mulheres nesses lugares ainda é ínfimo. Estas não tiveram a legitimação e a difusão de suas produções nos espaços que salvaguardam a memória e, com isso, cabe a reflexão e questionamento sobre a lógica androcêntrica que ainda faz parte desses espaços.

Essa lógica em que operam as instituições revela o modo como a experiência e o olhar do sujeito masculino são apontadas como experiências de todos os indivíduos, de forma hegemônica e universalizante. Isso atravessa a importância dada à intelectualidade feminina e o reconhecimento de suas experiências, saberes e memórias.

Nesse sentido, o pós-modernismo trouxe a concepção de que os registros e arquivos não são simplesmente um conjunto cultural que a humanidade produziu ao longo do tempo e conservou espontaneamente, sem um critério de seleção. Esse processo não é neutro, os registros passam por um processo de escolha, os textos e imagens são moldados e apontam para um padrão de seleção. Segundo Bourdieu (2001), a construção das narrativas não se dá de forma “inocente ou inconsciente”, mas sim como produto de interesses de determinados segmentos detentores de um poder simbólico.

As representações históricas produzidas possibilitam a reflexão acerca do que Pollack (1989) coloca sobre a memória, segundo ele a memória é objeto de manipulações, esta será moldada conforme os interesses pessoais e coletivos envolvidos e se relacionará com a conjuntura do período em que foi produzida. Dessa forma, esses interesses e escolhas direcionarão a dinâmica de lembrança e esquecimento de categorias que, por sua vez, serão ou não salvaguardadas nos lugares de memória.

Esses constructos que direcionam os discursos revelam o jogo de relações por trás deles. A hegemonia masculina e branca é percebida nas escolhas que são feitas, na seleção de artistas que compõem as exposições, e nas narrativas que são construídas por meio dessas curadorias.

A representatividade das produções artísticas femininas nos museus configura um segmento importante na análise das relações de gênero na museologia. Estas reflexões evidenciam as relações de poder que historicamente cristalizaram o espaço museal como um lugar androcêntrico e nos ajudam a pensar a museologia por uma categoria que subverte as tradicionais construções da História da Arte. Nesse sentido, esses espaços museais

funcionaram, no decurso de seu estabelecimento na modernidade, como grandes expositores do arcabouço cultural europeu, estes chegaram às colônias levando a herança de um cânone imperialista e as representações de gênero que asseguravam o “*status quo*” daquelas sociedades.

A presença de mulheres nas instituições museológicas vai se caracterizar como uma categoria em disputa, aliás, uma longa disputa que se estende aos dias atuais. Isso é percebido com bastante clareza no cenário brasileiro ao nos depararmos com a exposição ocorrida em 2017 no Museu de Arte de São Paulo (MASP) em que o grupo Guerrilla Girls produziu cartazes denunciando que apenas 6% da mostra no acervo do museu eram de artistas mulheres. Perceber esse percentual numa das principais instituições da América Latina, e de forma tão recente, é perturbador.

Guerrilla Girls é um grupo de origem estadunidense, criado em 1985 e formado por ativistas feministas, que expõem dados estatísticos como forma de protesto contra as diferenças de gênero no âmbito artístico em museus ao redor do mundo. Elas denunciaram o padrão masculino embranquecido que domina as exposições e acervos. No Museu de Arte de São Paulo elas questionaram em suas exposições: “As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo? Apenas 6% dos artistas do acervo são mulheres, mas 60% dos nus são femininos”. Esse dado mostra a lógica em que operam as instituições museológicas, ainda articuladas à uma matriz excludente.

Essa exclusão não está presente apenas no MASP, o Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC-PR), realizou em 2019 uma pesquisa intitulada “Estamos aqui!” averiguando a constituição de seu acervo no sentido de verificar quantas mulheres artistas o compõem. Os dados apontaram para uma coleção predominantemente masculina em que a diferença entre o número de obras de artistas homens em relação ao de artistas mulheres foi de 786 (JORDAO, 2020). Visualiza-se, a partir desses dados, a necessidade de superar o silenciamento de uma história que desmereceu as produções das mulheres, suas contribuições e as questões levantadas por elas em suas artes.

A partir da pesquisa, foi realizada uma exposição com o mesmo título “Estamos aqui!”, baseada numa curadoria de vertente feminista (JORDAO, 2020). Com isso, o museu se propôs a dar um passo no sentido de repensar a instituição, as narrativas históricas ali contadas e a matriz excludente da história da arte ali reproduzida, no sentido de promover a abertura do museu às histórias eclipsadas em busca de um equilíbrio.



As instituições museológicas insistem em conservar as mesmas estruturas segregadoras de sempre, isso se constata nos acervos dos museus. Pensar a representação de artistas femininas na História da Arte nos leva à uma lacuna sempre presente e vez ou outra preenchida por alguma personalidade que se destacou em seu tempo, esse mesmo vazio também integrará as instituições, exposições e coleções. Estes espaços, preenchidos predominantemente por homens brancos, são pontos chaves para se compreender a ausência de sujeitos preteridos pela História.

Um olhar mais atento a esses sujeitos permite o atravessamento de categorias à margem, nos levando a dados ainda mais preocupantes, pois a presença de mulheres negras nesses campos é mínima, isso quando são lembradas, mas no geral suas produções artísticas são invisibilizadas e esquecidas.

Analisar essas categorias possibilita enxergar que a Pinacoteca do Estado de São Paulo, um dos museus mais importantes do Brasil e o mais antigo do Estado de São Paulo, fundado em 1905 pelo Governo do Estado, continha apenas duas obras de artistas negros em seu acervo, referente às telas Autorretrato (1908) e Cigana (1910), sendo as duas do mesmo artista, Arthur Timótheo da Costa (1882-1922), e integrando o museu em 1956 através de uma doação ao acervo.

**Imagem 01: Autorretrato (1908), de Arthur Timótheo da Costa**



**Fonte:** Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22552/arthur-timotheo-da-costa>>.

**Imagem 02: Cigana (1910), de Arthur Timótheo da Costa**



**Fonte:** Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3315/cigana>.

Segundo Igor Moraes Simões (2019), em sua pesquisa ao referido acervo, o museu ficou até a década de 90 do século XX possuindo apenas a representação de um artista negro, e nenhuma artista negra. Com isso, observa-se que a instituição ficou por quase cem anos abrangendo apenas brancos em seu acervo e sem produção artística de mulheres negras.

Essa conjuntura excludente quando vista sob o enfoque da categoria de raça/etnia<sup>28</sup> permite a visualização das estruturas segregadoras que fazem parte da sociedade e que também alcançam o campo artístico. Dessa forma, Silvio de Almeida em sua análise acerca do racismo estrutural identifica que a discriminação racial e étnica tem raízes na estrutura social, permeando as relações institucionais, políticas, econômicas e culturais.

Nesse ínterim, ainda segundo Silvio de Almeida (2019), as instituições atuam de maneira hegemônica atribuindo, mesmo que de forma indireta, tratamento distinto e discriminatório conforme a “raça”. Dessa forma, o racismo se revela dentro de uma dinâmica estrutural que cria meios para que sujeitos racialmente identificados sejam sistematicamente preteridos, tal processo alcança os lugares de memória, interferindo nas escolhas e políticas de aquisição das instituições.

Entre as décadas de 80 e 90 do século XX os estudos de gênero alcançaram os espaços museológicos e as reflexões a partir dessa categoria começaram a despontar nas instituições, com intuito de causar fissuras nas tradicionais estruturas postas pela história da arte. Com isso, as teorias feministas e as pesquisas de gênero passaram a contribuir de maneira mais significativa nos estudos museológicos, dando enfoque à uma museologia crítica, representativa, democrática e pleiteando uma maior inclusão de figuras marginalizadas pela História da Arte (BOUNIA, 2012).

Com isso, chamou-se atenção para a realidade excludente que ainda predomina em muitos espaços de memória, atestando as flagrantes discriminações de gênero nas escolhas, registros, livros e acervos. Como aponta Irene Vaquinhas:

Nos anos 1980-1990, o conceito de gênero, enquanto construto social, entrou na linguagem museológica, afetando positivamente os discursos expositivos de alguns museus ou fazendo emergir uma nova tipologia de museus. Estes enquadram-se num processo mais vasto de reabilitação do feminino e têm desempenhado um papel importante não apenas no próprio desenvolvimento geral dos temas históricos, mas também na formação da consciência feminista,

---

<sup>28</sup> Para mais reflexões sobre esses constructos acessar: ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019; DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016; CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

contribuindo para uma mais larga compreensão da desigualdade dos sexos. (VAQUINHAS, 2014, p.10)

Observa-se um começo de mudança na forma como as instituições culturais representam as mulheres. Além de coletivos como o Guerrilla Girls que, desde 1985, contestam e expõem dados acerca da presença de mulheres nos espaços museológicos, surge em 1980 o National Museum of Women in the Arts, criado nos Estados Unidos visando a exposição exclusiva de artista mulheres como forma de reparação histórica (FERREIRA, 2018). Os historiadores Wilhelmina Cole Holladay e Wallace F. Holladay o fundaram num período em que os estudos e pesquisas sobre as desigualdades de gênero emergiam no cenário acadêmico. O referido museu foi um dos pioneiros no enfoque a questões de gênero, trazendo uma revisão desse campo tão marcado pelo esquecimento sistemático da produção artística feminina.

Esses são alguns exemplos que apontam para a busca de um resgate das mulheres artistas, pode-se citar também, que de forma inédita em 200 anos de existência, o Museu do Prado, localizado em Madrid, abriu uma exposição em 2016 centrado em uma mulher artista, Clara Peeters, precursora em representação de natureza morta no século XVII. Já Plautilla Nelli, a primeira mulher reconhecida como pintora do Renascimento, teve, após mais de 400 anos da data de seu falecimento, uma exposição individual de suas obras em 2017 na Galleria degli Uffizi (FERREIRA, 2018).

Esse crescimento de movimentos curatoriais mais inclusivos com o intuito de abrir o espaço do museu à artistas invisibilizados pela História da Arte, ainda que de forma diminuta, vem apresentando algumas possibilidades e a museologia crítica está inclusa nesse movimento, a partir dela propõe-se pensar a arte e a História da arte por outros olhares.

Essa nova perspectiva da museologia vai apresentar novas narrativas que até então eram vistas como desinteressantes. Nesse sentido, as narrativas históricas dos museus de arte vão sendo revisadas a partir de construções e perspectivas pós-modernas e pós-coloniais onde se desenvolverão novas práticas museais, esse processo de novas práticas e investimentos envolve escolhas, recortes e também uma dimensão política.

É interessante pensar as aproximações entre a museologia e o campo do ensino<sup>29</sup>, ambos trabalham com narrativas, memórias e vão dialogar também com a historiografia. Daí a

---

<sup>29</sup> De acordo com Chagas (2002), a Revolução Francesa deu abertura a um processo de confisco de bens nacionais da realeza, onde as instituições museais passaram então a ser depositárias desses bens, responsáveis por salvaguardar o arcabouço da cultura ocidental carregando discursos e traçando articulações de memória, assim: “O projeto museológico alinha-se com o ideal revolucionário à medida em que concebe museus como instituições públicas e abertas ao público. Depositário fiel dos bens retirados da esfera privada da realeza e inseridos na esfera

importância de curadorias que deem abertura e entendam o espaço museal e os acervos para além de uma categoria hegemônica, conforme Cao e Valencia explanam:

El orden de género se plasma en contenidos presentes en las salas del museo ya sea por la inclusión de ciertos discursos o por la omisión de otros. Se concreta en imágenes, símbolos y guiones respecto a la familia, las relaciones entre hombres, entre mujeres y entre ambos, a la sexualidad, al trabajo, a la política, a la reproducción social, etc. Estos son comunicados en un contexto considerado de gran valía y legitimidad política y científica en nuestra sociedad (el museo), y además, se plantean como contenidos centrales de la historia nacional y de la memoria que custodian y que se pretende que la gente que los visita reconozca y asuma. En este sentido, hay en los museos un proceso de actualización y reconfiguración de identidades sociales, y particularmente de género, a partir de las diversas interacciones que se dan entre los públicos y los contenidos expuestos en las salas del museo. La historia que condensa y representa el museo como institución está centrada en figuras y valores, rasgos, actividades y espacios masculinos a los que se asocian. La primacía masculina se construye además como universal, y los comportamientos diferenciados entre hombres y mujeres – con la consiguiente valoración diferenciada que produce la desigualdad– se consideran como esenciales o naturales al género humano al presentarlos como continuos a lo largo del tiempo, fijos y estables. Al omitir su cuestionamiento, se refuerza su naturalidad y su inmutabilidad. Esto se comunica a través de distintos pero reiterados mecanismos, imágenes, palabras, etc. (CAO; VALENCIA, 2018, p. 107-108)<sup>30</sup>

---

pública em nome da Revolução, o museu passa a ser também o conservador de lembranças do Antigo Regime, lembranças representadas através de bens materiais que escaparam da guilhotina pelo salvo-conduto de um suposto interesse nacional e coletivo. O interesse nacional é um discurso homogeneizador. No caso dos museus, ele também é o argumento que sustenta a continuidade e a permanência das riquezas e dos valores artísticos e científicos.” (CHAGAS, 2002, p.50). Esse aspecto educativo e doutrinador do museu ainda serve às políticas governamentais, nesse sentido, tem-se que: “Através da busca por referências, é possível perceber que a relação existente entre museus e educação é longínqua. A concepção de museu, adotada no final do século XVIII, converteu-o em elemento essencial para os esforços governamentais em educar os indivíduos. Vistos como instituições educacionais, os museus eram postos a serviço da formação da população, revestindo-se de um caráter filantrópico e muitas vezes disciplinador” (FIGURELLI, 2011, p.112)

<sup>30</sup> Minha tradução: A ordem de gênero se reflete nos conteúdos presentes nas salas do museu, seja pela inclusão de determinados discursos, seja pela omissão de outros. Está especificado em imagens, símbolos e roteiros relativos à família, relações entre homens, entre mulheres e entre ambos, sexualidade, trabalho, política, reprodução social, etc. Estes são comunicados num contexto considerado de grande valor e legitimidade política e científica na nossa sociedade (o museu), e para além disso, são considerados como conteúdos centrais da história nacional e da memória que preservam e que se pretende que as pessoas que os visitam reconheçam e acolham. Nesse sentido, há nos museus um processo de atualização e reconfiguração das identidades sociais e, em particular, das identidades de gênero, a partir das diversas interações que ocorrem entre o público e os conteúdos expostos nas salas do museu. A história que condensa e representa o museu como instituição está centrada nas figuras e valores masculinos, traços, atividades e espaços aos quais estão associados. A primazia masculina também é construída como universal, e os comportamentos diferenciados entre homens e mulheres, com a consequente avaliação diferenciada que produz desigualdade, são considerados essenciais ou naturais para a raça humana, apresentando-os como contínuos ao longo do tempo, fixo e estável. Ao omitir seu questionamento, você reforça sua naturalidade e sua imutabilidade. Isso é comunicado por meio de mecanismos, imagens, palavras, etc.

O processo de construção e solidificação da memória compreende uma esfera maior que o campo da escrita, vai abranger elementos, símbolos e lugares que permeiam o imaginário coletivo. Nesse sentido, os museus são espaços de memória, de difusão de narrativas múltiplas que também irão interferir na memória coletiva.

Isso traz a reflexão do quanto as instituições culturais no Brasil influenciaram na construção de uma memória cultural de ausências, visto que a falta de produções e do olhar das mulheres nesses espaços contribuiu para a construção de um cânone androcêntrico, masculino e branco que invisibiliza artistas e intelectuais.

Os dados, acervos, mostras, registros, historiografias, atestam a exclusão sistemática da produção artística feminina que, ainda assim, a despeito de todas as limitações, insurge e rompe o silêncio de forma insubmissa<sup>31</sup>, ousando insurgir mesmo em meio à um cânone excludente, firmado sob uma lógica segregadora. A ousadia das trajetórias insubmissas está em continuar infringindo, continuar produzindo, ainda que essas vozes não ocupem os espaços privilegiados da historiografia. Acerca das histórias insubmissas de segmentos marginalizados na história da arte, Igor Moraes Simões expõe:

História daqueles que foram submetidos, mas não se submeteram. Partes dessas histórias não estão alojadas nas publicações que erguem a historiografia da arte local. No máximo, ocupam o apêndice, a nota de rodapé. Algo que não é tratado ou que, então, será discutido em outro momento, em um tempo que vem e nunca chega (SIMÕES, 2019, p. 2)

As iniciativas de mudança na representação desses sujeitos submetem-se aos que ocupam posições de poder, aqueles responsáveis pelas políticas de compras e exposição e que, portanto, vão direcionar as escolhas, narrativas, acessibilidade e representatividade nas instituições. O Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) nos traz um exemplo da importância de gestões conscientes e representativas, o referido museu possui em seu acervo 35% de artistas mulheres em relação ao total de artistas (390) e 39% de obras de autoria feminina do total de obras (2.048), seus percentuais estão maiores que a média mundial em acervos, correspondente a 20% de mulheres e 80% de homens (BARROS et al. 2019). O museu reflete a necessidade de que a instituição observe a importância da representatividade não apenas no acervo, mas também na sua política de gestão, possuidor de uma equipe técnica

---

<sup>31</sup> Remete ao termo “Histórias Insubmissas” utilizado por Igor Moraes Simões (2019) ao tratar de trajetórias latino-americanas e mais especificamente, brasileiras, que rompem o silêncio do cânone europeu e branco no campo artístico.

formada em sua maioria por mulheres, nos dá indícios de uma política de aquisição, exposição e gestão comprometidas com uma mudança das tradicionais estruturas do campo artístico.

Existe uma necessidade latente de mudança nas políticas de gestão das instituições, tendo em vista que são espaços de segregação. A inclusão de perspectivas plurais, políticas de aquisição de novas obras, novos olhares a partir de segmentos deixados à margem, são medidas de abertura do espaço museal, possibilitando a construção de novas memórias e rompendo com o exercício institucional de esquecimento seletivo. Nesse sentido,

(...) inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas [...]. (SCOTT, 1995, p. 73)

É necessário considerar de forma crítica as políticas de conservação de memória através desses diálogos interseccionais, visto que contribuem para a construção de participações plurais e enfrentamento de narrativas hegemônicas.

Esta questão é uma chave importante não apenas para resgatar a produção e atuação feminina durante a história, mas nos confere ferramentas para entendermos que esse processo histórico de exclusão e silenciamento também fez parte dos arquivos, livros, acervos e instituições. O conhecimento ali difundido não é construído de forma neutra, são feitas escolhas e nesses direcionamentos a produção de mulheres foi tida como menos importante, menos significativas para a memória histórica.

## **2 AS REPRESENTAÇÕES DE MULHERES ARTISTAS NA CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS E IDENTIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR**

O ensino de História compreende o estudo das manifestações humanas e, portanto, também é um lugar para questionar, discutir, analisar e transformar a forma como se dá o registro histórico. Esse olhar crítico faz com que o ensino seja repensado, oferecendo novos elementos para a análise das práticas docentes. Uma história forjada por homens, onde os lugares do feminino e do masculino ocuparam posições hierarquicamente distintas, cuja herança são construções sociais estigmatizantes que tinham o mundo sob a ótica das hierarquias conforme as diferenças sexuais, afeta a própria cultura escolar. Onde, narrativas não representativas que insistem em fazer parte de materiais didáticos, atingem o conhecimento transmitido em sala de aula no exercício da docência.

As ausências e exclusões dos espaços de memória afetam o ensino, gerando a necessidade de repensar as práticas docentes e trazendo luz à importância da construção de alternativas que não apenas deem visibilidade às mulheres artistas, mas que problematizem os constructos discriminatórios que ainda insistem em marcar as narrativas históricas. Essa postura crítica diante da historiografia possibilita o desenvolvimento de uma consciência histórica mais democrática, que dê voz aos sujeitos silenciados do discurso.

A percepção de uma cultura histórica que invisibiliza a produção das mulheres faz parte de uma lógica segregadora que deslegitima a potência intelectual da produção artística feminina. Isso é bem visualizado quando o material didático, ao trabalhar um processo histórico através de um recurso imagético como a pintura, ainda retrata uma hegemonia masculina e branca, trazendo apenas o olhar masculino sobre aquele contexto.

Isso faz parte de uma cultura visual que reconhece no artista homem a capacidade de pensar e retratar em suas obras questões históricas, sociais, econômicas, ou seja, pensar questões coletivas. Já o olhar direcionado à “arte feminina” volta-se para as vivências do doméstico e experiências subjetivas da mulher, além de todo o apagamento histórico sofrido por elas, ainda existe o olhar estereotipado que desqualifica suas obras e marginalizam suas produções dificultando a entrada dessas nos lugares de memória. O silêncio acerca de como indivíduos à margem enxergavam esses eventos, seus pontos de vista, suas perspectivas e interpretação do mundo torna o discurso histórico um relato essencialmente hegemônico, que apaga sistematicamente as mulheres artistas e as suas formas de elaborar e perceber o contexto em que estão inseridas.

Devido às especificidades do ensino de História, se torna indispensável o atravessamento dessa categoria de estudo com as culturas escolares. Dessa forma, Rüsen (2016) dialoga bem com esses conceitos ao traçar uma relação entre a cientificidade do ensino de História e a cultura histórica enquanto categoria de análise.

A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico acadêmica, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar e extraescolar, o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica. (RÜSEN, 2016, p. 56)

Para Rüsen (2016), a cultura histórica é uma categoria que aborda a função da memória no âmbito público, de modo que essa categoria de análise toca em diversos segmentos culturais. Nesse sentido, a cultura histórica abrange métodos de pesquisa plurais, incluindo estratégias envolvendo o uso de produções artísticas, a politização dos discursos, o uso de fonte imagética e perpassa instituições escolares e extraescolares como museus, instituições culturais e outros lugares de memória.

O diálogo entre o campo do ensino de História e a cultura histórica permite a formação de uma dimensão crítica do ensino e gera a consciência de que os significados processam-se no âmago de disputas políticas e culturais. Nesse sentido, é preciso pensar a História enquanto disciplina emancipadora e componente importante na formação de memórias, identidades dentro no contexto escolar, e essas dimensões do ensino de História devem ser levadas em conta no material didático a ser escolhido pelo(a) professor(a).

Dessa forma, tem-se que as narrativas historicamente estabelecidas através de imagens, conceitos e práticas que permeiam a cultura escolar irão contribuir para a construção de memórias, que por sua vez evocam pertencimentos através das representações feitas, por exemplo, em pinturas, obras literárias e monumentos. As construções de gênero feitas através dessas representações modelam a forma de compreensão do mundo através da assimilação de significados das narrativas dominantes.

É importante que essa memória histórica, construída nas práticas docentes do contexto da cultura escolar, seja composta por narrativas democráticas que rompam com o sistema hegemônico de reprodução de estereótipos e representações identitárias a partir unicamente do



olhar masculino e abranja mais sujeitos. O protagonismo atribuído à figura masculina no contexto ocidental apagou o olhar e produção das mulheres, que foram representadas em grande parte através da visão do homem.

## **2.1 A memória como campo de disputas**

A memória é constituída por um conjunto de elementos sociais e históricos que permeiam a realidade do sujeito, os discursos por ele assimilados e suas vivências. Ela é impressa nos lugares de memória, estes podem se manifestar através dos monumentos, arquivos, museus, pinturas consagradas, produções artísticas e literárias que exprimem a perspectiva cristalizada da memória coletiva de uma determinada sociedade. Nesse sentido:

As instituições que tratam da preservação e difusão do patrimônio cultural, sejam elas arquivos, bibliotecas, museus, galerias de arte ou centros culturais, apresentam um determinado discurso sobre a realidade. Compreender esse discurso, composto de som e silêncio, de cheio e vazio, de presença e ausência, de lembrança e esquecimento, implica a operação não apenas com o enunciado da fala e suas lacunas, mas também a compreensão daquilo que faz falar, de quem fala e do lugar de onde se fala. (CHAGAS, 2002, p. 43)

Chagas (2002) reflete sobre os guardiões da memória, os chamados lugares de memória, que podem ser instituições, edificações, símbolos e tudo aquilo que salvaguarda a memória. Diante disso, uma importante questão que atravessa esses espaços são as escolhas que neles são feitas, as narrativas que neles são contadas e que podem transmitir um olhar essencialmente hegemônico da História.

Essas identidades consideradas hegemônicas e que, portanto, possuem espaço salvaguardado nos lugares de memória, como são construídas de uma maneira arbitrária, precisam sempre estar sendo reafirmadas, caso não sejam reforçadas a realidade material faz com que isso venha a se dissolver.

Identificar a existência de relações de poder nas escolhas de conservação de memória atravessa o viés político das lembranças e esquecimentos. A seletividade da memória aponta para a articulação que é feita na escolha de narrativas, isso irá influenciar diretamente na forma como são construídas as representações no contexto historiográfico. Nesse contexto, Chagas (2002) afirma:

No entanto, através de uma espécie de argumento tautológico trata-se freqüentemente de justificar a preservação pela iminência da perda e a memória pela ameaça do esquecimento, com isso deixa-se de considerar que o jogo e as regras do jogo entre esquecimento e memória não são alimentados por eles mesmos e que a preservação e a destruição não se opõem num duelo mortal, complementam-se e sempre estão ao serviço de sujeitos que se constroem e são construídos através de práticas sociais. Indicar que as memórias e os esquecimentos podem ser semeados e cultivados corrobora a importância de se trabalhar pela desnaturalização desses conceitos e pelo entendimento de que eles resultam de um processo de construção que também envolve outras forças, como por exemplo: o poder. O poder é semeador e promotor de memórias e esquecimentos. (CHAGAS, 2002, p. 44)

A memória é colocada como meio de luta pelas narrativas, em geral, é a memória daqueles que detém o poder que se sobressai, fazendo com que a escrita da história seja tensionada ao silenciar outros grupos da sociedade que estão em embate com os segmentos dominantes. Assim, os silêncios e esquecimentos podem ser intencionais, agindo sob uma direção ou agenda política.

O uso da memória como mecanismo de controle interessa à solidificação de uma sociedade com papéis distintos para homens e mulheres, ao reafirmar o lugar do público direcionado ao sujeito masculino, enquanto o âmbito doméstico era direcionado às mulheres, sendo a elas atribuído o lugar do privado, mais atrelado ao cuidado da casa, dos filhos e à papéis invisibilizados. E isso está ligado à formação de uma cultura histórica que vai definindo as condutas esperadas dos sujeitos em questão.

Os lugares de memória ao representarem determinado grupo constituem e reforçam o sentimento de pertencimento. Nesse sentido, resguardar a memória de setores e grupos silenciados e apagados pela historiografia, e mais especificamente das mulheres, em registros e no próprio livro didático, configura uma forma de rompimento com cultura de sub-representação do gênero.

Além disso, a construção de uma narrativa homogênea além de ilusória é excludente, pois deixa de fora da História toda a diversidade de sujeitos e narrativas que compõem o relato histórico, e isso acaba por retirar o olhar do “outro” e silenciar a voz daquele que é diferente. Os conflitos refletem melhor a realidade histórica do que a coesão social em si, é a dinâmica dialética da História, são as mudanças sociais que vão ajudar na compreensão das hierarquias, das diferenças e dos silenciamentos, é importante lançar luz sobre as contradições históricas, que podem responder muito mais do que apenas uma ideia de tornar o relato histórico uniforme e hegemônico.

Pois, a História é um campo de conflitos, é uma luta de narrativas e é produto de enfrentamentos constantes na batalha pelo sentido e significado. História não é apenas comunicar um fato do passado, e sim a problematização dos eventos históricos. Diante disso, a memória compreende uma categoria de disputa (POLLAK, 1989), sendo preciso tirar do silenciamento e dar voz aos grupos, realidades e vivências que não recebem visibilidade apenas pelo fato de serem quem são.

(...) Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos, que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 1992, p. 422)

As estruturas sociais estigmatizantes são construídas e sustentadas por muitas mãos, isso revela também a natureza instável das tradições e mostra que qualquer mudança social é possível. Tudo o que é social e cultural não é natural, é construído e sustentado por muitas mãos. A ruptura com tudo isso não é um processo rápido, visto que é uma característica estrutural da sociedade sendo, portanto, necessário tocar na base, é preciso que as mãos que sustentam inclusive as instituições se modifiquem internamente.

Se os indivíduos estão a todo momento em construção, então os lugares de memória e instituições, também podem vir a mudar, porque os sujeitos que também vão fazer parte destas instituições são mutáveis. Mas para isso, tem-se a necessidade de que essas questões sejam ditas, tomem o espaço de debate, uma vez que o silenciamento e esquecimento leva a taxações generalizantes que só reforçam as discriminações e realçam os estereótipos.

Vários autores como Halbwachs (2006), Pollack (1989), Stuart Hall (2012), falam da dinâmica de lembrança e esquecimento que envolvem relações de poder e que vão refletir nas categorias de memória e identidade. Quando se questiona quem é a memória levada em consideração, qual é a memória que é lembrada sobre determinado tema, inclusive pelos lugares de memória, nestes incluem-se os museus, livros e registros históricos que salvaguardam e calcificam a memória, existem as memórias que são alçadas à categoria de lugares de memória e de marcos sociais e culturais e existem aquelas nas quais o esquecimento seria conveniente, seja porque são memórias dolorosas, de exploração, de esquecimento e que por vezes acendem o sentimento de culpa (POLLACK, 1989), seja porque são memórias transgressoras de determinado status quo.

O silêncio, por vezes, é uma forma de resistência, um meio de preservar a memória quando há um trauma ou naquele momento em que a pessoa tem sua liberdade cerceada não há como comunicar e então surge o momento em que ela rompe com o silêncio. Em casos assim, as memórias subterrâneas ficam reprimidas, mas elas não são esquecidas, elas permanecem existindo mesmo que de maneira “clandestina”, sendo reafirmadas no contexto familiar, esperando o momento de ebulição na sociedade para que elas venham à tona (POLLACK, 1989).

Essas memórias confinadas ao silêncio trazem à tona as reivindicações dos excluídos, dos subalternos e dos dominados. Isso explicita uma face do silêncio que não está atrelada ao esquecimento, que é quando o grupo está impotente, deslegitimado, desautorizado a se expressar, então o silêncio adquire um caráter de resistência (POLLAK, 1989).

Diante das diversas memórias coletivas que fazem parte do imaginário de uma sociedade, aquelas que se articulam bem com a memória dominante são adequadas e legitimadas. Contudo, a existência dessas memórias inaudíveis, subterrâneas continuam sendo transmitidas no âmbito privado, esperando o momento de alcançarem o espaço público.

Essa dinâmica de lembrança e esquecimento está entrelaçada na dinâmica de poder, a decisão de quais memórias devem ser salvaguardadas também é uma batalha. Inclusive, as mudanças na memória coletiva acabam afetando as identidades, pois tocam na questão do “pertencer”, na forma como os grupos se enxergam a partir das representações que são feitas destes em livros, em museus, enfim, nos campos de memória. Com isso, a forma como se dá esse registro afeta diretamente o ensino e aprendizagem, lugar de formação e construção das identidades.

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (...) As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. Elas têm tanto a ver com a invenção da tradição quanto com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler não como uma incessante reiteração mas como “o mesmo

que se transforma” (Gilroy, 1994): não o assim chamado “retorno às raízes”, mas uma negociação com nossas “rotas”. (HALL, 2012, p. 108-109)

A questão é que a narrativa histórica não é harmônica, não há uma única narrativa que contemple tudo, a História é uma constante luta pela representação mais fidedigna dos grupos, é uma História de conflitos, de dores, opressões e silenciamentos.

A própria identidade não é um núcleo comum, imutável, definidor do sujeito e que permanece o mesmo durante toda sua vida, ela é construída através das experiências vividas, da assimilação de novos conceitos e inclusive ela é construída e reforçada no discurso. Assim, as questões relacionadas à memória e à identidade precisam continuar avançando, os questionamentos e reflexões sobre esses temas são essenciais para a construção de um pertencimento cultural.

Diante disso, tem-se que as identidades não são inatas. Elas são percebidas como parte de um processo simbólico, um arranjo de representações e significados que se forma no conjunto social, histórico e cultural. A identidade atravessa todo esse conjunto simbólico e de experiências vividas pelo sujeito, sendo influenciada pelo contexto social e histórico em que está inserida e moldada pelos discursos, sobre isso, Hall (2012) afirma que ela também é resultado de mecanismos de poder.

Hall (2012) utiliza conceitos médicos como o termo “suturar” para falar da constante tentativa de adequação daqueles que não fazem parte das identidades “normatizadas”, o autor faz a relação entre essas identidades “esperadas” quando trata da dicotomia brancos/negros e homens/mulheres. Ao tratar de identidades, Hall (2012) aduz:

Elas (identidades) surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história” por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático. É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma identidade em seu significado tradicional, isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2012, p. 109).

Esses modelos de identidades que são padronizados e normatizados promovem um recorrente chamamento à adequação dos grupos marginalizados. Para se adequar, eles passam então a cortar partes suas para se encaixarem naquilo que é esperado deles, a própria expectativa de que eles se adequem à “normalidade” já é um discurso de inferioridade. Estes que precisam além de construir uma identidade a partir de memórias que foram silenciadas, vão construir um processo de inclusão na historicidade humana, e são esses processos os quais o Hall (2012) chama de “sutura”, visto que a escrita da História excluiu essas memórias. Estes sujeitos vão costurar-se à narrativa que sempre foi contada sem a participação deles, sem uma representação mais efetiva dos grupos marginalizados.

Inclusive, a ideia do que seja “normal” precisa da existência dos “anormais” para se perfazer, quem constrói e reproduz o discurso de normalidade precisa dessa dicotomia, e isso é fundamental na manutenção da ordem hegemônica, na manutenção de seu poder sobre aqueles que não se enquadram nesse padrão.

Nesse sentido, Hall (2012) vai ratificar que as identidades são construídas por meio da diferença, ele elenca o discurso e a própria diferença como entidades formadoras da identidade. As identidades e as diferenças têm íntima ligação, para que as identidades se revelem é necessário que exista a definição das diferenças. De forma que, as marcações identitárias são percebidas através das marcações de diferenças, a significação da identidade está relacionada àquilo que não são, conforme Hall (2012) explica:

Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua “identidade” – pode ser construído [...] A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta”. (HALL, 2012, p. 110).

O processo de construção das identidades atravessa esse conjunto de classificações. É necessário ressaltar que esse processo não é natural, as identidades estão em constante formação e são inseridas em discursos e direcionamentos políticos que estão sob conflitos de poder, longe de ser um processo neutro.

Conforme Hall (2012) expõe, a identidade ganha significado através das diferenças, do contraste, ela é entendida através daquilo que não é, dessa forma, na inter-relação entre os

sujeitos essas agências estarão sendo assimiladas e as identidades serão definidas. Para cada indivíduo, grupo e meio social, essas agências estarão sendo acionadas de modo que as marcações de diferença determinam um lugar social para eles, quando essa marcação tem uma aparência hegemônica (muitas vezes essa hegemonia é apenas uma construção social, de fato e numericamente ela não existe) elas ganham um aspecto de referência, os sujeitos serão convocados a pertencer a essa marcação, são pré-julgados com base no referencial hegemônico e de acordo com seus padrões.

Essa marcação pode ser a categorização baseada na racialização resultando na polarização “brancos” e “negros”, outra marcação é aquela baseada no gênero presentes na ideia de “homens” e “mulheres”. Nesse contexto classificatório, as identidades vão ganhando significado e buscando fixação, influenciadas não apenas pelas marcações das diferenças, mas também por outros fatores sociais e pela própria subjetividade do indivíduo.

A própria ideia de grupos categorizados como minorias muitas vezes foge da racionalidade e adentra no campo simbólico, à exemplo disso tem-se mulheres e negros, categorizados como minorias, mas que numericamente representam a maior parte da população. Essa minoria advém de uma construção simbólica sobre a importância social desses grupos, quantitativamente ela não existe, mas alimenta o imaginário de que podem ser deixadas de lado, uma vez que não representam a maioria. Acerca das marcações de diferenças, WOODWARD (2012) afirma:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. As identidades, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles (WOODWARD, 2012, p. 39-40).

Com isso, observa-se como as diferenças, através dos sistemas classificatórios de marcação, vão direcionar as identidades e consolidar a exclusão. Essas classificações constroem um conjunto simbólico que atravessa as identidades e delimitam lugares sociais para os sujeitos. O caráter segregador desses sistemas simbólicos advém de uma concepção de diferença em que alguns grupos são considerados menos importantes que outros. As dicotomias que marcam as diferenças por exemplo entre homens e mulheres trazem marcações segregadoras para as identidades, em que os homens assumem um lugar de referência para o gênero, com relação às

marcações raciais, o sujeito branco também toma posição de destaque, provocando um chamamento à adequação dos grupos que não se encaixam nesse padrão identitário.

Dessa forma, em caminho oposto ao da naturalização das identidades, têm-se que o estabelecimento delas atravessa marcações simbólicas e sociais, essas construções não apenas atribuem definições, mas impõem uma referência. Por isso as identidades estão a todo momento buscando a fixação, posto que não são naturais, precisam estar em constante afirmação e, com isso, precisam ser representadas pois é através da representação que elas serão reafirmadas e passam a adquirir sentido. Além disso, a representação está vinculada a um espaço de disputa e de poder e com isso, ela ocupa um lugar de destaque no campo das identidades. Desse modo, “é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam ao sistema de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade” (SILVA, 2012, p. 91).

Nesse sentido, tem-se que o resgate da produção artística feminina traz para o discurso a agência das mulheres silenciadas, permitindo a visualização do olhar destas e a representação que as mesmas fazem de si e da sociedade. E esse repertório simbólico é elemento formador das identidades devendo-se, portanto, revisitar leituras apagadas da História. A cultura escolar como campo de saber e de memória tem papel importante na construção dessas identidades.

As narrativas de sub-representação do gênero dentro do contexto escolar contribuem para a formação de um modo de perceber o mundo e irá transmitir a percepção de quem pode adentrar em determinados espaços e lugares sociais. As narrativas ali formuladas permitirão a assimilação de significados e pertencimentos e irão atuar também no processo de formação das identidades. Dominique Julia (2001) reafirma o caráter não apenas instrutor, mas também formador que a cultura escolar possui, acerca disso tem-se:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).[...] Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. (JULIA, 2001, p.10-11)

A escola não é apenas um ambiente de aquisição de conhecimento e saberes, mas também é espaço de inculcação de condutas e visões de mundo. Nesse sentido, o silenciamento



histórico do gênero dentro do currículo escolar traz à tona a importância da representatividade, a ponto de se precisar estar em lei a necessidade de um maior protagonismo feminino, de estar escrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como competência necessária, isso porque o que está firmado como hegemônico são as mesmas estruturas estigmatizantes de sempre. A percepção da memória histórica como mecanismo de luta e superação de ideais opressores aponta para a construção de um saber comprometido com o resgate das vozes silenciadas, de forma a evitar que a História se feche em investigações de categorias muito estreitas.

Apesar de estarem envolvidas na produção artística brasileira e proporcionarem inovação nos estilos e técnicas até então desenvolvidos, muitas mulheres artistas encontraram barreiras na narrativa tradicional da História. Essa discriminação de gênero na representação e reconhecimento da mulher como criadora de arte continua a existir, sobretudo no campo da docência, visto que muitos livros utilizados no ensino ainda são marcados pela cultura da sub-representação do gênero feminino, afetando diretamente o conteúdo transmitido por professores(as) em sala de aula.

Assim, nem o passado é feito apenas de ausências e limites à prática artística feminina, nem o presente do mundo ocidental, supostamente o mais igualitário, está isento de inúmeros entraves à participação plena das mulheres no mundo artístico e cultural e ao seu reconhecimento. Uma das principais diferenças é que, se até aos inícios do século XX estes entraves eram objetivos, nomeáveis, escritos, legalizados, depois disso passaram a estar invisibilizados por fatores mais subjetivos, inconscientes, não-escritos e, muitas vezes, também não-ditos. (VICENTE, 2012, p. 24)

É necessária a construção de uma pedagogia crítica e preocupada com o reconhecimento das mulheres artistas esquecidas pela história, a fim de proporcionar reflexões acerca de discursos socialmente construídos e assim reconhecer os estereótipos que marginalizam determinados grupos sociais. Além disso, a identificação das diferenças na representação dos gêneros possibilita a formação de sujeitos mais conscientes acerca das condições que restringem as potencialidades subjetivas de cada indivíduo.

A necessidade de preocupação com os livros didáticos tem íntima ligação com o impacto destes no ensino e por serem eles os formadores de uma memória histórica no imaginário dos(as) estudantes. Essa memória histórica se relaciona a como se deu a história e quem foram seus agentes, e dessa forma transmitirá a percepção de quem entra ou quem pode

entrar para a História da Arte, assim, os registros historiográficos com vícios em sujeitos históricos prejudicam a formação dessa memória.

Discriminações de gênero infelizmente ainda atingem o conhecimento transmitido em sala de aula no exercício da docência. Este deveria ser um problema e responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educacional do ensino de história visando eliminar o sexismo, o racismo e outros “ismos” que discriminam o indivíduo e causam uma série de comportamentos e práticas sociais que influenciam a forma como se dá o registro histórico e como ele é replicado.

## **2.2 O livro didático de história como objeto de estudo na análise da representação de mulheres artistas**

O ensino de História envolve a imersão nas sociedades do passado, nas suas produções e culturas e, dessa forma, proporcionando um aprofundamento no conhecimento do contexto histórico e de seus agentes. Nesse sentido, o(a) professor(a) pode dispor de diversos recursos de informação, dentre eles estão as fontes imagéticas presentes nos livros didáticos, geralmente como forma de representar um processo histórico. Estas também funcionam como forma de estimular habilidades e o próprio senso crítico dos(as) estudantes, permitindo que eles(as) leiam criticamente não somente a História presente nos livros e institucionalizada no ensino escolar, mas também a forma como se deu o registro historiográfico e as relações de gênero envolvidas. Nesse sentido:

Entendo que quando se fala em Estado, em livros didáticos, e, por consequência, em editoras, alunas(os) e Escola, não se pode esquecer que estes elementos fazem parte de uma sociedade. Foram e são frutos da sociedade, assim como, construtores. Como componentes sociais, são também produtos da história, do passado, e reprodutores e produtores de valores da sociedade no momento histórico em que são formulados. Prontamente, “o livro didático precisa [...] ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”. Porém, acredito que também podem significar mudanças, rupturas, com valores e sistemas antiquados. Todo este potencial, seja conservador e/ou renovador, está presente nos LD através de seus conteúdos e como estes são tratados. (BITTENCOURT, 2011, p. 302 *apud* MONTEIRO, 2016, p. 15)

Há a necessidade de um olhar mais atento às produções artísticas femininas, inserindo a mulher como um sujeito ativo na criação de arte, e não apenas como objeto de arte. Nesse sentido, a forma como se deu o registro histórico e a maneira como os livros didáticos

representam as mulheres artistas devem ser repensadas de maneira a incluir nos livros uma abordagem mais precisa e que reconheça a produção artística feminina como apta a representar e problematizar processos históricos.

Os materiais didáticos ao representarem um processo histórico através das artes ainda bebem de uma concepção de arte ocidental europeia, que tem como portador da genialidade artística o indivíduo homem, branco e europeu. Este sujeito é capaz de, através das suas obras, desenvolver questões coletivas e representar o contexto político, econômico e social em que se insere e, com isso, podendo estampar um capítulo do livro didático ou ser referenciado nas abas culturais para problematização de um processo histórico através da arte, pois é capaz de representar uma ruptura ou mesmo uma interpretação da conjuntura em que se inseriu. Quanto à produção artística das mulheres, esta permanece marcada por concepções de “arte feminina” voltada à representação do espaço privado, referente ao lar, à maternidade e às questões subjetivas, inerentes apenas às suas trajetórias individuais.

Esse olhar generificado sobre a produção artística das mulheres afeta diretamente o ensino e a desconstrução de todo esse imaginário criado em torno da produção artística feminina é fundamental, ainda mais no território escolar, em que, de acordo com Dominique Julia (2001), é um espaço responsável por inculcar uma visão de mundo nos indivíduos ali inseridos. Portanto, a questão não é falar de mulheres por falar de mulheres, ou apenas para atender à uma pauta atual, mas falar destas como uma forma de reconhecimento de que as mulheres passam por um processo intelectual e que também têm capacidade artística para elaborar em suas produções questões coletivas.

Uma vez que não foram parar nos espaços que salvaguardam a obra, como museus, catálogos, registros históricos e o próprio livro didático (CHAGAS, 2002), quantas obras deixam de fazer parte da memória visual e coletiva porque não havia interesse nas produções femininas ou porque não se registrou e então se perdeu a memória delas? Trazer essa reflexão no livro didático desperta no(a) estudante a consciência da existência de produção artística feminina e da capacidade dessas mulheres de representarem processos históricos, além de promoverem rupturas e resistências através de suas obras.

Assim, a pertinência deste estudo dá-se também pela invisibilidade das artistas nos livros didáticos ou quando aparecem são apresentadas como personagens coadjuvantes dos processos históricos. Com isso, é essencial analisar as condições históricas e sociais pelas quais as produções artísticas femininas foram marginalizadas, estereotipadas e ao mesmo tempo o porquê da sua invisibilidade em alguns livros didáticos.

É necessário repensarmos a questão do gênero na arte brasileira. Levantar os dados históricos esquecidos, verificar a situação atual com afinco e tornar o assunto discutível, transgredindo verdades difundidas na sociedade sem nenhum embasamento. Temos que pensar na Mulher Artista dentro do panorama atual e resgatar as artistas esquecidas pela história patriarcal dominante. Só assim, poderemos fomentar a diversidade cultural do país, possibilitando o livre acesso a essas obras artísticas e evitando a possibilidade de, no próximo século, ainda termos artistas esquecidas ou vinculadas não ao legado deixado, mas apenas à sua vida amorosa ou social. (LEAL, 2012, p. 9)

Verifica-se, com isso, a importância da inclusão das mulheres artistas nos livros didáticos de História, suas trajetórias, suas contribuições, os estilos por elas desenvolvidos, os meios de manutenção da marginalização da produção artística feminina e a conquista de espaço nesse cenário marcadamente masculino. O reconhecimento das diferenças históricas na representação dos gêneros possibilitará a desconstrução das políticas de sub-representação do gênero feminino no ensino e, com isso, promoverá a construção de uma pedagogia crítica e preocupada com o reconhecimento das mulheres artistas esquecidas pela história.

Nesse sentido, a presente pesquisa abordará a análise de dois livros adotados a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) referente ao ano de 2020, programa responsável por direcionar a seleção das obras didáticas e disponibilizá-las às escolas públicas de educação básica. Esta análise abordará a participação e representação das artistas mulheres no ensino de História, abordando questões relativas à histórica exclusão e apagamento das mulheres como sujeito criador.

### **2.3 Problematização do PNLD e BNCC**

Esta pesquisa analisou os livros didáticos *Teláris História*, da editora Ática, cujos autores são Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, e o livro *Estudar história: das origens do homem à era digital*, da editora Moderna, cujas autoras são Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto. Foram adotados a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) referente ao ano de 2020, programa que irá analisar e selecionar livros didáticos e disponibilizá-los à educação básica do ensino público. Esta análise abordará a participação e representação das artistas mulheres no ensino de história da arte, abordando questões relativas à histórica exclusão e apagamento das mulheres como sujeito criador.

Para a análise da representação das mulheres artistas optou-se pelo recorte das pintoras e escultoras. A análise do livro didático será referente ao 9º ano do ensino fundamental, em que a Base Nacional Comum Curricular atribui maior protagonismo à mulher em suas competências e habilidades (BRASIL, 2017, p. 426).

Antes de dar início à análise do livro didático, convém tecer comentários a respeito de documentos que norteiam o ensino no país. Com a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabeleceu um conjunto de direcionamentos para a educação nacional, as políticas públicas visaram uma abordagem que respeitasse a diversidade política, cultural e étnica. Dessa forma, no ano seguinte foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, que propuseram diretrizes a fim de nortear os(as) docentes através da determinação de parâmetros fundamentais relativos a cada disciplina, estes direcionamentos alcançam tanto escolas públicas quanto privadas.

Os PCNs pretendiam trazer novas elaborações para o ensino, também instituindo temas transversais envolvendo: Ética; Meio Ambiente e Saúde; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, como meio de renovação do currículo escolar.

Contudo, de acordo com teóricos<sup>32</sup>, tais documentos são passíveis de críticas, uma vez que tiveram uma construção institucionalizada, sem que houvesse espaço para diálogo e crítica, essenciais à formulação de uma proposta de ensino democrática. A elaboração dos documentos precisaria ter dado ampla participação aos(às) docentes e pesquisadores, sobretudo por serem documentos norteadores para o ensino fundamental e por pretenderem reelaborar as abordagens de ensino até então praticadas por meio do advento dos temas transversais. No entanto, não houve esse diálogo, assim, o processo de elaboração e publicação dos PCNs se deu de forma célere e antidemocrática, de acordo com Chaddad (2015):

O que se pode inferir sobre a construção destes Parâmetros Curriculares Nacionais é que em nenhum momento buscou-se contemplar o processo democrático, pelo contrário, sua elaboração encerra em si a instrumentalização do processo - a razão instrumental, em detrimento de uma construção crítica e emancipatória. (CHADDAD 2015, p.12)

Essa análise crítica se estende à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>33</sup>, documento responsável por definir um conjunto de parâmetros para o ensino básico cuja

---

<sup>32</sup>Bonfim et al (2013); BITTENCOURT (2009); CHADDAD (2015).

<sup>33</sup> O documento da BNCC teve sua primeira versão publicada em março de 2016, sua segunda versão também publicada em 2016 e a terceira versão em 2017. A parte da BNCC referente à etapa do Ensino Médio foi publicada em 2018.

elaboração está prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, uma vez que esse documento está vinculado a questões de poder e interesse (ALVES, 2018). A BNCC adotou como referencial para o currículo da educação básica um conjunto de competências e habilidades exógenas à escola e ao(a) professor(a), que parte de uma concepção de fracasso da unidade escolar e do(a) educador(a), são competências gerais para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio, seguidas de diversas habilidades. Estas fazem com que o(a) professor(a) tenha sua operação em sala de aula restrita a operação e execução de um currículo pronto, que será avaliado e exigido em exames do governo. Isso gera uma culpabilização do(a) docente caso este(a) não siga à risca o conjunto de competências e habilidades, que não levam em conta a individualidade de cada unidade escolar. Nilda Alves aborda essa problemática e a define como “apostilagem dos processos pedagógicos”, acerca disso ela aduz:

[...] esses problemas têm sido apropriados por fundações privadas, inúmeras delas ligadas a bancos. Essas fundações são buscadas por gestores públicos, em nível estadual e municipal, para indicar aos professores como devem atuar, a partir de períodos curtos de formação, com a criação de material didático que devem seguir à risca – o que dar em que dia, em que hora, ou seja, verdadeiras “apostilas” - e com um controle do que fazem em sala de aula. Tudo a pretexto que isto melhorará, em tempo curto, o resultado das provas aplicadas nacionalmente o que permitiria a vinda de maior cota de dinheiro do governo federal para o estado ou município. [...] Em resumo, este tipo de processo é assim pensado: tudo estará resolvido, se os docentes forem obedientes, aplicando em seus estudantes estas fórmulas mágicas. Naturalmente, se não der certo [...], esses docentes receberão, mais uma vez, as culpas pelos erros que possivelmente cometeram ao não executarem o que era mandado – “indicado” é o termo usado nas falas e documentos oficiais... Junto, sem dúvida alguma, à “má formação” que receberam na universidade. (ALVES, 2018, p.45)

Tais competências exigidas acabam se tornando “amarras” impostas pela BNCC ao exercício da docência, e muitas destas competências ficam inviabilizadas, pois a postura crítica do(a) professor(a) em sala de aula é podada sob a justificativa de que a conduta do(a) docente deve ser integralmente imparcial e completamente sujeita às diretrizes ali elencadas (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018). Contudo, a falta de problematização em sala de aula, de assuntos viscerais como a defesa das minorias, a luta pela igualdade, o combate ao preconceito, contribui para o silenciamento de setores e grupos marginalizados. Há, sobretudo, um interesse político/econômico nessas competências que priorizam a preparação do(a) estudante para o mercado de trabalho em detrimento da formação de um indivíduo crítico e

consciente de seu lugar social, garantindo, dessa forma, os interesses das agendas do governo e das instituições privadas.

A compreensão desse processo por parte do(a) professor(a) faz com que o(a) docente visualize a educação para além do currículo oficial, e estimule em sala de aula o pensamento crítico e autônomo. Um grande auxiliador do(a) professor(a) nesse desafio são as múltiplas fontes que ele(a) pode utilizar em sala de aula, como jornais, revistas, cartilhas e impressos, visto que, essas fontes complementam o ensino do livro didático e trazem uma ótica que não foi satisfatoriamente abordada no livro ou que este nem ao menos fez menção.

Quando o(a) professor(a) utiliza múltiplas fontes, ele(a) quebra a ilusão de que a verdade reside no livro didático, expõe a fragilidade de alguns discursos hegemônicos e abre caminhos para compartilhamento das vozes silenciadas no relato histórico. Dessa maneira, o(a) professor(a) traz para sala de aula uma narrativa mais democrática do relato histórico e a fetichização (SILVA, 2012) dos livros didáticos passa a não ter mais tanto sentido, pois estes são passíveis de críticas.

O PNLD 2020, por sua vez, aprovou 11 livros didáticos, um número bastante alto de aprovação, tendo em vista que foram aprovadas 11 de um total de 13 obras. Além disso, as obras aprovadas são de apenas 6 empresas, quais sejam: Editora Moderna; Edições SM LTDA; Saraiva Educação S.A; Editora FTD S.A; Editora Ática S.A e Quinteto Editorial LTDA, o que aponta para a força que o setor econômico exerce na educação. A lucratividade com a aprovação no programa no programa é imensa e as grandes empresas têm dominado esse espaço. A tabela abaixo, disponibilizada pelo site eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação expõe os valores e o número de tiragens feitas das editoras selecionadas no programa. A análise feita neste estudo abrangeu livros das duas editoras com maior número de tiragens, quais sejam: Editora Moderna e Editora Ática.

**Tabela 01: Valores De Aquisição – PNLD 2020**

<b>EDITORA</b>	<b>TIRAGEM TOTAL</b>	<b>VALOR TOTAL</b>
EDICOES SM LTDA.	14.184.779	R\$ 126.968.469,31
EDITORA ÁTICA S.A.	32.185.884	R\$ 226.861.773,82
EDITORA FTD S A	30.201.349	R\$ 240.877.985,62
EDITORA MODERNA LTDA	51.912.989	R\$ 367.646.392,27
QUINTETO EDITORIAL LTDA	1.996.421	R\$ 21.710.936,84
SARAIVA EDUCACAO S.A.	12.501.063	R\$ 111.307.799,51
<b>TOTAL</b>	<b>172.571.931</b>	<b>R\$ 1.390.201.035,55</b>

**Fonte:** Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>

O documento da BNCC e, conseqüentemente, o PNLD 2020 são marcados por interesses e lutas de poder, e isso é um reflexo de como a educação brasileira ainda é refém do empresariado e de tensões políticas. O campo do ensino precisa ser um ambiente de luta por ressignificações, visto que é campo de memória, e por ser campo de construção de memória, esse espaço vai afetar diretamente as identidades.

Stuart Hall (2002) esclarece bem essa relação entre memória e identidade quando afirma que a ideia de identidade é um processo inacabado e em constante mudança. A mesma se dá pela interação entre o eu e a sociedade, sendo transformada continuamente pelas formas como são feitas as representações nos espaços culturais em que o indivíduo se insere, e, portanto, é delineada historicamente e não biologicamente.

Dessa forma, infere-se que o processo de formação da identidade está inserido em um processo de memória marcado por ressignificações. Faz-se necessário trazer a identidade para o discurso, permitindo que o sujeito narre a si mesmo, tirando os grupos silenciados da invisibilidade e abrindo espaço para as suas narrativas (POLLAK, 1989), que muitas vezes difere da narrativa oficial que nos é posta.

Stuart Hall (2011) assevera ainda, que as identidades são construídas pelas narrativas e para além delas, com isso, é importante visualizá-las como produto dos processos sociais, culturais e institucionais nos quais o indivíduo se insere. Sobre isso, Hall (2011) enfatiza que tais processos fazem parte dos jogos de poder, e vão definindo lugares simbólicos, empoderando determinados grupos em detrimento de outros. Devendo-se, portanto, refletir e



repensar a forma como o relato histórico é construído e por consequente como as memórias coletivas estão sendo moldadas.

### **3 A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES ARTISTAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

A análise dos livros levou em consideração diversos tipos de texto contidos na obra, como o texto principal, caixas anexas e abas culturais, respeitando o recorte temporal escolhido referente aos séculos XIX e XX. O enfoque da análise concentrou-se em capítulos e abas culturais que abordem nomes de artistas ou se utilizem de uma obra de arte, no recorte pintura ou escultura, para pensar um processo histórico através dela, ou mesmo para desenvolver a habilidade crítica dos(as) estudantes através da arte. O objetivo foi verificar a visibilidade dada à participação de mulheres enquanto criadoras, representadas enquanto artistas, observando se o livro didático utiliza-se de obras de mulheres artistas para a contextualização de um assunto abordado.

Essa análise desnuda o espaço que o livro atribui ao protagonismo feminino, tendo em vista que não é interessante que o livro pontue a importância do protagonismo feminino nas narrativas apenas numa aba ou subcapítulo para, com isso, cumprir com uma exigência da BNCC, ao tempo em que ao longo da sua narrativa textual é apresentada apenas a história dos grandes homens e toda a sua narrativa imagética contempla apenas as obras dos grandes artistas.

Além disso, as representações veiculadas nos livros didáticos a respeito de homens e mulheres, seus papéis e possibilidades de atuação têm influência decisiva sobre a construção de memórias históricas. Cabe a reflexão sobre quais memórias estão sendo salvaguardadas, quais visões de mundo e quais percepções estão sendo passadas para os(as) estudantes.

#### **3.1 Análise do livro “*Teláris História*”, de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino**

Neste item será analisado o livro *Teláris História*, da editora Ática, cujos autores são Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. A coleção se divide em 4 unidades, cada uma contendo entre 3 a 4 capítulos, compondo um total de 14 capítulos.

Cada capítulo possui um texto central que é intercalado por seções variadas, como: Trabalhando com Documentos; Vivendo no Tempo; Construindo Conceitos; Conexões com a Geografia; Mapeando Saberes; Infográfico e Atividades. O texto também é intercalado por abas informativas, como: Conheça Mais; Mundo Virtual; Minha Playlist e Lendo a Imagem, além das abas Minha Biblioteca e De Olho na Tela com indicação de livros e filmes.

Sobre os autores do livro, Cláudio Vicentino é Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), professor de História do Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares, ele também é autor de obras didáticas e paradidáticas para Ensino Fundamental e Médio. José Bruno Vicentino, também autor da obra, é Bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e também atua como professor de História do Ensino Fundamental, Médio e de cursos pré-vestibulares.

Frisa-se que para essa pesquisa foram selecionados e analisados os conteúdos específicos do livro didático que abordam uma questão artística, utilizando as páginas que inserem uma obra de arte, no recorte pintura ou escultura, no discurso. O objetivo é verificar a visibilidade dada à participação de mulheres enquanto criadoras, tecendo uma análise acerca das relações de gênero que envolvem essas representações.

A primeira aparição de uma obra de arte no recorte pintura ou escultura ocorre no primeiro capítulo, intitulado “A primeira guerra mundial”, localizado na página 24, onde o livro aborda a visão de dois artistas sobre o conflito, se utilizando de duas imagens para contextualizar o(a) estudante acerca da Batalha de Somme, ocorrida em 1916.

### **Imagem 03: Envenenados (1918), de John S. Sargent**



**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Teláris História. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 24.

### **Imagem 04: Picardie maudissant la guerre (1926), de Paul Auban**



**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Teláris História. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 24.

A primeira imagem é referente à pintura *Envenenados* (1918), de John S. Sargent, o livro também aborda a imagem de uma escultura denominada “*Picardie maudissant la guerre*” (1926), de Paul Auban, financiada pelo Governo de Somme - França e construída na cidade de Péronne como um memorial da batalha. Nela está representada, de forma central, a figura de uma mulher que levanta o punho ao ar expressando dor e revolta enquanto segura um soldado em seus braços. As reflexões sobre os estereótipos naturalizados e inscritos nas mulheres perpassa os questionamentos sobre o lugar de musa e de figura representativa que foi reservado à elas, mas não o de criadora. É necessário pensar em possibilidades de construção de narrativas que emancipem o corpo feminino da condição de objeto, fonte inspiradora da figura masculina para uma condição em que a mulher narre a si mesma e ao contexto em que ela está inserida.

As representações das mulheres enquanto artistas inserem-se em construções sociais e históricas atravessadas por relações de poder, de dominação, invisibilização e silenciamento que marcam o olhar sobre a produção artística feminina. Essas representações vão influenciar na construção das identidades no contexto escolar, nesse sentido, Louro (2000), ao refletir sobre gênero e educação, afirma que “as identidades, construídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõe classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação.” (LOURO, 2000, p. 63).

Dando continuidade à análise do livro *Teláris História*, no capítulo 1, intitulado “A Revolução Russa e a URSS”, especificamente nas páginas 36 e 41, o livro aborda a Revolução Russa, tanto em seus antecedentes como nos seus desdobramentos, utilizando-se da arte para contextualizar o leitor. Nesse sentido, na página 36 é utilizada uma tela da primeira metade do século XX, intitulada “*Domingo Sangrento*”, de Ivan Vladimirov (1869-1947), que retrata o massacre dos trabalhadores pelas tropas do Czar, sendo considerado o estopim da Revolução de 1905.

**Imagem 05: Domingo Sangrento (séc. XX), de Ivan Vladimirov**

**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História*. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 36.

A Revolução Russa e a nova configuração de governo que estava em construção instalou uma atmosfera de mudanças, no campo das artes isso não foi diferente, tal contexto revolucionário abriu espaço para uma série de mudanças sociais e artísticas. A revolução contestava os valores associados à burguesia e, com isso, contestou também toda expressão artística que representasse esses elementos. Nessa conjuntura de transição, houve a idealização de uma arte que correspondesse aos ideais proletários, dando vazão ao surgimento da escola artística revolucionária denominada Realismo Socialista.

A partir de 1917, o governo vai exercer maior centralização e controle da produção cultural, adotando medidas como a nacionalização dos museus e das coleções de arte privadas. Encorajada pelo Comitê central do partido Bolchevique desde os primeiros anos após a Revolução, a arte proletária ganhou destaque na Rússia revolucionária (SILVA, 2018).

A ideia era que a arte proletária estivesse situada no contexto de revolução, com isso, a produção artística do Realismo Socialista deveria ser pensada a partir da função que ela exerceria na construção da sociedade que estava sendo formada. Para essa corrente artística a arte deveria adquirir uma função social, onde os artistas assumiam o papel de conectar as pessoas à arte, estando a serviço da sociedade a partir da confecção de elementos como propagandas, slogans e uniformes, prezando assim por uma arte utilitária e que estivesse de acordo com os ideais do regime.

Poucas são as referências às vidas e obras de mulheres artistas que atuaram nesse movimento artístico, e com o XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, realizado em Moscou no ano de 1956, o regime promoveu um revisionismo antistalinista que

impulsionou o esquecimento de vários artistas ligados ao realismo socialista, tornando o resgate dessas trajetórias e de suas produções ainda mais difícil (CAVALIERE, 2017). O livro *Teláris História* trouxe, na página 41, a representação de uma escultora socialista, Vera Ignatyevna Mukhina (1889-1953), mais conhecida como Vera Mukhina, cuja arte sobreviveu ao apagamento.

**Imagem 06: O Operário e a Mulher Kolkosiana (1937), de Vera Mukhina**



**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História*. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 41.

A artista, de origem aristocrática, teve a oportunidade de estudar em excelentes escolas de arte, sendo inclusive aluna do pintor Konstantin Youn (1875 - 1958), responsável por cofundar a Associação de Artistas da Rússia Revolucionária. Vera Mukhina foi uma das artistas que alcançaram maior destaque na antiga União Soviética, sua escultura “O Operário e a Mulher Kolkosiana” (1937) tornou-se referência não apenas para a arte do Realismo Socialista, mas também adquiriu valor político e simbólico, sendo um dos mais icônicos elementos de representação do socialismo (GERVILLA, 2018).

O monumento possui 24 metros de altura e fez parte do projeto do Pavilhão Soviético que foi exposto na Exposição Universal de 1937 em Paris, após o evento ela foi instalada em um pedestal no Centro Panrusso de Exposições (GERVILLA, 2018). Os dois sujeitos que a compõem, operário e camponesa, estão erguendo seus utensílios, ambos na mesma estatura, lado a lado, nenhum deles apresenta-se como superior ao outro. Nesses sujeitos, ainda que de forma idealizada, a igualdade é celebrada.

O capítulo 3 do livro *Teláris História* intitulado “Brasil: a construção da República”, na página 54, traz uma pintura de Marechal Deodoro da Fonseca, primeiro Presidente da República, a representação é de Autran e foi produzida em 1891.

**Imagem 07: Busto-retrato do Presidente Marechal Manuel Deodoro da Fonseca (início do séc. XX), de Nicolina Vaz de Assis**



**Fonte:** FENSKE, Elfi Kürten (pesquisa, seleção e organização). Nicolina Vaz de Assis - a escultora da belle époque tropical. Templo Cultural Delfos. 2014. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2014/05/nicolina-vaz-de-assis-escultora-da.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

**Imagem 08: Marechal Deodoro (1891), de Autran**



**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História*. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 54.

Neste ponto, o livro não traz referências a obras de autoria feminina, ainda que tenham existido, a exemplo disso tem-se o busto-retrato do Marechal Deodoro da Fonseca, que se encontra no Museu da República - Rio de Janeiro (RJ), esculpido por uma artista mulher, Nicolina Vaz de Assis (1874 - 1941), escultora brasileira responsável por esculpir o busto de diversos presidentes da República e figuras célebres da época (SIMIONI, 2004).

Num campo artístico do início do século XX no Brasil, em que houve tantos desestímulos à produção artística feminina, Nicolina Vaz está entre as poucas que alcançam reconhecimento profissional em sua época e, ainda assim, seu nome e suas produções são esquecidos pelos materiais didáticos. Isso reflete uma historiografia que privilegia apenas os feitos e obras do cânone masculino e branco, tais narrativas hegemônicas no campo imagético são reproduzidas e reforçadas pelo livro em análise, corroborando para o silenciamento histórico desses sujeitos e das representações que fazem do mundo.

Na seção “Lendo Imagem” do mesmo capítulo, localizada na página 72, o livro utiliza a pintura “Alegoria da República” (1794), de Antoine-Jean Gros, para ilustrar o uso de símbolos na construção do imaginário republicano.

**Imagem 09: Alegoria da República (1794), de Antoine-Jean Gros**



**Fonte:** Museum of the History of France. Disponível em: [www.museehistoiredefrance.fr](http://www.museehistoiredefrance.fr). Acesso em 06/04/22.

A pintura remete aos símbolos republicanos franceses, tendo como destaque a mulher. A República Francesa é retratada através da figura de uma mulher jovem, esta levanta com a lança um barrete frígio, que na França do final do século XVIII e início do século XIX foi associado ao espírito revolucionário e subversivo característico da Revolução Francesa. Também pode-se observar que essa mulher está com o seio à mostra, representando um regime de governo que acolhe e assegura sua população. A utilização da figura feminina como forma de representar uma ruptura nas estruturas vigentes, ou até mesmo uma ideia de libertação, não foi exclusividade do período republicano (CARVALHO, 1990), na Revolução Francesa a figura da mulher também foi utilizada, desta vez como símbolo das mudanças que se pretendiam, isso pode ser observado com bastante clareza através da pintura “A Liberdade Guiando o Povo” (1830), de Eugène Delacroix.



**Imagem 10: A Liberdade Guiando o Povo (1830), de Eugène Delacroix**

**Fonte:** Museu do Louvre. Disponível em: <https://www.louvre.fr/decouvrir/le-palais/quand-les-peintres-francais-voient-grand>. Acesso em: 06/04/22.

Na obra, a figura da mulher simboliza o processo de emancipação daquela nação, tais ideais franceses influenciaram o Brasil, que ainda no período colonial já bebia da arte europeia. Essa influência acentuasse com a chegada da família real portuguesa no Brasil, onde, em 1808, surgiu a necessidade de "civilizar" a colônia trazendo elementos artísticos e culturais da Europa. A partir disso, em 1816, a "missão francesa", composta por um grupo de artistas de formação neoclássica, viajou até o Rio de Janeiro a convite de Antônio de Araújo de Azevedo (1754-1817), Conde da Barca que ocupava o cargo de ministro da Marinha e Domínios do Ultramar, com o objetivo de consolidar o ensino oficial de artes no Brasil, tal missão iria exercer uma profunda influência na arte na metade do século XIX e na construção de uma identidade para a nação (CARVALHO, 1990).

Em 1816 também foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que passou a funcionar efetivamente 10 anos depois com o nome de Academia Imperial de Belas Artes. A aludida instituição de ensino superior nas artes deu seguimento à "missão civilizatória", havendo o patrocínio do governo para produção de obras com o intuito de construir uma identidade para a nação.

Alguns artistas se envolveram nesse projeto, no período Imperial os principais eram Pedro Américo e Victor Meirelles, na República abre-se um leque maior de atuação artística, dentre os artistas envolvidos têm-se Nicolina Vaz de Assis, Décio Villares, João Timóteo da Costa, Antônio Parreiras, Belmiro de Almeida e Pedro Bruno.

Com o advento da República, o país consolidava sua autonomia, dessa forma, a transição no regime de governo precisava de um símbolo que representasse essa nova conjuntura. Por conseguinte, ao representar a República, o Brasil se utilizou da figura da mulher, mas não uma mulher negra ou índia, a figura feminina utilizada era branca e tinha traços

européus. Essa representação pode ser vista de forma clara na obra “A pátria” (1919), de Pedro Bruno.

**Imagem 11: A pátria (1919), de Pedro Bruno**



**Fonte:** Museu da República. Disponível em: [https://museudarepublica.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/republica-em-documentos\\_Patria\\_web.pdf](https://museudarepublica.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/republica-em-documentos_Patria_web.pdf). Acesso em: 09/03/22.

Na pintura de Pedro Bruno observa-se uma cena da produção da Bandeira da República, onde as várias crianças representam o novo regime de governo que está surgindo. Na tela, pode-se notar a presença marcante das mulheres, aquelas que simbolizam a República, também é possível notar o idoso que permanece sentado no fundo do recinto, um lugar escuro e esquecido, podendo estar representando o antigo regime (CARVALHO, 1990).

Contudo, havia uma contradição inerente à utilização da figura feminina na representação da República, enquanto na tela ela protagoniza a cena, simbolizando a emancipação da Nação e o desligamento com antigas estruturas, na situação fática a mulher ainda era privada de direitos básicos da cidadania, como o direito ao voto, e também de liberdades, como o direito ao divórcio.

No Brasil, essa representação foi problemática, pois ela carecia de sentido e coerência. A República idealizada ainda contrastava muito com a real, com isso, a simbólica representação da figura feminina foi perdendo o sentido, abrindo caminho para representações críticas e repletas de ironia (CARVALHO, 1990).

Abaixo, pode-se observar uma charge, que não foi trabalhada no livro em análise, ela foi veiculada no jornal “O Malho”, em 1902, a ilustração, assinada por C. do Amaral, foi produzida em data alusiva à comemoração da Proclamação da República (CARVALHO, 1990). Nesta representação, observa-se o desenho de duas mulheres, o primeiro retrato é datado de 1889 e representa uma mulher vestida de forma clássica, com o cabelo alinhado e feições pueris,

já no segundo retrato, datado de 1902, a mulher é retratada de forma diferente, suas feições são mais ousadas e denotam certa vulgaridade.

Esta representação marcada pela ironia faz uma crítica ao desenvolvimento da República, que repetiu os mesmos vícios do regime anterior. A charge ilustra a decepção que havia com relação à República, que não atendeu às expectativas de uma real melhoria das condições em que o país se encontrava, mas manteve as velhas estruturas segregadoras, corruptas e imorais do regime anterior. A partir da charge também pode-se observar as narrativas polarizadas e estigmatizantes que eram feitas da figura feminina, onde a imagem da mulher era associada ou à virtude ou ao vício. Na charge, a ruína da República seria representada na imagem de uma mulher depravada, isso reflete as construções misóginas e os estereótipos negativos que lhes eram imputados.

### Imagem 12: Charge do Jornal “O Malho” (1902)



**Fonte:** CARVALHO, José Murilo de. 1990. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, p. 90.

Quanto ao sistema artístico do período, este se mostrou excludente para as mulheres que tinham a intenção de se profissionalizar na área. Apenas a partir da República as mulheres passaram a ser aceitas nas academias de ensino superior em artes, pois, em 1892, a Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro passou a admitir o ingresso de alunas mulheres. Antes disso, algumas escolas particulares já aceitavam mulheres artistas, contudo, os valores cobrados nas mensalidades delas costumavam ser o dobro em relação aos valores cobrados dos homens (SIMIONI, 2007).

Ainda que a partir de 1892 as mulheres pudessem ingressar na academia, lhes foi proibido o estudo utilizando modelo nu até 1896, somada à proibição formal de acesso à esse

método de ensino, ainda havia a questão moral, uma vez que era considerado inadequado para uma mulher a exposição à nudez, mesmo que para fins de estudo.

Ocorre que essas barreiras direcionavam as mulheres a segmentos artísticos de menor prestígio na época, como pinturas de interiores, autorretratos e representação de natureza-morta. Mesmo com tantos impedimentos, as mulheres artistas participaram de exposições nacionais e internacionais, conforme Ana Paula Simioni aduz:

Entre 1844 e 1922, mais de 200 mulheres participaram das Exposições Gerais de Belas Artes (a partir da República, chamadas Salões Nacionais de Belas Artes). Algumas obtiveram destaques e condecorações, outras alcançaram alto grau de profissionalização, vivendo de sua própria arte (SIMIONI, NOGUEIRA, 2015, p.34).

Com isso, observa-se que as mulheres artistas tiveram engajamento<sup>34</sup> e se profissionalizaram no campo das artes. Apesar das várias barreiras encontradas ao longo do

---

<sup>34</sup> As autoras Ana Paula Cavalcanti Simioni (2015) e Manuela Nogueira (2015), no artigo supracitado publicado na Revista de História da Biblioteca Nacional nº 113, citam artistas dos séculos XIX e XX que trouxeram importantes contribuições para a História da Arte: “(...) 1895 - Morre em Paris a pintora Berthe Morisot, casada com Eugène Manet, irmão de Édouard Manet. Suas obras são parte importante do movimento impressionista. Três anos antes, em reconhecimento talvez um tanto tardio, 43 delas foram expostas numa mostra individual na capital francesa. 1900 - A partir deste ano, a americana Mary Cassat, que já contava com muitas produções de estilo impressionista, dedica-se quase exclusivamente a quadros que retratam mãe e filho. Essas obras a tornarão muito popular. 1906 - Aos 30 anos, a pintora alemã Paula Modersohn-Becker, expoente do expressionismo, inicia um período de prodigiosa fecundidade artística. Entre este ano e o seguinte, realizará cerca de 90 obras. Próxima de Gauguin, Cézanne e Van Gogh, em sua estada em Paris a artista se torna conhecida sobretudo por autorretratos ousados, nua e grávida. Morre em 1907, em decorrência de complicações do parto. 1911 - A artista russa Natalia Goncharova, participante, junto com o marido - o também pintor Mikhail Larionov de movimentos de vanguarda em seu país, está entre os fundadores da vertente russa do futurismo: o raionismo (...). 1920 - Sensações de movimento geradas pela aproximação de cores contrastantes: esta é a base da teoria da simultaneidade, elaborada por Sonia Delaunay em Paris. A pintora, de origem ucraniana, se estabeleceu na capital francesa em 1906, onde alguns anos depois se casou com o artista francês Robert Delaunay. Ela introduzirá sua linguagem abstrata e geométrica também no design gráfico, na estampa e no mundo da moda. 1921 - No meio artístico parisiense um jovem pintor está encontrando certa celebridade: trata-se de Maurice Utrillo. Foi a mãe dele, Suzanne Valadon, que o encaminhou para os pincéis. Pintora também, já reconhecida no mundo das artes figurativas, e com várias exposições realizadas na capital francesa, Suzanne produz neste ano um interessante retrato do filho, paleta na mão. 1926 - *City Night* mostra prédios altíssimos à noite, sob a luz da lua. A tela de Georgia O' Keeffe será seguida nos próximos anos por outras obras retratando arranha-céus e paisagens industriais e modernas da grande metrópole. A partir dos anos 30 a fonte de inspiração da artista norte-americana serão os cenários e as paisagens do estado do Novo México. 1929 - Autêntica imagem da mulher moderna e independente, o autorretrato Tâmara na Bugatti verde é mais um da rica produção de sua autora, a artista polonesa Tâmara de Lempicka, há anos radicada na França. Expoente do *art déco*, intérprete, segundo alguns, de um estilo definido como “cubismo suave”, a artista será conhecida também como retratista de socialites e membros da nobreza europeia. 1934 - Cerca de dez anos depois de realizar a série *Guerra*, na qual retratava os horrores do primeiro conflito mundial e suas consequências em termos de sofrimento civil, a pintora e gravurista alemã Käthe Kollwitz começa aquela que será sua última grande produção, a série *Morte*. As obras da artista, cujos principais temas de inspiração são a pobreza, a fome e as condições de vida da classe operária, se inserem na corrente expressionista. 1939 - A pintora mexicana Frida Kahlo realiza o óleo sobre tela *As duas Fridas*. É uma espécie de autorretrato duplo, no qual a artista se representa em comportados trajes europeus e ao mesmo tempo com o semblante de uma mulher latina e do povo. As duas figuras dialogam com o conturbado relacionamento amoroso de Frida com o pintor Diego Rivera, que

caminho, elas tiveram produções nos mais diversos estilos, a exemplo disso tem-se a pintora Georgina de Albuquerque<sup>35</sup> (1885 - 1962) que foi pioneira no gênero da pintura histórica, segmento artístico bastante valorizado e que exigia o estudo da anatomia humana.

Com o avanço das discussões de gênero, as trajetórias de mulheres artistas vêm sendo resgatadas e retiradas do silenciamento, exemplo disso é a exposição “Mulheres Artistas: As Pioneiras” (1880-1930), realizada em 2015 na Pinacoteca do Estado de São Paulo, cuja curadoria é de Ana Paula Simioni e Elaine Dias, e acompanhamento de Fernanda Pitta. A mostra atribui reconhecimento à produção artística feminina no período republicano no sentido de contrariar as narrativas de que não houve engajamento das mulheres no campo artístico.

Foram expostas obras de mulheres nos mais diversos estilos artísticos, estas correspondem ao final século XIX e início do XX, são desenhos, pinturas e esculturas que alcançam os lugares de memória e permitem uma reflexão com relação ao lugar do amadorismo que lhes foi reservado, envolvendo também as questões de gênero e de poder que atravessam o histórico apagamento desses olhares (SIMIONI; DIAS, 2015).

Dando continuidade à análise do livro *Teláris História*, nas páginas 82 e 83 do capítulo 4, cujo título é “Crises e totalitarismo”, o livro traz a seção “Conexões com a arte”, nela é abordada a exposição “Entartete Kunst”, que em português significa “Arte Degenerada” e utiliza a tela “Improvisação” (1913), de Kandinsky, para contextualizar o(a) estudante acerca desta mostra.

### Imagem 13: Improvisação (1913), de Kandinsky



**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História*. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 83.

---

acabara de ser rompido. 1947 - A artista portuguesa, mais tarde naturalizada francesa, Maria Helena Vieira da Silva, volta à Europa, após alguns anos passados no Brasil, onde se refugiara com o marido, um judeu húngaro, fugindo do nazismo. Começa a ser reconhecida e apreciada por sua produção multiforme: telas, gravuras, azulejos, tapeçarias e vitrais” (SIMIONI, NOGUEIRA, 2015, p.37-38).

<sup>35</sup> É importante ressaltar que Georgina de Albuquerque era uma mulher branca e de classe social abastarda, o que lhe permitiu privilégios como a possibilidade de adentrar, entre os anos de 1906 e 1911, na Académie Julian, uma das primeiras academias privadas de arte a receber mulheres. Este ateliê, localizado na França, exigia o pagamento de mensalidades caras, o que afastou muitas mulheres, que não tinham os mesmos privilégios que Georgina, de estudos mais aprofundados em Artes (SIMIONI, 2019).

Essa mostra foi inaugurada no ano de 1937 pelo Estado Nazista, em Munique - Alemanha, onde foram expostas cerca de 650 obras que eram consideradas degradadas, com o objetivo não somente de estigmatizá-las perante a sociedade, mas também como meio de censurar e eliminar toda forma de expressão contrária à ideologia nazista (ROITBERG, 2020).

O regime nazista também adotou medidas como a queima de livros em praça pública e o confisco de obras de arte, onde cerca de 16 mil produções artísticas foram confiscadas<sup>36</sup>, sendo muitas delas destruídas a fim de apagar e silenciar toda diversidade, revelando a perseguição a grupos específicos como negros, judeus e mulheres, e à movimentos artísticos que não estavam de acordo com o ideal de arte clássica e naturalista, como as pertencentes ao movimento modernista (FRANCISCO, 2020).

O regime nazista se posicionava em oposição ao modernismo, perseguindo artistas e curadores. Em 1933, quatro anos antes da mostra que viria a expor a arte degenerada, Adolf Hitler fechou a escola de Arte, Design e Arquitetura Modernista - Bauhaus, fundada em 1919, instituição que teve grande peso na consolidação do modelo estético modernista (ROITBERG, 2020).

O fazer artístico pressupõe liberdade de expressão, quando um grupo determina o que pode ser produzido, oculta a produção de determinados sujeitos e determina o que é legítimo, a arte pela arte perde a sua essência. Dialogar sobre os silenciamentos no campo das artes possibilita a reflexão sobre o passado, para que se possa resistir pelo hoje e pelo porvir.

Neste mesmo capítulo, na página 86, o livro *Teláris História* mais uma vez se utiliza da visão masculina ao trazer para representação, na seção “Trabalhando com documentos”, a tela *Guernica* (1937), de Pablo Picasso. Esta tela faz referência ao bombardeio da cidade de Guernica, na Espanha, pela Força Aérea da Alemanha em 1937.

---

<sup>36</sup> Em 2014, Victoria and Albert Museum publicou um documento referente ao Terceiro Reich contendo a lista das obras confiscadas entre 1937 e 1938. O documento foi produzido pelo Ministério da Propaganda do Terceiro Reich entre os anos de 1941 e 1942, a lista está disponível em: <https://www.vam.ac.uk/articles/explore-entartete-kunst-the-nazis-inventory-of-degenerate-art#c=&m=&s=&cv=&xywh=-2347%2C-303%2C8773%2C6044>. Acesso em 02 de abr. de 2022.

**Imagem 14: Guernica (1937), de Pablo Picasso**

**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Teláris História. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 86.

Existe um olhar generificado que, ao deparar-se com obras feitas por homens, reconhece nelas questões universais e coletivas, ao tempo em que, ao direcionar o olhar para a produção artística feminina, reconhece nela somente a experiência individual. Como se os homens fossem capazes do processo intelectual e da capacidade artística de elaborar uma questão coletiva e as mulheres só conseguissem elaborar questões voltadas às suas subjetividades, só conseguissem traduzir para a arte a experiência de ser mulher e não fossem aptas a desenvolver uma questão que surja desse processo intelectual de pensar o coletivo.

Dar visibilidade para as mulheres não é simplesmente incluí-las na narrativa de maneira forçosa, não é falar de mulheres porque isso é uma pauta atual, mas envolve reconhecer a capacidade intelectual delas de pensar as questões sociais, políticas e econômicas, é reconhecê-las enquanto seres políticos e capazes de realizar processos de ruptura nos momentos históricos em que viveram. Quanto se perde, em não dar voz a esses sujeitos? Quanta diversidade de interpretação e pluralismo de ideias deixam de ser explorados e quanto apagamento nas discussões elas sofreram justamente por essa visão de que não poderiam pensar para além de suas realidades subjetivas? Como a história poderia ser pensada e escrita se houvesse o reconhecimento desses processos intelectuais, e o que mudaria na compreensão de arte dos(as) estudantes e no imaginário criado e perpetuado em sala de aula acerca das capacidades femininas?

A sub-representação de artistas mulheres nos registros históricos acaba por afetar o processo de ensino e aprendizagem, trazendo inúmeras inquietações. Nesse sentido, a problematização da invisibilidade e marginalização das mulheres é importante não apenas para melhor compreender a história da arte, mais do que isso, essa reflexão é essencial na formação e desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes.

A historiadora Michelle Perrot (2005) aborda a importante reflexão sobre o silêncio da História acerca das produções femininas, suas vivências e trajetórias ao detectar que os registros e arquivos públicos privilegiam os atos dos “grandes homens” no contexto ocidental do século XIX. A forma como foram secundarizadas<sup>37</sup> nas escolhas e seleções dos lugares de memória e a sub-representação delas face ao homem possui implicações na construção da memória coletiva. Essa ausência acaba retirando a percepção, o olhar, a voz e o protagonismo feminino da História. A representatividade dessas trajetórias, não somente proporciona às mulheres a visualização de seu lugar enquanto sujeito histórico, mas também permite um descortinar para que a sociedade enxergue o fato de que as mulheres sempre estiveram produzindo, atuando, e exercendo intelectualidade no tecido social. Nesse sentido, Perrot (2005) afirma:

Evidentemente, a irrupção de uma presença e de uma fala femininas em locais que lhes eram até então proibidos, ou pouco familiares, é uma inovação do século XIX que muda o horizonte sonoro. Subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História, este relato que, por muito tempo, “esqueceu” as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento. (PERROT, 2005, p. 9)

Esse silenciamento histórico da produção artística feminina no Brasil foi mais intenso durante o século XIX e início do século XX. Foi a partir das influências do movimento feminista nesse período, com a difusão de ideias que possibilitaram reflexões acerca da igualdade de gênero, que as artistas conseguiram maior visibilidade. Foi em meio à essas ideias que rompiam paradigmas tradicionais que emergiu o movimento modernista, possibilitando o

---

<sup>37</sup> De acordo com Perrot (2005), o registro e a documentação de mulheres se dão de forma mais acentuada nos arquivos pessoais, estes espaços dizem mais sobre a mulher que os arquivos públicos, visto que, estes possuem maior foco nas cenas públicas, lugar marcadamente masculino (PERROT, 2005, p. 35). Contudo, mesmo nos arquivos pessoais, a quantidade de documentos de mulheres ainda é bem inferior à dos homens. A exemplo disso, o Arquivo Nacional, maior instituição arquivística da América Latina, em 2017 possuía apenas 26 conjuntos documentais privados de personalidades femininas em meio a um acervo com o total de 305 conjuntos (Cf. Benassi, Martina. Arquivo e representatividade: uma pesquisa através dos acervos de mulheres no Arquivo Nacional. Trabalho de conclusão de curso de graduação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017, p. 31). Em 2020 o acervo ainda constava apenas 26 fundos produzidos exclusivamente por mulheres (Cf. ACERVO, Revista do Arquivo Nacional. Vol. 33, n. 2, maio/agosto 2020, Rio de Janeiro. 2020, p. 4. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/issue/view/81/32>>. Acesso em: 11 ago. 2021).



reconhecimento de duas mulheres como grandes artistas do modernismo brasileiro, quais sejam: Tarsila do Amaral<sup>38</sup> e Anita Malfatti<sup>39</sup>.

O livro *Teláris História* referente ao 9º ano vai tratar no capítulo 5, intitulado “O Brasil dos anos 1920”, da transformação cultural e urbana do Brasil no início do século XX, sendo marcada pela semana da arte moderna ocorrida em 1922. Na página 95, o livro aborda esse importante momento histórico e cita artistas que participaram do evento, as pintoras Anita Malfatti e Tarsila do Amaral foram mencionadas, e na página 96, o livro traz a obra “São Paulo” de Tarsila do Amaral, pintada em 1924.

### Imagem 15: São Paulo (1924), de Tarsila do Amaral



**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História*. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 96.

Nesse mesmo capítulo, nas atividades da página 99, o livro também introduz a tela “A Caipirinha” (1923), de Tarsila do Amaral, juntamente com a obra “Greve” (1956), de Lasar Segall. A atividade aborda a participação dos dois artistas na Semana de Arte Moderna, relaciona seus olhares, e aponta as interseções nas narrativas das duas obras, propondo ao(à) estudante que pesquise mais informações sobre os dois sujeitos e suas produções.

---

<sup>38</sup> Tarsila do Amaral (Capivari/SP, 1886 – São Paulo/SP, 1973), foi uma das principais representantes do modernismo, embora não tenha comparecido à Semana de Arte Moderna, porque não estava no Brasil, ela expressou em sua arte o espírito do modernismo brasileiro, exaltando o nacional (AMARAL, 2003).

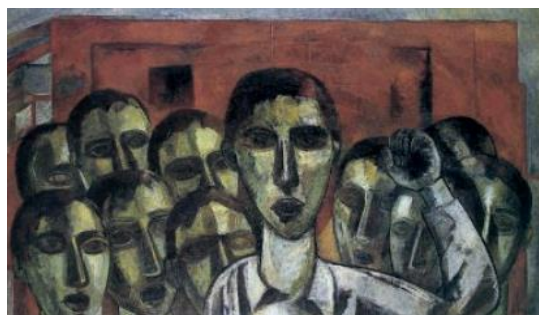
<sup>39</sup> Artista pioneira na adesão do modernismo brasileiro, Anita Malfatti (São Paulo, São Paulo, 1889 – idem, 1964), foi uma das expositoras da mostra, exibida no Teatro municipal de São Paulo, que integrava a Semana de Arte Moderna de 1922 (BATISTA, 2006).

**Imagem 16: A Caipirinha (1923), de Tarsila do Amaral**



**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Teláris História. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 99.

**Imagem 17: Greve (1956), de Lasar Segall**



**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Teláris História. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 99.

Há de se ressaltar que, mesmo demonstrando a existência dessas mulheres e o sucesso por elas alcançado, verifica-se que tais mulheres representam a minoria. Como exemplo, tem-se que o Museu de Arte de São Paulo (MASP), uma das maiores instituições museológicas do Brasil e da América Latina, possui em seu acervo apenas duas pinturas de mulheres até 1900, uma é a pintura “Alcipe”, de Leonor de Almeida, e a outra é o “Panorama da Baía de Guanabara”, da pintora Maria Graham.

**Imagem 18: Alcipe (1787-90), de Leonor de Almeida**



**Fonte:** Museu de Arte de São Paulo (MASP). Disponível em: <<https://masp.org.br/acervo/obra/autorretrato-leonor-de-almeida-portugal-de-lorena-e-lencastre>>.

### Imagem 19: Panorama da Baía de Guanabara (1825), de Maria Graham



**Fonte:** Museu de Arte de São Paulo (MASP). Disponível em: <<https://masp.org.br/acervo/obra/panorama-da-baia-de-guanabara>>.

Hoje, esse histórico de mulheres que conseguimos colocar em um museu, e citar nos livros didáticos nos ajuda a pensar a hierarquia da história da arte, que valoriza o homem branco europeu e apaga as produções que fogem desse padrão.

A maioria das artistas, mesmo as que ganharam reconhecimento em seu tempo, foi praticamente excluída da memória. Em vários países, estão sendo “resgatadas”, em um lento processo. O Brasil tem um longo caminho a percorrer, pois grande parte das artistas mulheres ficou esquecida. Elas, suas obras e suas histórias. Poucos nomes do século XIX e início do XX, como os de Georgina de Albuquerque (1865 – 1962), Anita Malfatti (1889 – 1964) e Tarsila do Amaral (1886 – 1973), emergem de uma nebulosa memória que teimou em chegar até os dias atuais. (VARGAS, 2013, p. 13)

A grande exposição, nos anos 2000, que celebrou os 500 anos da colonização do Brasil pelos portugueses atesta a exclusão da produção artística feminina do século XIX. Pois, dentre as produções artísticas apresentadas, não havia nenhuma de autoria feminina, apesar de já haver grandes artistas mulheres, inclusive premiadas internacionalmente, conforme observa Ana Mae Barbosa:

Ainda não houve uma revisão da produção artística das mulheres no passado brasileiro como já foi feito nos Estados Unidos. A prova é que o curador do segmento sobre o século XIX da Mostra do Redescobrimento, comemorativa da “descoberta” do Brasil por Portugal, apresentada em 2000 no Parque do Ibirapuera em São Paulo, obediente a uma história da Arte etnocêntrica e excludente, não apresentou nenhuma obra de artista mulher, quando não precisava se aprofundar muito em pesquisas para descobrir não só Maria Pardos, Alice Santiago e mais umas 200 artistas mulheres listadas numa obra esgotada há cinquenta anos de Theodoro Braga, que biografou democraticamente os pintores e as pintoras do Brasil até a primeira metade do século XX. (BARBOSA, 2010, p. 1980)

Frida Kahlo, Anita Malfatti e Tarsila do Amaral são nomes fortes na história da arte feminina, mas nem sempre a presença da mulher no meio artístico foi bem vista. A

representatividade da mulher é muito forte na Renascença dos anos 1400 e 1500 como imagem, a representação está no quadro, na figura da mulher nua, na inspiração do artista, é assim que a mulher é o objeto da observação do artista homem. Contudo, a representação da mulher como artista, e não enquanto objeto, não mais como criatura, mas como criadora, é bastante tímida e pontual.

A historiadora de arte Linda Nochlin (1988) questionou a falta de grandes artistas mulheres, que não se deu por falta de intelecto ou de domínio técnico, mas é por uma questão de exclusão, pois a mulher não teve de fato o acesso. A mulher era bastante retratada na história da arte como criatura, compondo a estética e servindo de inspiração para os artistas, mas a história carece da representação feminina como criadora de arte.

Poderíamos definir as formas de marginalização da prática artística feminina em duas vertentes principais: em primeiro lugar, as condicionantes socioculturais que afetaram, especificamente, cada mulher artista. Independentemente dos diferentes espaços geográficos e dos períodos cronológicos em que estas viveram, a identidade de uma artista esteve sempre condicionada pela sua identidade enquanto mulher. E, se alguns contextos geográficos ou domésticos foram mais favoráveis ao seu desenvolvimento do que outros – Bolonha, em Itália, por exemplo, foi um lugar propício à criação artística feminina desde o século XVI –, ter nascido mulher foi sempre um entrave ao ser artista: a falta de acesso ao ensino artístico ou às possibilidades de viajar, as condicionantes sociais à profissionalização feminina, ou o peso das responsabilidades familiares e domésticas. Em segundo lugar, e para lá das múltiplas exclusões socioculturais contemporâneas a cada artista, encontram-se as posteriores exclusões da própria construção histórica, sobretudo durante os séculos XIX e XX. Sujeitas a um duplo processo de exclusão – o da história vivida e o da história construída –, as mulheres artistas tornaram-se num objecto arqueológico que só nas últimas décadas começou a ser escavado de modo consistente pela historiografia da arte com uma abordagem feminista. (VICENTE, 2012, p. 20)

Isso é reflexo, além de outros fatores, de um mecanismo de exclusão em que as mulheres não tiveram acesso às instituições de ensino, contudo, além das inúmeras exclusões socioculturais vividas por artistas femininas, estas ainda deparam-se com a exclusão histórica. Ainda que muitas mulheres não fossem marginalizadas dos ambientes artísticos e intelectuais, a presença delas em registros históricos é demasiadamente escassa.

O silenciamento nos registros históricos de artistas mulheres traz a necessidade de repensar os processos de ensino e aprendizagem em História e assim formular alternativas que analisem os marcadores de diferenças de nossas construções sociais. Essa visão crítica da historiografia permite a desconstrução de políticas de sub-representação do gênero feminino no

ensino, identificando os fatores sociais que fomentam a marginalização da prática artística feminina.

Neste mesmo capítulo em análise do livro *Teláris História*, na página 96 localiza-se a seção referente aos artistas negros no Brasil. O que já representa um avanço na representação das minorias. Essa onda de revisionismos da História no país é muito importante, pois visa construir narrativas mais fidedignas e democráticas.

A seção dedicada aos artistas negros no Brasil dá voz não só à cultura nacional, mas também traz reconhecimento à população negra que além de enfrentar o grande desafio que é ser artista no Brasil, também se depara com a barreira do preconceito, marginalização e estigmatização de suas obras. A grande missão de dar visibilidade aos artistas negros tem sido também um grande desafio para os museus, as instituições brasileiras ainda estão muito atrasadas quanto a essa necessidade, num país onde mais da metade da população (precisamente 56,10%) se declara negra, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE<sup>40</sup>, realizada no primeiro trimestre de 2020.

Embora quantitativamente sejam a maioria, os negros permanecem excluídos de diversos setores da sociedade, sendo ainda a minoria quanto se trata de exposições de suas produções artísticas em museus. Essa exclusão torna-se ainda maior com relação às artistas negras, o livro didático em análise faz citação de oito artistas negros<sup>41</sup>, dentre estes, nenhuma

---

<sup>40</sup> O Brasil possui 210,4 milhões de habitantes. Deste total, 19,3 milhões declaram-se pretos e 99,2 milhões declaram-se pardos. Os negros, que o IBGE conceitua como a soma de pretos e pardos, correspondem a 118,5 milhões de pessoas.

<sup>41</sup> Os artistas citados são: Arthur Timótheo da Costa (Rio de Janeiro/RJ 1882 - idem 1922), pintor, em 1894 ingressou na Escola Nacional de Belas Artes, este também participou de várias edições da Exposição Geral de Belas Artes onde conquistou premiações. Além disso, foi um dos responsáveis pela fundação da Sociedade Brasileira de Belas Artes em 1919. O pintor João Timótheo da Costa (Rio de Janeiro/RJ, 1879-1932), que em 1894 ingressou na Escola Nacional de Belas Artes com o irmão Arthur Timótheo da Costa. Participou das Exposições Gerais de Belas Artes e conquistou premiações. Benedito José Tobias (São Paulo/SP, 1894-1970/1963?), pouco se tem registro de sua vida e produção, sabe-se que ele participou de algumas edições do Salão Paulista de Belas Artes, obtendo prêmios. Grande parte da sua produção encontra-se em coleções particulares. Emmanuel Zamor (Salvador/BA, 1840 – França, 1917), este teve formação artística em Paris na Academia Julian, retornando em 1860 para Salvador, sua cidade natal. Em 1860, um incêndio na sua casa em Salvador destruiu inúmeros registros do tempo em que passou no Brasil. Sua obra foi esquecida até que, em 1985, foi resgatada por uma exposição retrospectiva do MASP. Estevão Roberto da Silva (Rio de Janeiro/RJ [1844?]- idem 1891), em 1864 iniciou seus estudos na Academia Imperial de Belas Artes, sendo o primeiro pintor negro formado nesta instituição. Foi um pintor premiado nas exposições gerais de Belas Artes de 1876, 1879, 1884 e 1890. Antônio Firmino Monteiro (Rio de Janeiro/RJ, 1855 – Niterói/RJ, 1888), aos 18 anos ingressou na Academia Imperial de Belas Artes. Participou da Exposição Geral de Belas Artes nas edições de 1879, 1882, 1884, 1885 e 1888, também lecionou na Escola de Belas Artes da Bahia e no Liceu de Artes e Ofícios de Salvador. Horácio Hora (Laranjeiras/SE, 1853 – Paris/França, 1890), foi acadêmico da Academia de Belas Artes da Bahia, na qual se formou com mérito. Participou do Salão de Paris onde conseguiu três medalhas de prata e uma medalha de bronze. No Brasil, participou de exposições na Bahia e em Aracaju. Antônio Rafael Pinto Bandeira (Niterói/RJ, 1863 – Rio de Janeiro/RJ, 1896), aos 17 anos, ingressou na Academia Imperial de Belas Artes. Nas edições de 1884 a 1890 ele participou das exposições gerais de Belas Artes e por volta de 1886 lecionou desenho e pintura no Liceu de Artes e Ofícios de

mulher foi citada. O livro traz a tela “Estudo de quatro cabeças” (1910-1922), de Arthur Timótheo da Costa, para representação.

**Imagem 20: Estudo de quatro cabeças (1910-1922), de Arthur Timótheo da Costa**



**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História*. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 96.

Os autores preocuparam-se com o cumprimento da Lei nº 10639/03, que incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", mas não se preocuparam em incluir nem ao menos uma artista negra na seção. Isso é ainda mais perturbador quando se observa que, na totalidade do livro *Teláris História*, nenhuma pintura ou escultura de mulher negra foi apresentada, essas produções são deixadas em completo esquecimento e a capacidade criativa das mulheres negras é invisibilizada no material didático.

Na contemporaneidade há documentação e registro de diversas artistas negras no Brasil, tendo as suas obras expostas em museus e reconhecimento internacional. Contudo, essa não era a realidade das artistas negras de décadas atrás, a conquista desse espaço se deu há pouco tempo, no contexto pós-abolição pouco se conhece da produção dessas mulheres e são raras as que ganharam algum reconhecimento. Têm-se uma lacuna muito grande nesse período, e que só veio a ser preenchida por volta dos anos 1970, com o despontamento de artistas como Maria

---

Salvador (BA). Para mais informações acerca de artistas negros, consultar: LEITE, José Roberto Teixeira. *Pintores negros do oitocentos*. São Paulo: Araújo, 1988; bem como: GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras*. Companhia das Letras, 2021.

Auxiliadora<sup>42</sup>, Yeda Maria Correia<sup>43</sup>, Isabel Mendes da Cunha<sup>44</sup> e Rosana Paulino<sup>45</sup>. Seria importante o livro didático em questão lançar luz sobre esses nomes, visto que, o reconhecimento tem que alcançar não só o espaço museológico, mas também se fazer presente na documentação e na educação, através dos livros didáticos e dos registros históricos que salvaguardam as memórias dos artistas.

A história das artes visuais no mundo e no Brasil não é pálida. A multiplicidade de cores transborda os limites dos objetos de arte, dos desenhos, pinturas, gravuras, esculturas, modelagens, fotografias, performances, vídeos, instalações, construções, o que quer que chamemos de obra de arte é imaginado e materializado por gente, e queremos saber e ver as cores de todas as gentes que têm se inscrito na história com suas existências e suas artes (SANTOS, 2019a, p. 366).

A representação da mulher negra no Brasil pós-abolicionista se deu de forma bastante estereotipada, essas representações que eram feitas da mulher negra nas pinturas carregavam todo o imaginário do exótico, do excêntrico, numa posição sempre inferior ao homem branco europeu. Outro espaço que vai ser construído na perspectiva simbólica e social para as mulheres negras é o espaço do trabalho, quase sempre voltado às atividades domésticas.

Somado a isso, tem-se que a representação das mulheres negras na pintura era comumente erotizada, sendo frequente nessas imagens o uso de blusas cavadas, seios à mostra e olhares sensuais. A própria denominação “mulatas”, concedida de forma genérica, reproduz a objetificação, contribuindo para o apagamento dessas mulheres.

Quando a pintora despe a figura da mulher – que na fotografia original que lhe serviu de referência está vestida – ela despe-se também, mostrando-se como mulher que não consegue humanizar aquela que lhe conferiu dedicação e educação. Transforma essa mulher vestida numa mulher nua e extremamente embrutecida na qual acentua traços faciais próprios do fenótipo negro; retira-lhe também as vestimentas e os cabelos. Exotiza essa mulher, de maneira que se alinhe à concepção que se forjava sobre populações e pessoas negras-

---

<sup>42</sup> É bem marcante nas pinturas de Maria Auxiliadora (1935 -1974) a reprodução de sua cultura e cotidiano que estarão muito ligados à temas afro-brasileiros como o samba e a capoeira. Cabe salientar que a artista participou de exposições nacionais e internacionais (SANTOS, 2019a).

<sup>43</sup> Sob o nome artístico “Yêdamaria”, a artista visual Yeda Maria Correia (1932-2016), em suas obras explorou bastante temas afro-brasileiros, a mesma foi premiada no Brasil e internacionalmente (SANTOS, 2019b).

<sup>44</sup> A ceramista e escultora, Isabel Mendes da Cunha (1924-2014), teve seu trabalho reconhecido com premiações nacionais como: o Prêmio Unesco de Artesanato para a América Latina (2004); a Ordem do Mérito Cultural (Ministério da Cultura do Brasil, 2005); e o Prêmio Culturas Populares (Ministério da Cultura do Brasil, 2009) (MORAES, 2007).

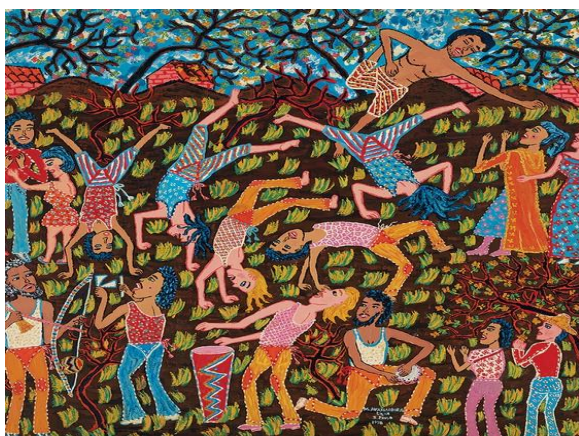
<sup>45</sup> Rosana Paulino (São Paulo, 1967) tem se destacado no cenário artístico com suas obras voltadas à problematização de pautas sociais, raciais e de gênero. A artista tem participado de inúmeras exposições, tanto no Brasil como no exterior (SANTOS, 2019b).

africanas, que é a de selvagens, exóticas e incivilizadas. (SANTOS, 2019a, p. 362-363)

Aos poucos vai se construindo um espaço para as narrativas em que a mulher negra é representada seguindo alguns destes estereótipos, são locais sociais que a pintura, principalmente, vai construindo e que vão ser questionados já por volta dos anos 1970, com obras de artistas negras mais contemporâneas, como as da Maria Auxiliadora e da Yeda Maria Correia. Observa-se através dessa lacuna cronológica, quão tardia foi a passagem da representação da mulher negra enquanto objeto, até o momento em que ela própria passa a representar a sua cultura de forma bem mais autêntica (SANTOS, 2019a).

É interessante pensar na forma como esses locais sociais vão sendo postos para essas mulheres, e vislumbrar a forma como as artistas negras vão propor novas narrativas, do ponto de vista delas sobre sua própria cultura. As duas telas abaixo, de Maria Auxiliadora, ilustram essa mudança de representação que aos poucos foi ganhando espaço.

**Imagem 21: 'Capoeira' (1970), de Maria Auxiliadora da Silva**



**Fonte:** MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO (2018). Disponível em: <https://masp.org.br/exposicoes/maria-auxiliadora-da-silva-vida-cotidiana-pintura-e-resistencia>. Acesso em: 20 jan. 2022.

**Imagem 22: 'Bar com gafeira' (1973), de Maria Auxiliadora da Silva**



**Fonte:** MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO (2018). Disponível em: <https://masp.org.br/exposicoes/maria-auxiliadora-da-silva-vida-cotidiana-pintura-e-resistencia>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Maria Auxiliadora é uma artista negra e sua produção está inserida no Brasil dos anos 70, tempos de ditadura militar. Sua arte também é resistência, a artista supera obstáculos históricos, sociais e culturais, pintando suas narrativas e, através delas, preservando a cultura



afro-brasileira (SANTOS, 2019a). Suas telas dão expressão à mulher negra, retratando seus desejos e subjetividades através de seu próprio olhar, suas obras também exaltam as danças, festividades e religiões afro-brasileiras.

Além disso, suas produções rompem com as representações estereotipadas do negro, em que ele é retratado apenas como escravo ou trabalhador manual, em suas telas o negro protagoniza cenas festivas de diversão e lazer. Acerca da produção artística da pintora Maria Auxiliadora, assevera-se:

São curtas comparações de enorme profundidade do ponto de vista histórico, porque se à mulher negra lhe foi negada qualquer possibilidade de ascensão socioeconômica e, conseqüentemente, em outras áreas da vida, é essa mesma mulher que rompe com a máscara que silencia, com as correntes que imobilizam e se permite outras existências, que rompem com o que o imaginário, a representação por meio de parâmetros ocidentais lhe impunha. (SANTOS, 2019a, p.365)

Assim como nas obras de Maria Auxiliadora, destaca-se a importância de lançar luz em como o corpo vai aparecer nas obras de arte de muitas artistas do período de 1960 a 1985. Pois, esse momento histórico apresentará uma virada radical na iconografia do corpo, as obras das artistas propõem um corpo ligado à conjuntura política marcada por governos autoritários que cerceavam as liberdades individuais. Esse corpo se torna político por lutar para ser ouvido, por expor a violência de gênero encarnada e por transgredir ao romper o silêncio (GRUBER, 2018).

Essas representações dão ao corpo um elemento metafórico de ruptura com certo regime de controle, tais reflexões poderiam ter sido abordadas na Unidade 3, capítulo 9, intitulado “Brasil: da democracia à ditadura”, na seção “Trabalhando com documentos”, localizada na página 164 do livro *Teláris História*, na qual o livro didático aborda o cenário em que se instalou a ditadura no Brasil. Há um número vasto de artistas mulheres nas décadas de 1960 e 1970, revelando uma participação ativa destas na construção de narrativas e na resistência através da

arte. A exemplo disso, tem-se: Lenora de Barros<sup>46</sup>, Teresinha Soares<sup>47</sup>, Wanda Pimentel<sup>48</sup> e Ana Maria Maiolino<sup>49</sup> (CORNISH, 2018).

Essa leitura das obras de mulheres em que são abordadas questões políticas trabalhadas por elas, não só contribui e enriquece a narrativa histórica, como também quebra com o olhar generificado que enxerga apenas questões subjetivas das vivências particulares das artistas. Isso traz o reconhecimento da contribuição que elas tiveram no processo de ruptura com um sistema opressor e faz com que se reflita em quantas delas, ao elaborarem suas propostas artísticas, acabaram criando respostas formais ou estéticas. Respostas estas, que na verdade seriam rupturas e interpretações do contexto social, político e econômico em que elas se inseriam e que poderiam ter contribuído à narrativa histórica, mas foram descreditadas, pois não houve a valorização da capacidade da mulher em pensar o coletivo.

Os negros sempre estiveram à margem na história da arte, assim como outros segmentos e minorias que também têm suas produções invisibilizadas e excluídas dos espaços de memória. Isso se estende aos dias atuais, como exemplo, cita-se o caso ocorrido em maio de 2022 em que o Museu de Arte de São Paulo (Masp), argumentando o desajuste de questões burocráticas

---

<sup>46</sup> A artista visual e poeta Lenora de Barros (São Paulo, São Paulo, 1953) vivenciou um momento em que a arte estava sendo utilizada como meio de transgressão de valores opressores no contexto da ditadura militar brasileira. Isso influenciou as obras de Leonora, que trazia o corpo da mulher como tela, como bandeira de protesto e como um corpo político. A icônica série de fotografias chamada *Poema* de 1979, de sua autoria, exibia a própria língua sendo ferida pelas letras de uma máquina de escrever (LIMA, 2017).

<sup>47</sup> Teresinha Soares, artista visual (Araxá, Minas Gerais, 1927), utiliza o corpo e a sexualidade como meios de expressão da liberdade, isso ganha um peso particular na conjuntura repressiva da ditadura militar brasileira em que ela estava inserida e repercute como uma transgressão às convenções machistas da sociedade. Entre as décadas de 1960 e 1970 a artista participou de importantes exposições e, em 2017, o Museu de Arte de São Paulo (MASP) apresentou a exposição “Quem tem medo de Teresinha Soares?”, o título da exposição gera o questionamento e a reflexão do incômodo que a produção artística de Teresinha produz numa sociedade machista e opressora. A exposição foi realizada com cerca de 50 obras de Teresinha Soares, que foram produzidas entre 1965 e 1976. A sua arte assume tom contestatório e aborda questões de gênero e sexualidade da mulher no Brasil das décadas de 1960 e 1970, as obras transitam entre três pressupostos: o universo feminino, a igreja católica e a política (CORNISH, 2018).

<sup>48</sup> A pintora e escultora Wanda Pimentel (Rio de Janeiro, 1943 - Rio de Janeiro, 2019), no fim da década de 1960, dá início a sua trajetória artística com a série *Envolvimento*, um conjunto de pinturas que se realizou em paralelo à tomada de medidas mais duras durante o AI-5 da ditadura militar brasileira. As obras abordam questões relativas ao papel das mulheres na sociedade de consumo e dentro do contexto de opressão ditatorial. Salienta-se que a artista recebeu, em 1969, o Prêmio Júri de Isenção no 18º Salão Nacional de Arte Moderna do Rio de Janeiro e o Prêmio Viagem no primeiro Salão de Verão, organizado pelo Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (CORNISH, 2018).

<sup>49</sup> A italiana Anna Maria Maiolino (Scalea, Itália 1942), artista visual, possui formação artística latino-americana, chegando ao Rio de Janeiro em 1960 ela passou a frequentar os ateliês da Escola Nacional de Belas Artes. Ainda no Brasil ela realiza diversas exposições individuais e coletivas, passando também a integrar Bienais internacionais de São Paulo. A artista vivenciou o período ditatorial brasileiro, na sua obra *Herói* (1966) de certa forma antecipa os horrores do regime, nesta ela denuncia a violência militar retratando o “herói” militar como uma caveira (REIS, 2017).

relacionadas a prazos institucionais<sup>50</sup>, vetou uma série de fotos do Movimento Sem Terra (MST) de uma importante exposição alusiva ao bicentenário da independência do Brasil, intitulada “Histórias Brasileiras”, que ocorreria em julho 2022 (GUEDES, 2022).

O material cancelado iria fazer parte do núcleo temático “Retomadas” na referida exposição, tal núcleo contava com duas curadoras em sua organização, Sandra Benites, primeira curadora indígena do Masp, e Clarissa Diniz. Entretanto, com a posição colonialista e segregadora do museu, as duas curadoras decidiram se retirar dos trabalhos da exposição (GUEDES, 2022).

Após a repercussão que o caso tomou nas redes sociais e na mídia, o MASP reviu sua decisão e anunciou que incluiria na exposição supracitada as imagens que foram vetadas. Depois da revisão do posicionamento da instituição e, mediante diálogo com a instituição, as curadoras concordaram em retornar ao trabalho no núcleo temático “Retomadas”, em que estavam inseridas (ADUR, 2022).

Este caso gera inúmeras inquietações, uma delas está na contradição entre o posicionamento institucional e a proposta da exposição, que pretendia abordar, como o próprio título sugere, as histórias brasileiras, mas que histórias pretendiam contar? Ou mesmo, quais histórias poderiam ser apagadas, ou deixadas no esquecimento? O veto do museu revela não apenas uma contradição, mas toda uma política de seleção de obras que ainda é permeada por colonialidade<sup>51</sup> e exclusão.

---

<sup>50</sup> As alegações foram refutadas pelas curadoras da exposição. Para mais informações acerca da notícia, acessar: <http://www.adur-rj.org.br/portal/o-veto-do-masp-contradicao-entre-o-papel-politico-da-arte-e-interesses-privados/>.

<sup>51</sup> O colonialismo perpetua hierarquias e configurações tradicionais de poder, de forma a conservar o abuso sobre a população de pessoas colonizadas. A colonialidade, entretanto, é um plano figurado desse modelo. É conceituado por Aníbal Quijano (2005), como um evento multifacetado que ultrapassa a noção do colonialismo, pois seria um modelo que compreende os elos de poder que trabalha pela facilitação do reconhecimento de hierarquias simbólicas quanto a questões territoriais, raciais, étnicas, de dimensões sociais, econômicas, culturais, de gênero, etc. A naturalização desses construtos facilita a perpetuação da tirania e domínio das classes privilegiadas. É dessa forma que permanece a dominação de pessoas sobre outras, onde os dominados são esquecidos e, sistematicamente, silenciados (QUIJANO, 2005). Uma das características presentes na colonialidade é a sustentação de que as relações coloniais persistem mesmo que haja a afirmação de um colapso total do colonialismo. Assim, com o término desse modelo, a colonialidade fica em constante mutação e, por consequência, adaptação. Toda essa discussão causa apreensão sobre os estudiosos, que entendem como consequência o esquecimento e silenciamento das pessoas subjugadas pelo patriarcado e pelo colonialismo (MIGNOLO, 2013). Assim, os mesmos conceituam formas que auxiliam os múltiplos movimentos feministas a desvendar meandros desse processo e, assim, entender a complexidade das diversas vivências que dispensam a uniformidade do tratamento sofrido por diversas pessoas em relação ao gênero. Por consequência, na América Latina, se originam linhas de feminismo que aliam-se ao movimento da consciência negra e aos movimentos decoloniais para questionar esses aspectos e suscitar novas discussões nessa seara. Para mais estudos acerca do feminismo negro e decolonial, acessar: GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020; DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016;

Por outro lado, a posição das curadoras em não aceitar a contradição provocou a mudança de práticas institucionais. Tal atitude crítica possibilita a construção de um conhecimento e de uma memória histórica mais inclusivas e plurais.

Dando continuidade à análise do livro didático, tem-se que, no capítulo 7, que trabalha a Segunda Guerra Mundial, o livro traz a seção “Lendo Imagem”, localizada na página 131, na qual aborda a obra “Passaporte de Judeu” (1943):

### **Imagem 23: Passaporte de Judeu (1943), de Felix Nussbaum**



**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História*. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 131.

A pintura acima, de Felix Nussbaum, artista de origem judaica e vítima dos horrores do Holocausto, é discutida trazendo-se com ela a importante reflexão acerca dos efeitos reais da guerra na vida das pessoas, a pintura retrata Felix Nussbaum<sup>52</sup> mostrando, com um semblante preocupado, o passaporte de judeu e a estrela de Davi presa ao casaco.

Os efeitos da guerra atingiram também o trabalho e a vida de artistas judias. Chana Orloff<sup>53</sup> teve suas obras oficialmente proibidas de serem exibidas ou vendidas, perseguida por ser judia, a escultora refugiou-se na Suíça de forma clandestina, onde permaneceu até o fim da guerra. Em Genebra, ela então passa a criar seus trabalhos em uma oficina emprestada, a sua obra “*Le Retour*” (em português “O Retorno”), que não consta no livro didático, aborda os sofrimentos de um deportado (GROBOT, 2018).

---

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

<sup>52</sup> Felix Nussbaum (1904, Osnabrück – 1944, Auschwitz), pintor de origem judaica, teve suas obras marcadas pela experiência que vivenciou no campo de concentração de Saint Cyprien, em suas produções o artista retratou as tragédias do holocausto.

<sup>53</sup> Chana Orloff (1888–1968), escultora de origem judaica nasceu na Ucrânia, também viveu na Palestina e em Paris, nesta ela tornou-se retratista não oficial da elite parisiense, e teve sua produção reconhecida pelo governo francês, este a entregou o título de Cavaleiro da Legião de Honra. Quando os nazistas invadiram Paris, Chana Orloff fugiu para a Suíça. Grande parte das esculturas de Orloff encontram-se em coleções em Israel, Europa e Estados Unidos (GROBOT, 2018).

**Imagem 24: Le Retour (1945), de Chana Orloff**

**Fonte:** Musée d'art et d'histoire du Judaïsme. Disponível em: <<https://www.mahj.org/fr/programme/chana-orloff-le-retour-1945-16056>>.

Em 1945, ao retornar à Paris, local onde concluiu sua formação e teve reconhecimento de suas obras, Chana encontrou sua oficina completamente depredada, tendo suas esculturas destruídas, roubadas ou danificadas (GROBOT, 2018). Essa e diversas outras artistas tiveram intempéries, algumas tendo a sua produção completamente perdida, outras conseguiram reerguer-se. Chana Orloff ainda representa uma artista que, apesar da perseguição sofrida, tem seu trabalho exposto em museus, teve seu nome em catálogos e registros históricos, mas outras inúmeras sofreram com o apagamento e total silenciamento histórico de seus nomes e produção.

O intuito aqui não é excluir o artista homem para que haja a representação da mulher artista, mas perceber que há uma contínua exclusão destas nos livros didáticos e nas representações históricas, gerando a seguinte reflexão: uma vez que não foram parar nesses espaços que salvaguardam a obra, como museus e a própria documentação em livros, catálogos e registros históricos (CHAGAS, 2002), quantas obras deixam de fazer parte da memória visual e coletiva porque não havia interesse nas produções femininas ou porque não se registrou e então se perdeu a memória delas? Trazer essa problematização no livro didático, por exemplo, através da vida e obra da artista citada, desperta no(a) estudante a consciência da existência de produção artística feminina e da capacidade dessas mulheres de representar os efeitos da guerra e de tocarem em questões coletivas.

No capítulo 11, intitulado “A descolonização da Ásia e da África”, mais especificamente na página 199 referente à seção "lendo imagem", o livro traça uma comparação entre uma

propaganda de refrigerantes publicada na revista McCall's em 1952 e uma obra de arte produzida por Andy Warhol (1928-1987).

**Imagem 25: A última ceia (1986), de Mr. Peanut**



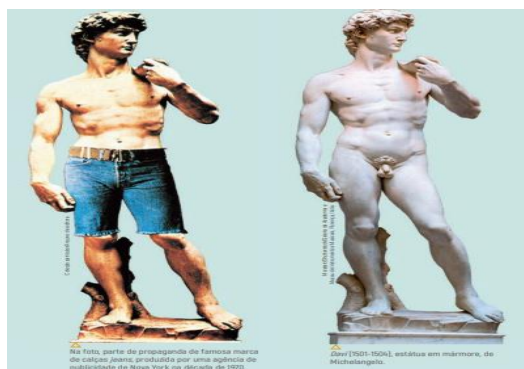
**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Teláris História. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 199.

Na versão do(a) professor(a) é dito que o objetivo de tal atividade consiste em estimular a reflexão acerca da força que os ideais consumistas adquiriram na época em questão, abordando as representações que eram feitas acerca disso.

A busca pela mudança nas narrativas, a fim de tirar as mulheres artistas das margens e trazer voz às construções que faziam acerca de contextos econômicos, sociais ou históricos, envolve esforço. A reprodução das mesmas narrativas e do mesmo olhar masculino sobre a história é mais cômodo, pois não exige uma maior pesquisa da produção artística feminina, contudo, isso retira a possibilidade de enriquecer o discurso através da inclusão de percepções não hegemônicas.

Na página 145, a aba "Trabalhando com documentos" também se utiliza de uma obra de arte, que nesse caso é uma escultura, para estabelecer relação com o capitalismo. O livro traz a imagem de uma propaganda de calça jeans, publicada em 1970, utilizando a escultura Davi (1501-1504), de Michelangelo, como referência.

**Imagem 26: Imagem de uma propaganda de calça jeans, publicada em 1970, e Davi (1501-1504), de Michelangelo**



**Fonte:** VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História*. 9º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 145.

A arte é um importante instrumento no desenvolvimento da criticidade dos(as) estudantes, ela atravessa não apenas questões estéticas, mas também as estruturas sociais, políticas e econômicas de uma época. Ao final da década de 50 do século XX, a arte pop surgiu como gênero artístico marcado não apenas pelas cores saturadas e vibrantes, mas também pelo teor crítico ao sistema capitalista que muitas obras desse estilo carregavam. A produção pop utilizava-se de referências aos elementos da indústria de massa e da utilização da linguagem publicitária para dialogar com o ceticismo em relação à atmosfera de progresso infinito que a cultura de consumo propagava (MCCARTTTHY, 2002).

Todavia, a produção artística feminina nesse importante estilo artístico não é tão conhecida, ainda mais quando está fora do centro Estados Unidos - Europa, estas não foram incluídas nos lugares de memória como livros, registros históricos e museus, como foram os seus colegas artistas (CURI, 2020).

É importante salientar que este movimento artístico não é exclusivo do eixo anglo-americano, embora tenha surgido na Inglaterra dos anos 50 e se consolidado nos Estados Unidos durante a década de 60, tal hegemonia não é suficiente para compreender as diversas percepções da cultura de consumo (CURI, 2020). Para as mulheres, em especial, essa conjuntura capitalista assumiu outros contornos, ainda mais em relação àquelas que se situavam em países da América do Sul, que permaneciam sob governos autoritários.

A mulher latino-americana tem um lugar ímpar na arte. Elas buscaram, através de suas obras, romper com as narrativas coloniais, pleitearam a emancipação feminina, e trouxeram para tela uma nova perspectiva do corpo (CURI, 2020). Nesse sentido, a produção artística de

Wanda Pimentel (1943-2019) agregaria muito à narrativa do livro, mas não foram utilizadas. Através da estética pop, ela aborda as vivências das mulheres nos contextos em que estavam inseridas.

Wanda Pimentel<sup>54</sup> utilizava a estética da publicidade em suas telas para discutir problemáticas da sociedade de consumo (CORNISH, 2018). Suas obras tocavam em pontos sensíveis às mulheres, retratando a nova postura da mulher moderna em relação ao espaço doméstico, isso pode ser observado nas telas abaixo, as mesmas não estão presentes no livro didático, mas poderiam ter sido usadas de forma a relacionar temas chaves envolvendo a mulher na era capitalista.

**Imagem 27: Série Envolvimento (1968), de Wanda Pimentel.**



**Fonte:** Geometria/Flores, Wanda. Pimentel.  
Imagem: Catálogo de Artes.

**Imagem 28: Série Envolvimento (1968), de Wanda Pimentel.**



**Fonte:** 'Série Envolvimento', 1968, Wanda Pimentel. Fotógrafo: Marco Terranova.

O desconforto visual das telas é causado não apenas pela disposição desordenada dos objetos no local, mas também pela despreocupação da mulher que atravessa aquele ambiente. As obras abordam as mudanças na relação da mulher com o espaço doméstico, esta que por muito tempo foi direcionada para o âmbito do privado, tendo o espaço doméstico como o único lugar na sociedade destinado a ela, caminhava em direção a sua emancipação e conquista do espaço público, isso mudou a sua relação com o ambiente doméstico, isso pode ser visto na

<sup>54</sup> Wanda Pimentel (Rio de Janeiro, 1943 - Rio de Janeiro, 2019), pintora e escultora, teve sua produção artística ambientada nas décadas de 60 e 70 do século XX. Pimentel utilizava-se da estética pop e linguagem publicitária, ligadas à cultura de massa, para retratar em suas obras conotações e subjetividades, através do olhar da mulher, acerca do contexto em que estava inserida. A artista realizou um vultoso número de exposições individuais, tendo suas obras expostas no Brasil e no mundo. Salienta-se que em 2021 algumas de suas obras são incorporadas ao acervo do Museu Latino Americano de Buenos Aires (CORNISH, 2018).



pintura pelo modo como a mulher atravessa esses lugares que estão desarrumados e caóticos, passando a ideia de que essa mulher não pertence apenas a esse ambiente privado. Pode-se notar também que o corpo da mulher faz parte da ornamentação do ambiente, numa sociedade de consumo o foco está nos objetos e não na identidade desta mulher e o recorte do corpo dela é mais um produto em meio aos outros ali dispostos.

Essas discussões se tornam ainda mais necessárias quando se observa que o livro está abordando os novos hábitos que estão surgindo nas décadas de 60 e 70 do século XX, muitos deles advindos de movimentos sociais da época como o movimento feminista, que pleiteava igualdade nas relações de gênero e a emancipação da mulher para que ela pudesse alcançar espaços na sociedade até então dominados pelos homens, e exercesse sua liberdade e seus direitos civis de forma paritária a eles (GOTTI, 2016).

As duas obras de Wanda Pimentel inserem-se nesse contexto marcado pelo movimento feminista, mais precisamente em sua segunda onda, que despontou no final da década de 1960, intensificando-se na década de 1970, em que as mulheres estavam debatendo a respeito do corpo e da liberdade sexual. Essas discussões alcançaram também o campo das artes, onde a iconografia do corpo passou a propor um corpo político, o corpo como tela, instrumento de protesto e reivindicação de direitos e liberdades (GRUBER, 2018).

Da série "Envolvimentos", também é possível se apreender a sutileza usada pela artista no sentido de contestar as estruturas opressoras em que o Brasil estava inserido, intensificadas em 1968 com o Ato Institucional nº5 (AI-5). Com isso, de forma discreta, mas não menos potente, Wanda vai deixando suas pegadas, sinalizando a contestação ao ambiente caótico em que vivia.

Partindo para uma análise final da obra *Teláris História*, tem-se que a contabilização das obras artísticas, no recorte pintura e escultura, representadas no livro, totalizou 15 obras. Dessas 15 obras, 12 são de artistas homens e 03 são de artistas mulheres. Das 03 obras de autoria feminina, 02 são de Tarsila do Amaral e 1 de Vera Moukhina.

**Tabela 02: Dados da quantidade de obras artísticas, de artistas homens e mulheres, representadas no livro didático *Teláris História***

Obras artísticas (pintura ou escultura) representadas no livro didático <i>Teláris História</i>	Total
Autoria masculina	14
Autoria feminina	03
Sem autoria	01

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Existe uma imensa disparidade entre a quantidade de artistas mulheres e artistas homens no livro, esses números revelam o quanto o material ainda precisa avançar em relação à representatividade de mulheres artistas. De acordo com a análise feita pelo Guia do PNLD 2020, a obra *Teláris História*: “cumpre o que é requisitado pela BNCC ao conectar objetos de aprendizagem da História com o desenvolvimento de habilidades e competências, segundo princípios de crescente complexidade” (BRASIL, 2019, p. 139).

Contudo, o protagonismo feminino nas narrativas historiográficas deixa a desejar, o próprio guia reconhece isso, quando na análise geral das 11 obras aprovadas afirma que, embora haja uma preocupação por parte dos autores com essa competência, o protagonismo masculino ainda continua sendo a tônica da narrativa: “Nas obras aprovadas pelo PNLD 2020, as questões de gênero estudadas destacam o protagonismo da mulher de distintas classes e etnias na História, embora as ações dos homens ainda se mantenham em destaque” (BRASIL, 2019, p. 24).

O documento também afirma que a coleção: “Possibilita também conexões interdisciplinares ao estabelecer elos entre realidade passada e presente, História e outras disciplinas - especialmente Geografia e Artes - e articular saberes da vida comunitária” (BRASIL, 2019, p. 139). A obra traz interrelações importantes com elementos artísticos, contudo, o que se percebe é que a representação que se faz é de uma arte exaustivamente masculina.

### 3.2 Análise do livro “*Estudar História*”, de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto

Neste item será analisado o livro *Estudar História*, da editora Moderna, cujas autoras são: Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto. A coleção se divide em 4 unidades, cada uma contendo entre 3 a 4 capítulos, sendo 15 capítulos ao total na obra. Cada capítulo possui um texto central que é intercalado por seções variadas, como: História em Construção; Aprofundando; Aluno cidadão; Enem e vestibulares; Mão na Massa; Você é o autor; Fazendo e Aprendendo e Conversando com Arte. O texto também é intercalado por abas informativas, como: Saiba Mais; Leitura Complementar; Enquanto Isso; Explore, Refletindo Sobre, Recapitulando e aba Conexão com indicação de livros e filmes.

Sobre as autoras do livro, Patrícia Ramos Braick é Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com concentração na área de História das Sociedades Ibéricas e Americanas, a autora também foi ex-professora da educação básica na cidade de Belo Horizonte (MG). Anna Barreto, também autora do livro, é Mestre em Ciências com concentração em História Social pela Universidade de São Paulo (USP-SP) e leciona, desde 1987, na educação básica das redes pública e privada de São Paulo (SP).

A análise do livro foi realizada nos mesmos moldes do item anterior, referente ao livro *Teláris História*, levando-se em consideração as partes do livro que inserem uma pintura ou escultura para reflexão. A primeira aparição de uma obra de arte, no recorte pintura ou escultura, ocorre no primeiro capítulo, intitulado “A Primeira República no Brasil”, localizado na página 14, onde o livro aborda as representações feitas sobre o novo regime de governo.

Nos moldes do imaginário francês, que ainda na Revolução Francesa já associava a ideia de liberdade ao regime político Republicano através da representação da figura feminina, um dos símbolos que marcaram a memória republicana no Brasil também foi a utilização da figura da mulher (CARVALHO, 1990).

No livro *Teláris História* essa representação é feita através da obra “Alegoria da República” (1794), de Antoine-Jean Gros, já no livro *Estudar História*, a representação da República através da figura feminina é feita por meio da tela “Alegoria à proclamação da república e à partida da família imperial” do final do século XIX, de artista anônimo. Na tela, a República é representada na figura de uma jovem mulher vestida com cores vivas e apresentada em primeiro plano, enquanto o antigo regime é representado na imagem pouco nítida e em segundo plano, do ex-imperador e sua família partindo em direção ao exílio. Também é interessante observar a presença de mulheres negras no canto inferior direito da tela,

possibilitando a reflexão acerca desse novo regime de governo que ainda se pautava sobre antigas bases onde os ex-escravos, sem nenhum apoio do governo, permaneciam excluídos e marginalizados.

**Imagem 29: Alegoria à proclamação da república e à partida da família imperial (final do século XIX), pintura anônima**



**Fonte:** BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. Estudar história: das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018, p.14.

Ainda na página 14, o manual do(a) professor(a) sugere a realização de uma atividade complementar, em que os(as) estudantes analisariam a obra “Proclamação da República” (1893), de Benedito Calixto. A tela ilustra uma cena no Campo de Santana, localizado na cidade do Rio de Janeiro, em que o marechal Deodoro da Fonseca, vestido com a farda militar, acena enquanto é rodeado de vários canhões e cavalarias militares.

**Imagem 30: Proclamação da República (1893), Benedito Calixto**



**Fonte:** Centro Cultural São Paulo. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/proclama%C3%A7%C3%A3o-da-rep%C3%BAblica/YAHSdyzv7-NvpA?hl=pt-BR>. Acesso em: 14/04/22.

É interessante observar que os símbolos representativos dos ideais de emancipação humana estão impressos na figura da mulher (CARVALHO, 1990), contudo, estas não gozaram de igualdade. As mulheres figuravam num plano passivo da musa, atreladas ao papel instrumental de modelo civilizatório, mas jamais alcançando o lugar de criadoras, de artistas representando a si mesmas e ao entorno através de suas obras.

Em meio ao silenciamento sistemático que experimentavam as mulheres artistas do final do século XIX e início do século XX, algumas trajetórias insubmissas despontaram, como por exemplo a de Georgina de Albuquerque<sup>55</sup> na pintura histórica, Julieta de França<sup>56</sup> e Nicolina Vaz<sup>57</sup> na escultura, além de tantas outras que desbravaram um território marcadamente masculino para que outras artistas também lutassem por espaço no campo artístico. Contudo, apesar do talento e dos esforços dessas artistas, ainda há na historiografia e nos espaços de memória, vazios e silenciamentos decorrentes de um cânone que as deixou à margem das narrativas, de modo que a produção cultural das mulheres não está presente de forma ativa na memória coletiva e, com isso, a presença da mulher enquanto criadora é residual na história da arte (SIMIONI, 2019).

Na página 34 do capítulo 2, intitulado: “Cotidiano e cultura na Primeira República”, o livro aborda a Semana de Arte Moderna de 1922, que em fevereiro de 2022 completou cem anos de seu acontecimento, este que foi um importante marco cultural ainda traz possibilidades de reflexão.

Algumas poucas artistas conseguiram emergir numa história da arte que insistiu em ocultá-las, a memória de duas mulheres modernistas atravessou o véu da invisibilidade, ambas faziam parte da elite cultural brasileira, são elas: Tarsila do Amaral e Anita Malfatti. O livro cita seus nomes e insere a tela “Tropical” (1916) de Anita Malfatti para contextualizar o movimento modernista.

---

<sup>55</sup> “Georgina de Albuquerque, com sua tela Sessão do Conselho de Estado, foi pioneira na elaboração de uma obra em grandes dimensões, classificável como pintura de gênero histórico” (SIMIONI, 2019, p. 90-91).

<sup>56</sup> Julieta de França (1870 - ?), escultora paraense, foi a primeira mulher a frequentar aulas de modelo vivo no Brasil, as aulas eram ministradas na Escola Nacional de Belas Artes, tal aprendizado era vedado às mulheres até 1897. Julieta também foi a primeira mulher a receber o prêmio de Viagem ao Exterior da Escola Nacional de Belas Artes, em 1899 (SIMIONI, 2019).

<sup>57</sup> Nicolina Vaz (1874 - 1941) foi uma artista brasileira pioneira na escultura, em suas obras destacam-se os bustos de presidentes da República como Deodoro da Fonseca, Nilo Peçanha, Prudente de Moraes e Affonso Penna, além de personalidades célebres como o Barão do Rio Branco (SIMIONI, 2019).

**Imagem 31: Tropical (1916), de Anita Malfatti**

**Fonte:** BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 34.

O Modernismo trouxe novas possibilidades ao Brasil do século XX e novos olhares sobre a brasilidade, ainda que essas novas proposições buscassem alternativas à tradicional perspectiva eurocêntrica que existia até então no campo artístico, esse processo não representou uma total ruptura à centralização e plena exaltação ao regionalismo, pois houve certa substituição de um cânone por outro, dessa vez centrado no sudeste brasileiro (BARBOSA, 2003).

De fato, o movimento contribuiu para o reforço de uma identidade cultural brasileira, tendo grande importância na definição e celebração da brasilidade, o que trouxe um legado para a história do país. Contudo, muito embora o movimento tenha se pautado na valorização da diversidade, tão característica da cultura nacional, salienta-se que o modernismo não foi um movimento popular, pois ele era encabeçado e financiado por homens brancos da elite de São Paulo e do Rio de Janeiro. De acordo com Ana Mae Barbosa “Apesar da influência de modelos estrangeiros, a discussão de valores iniciada com a Semana de Arte Moderna no Brasil permanece atrelada ao cânone colonialista masculinizador” (BARBOSA, 2003, p.1).

O livro *Estudar História* deixa de pontuar, assim como a obra *Teláris História*, que a Semana de Arte Moderna de 1922, proporcionou um engajamento seletivo, duas artistas que faziam parte de um seleto grupo elitizado da cultura nacional conseguiram emergir e protagonizar a cena modernista, mas as demais foram esquecidas, perdendo-se a diversidade de artistas mulheres que poderiam ter emergido na historiografia de arte, mas que permaneceram às sombras. Isso se deve, em grande parte, à historiografia e à forma como se deu o relato

histórico. Notar o que ficou à margem do discurso, traz novas possibilidades de reflexão e trabalha o senso crítico dos(as) estudantes. Nesse sentido:

Em poucos países do mundo as mulheres artistas ocuparam lugar tão central junto às vanguardas como aconteceu com as pintoras Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, integrantes do movimento modernista brasileiro, cujo marco principal foi a Semana de Arte Moderna de 1922. Paradoxalmente, a fama que conquistaram acabou por obscurecer o conhecimento sobre as trajetórias e as produções de diversas artistas anteriores a elas, ou mesmo suas contemporâneas. É como se antes (ou para além) das modernistas simplesmente não tivessem existido mulheres artistas. No entanto, entre 1844 e 1922 mais de 200 mulheres participaram das Exposições Gerais de Belas Artes (a partir da República, chamadas Salões Nacionais de Belas Artes). Algumas obtiveram destaques e condecorações, outras alcançaram alto grau de profissionalização, vivendo de sua própria arte. (SIMIONI, NOGUEIRA, 2015, p. 34)

Percebe-se nesta seção do livro *Estudar História* uma narrativa bastante parecida com a presente no livro *Teláris História*, em que há a citação das mesmas duas pintoras do movimento modernista, entretanto, o livro *Estudar História* avança na representação de mulheres artistas ao acrescentar o nome da poeta, jornalista e desenhista Patrícia Rehder Galvão, mais conhecida como Pagu. Os trabalhos de Pagu eram marcados fortemente pela veia subversiva e contestadora, sempre pulsante em sua narrativa, alguns de seus pseudônimos eram: Peste, Mara Lobo, Cobra, Solange Sohl, K.B. Luda e Patsy. Patrícia Galvão teve sua imagem associada ao polêmico relacionamento que teve com Oswald de Andrade, que culminou no divórcio deste com Tarsila do Amaral, com quem era casado, outra associação reducionista atribuída à artista era a de musa, mulher boêmia que transitava entre a elite artística brasileira, contudo, Pagu tinha um trabalho artístico rico e diversificado, atuando em múltiplas vertentes, ela foi ativista política, desenhista, cartunista, romancista, jornalista, poetisa, tradutora, crítica de arte e produtora de teatro. Pagu esteve fortemente engajada em atividades políticas e em suas produções abordava a vivência das mulheres de sua época, tendo importante contribuição no movimento modernista (VALENTE, 1998).

Ainda neste capítulo “Cotidiano e Cultura na Primeira República”, nas atividades da página 39, o livro propõe que os(as) estudantes comparem a tela *Roda de Samba* (1926), de Di Cavalcanti com a tela *supracitada, Tropical* (1916), de Anita Malfatti, ambas do movimento modernista. Contudo, é necessário ressaltar que, ao abordar essas telas, o livro apresenta uma representação da tropicalidade, onde a mulher dos trópicos é representada como uma mulher mestiça e sensual, de forma generalizante e estereotipada, como se pode observar nas duas telas.

Nas representações dessas pinturas a mulher é retratada num contexto popular, ela é negra ou mestiça, utiliza roupas sensuais e tem composição corporal farta. O livro didático reproduz essas construções que são feitas da mulher dos trópicos, imersas em estereótipos e estigmatizações, e as reforça ao apresentar a brasilidade proposta pelos modernistas.

**Imagem 32: Roda de samba (1926), de Di Cavalcanti**



**Fonte:** BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 39.

**Imagem 33: Tropical (1916), de Anita Malfatti**



**Fonte:** BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 34.

Na seção " A Cultura afro-brasileira como resistência", localizada na página 37, o livro *Estudar História* abre espaço para o diálogo com o patrimônio cultural da população negra, abrangendo suas manifestações culturais e expressões religiosas como o samba, a capoeira e o candomblé. A resistência negra é percebida em suas manifestações artísticas, atravessando uma longa história de silenciamento e discriminação.

A abordagem desse tema em sala de aula contribui para a superação da estigmatização da cultura afro-brasileira, tirando essas manifestações artísticas das margens ao abordar o papel relevante que possuem na formação da sociedade brasileira. Destaca-se a importância da Lei 10639/03, que incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", pois a educação pluricultural não apenas enriquece o conteúdo pedagógico, mas também trabalha o respeito e a cidadania entre os educandos, levando-os a posicionarem-se contra todo tipo de discriminação e preconceito.

Na página 42, o livro *Estudar História* aborda o contexto da *Belle Époque* (Bela Época), que corresponde a um período de otimismo na Europa e nos Estados Unidos do final do século XIX. Além de ser caracterizado pelo avanço tecno-científico e pelo desenvolvimento



das cidades, esse período também foi um momento que deu vazão ao surgimento de novas expressões artísticas, tendo como destaque o impressionismo (CLANCY, 2003).

O movimento impressionista ganhou a cena artística, recebendo não apenas elogios, mas também sendo visto com estranheza por parte da crítica. A arte impressionista buscou inovar em técnica e apresentar alternativas ao realismo acadêmico, nesse estilo as pinturas captavam as impressões de um momento através do registro da percepção de luminosidade, tons e sombras que o artista visualizava na paisagem em determinado instante (CLANCY, 2003). Ainda na página 42, o livro apresenta duas telas: “A noite” (1896), de Jean Béraud, e “Impressão, sol nascente” (1872), de Claude Monet.

**Imagem 34: A noite (1896), de Jean Béraud**



**Fonte:** BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. Estudar história: das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 42.

**Imagem 35: Impressão, sol nascente (1872), de Claude Monet**



**Fonte:** BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. Estudar história: das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 42.

Nenhuma mulher do movimento impressionista foi citada, contudo, a presença feminina não estava resignada apenas à posição de musas, as mulheres também atuaram como pintoras, a exemplo de Berthe Morisot (1841-1895) e Mary Cassatt (1844-1926). Essas mulheres foram pioneiras no movimento, participando do grupo inicial do impressionismo (CLEMENT, 2000).

A artista francesa Berthe Morisot advinha de família abastarda e teve sua educação artística feita através de tutores que a ensinavam em sua casa. A pintora foi amiga<sup>58</sup> de Édouard Manet<sup>59</sup>, que a introduziu no grupo de artistas impressionistas, posteriormente, Morisot se

<sup>58</sup> A relação entre os artistas era próxima, Morisot inclusive casou-se com Eugene, irmão de Manet (DOLAN, 2019).

<sup>59</sup> Édouard Manet (1832-1883) foi um importante pintor francês do século XIX, precursor do movimento impressionista (CLANCY, 2003).

tornaria a única mulher convidada a expor na primeira exposição impressionista, que ocorreu no ano de 1874 (DOLAN, 2019).

A americana Mary Cassatt, por conta da boa condição financeira e social de sua família, teve acesso a viagens e boa educação. Em 1860, Cassatt adentra na Academy of Fine Arts na Pensilvânia, permanecendo por dois anos na instituição. Contudo, tendo em vista que nesta Academia as mulheres estudavam a anatomia humana utilizando apenas a observação de esculturas de gesso e pinturas, a artista sentiu a necessidade de um estudo mais aprofundado, utilizando a observação do modelo nu, ela então se dirige à Paris a fim de buscar por aulas particulares (HERBSTRITH, 2017). De acordo com Tamar Garb (1998), esse contexto revela a disparidade entre o ensino ofertado aos homens e o ensino que era proposto às mulheres, à estas o ensino era um tanto superficial e menos rígido, revelando, com isso, os direcionamentos que eram feitos para os gêneros.

[...] cabia aos homens passar pelos rigorosos processos de treinamento das escolas de arte mantidas pelo governo, enquanto as mulheres eram enviadas para caras e elegantes escolas particulares de arte para aprenderem a ser amadoras talentosas[...]. (GARB, 1998, p. 231)

Cassatt se estabeleceu na França durante a maior parte de sua carreira artística e, em 1877, Edgar Degas (1834-1917)<sup>60</sup> a aproximou ao grupo de artistas impressionistas, com quem ela iria expor em diversas ocasiões. Apesar de Cassatt ter feito parte do grupo dos principais nomes do impressionismo como Degas e Renoir, e mesmo tendo participado de grande parte das exposições do movimento, seu nome não é lembrado junto ao de seus amigos pintores, revelando o silenciamento e a sub-representação das trajetórias de mulheres artistas (POLLOCK, 2022).

Alguns dos nomes muito conhecidos na história do movimento impressionista são: Edgar Degas, Pierre-Auguste Renoir, Claude Monet, Édouard Manet, e mesmo que mulheres tenham integrado o grupo pioneiro do impressionismo, nos lugares de memória elas só são associadas ao papel de musas, presentes apenas na tela do artista.

O livro didático *Estudar História* também traz uma aba na página 42 para tratar da escultura impressionista, em termos de gênero, os silenciamentos se tornam ainda mais notáveis quando percebemos que além de terem sido citados apenas homens escultores, o livro cita o

---

<sup>60</sup> Hilaire-Germain-Edgar Degas, pintor francês mais conhecido como Edgar Degas, foi um dos fundadores do impressionismo. O artista conheceu Édouard Manet em 1862, este o introduziu ao grupo de artistas que, posteriormente, se tornariam os representantes do movimento impressionista (GROWE, 2001).

nome de Auguste Rodin (1840-1917), grande escultor francês do século XIX sem, contudo, mencionar o nome de Camille Claudel (1864-1943), sua aluna e ajudante, a qual teve grande contribuição na consagração do trabalho do mestre. Inclusive, em carta endereçada ao Ministério de Belas Artes, no ano de 1907, Camille declarou que teve obras e ideias impropriamente usurpadas por Rodin (SILVA, 2020).

Quando Claudel adentrou no estúdio de Rodin, este ainda não tinha alcançado o prestígio que só posteriormente usufruiria. O artista havia notado o talento da jovem e a convidou para que o auxiliasse em seus trabalhos esculpindo partes de suas esculturas. A partir disso, Claudel passou a ser uma importante colaboradora em seu ateliê, onde ambos influenciaram os estilos um do outro.

Durante a interação entre aluna e mestre, os dois se envolveram amorosamente, contudo, Rodin não se afastou de seu relacionamento anterior com Rose Beuret, levando Camille, após 15 anos de espera, a terminar a relação com o artista. Claudel rompeu com estereótipos de gênero da época, a escultura, por ser um segmento da arte que demanda esforço físico e não corresponder com o ideal de feminilidade, era vista como uma atividade tipicamente masculina, e, portanto, um espaço ainda mais dominado pelos homens. A presença de uma mulher que se profissionalizava na arte da escultura, por si só já causava estranheza (SILVA, 2020).

Apesar do grande talento que possuía, a ponto de ter conflito de autoria entre algumas de suas obras e as de Rodin, seu trabalho ficou à sombra do mestre, sempre associada à figura de seu professor, a artista teve sua potência individual invisibilizada.

Prosseguindo na análise do livro *Estudar História*, tem-se que, na página 58 do capítulo 3, intitulado “A Primeira Guerra Mundial”, o livro retrata os horrores da guerra através da pintura “Rua de Praga” (1920), de Otto Dix, que representa soldados mutilados nos combates da Grande Guerra.

**Imagem 36: Rua de Praga (1920), Otto Dix**



**Fonte:** BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. Estudar história: das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 58.

Ainda neste capítulo, nas atividades da seção “Conversando com Arte”, o livro aborda a obra “Estamos construindo um novo mundo” (1918), de Paul Nash, pintor britânico mandado para a Frente Ocidental da Primeira Guerra Mundial, recrutado como artista oficial.

**Imagem 37: Estamos construindo um novo mundo (1918), Paul Nash.**



**Fonte:** BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. Estudar história: das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 61.

Mais à frente, na página 98, o horror diante da guerra é mais uma vez representado através do olhar masculino, desta vez ilustrando o bombardeio ao vilarejo de Guernica, na Espanha. A pintura representada é Guernica (1937), de Pablo Picasso.

**Imagem 38: Guernica (1937), de Pablo Picasso**

**Fonte:** BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. Estudar história: das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 98.

É interessante observar que os documentos históricos e as representações da guerra são de autoria masculina, os vestígios desses conflitos, seus aspectos políticos, sociais e culturais são percebidos sob um único olhar: o dos homens. Estes retratam a situação coletiva, recuperando os aspectos destrutivos da guerra e a tensão que permeava aquela conjuntura de caos, a única voz ouvida parte deles, suas narrativas são legitimadas pela História Oficial, ao tempo em que todas as outras permanecem à margem.

Além disso, observa-se que os dois livros didáticos em análise escolheram a pintura *Guernica* (1937) para retratar o acontecimento histórico. O uso repetido das mesmas representações e as escolhas dos mesmos artistas, que frequentemente são reproduzidos no ensino, reflete o medo dos autores em romper com um cânone já estabelecido. Contudo, a manutenção dessas estruturas de escolha, que envolve a seleção, sobretudo, de obras pertencentes à uma hegemonia masculina, europeia e branca, apaga toda a diversidade de produção artística e naturaliza a exclusão.

Dando continuidade à análise do livro, no capítulo 4, intitulado “A revolução Russa”, o livro traz a seção “O novo cenário artístico-cultural”, localizada na página 71, esta seção aborda as mudanças no campo artístico e cultural advindas após a Revolução Russa de 1917. A arte tem a capacidade de influenciar na formação das consciências e, portanto, contribuir em processos revolucionários. Neste período o campo artístico da Rússia estava imerso em possibilidades revolucionárias, que vislumbravam a arte como um meio de expressar as mudanças trazidas pela revolução, como por exemplo a arte proletária denominada Proletkult.

Este segmento artístico foi pensado para ser independente do partido e do Estado, a fim de ter maior autonomia. Além disso, a arte proletária também procurava afastar-se da herança cultural burguesa, a fim de criar uma arte que estivesse ligada a elementos do movimento

operário. Em contrapartida, havia a vanguarda artística que abrangia correntes artísticas como o construtivismo e o expressionismo que não se vinculavam à uma arte exclusivamente proletária, pois buscavam a autonomia da arte, a fim de dar mais liberdade ao fazer artístico (SILVA, 2018). Para ilustrar essa nova conjuntura, o livro introduziu à narrativa a pintura “Dois ovais” (1919), de Wassily Kandinsky, artista que trouxe um renovo à arte expressionista na Rússia.

**Imagem 39: Dois ovais (1919), Wassily Kandinsky**



**Fonte:** BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. Estudar história: das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 71.

Além dos grandes artistas, as mulheres também participaram da revolução no âmbito estético, elas adentraram nos movimentos artísticos que fervilhavam na arte europeia do início do século XX e teceram suas próprias narrativas sobre a conjuntura em que se inseriam (ABLONSKAYA, 1990), contudo, o engajamento artístico destas nem mesmo é citado nas notas de rodapé do livro. Trazer o nome dos grandes pintores e escultores está situada numa lógica androcêntrica, é importante asseverar que a construção de uma historiografia mais democrática envolve a introdução no discurso das demais vozes historicamente silenciadas e isso atravessa a participação feminina e suas contribuições. Nesse sentido, Alexandre Honrado aponta:

[...] as mulheres foram protagonistas na vida revolucionária. Entre as novas formas de comunicar e de produzir cultura, os nomes de mulheres, ligados à Revolução, foram-se destacando, até caírem num imerecido esquecimento. (HONRADO, 2018, p. 1)

Apesar de serem pouco lembradas e terem sofrido negligência acadêmica e de registros, as mulheres participaram das transformações políticas na Rússia também através das artes (ABLONSKAYA, 1990). Representar a atuação dessas mulheres envolve perceber suas

experiências, e a multiplicidade de suas produções, a fim de vislumbrar as demais experiências humanas, permitindo um olhar mais inclusivo e diversificado dos acontecimentos históricos.

O livro *Estudar História*, na seção “Conversando com Arte” localizada na página 243 do capítulo 12, intitulado “Movimentos sociais e culturais da década de 1960”, o livro aborda o movimento artístico Pop Art inserido na segunda metade do século XX e caracterizado pelo uso de cores fortes e linguagem de propaganda como forma de abordar temas como o capitalismo, globalização, cultura de massa, dentre outras questões que emergiam no contexto dos anos 60.

A atividade traz a obra “Whaam!” (1963), de Roy Lichtenstein, para discussão e propõe aos(as) estudantes a produção de uma obra de arte considerando a cultura de massa. De acordo com o livro, “espera-se que os(as) estudantes problematizem questões relacionadas ao seu cotidiano ou à sua identidade juvenil, como relacionamentos amorosos, o corpo, as pressões para definição do futuro (continuidade dos estudos, carreira etc.), entre outros” (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 243).

#### **Imagem 40: Whaam! (1963), de Roy Lichtenstein**



**Fonte:** BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 243.

As mulheres artistas do movimento utilizavam a estética pop para também trabalharem questões de gênero em suas obras. Contudo, a produção artística feminina dentro do movimento permaneceu sempre às margens do cânone masculino (CURI, 2020). Esse fenômeno pode ser observado inclusive dentre as fundadoras do movimento, isso pode ser exemplificado através da trajetória da pintora Pauline Boty (1938 – 1966), uma das fundadoras da Pop Art britânica. Produzindo no contexto das décadas de 60/70 do século XX, a artista abordou temas ligados à luta feminista por liberdade e igualdade de gênero em suas obras (TATE, 2004), isso pode ser observado de forma bastante clara em sua tela “It’s a Man’s World I”, de 1964, em que a artista

insere imagens de homens célebres de uma História marcada por narrativas e representações excessivamente androcêntricas.

**Imagem 41: It's a Man's World I (1964), Pauline Bot**



**Fonte:** The Women's Art Library, Goldsmiths, University of London/Pauline Boty Estate. Disponível em: <https://paulineboty.org/its-a-mans-world-i-key/>. Acesso em 14/04/22.

Nos últimos 30 anos sua produção esteve esquecida, com os esforços da historiadora de arte e pesquisadora Sue Tate<sup>61</sup> houve o resgate de grande parte de sua produção artística dispersa e/ou perdida (TATE, 2004). Esse resgate é fruto de mudanças discursivas relativamente recentes, que através de estudos feministas e pesquisas de gênero trazem à luz a experiência e o olhar de uma importante personalidade feminina dentro da Pop Art.

Por fim, segue-se à análise final da obra *Estudar História*, em que contabilizou-se um total de 12 obras artísticas, no recorte pintura e escultura, representadas no livro, dessas, 02 não possuem autoria, 09 são de artistas homens e apenas 01 é de artista mulher. A única obra de autoria feminina é a tela “Tropical” (1916), de Anita Malfatti.

<sup>61</sup> Para mais informações, consultar: Tate, Sue. Gendering the field: Pauline Boty and the predicament of the woman artist in the British pop art movement. Tese de Doutorado. Bath Spa University. 2004. Disponível em: <<http://researchspace.bathspa.ac.uk/1463/1/Sue%20Tate%20-%202004.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2022.



**Tabela 03: Dados da quantidade de obras artísticas, de artistas homens e mulheres, representadas no livro didático *Estudar História***

Obras artísticas (pintura ou escultura) representadas no livro didático <i>Estudar História</i>	Total
Autoria masculina	09
Autoria feminina	01
Sem autoria	02

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A disparidade entre a quantidade de artistas homens e artistas mulheres no livro *Estudar História* é ainda maior que a desigualdade constatada no livro *Teláris História*, esses números revelam a narrativa imagética extremamente androcêntrica que ainda faz parte dos livros didáticos. O Guia do PNLD 2020, ao analisar a coleção *Estudar História* reconheceu isso, de acordo com o documento “o protagonismo da mulher na história é valorizado, embora o do homem ainda se mantenha em destaque” (BRASIL, 2019, p. 93).

O documento também afirma que: “A valorização da presença da mulher de distintas classes e etnias na História é um dos pontos fortes da obra, sendo apresentada dentro do texto-base, para além de boxes e atividades” (BRASIL, 2019, p. 96). Essa valorização da presença feminina não foi observada na narrativa imagética do livro, com relação ao recorte pintura e escultura, pois as representações de artistas são repetidamente masculinas.

## **4 PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DO PARADIDÁTICO "TRAJETÓRIAS INVISÍVEIS DAS MULHERES ARTISTAS NA HISTÓRIA DA ARTE"**

Os livros paradidáticos são ferramentas fundamentais para aprofundamento de temas e abordagem de problemáticas que o livro didático não consegue abranger. Esses materiais de apoio podem se prestar a usos diversos, sendo úteis na introdução da interdisciplinaridade, recorrendo a diferentes linguagens e mídia, como o uso de QR Codes que transportam os(as) estudantes até os museus, corroborando também com a introdução de elementos culturais no ensino.

Com isso, vislumbra-se a necessidade de que outros recursos, como os paradidáticos, auxiliem no processo de ensino junto com o livro didático. Nesse sentido, fez parte desta pesquisa a elaboração de um produto educacional, no formato de paradidático, com o intuito de abordar, no contexto escolar, o tema da sub-representação de mulheres artistas na História da Arte, visando, com isso, levar a pesquisa para além dos muros da academia e aplicá-la entre estudantes da Educação Básica através de um material ilustrado, de fácil entendimento e com linguagem acessível ao público alvo, qual seja, o 9º ano do Ensino Fundamental.

### **4.1 Descrição do Produto educacional**

O paradidático "*Trajetórias Invisíveis das Mulheres Artistas na História da Arte*" é um material complementar voltado para o(a) estudante desenvolvido no sentido de apresentá-lo(a) à problemática do histórico apagamento e sub-representação da produção artística feminina, contribuindo para retirar a capacidade criativa das mulheres artistas da invisibilidade e tornando o ensino mais representativo e plural.

Também foi exposta a trajetória de algumas artistas brasileiras dos séculos XIX e XX, não com o intuito de selecionar as melhores ou as mais qualificadas artistas, nem mesmo destacar apenas as desconhecidas para trazer representação, mas com objetivo de abordar a diversidade que existe de artistas mulheres, de diferentes regiões e contextos.

O paradidático está organizado em três capítulos dispostos em 56 páginas, onde os temas abordados são trabalhados em forma de um texto base que é intercalado por seções variadas. O material inicia com uma *Apresentação* ao(à) professor(a) e ao(à) estudante, em que explica ao(à) docente a proposta do paradidático, que foi produzido com o intuito de ser material

auxiliar para os estudos, que o(a) professor(a) poderá utilizar para introduzir os(as) estudantes à importante problemática do apagamento da produção e memória de sujeitos históricos.

Neste espaço, o paradidático também parabeniza a atuação do(a) professor(a), uma vez que o intuito do material não é desmerecer o trabalho do(a) docente e sim reconhecer o esforço deste(a) na busca por um ensino inclusivo, frisando que este material respeita e prima pela autonomia do(a) educador(a) na operação e execução do currículo escolar.

Com relação ao(à) estudante, essa apresentação o(a) convida realizar a leitura do paradidático e se divertir durante esse processo educativo. Tal convite consiste em provocar os(as) estudantes a refletirem sobre as trajetórias das mulheres artistas na História da Arte, perpassando as exclusões sociais, institucionais e o silenciamento histórico que atravessaram.

Quanto aos capítulos do paradidático, tem-se que, no primeiro capítulo, cujo título é “*Onde estão as mulheres artistas?*”, o material provoca o(a) estudante a pensar sobre o silenciamento e a marginalização da produção artística feminina. O objetivo é expor as diversas exclusões que as mulheres artistas dos séculos XIX e XX atravessaram, sejam elas sociais, institucionais ou históricas, e como isso teve influência direta em suas trajetórias, funcionando como barreiras e obstáculos ao desenvolvimento artístico dessas mulheres.

Representando a fertilidade, hierarquias sociais, ou os padrões de beleza, o corpo feminino foi, e ainda é, objeto que traz às produções artísticas vários significados. E foi esse o lugar permitido à uma mulher no mundo das artes: o de modelo, de musa, a criatura que inspira, esta que sempre esteve associada ao papel de musa e objeto de inspiração do artista, teve sua capacidade criativa invisibilizada. Com isso, o segundo capítulo, intitulado “*De musas a criadoras*”, abordou a trajetória artística de algumas mulheres brasileiras dos séculos XIX e XX, a fim de dar visibilidade à mulher enquanto sujeito criador.

O terceiro capítulo, de título “*Exposição de mulheres artistas: uma mostra da exclusão*”, evidenciou como a busca por visibilidade se estende aos dias atuais, trazendo dados de acervos de museus em que foi verificada uma imensa disparidade entre o número de obras de autoria masculina em detrimento do número de obras de autoria feminina, tal abordagem é essencial à reflexão de quais histórias e narrativas estão sendo silenciadas e excluídas dos espaços de memória. Além disso, este capítulo também abordou a atuação do grupo Guerrilla Girls, de origem estadunidense, que questionam a desigualdade ainda presente nas instituições museológicas.

Com relação às seções do paradidático, para a melhor compreensão do(a) estudante, há diversos **Glossários** dispostos ao longo do texto, que o(a) auxiliarão no entendimento dos significados das palavras que serão utilizadas no material.

A seção **Pincelando ideias** acrescenta ao discurso outros temas envolvendo estudos de gênero e historiografia, a fim de introduzir o(a) estudante nas bases que fundamentam a pesquisa realizada. Outra seção que o material aborda é a **De olho na tela**, como uma forma de traçar um diálogo entre o assunto discutido e uma pintura de autoria feminina, a fim de que os(as) estudantes identifiquem e melhor compreendam o assunto através das representações que as mulheres faziam sobre o contexto em que estavam inseridas.

As seções **Paleta de filmes** e **Acervo literário** são espaços destinados para as sugestões de recursos de ensino para além do material didático. Na Paleta de filmes são indicados filmes que dialogam com a trajetória de mulheres artistas e o ensino de História da Arte, já a seção Acervo literário traz a sugestão de livros que abordam a temática do paradidático através de um enredo ficcional ou sob o formato de história em quadrinhos.

Na seção **De olho nos museus**, o paradidático traz informação acerca da existência de museus físicos e também virtuais, fornecendo o acesso a sites através de QR Codes, a fim de proporcionar ao(à) estudante a experiência de visita de grandes museus do Brasil e do mundo sem sair de casa. Os museus virtuais são formas de conectar o(à) estudante com a cultura e despertam o interesse do(a) discente pela valorização da memória e da produção artística de mulheres.

O paradidático também propõe atividades lúdicas como o **Caça-palavras** e as **Palavras cruzadas**, a fim de que o(a) estudante relembra o assunto abordado no material através de exercícios e se divirta enquanto faz isso. Além disso, ao final de cada capítulo o(a) estudante é desafiado a exercitar o conhecimento adquirido através de questões que são propostas nas seções **Exercitando o conhecimento**.

## 4.2 Aplicação do produto educacional em salas de aula

Este tópico aborda a aplicação do produto educacional, em que foi averiguada a receptividade do paradidático em três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo duas delas em escolas particulares, quais sejam, Colégio Vinícius de Moraes, localizado no bairro Conjunto Habitacional Turu, rua 12, São Luís-MA, e Centro Educacional Nossa Senhora de Nazaré (CENAZA), localizado no bairro Cohatrac I, av. principal, São Luís-MA, e uma em

escola pública estadual, o Centro de Ensino Lara Ribas, localizado no bairro Santa Cruz, av. Roberto Simonsen, São Luís-MA.

A aplicação do produto deu-se da seguinte forma, primeiramente explanou-se o tema de pesquisa para os(as) estudantes e, logo após, foi introduzido o produto educacional juntamente com um questionário que deveria ser respondido pelos(as) discentes após a leitura do paradidático e entregue na aula posterior.

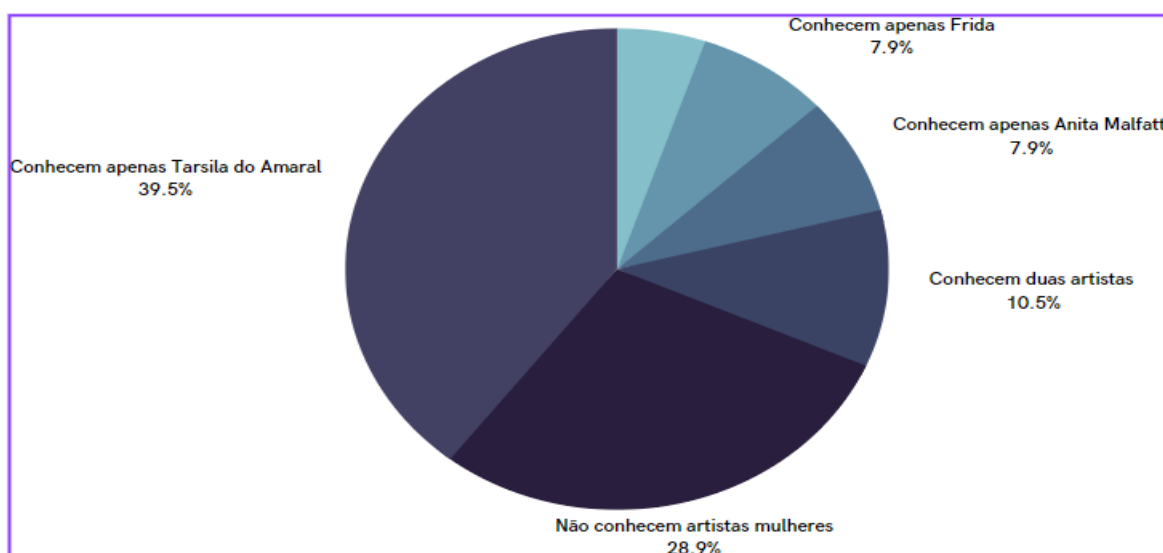
O questionário foi composto por 3 perguntas, quais sejam: *1) Antes de ter contato com este paradidático, você tinha conhecimento de alguma mulher artista (pintora ou escultora)? Se a resposta for sim, cite o(os) nome(s) da(s) artistas(s) e comente o que sabe sobre sua(s) trajetória(s) e sua(s) obras(s).* *2) Você considera importante o uso de obras de arte no aprendizado de História?* *3) Esse paradidático foi útil no seu aprendizado? De que forma ele contribuiu na sua formação escolar?*

Com isso, as respostas recolhidas permitiram construir uma visão parcial sobre as interações dos(as) estudantes com o paradidático, os conhecimentos que eles já possuíam sobre mulheres artistas e como o material contribuiu no processo formativo de cada um.

No Colégio Vinícius de Moraes foram colhidos 11 questionários, no Centro Educacional Nossa Senhora de Nazaré (CENAZA) 15 estudantes responderam os questionários, e no Centro de Ensino Lara Ribas foram colhidos 12 questionários, com isso, um total de 38 estudantes responderam ao questionário.

Com relação à primeira questão, qual seja *1) Antes de ter contato com este paradidático, você tinha conhecimento de alguma mulher artista (pintora ou escultora)? Se a resposta for sim, cite o(os) nome(s) da(s) artistas(s) e comente o que sabe sobre sua(s) trajetória(s) e sua(s) obras(s)*, do total de 38 respostas recebidas, 15 estudantes responderam que conheciam apenas uma mulher artista, a Tarsila do Amaral, 11 estudantes não conheciam nem ao menos uma artista mulher, 4 estudantes conheciam duas artistas, 3 estudantes conheciam apenas Frida Kahlo, 3 estudantes conheciam apenas Anita Malfatti, 1 estudante conhecia apenas Mary Cassat e 1 estudante conhecia apenas Mary Abbott.

**Gráfico 01: Conhecimento dos(as) estudantes acerca de mulheres artistas**



**Fonte:** elaborado pela autora

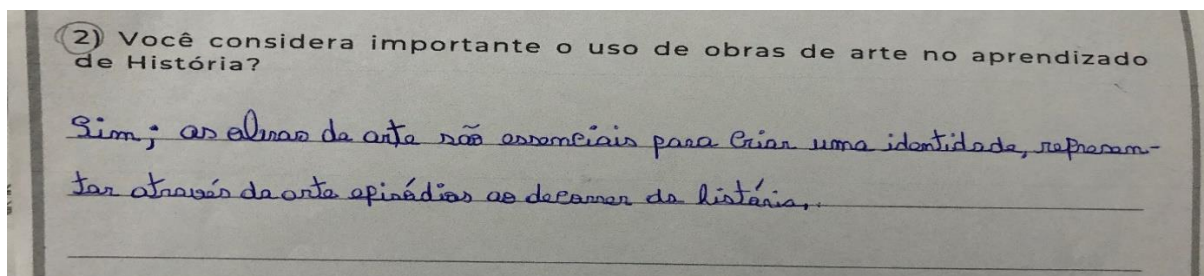
Os livros didáticos tendem a estampar, majoritariamente, pinturas e esculturas de autoria masculina como ferramenta imagética de aprendizado, em detrimento das produções artísticas de mulheres, que por muito tempo receberam a taxaço do amadorismo e tiveram suas obras estigmatizadas. Por meio da análise do gráfico, identifica-se como a sub-representação de mulheres artistas tem influência direta na formação das memórias históricas.

As mulheres artistas, até mesmo aquelas que tiveram reconhecimento na época em que viviam, foram sendo excluídas dos espaços de memória. Isso fica bastante visível com a análise de materiais didáticos e com as respostas dos(as) estudantes à primeira questão do questionário, referente aos conhecimentos que já possuíam acerca de mulheres artistas. Nas respostas observa-se que grande parte dos(as) estudantes (mais de 68% do total de estudantes que responderam ao questionário) respondeu não ter conhecimento de nem ao menos uma mulher artista, ou citaram apenas um nome: Tarsila do Amaral.

Tal cenário reflete a exclusão e o silenciamento que atravessou a trajetória desses sujeitos históricos, resultando na pouca diversidade de artistas mulheres que emergiram na historiografia de arte, em meio a tantas que permaneceram às sombras.

Quanto à segunda questão: 2) *Você considera importante o uso de obras de arte no aprendizado de História?* 100% dos(as) estudantes responderam positivamente. O uso da interdisciplinaridade é fundamental no processo educativo, pois através das produções artísticas os(as) estudantes apreendem um contexto histórico e exercitam a capacidade crítica diante de um tema.

#### **Imagem 42: Resposta de um(a) estudante à segunda questão do questionário**



**Fonte:** arquivos da autora

Ao responder a segunda pergunta, um(a) estudante afirmou: “Sim. As obras de arte são essenciais para criar uma identidade, representar através da arte episódios ao decorrer da história”. A resposta do(a) estudante reflete a importância do diálogo com outros olhares não apenas para o conhecimento histórico, mas também para a formação de identidades no contexto escolar.

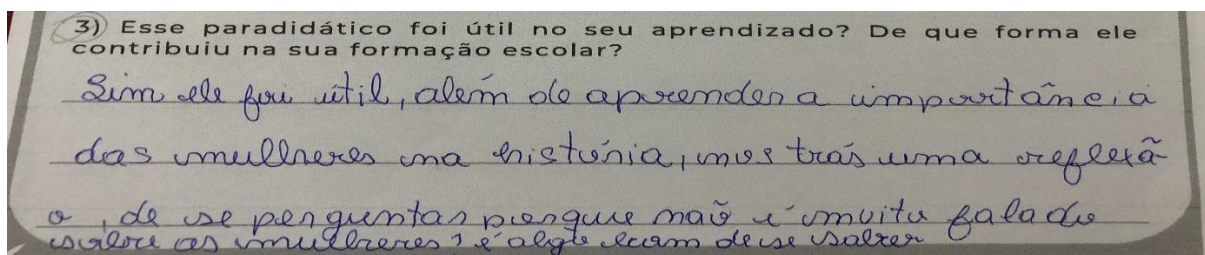
Todos os(as) estudantes responderam positivamente à segunda pergunta, isso dá indícios de que os(as) estudantes possuem a compreensão da importância da arte no ensino de história, contudo, grande parte deles não conhecem mais do que uma artista mulher, isso revela uma historiografia de arte que excluiu esses sujeitos e privou os(as) estudantes de suas contribuições e olhares.

A falta de conhecimento acerca da atuação das mulheres no mundo da arte gera no(a) estudante a visão errônea de que as mulheres não se profissionalizaram nesse campo, transmite a ideia de que foram eternas amadoras e que suas produções não tiveram reconhecimento algum.

As mulheres artistas enfrentaram exclusões sociais, institucionais e históricas, entretanto, apesar de todos os obstáculos, muitas mulheres artistas estiveram produzindo arte, ganhando prêmios e expondo suas produções no Brasil e no mundo. Faz-se necessário retirar essas trajetórias da invisibilidade e enriquecer o ensino com seus olhares, vivências e percepções, que muito têm a acrescentar no material didático.

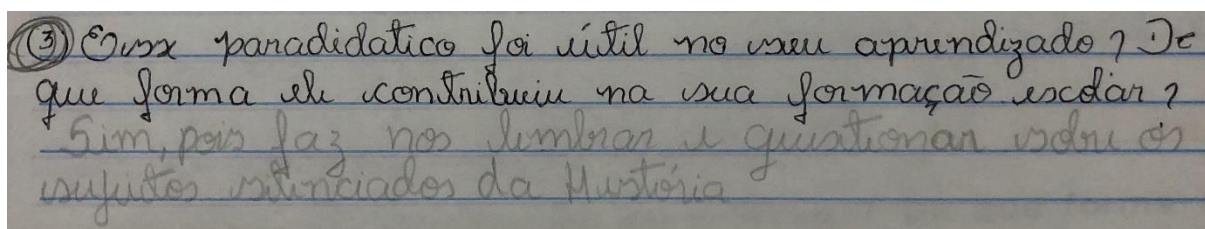
Com relação às respostas à terceira questão, 3) *Esse paradidático foi útil no seu aprendizado? De que forma ele contribuiu na sua formação escolar?* duas, em especial, chamaram atenção. Numa delas um(a) estudante respondeu: “Sim ele foi útil, além de aprender a importância das mulheres na história, nos traz uma reflexão, de se perguntar porque não é muito falado sobre as mulheres? é algo bom de se saber”, e na outra, um(a) estudante afirmou: “Sim, pois faz nos lembrar e questionar sobre os sujeitos silenciados da História”

#### **Imagem 43: Resposta de um(a) estudante à terceira questão do questionário**



Fonte: arquivos da autora

#### **Imagem 44: Resposta de um(a) estudante à terceira questão do questionário (2)**



Fonte: arquivos da autora

Através das respostas supracitadas percebe-se que o paradidático provocou reflexões e inquietações necessárias, trabalhando um olhar crítico dos(as) estudantes sobre a historiografia e os(as) instigando a se questionarem acerca dos sujeitos silenciados na escrita da História. Essas provocações geram a reflexão do quanto o ensino poderia ser enriquecido com a inclusão de outros olhares nas narrativas, a fim de se ter uma visão mais plural dos acontecimentos históricos.

Por fim, e de acordo com todo o exposto, verificou-se uma boa receptividade do material por parte dos(as) estudantes, além de aprovarem o formato utilizado e a linguagem acessível, os(as) estudantes relataram que não conheciam os diversos obstáculos e exclusões que atravessaram as trajetórias de mulheres artistas e, segundo



eles(as), o material contribuiu para que compreendessem o tema e refletissem acerca da sub-representação de mulheres artistas nos lugares de memória.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida visando analisar a representação da produção artística feminina nos livros didáticos de História referentes ao PNLD 2020, quais sejam, *Teláris História*, de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino e *Estudar História*, de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto.

É válido apontar a importância do uso de diversas fontes no ensino de história, e, dentre elas está a ferramenta imagética, nesse segmento a obra de arte tem a capacidade de inserir o(a) estudante no contexto estudado, o(a) transporta para a realidade em questão, abre seus olhos para problemáticas não percebidas, ou sentidas, durante a leitura, além de despertar o seu senso crítico, o(a) levando a refletir através do olhar emprestado do outro, daquele que sentiu na pele a exclusão, a invisibilidade ou a opressão, ou que não viveu, mas representou a vivência seu semelhante, e, através de sua obra deu visibilidade aos “não-ditos” (CERTEAU, 1982) do relato histórico oficial.

A utilização de obras de arte no livro didático proporciona a contextualização acerca dos eventos históricos, permitindo que o(a) estudante seja inserido naquele contexto através do olhar do artista. Ocorre que, os usos dessas representações estão inseridos em processos de escolhas que envolvem relações de gênero e perpassa a importância que os múltiplos olhares têm na construção de narrativas históricas mais democráticas.

Dessa forma, a utilização de ferramentas imagéticas no ensino é cada vez mais presente nos livros didático e, com isso, mais do que nunca, faz-se necessário o questionamento de quem as produziu e quais são as relações de gênero que envolvem a escolha do autor ali envolvidas e representadas. Esses usos precisam ser desnudados, a fim de trazer luz aos silenciamentos e estigmatizações que ainda permeiam as produções artísticas femininas dentro das narrativas historiográficas.

Com isso, a análise da representação da produção artística feminina nos livros didáticos é necessária, uma vez que o âmbito escolar é agente formador de identidades e o livro didático corrobora nesse processo, transmitindo uma visão para o(a) estudante de quem pode entrar para a História da Arte, quem é apto a ter sua obra e suas visões de mundo sendo discutidas e contextualizadas através de um olhar histórico.

Quando essas escolhas refletem um cânone extremamente masculino, branco e europeu, a representatividade é comprometida, retira-se a possibilidade de enxergar o

olhar da mulher sobre aquele contexto, tais escolhas hegemônicas dos recursos imagéticos do livro didático retiram a pluralidade e, com ela, a riqueza do discurso.

Os conteúdos dos livros didáticos analisados estabelecem ponte com a disciplina de Artes, prezando pela interdisciplinaridade e pelo uso de diferentes linguagens e mídias no ensino de História. Contudo, observou-se uma sub-representação da produção artística feminina, visto que há uma imensa desigualdade entre a quantidade de pinturas e esculturas de artistas homens em relação às de artistas mulheres.

Fez parte da proposição desta pesquisa a produção de um paradidático intitulado "*Trajetórias Invisíveis das Mulheres Artistas na História da Arte*", com o intuito de levar a pesquisa feita na academia para o contexto da Educação Básica. Esse produto educacional visa ser um material complementar ao(à) estudante, o(a) introduzindo na problematização acerca da histórica exclusão e silenciamento da produção artística feminina dos lugares de memória, bem como trazendo representação de algumas trajetórias insubmissas da História da arte, no sentido de expor aos(às) discentes do Ensino Fundamental a diversidade de mulheres artistas dos séculos XIX e XX que estiveram produzindo no Brasil.

Analisar a histórica sub-representação artística das mulheres em livros didáticos, perpassando o modo como se deu essa distinção de representação, os fatores sociais que levaram a isso, os constructos que povoavam o olhar sobre a mulher daquele período e como isso se direcionou também para suas produções, permitiu visualizar a desigualdade presente nas relações de gênero e sua influência no ensino.

## REFERÊNCIAS

ABLONSKAYA, Miuda. **Women Artists of Russia's New Age 1900-1935**. London: Thames and Hudson, 1990

ABREU, Carla. **Imagens que não afetam: Questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual**. In: SANTOS, N. C., et al. (Org.). Anais do 24º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, v. 24, p. 3927-3942, 2015.

ADUR. **Após Masp Retirar Veto Às Imagens Do Mst, Curadoras Do Núcleo Retomadas Aceitam Voltar À Exposição “Histórias Brasileiras”**. Imprensa ADUR-RJ, Rio de Janeiro, 27 de mai. de 2022. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/portal/apos-masp-retirar-veto-as-imagens-do-mst-curadoras-do-nucleo-retomadas-aceitam-voltar-a-exposicao-historias-brasileiras/>. Acesso em: 28 mai. 2022.

AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019

ALVES, Nilda. **PNE, Base nacional comum curricular (bncc) e os cotidianos das escolas: relações possíveis?** In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

AMARAL, Aracy A. **Tarsila, sua obra e seu tempo**. 3ª ed. São Paulo: Edusp, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte no Brasil: várias minorias**. Revista Gênero, v. 3, n. 2, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Uma questão de política cultural: mulheres artistas, artesãs, designers e arte/educadoras**. In: XIV ANPAP- Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Cachoeirinha, 2010, p. 1979-1988.

BARROS, Cristina; RONCATO, Marina; FERRARI, Mélodi; SAN MARTIN, Nina. **Mulheres nos acervos: a presença da produção artística feminina nas coleções públicas de arte de Porto Alegre**. 2019. Disponível em: <https://mulheresnosacervos.wordpress.com/>. Acesso em: 10 set. 2019.

BATISTA, Marta Rossetti. **Anita Malfatti no tempo e no espaço: biografia e estudo da obra**. São Paulo: Ed.34/EDUSP, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2009.

BOMFIM, AM; ANJOS, MB; FLORIANO, MD; FIGUEIREDO, CSM; SANTOS, DA; SILVA, CLC. **Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais e meio ambiente e saúde**. Trab.Educ.Saúde, Rio de Janeiro, V.11, n.1, p.27-52, jan/abr de 2013.

BOUNIA, Alexandra. **Gender and material culture**. Museum and Society, v. 10, n. 1, p. 60-65, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 15 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2020: história – guia de livros didáticos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2020\\_pnld2020-historia.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-historia.pdf). Acesso em: 20 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRULON, Bruno. **Museus, mulheres e gênero: olhares sobre o passado para possibilidades do presente**. Cad. Pagu, Campinas , n. 55, e195515, 2019 .

CABRAL, Ana Claudia de Moura. **A profissionalização da mulher no Campo artístico**. Ícone: Revista Brasileira de História da Arte, v. 3, n. 3, p. 86-126, 2018.

CAO, Marián López Fdz; VALENCIA, Antonia Fernández. **Museos en femenino: un proyecto sobre igualdad, empoderamiento femenino y educación**. Storia delle donne, v. 14, p. 103-124, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. 1990. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, p. 90.

CAVALIERE, A. **Vanguardas Russas: a arte revolucionária**. RUS (São Paulo), [S. l.], v. 8, n. 10, p. 19-35, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rus/article/view/141312>. Acesso em: 7 abr. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história/Michel de Certeau**; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHADDAD, Flávio Roberto. **Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS**. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

CHAGAS, M. **Memória e poder: dois movimentos**. Cadernos de Sociomuseologia, v. 19, n. 19, 11. 2002. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/48579398.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CLANCY, John I. **Impressionism: historical overview and bibliography**. New York: Nova Science Publishers, 2003.

CLEMENT, Russell T. et al. **The Women Impressionists: A Sourcebook**. Greenwood Publishing Group, 2000.

COZZETTI, Giovanna Mendonça; NIBBERING, Lucas. **MASP entre Guerrilla Girls e 8M: as ações do museu pela discussão das histórias femininas e feministas**. Anagrama, v. 14, n. 1, 2020.

CURI, Carolina Vieira Filippini. **Cybèle Varela, Gloria Gómez-Sánchez e Dalila Puzzovio: a representação da figura feminina em obras associadas à arte pop (1960)**. Dimensões, n. 45, p. 84-108, 2020.

CORNISH, Patricia Branco. **Artistas mulheres na ditadura brasileira: os casos de Wanda Pimentel e Teresinha Soares**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2018. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-12122018-120942/publico/2018\\_PatriciaBrancoCornish\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-12122018-120942/publico/2018_PatriciaBrancoCornish_VCorr.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e história. ABREU, Martha & SOIHET, Rachel. **Ensino de história. Conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, p. 187-208, 2003.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DOLAN, Therese. Berthe Morisot: **Woman Impressionist**. Woman's Art Journal, v. 40, n. 2, p. 40-46, 2019.

DUQUE-ESTRADA, Luiz Gonzaga. **A arte brasileira**. Introdução Tadeu Chiarelli. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

DUQUE-ESTRADA, Luiz Gonzaga. **Vera Ipanoff**. Kosmos, Rio de Janeiro, ano VI, n.1, janeiro de 1909. In: LINS, Vera; GUIMARÃES, J. C. (Org.). Gonzaga Duque: outras impressões, p. 233-238.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**; tradução Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Süssekind–Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FENSKE, Elfi Kürten (pesquisa, seleção e organização). **Foto da escultura de Nicolina Vaz de Assis**. Templo Cultural Delfos. 2014. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2014/05/nicolina-vaz-de-assis-escultora-da.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FERREIRA, Gabriela. **As artistas mulheres atuantes durante os séculos XVI e XVII na Europa**. Revista Belas Artes, N.26, 2018.

FIGURELLI, Gabriela Ramos. **Articulações entre educação e museologia e suas contribuições para o desenvolvimento do ser humano**. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio–PPG-PMUS Unirio| MAST, v. 4, p. 111, 2011.

FRANCISCO, Fabiana Aiolfé. **Arte Degenerada no MAC-USP: estudos de proveniência de obras de artistas condenados pelo Terceiro Reich**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F. DA; GUIMARÃES, S. **Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões**. Ensino em Re-Vista, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-10>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GAJEWSKI, Camille. **A Brief History of Women in Art**. Khan Academy. Disponível em: <<https://www.khanacademy.org/humanities/art-historybasics/tools-understanding-art/a/a-brief-history-of-women-in-art>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GARB, Tamar. **Gênero e representação**. In: FER, Briony et al. Modernidade e modernismo: a pintura francesa no século XIX. São Paulo: Cosac & Naify, 1998. p. 219-289.

GERVILLA, Lucas; LEOTE, Rosangella; REYES, Jorge Ribail. **Operário e Mulher Kolkosiana: a obra prima de Vera Mukhina**. Aurora., v. 10, n. 30, p. 65-88, 2018.



GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: as raízes do paradigma indiciário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras**. Companhia das Letras, 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GOOGLE ARTS & CULTURE. **Site mantido pelo Google em colaboração com museus espalhados por diversos países**. Disponível em : <https://artsandculture.google.com/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GOTTI, Sofia. **Expanded Pop: Politics, Popular Culture and Art in Argentina, Brazil and Peru, 1960s**. Londres: Chelsea College of arts and Design, 2016.

GROBOT, Anne. **Sociabilités familiales, intellectuelles, artistiques et politiques autour d'une dessinatrice, illustratrice, graveuse et sculpteur: Chana Orloff (1888-1968), entre Paris, l'Amérique et Israël (1916-1968)**. 2018. Tese de Doutorado. Bourgogne Franche-Comté. Disponível em: <https://www.theses.fr/2018UBFCH039>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GROWE, Bernd. **Edgar Degas, 1834-1917**. Taschen, 2001.

GRUBER, Laura Amaral Sambaqui. **Artistas brasileiras no cenário internacional: A exposição 'Radical Women: Latin American Art, 1960—1985' e alguns desdobramentos**. Trabalho de conclusão de curso de graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/189065>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GUEDES, Larissa. **O Veto Do Masp: Contradição Entre O Papel Político Da Arte E Interesses Privados**. Imprensa ADUR-RJ, Rio de Janeiro, 20 de mai. de 2022. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/portal/o-veto-do-masp-contradicao-entre-o-papel-politico-da-arte-e-interesses-privados/>. Acesso em: 21 mai. 2022.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HERBSTRITH, Taslins Ferreira. **A arte de Mary Cassatt e Camille Claudel: relações de gênero como construção histórica na França no final do século XIX**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. 2017.

HONRADO, A. H. **Mulheres russas: faces femininas em revolução – Zinaida Evgenlevna Serebriakova – um exemplo na arte**. *Historiæ*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 135–154, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/7915>. Acesso em: 15 abr. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) contínua trimestral**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#resultado>. Acesso em: 20 jun. 2020.

JORDAO, Fabricia Cabral de Lira. **Pequenos gestos, memórias disruptivas: revolver o passado, reescrever o presente, transformar o futuro**. *PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais*, v. 25, n. 43, 2020.

JORNAL CARETA. **As mulheres na arte**. *Jornal Careta*, n. 1735, p.49, 27 de set. de 1941. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=083712&pasta=ano%20194&pesq=g%C3%AAnios%20desconhecidos&pagfis=72092>. Acesso em: < 5 de jan. de 2021.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

LEAL, Priscilla Cruz. **Mulheres artistas: há desigualdade de gênero no mercado das artes plásticas no século XXI?** VIII ENECULT, agosto 2012.

LEAL, Priscilla Cruz. **Mulheres artistas: há desigualdade de gênero no mercado das artes plásticas no século XXI**. VIII ENECULT. Encontro de Estudos multidisciplinares de cultura, 2012.

LE GOFF, Jacques. *Memória*. In: \_\_\_\_\_. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas: Educamp, 1992. p. 419-476.

LEITE, José Roberto Teixeira. **Pintores negros do oitocentos**. São Paulo: Araújo, 1988.

LIMA, Héli da. **Lenora de Barros: poesia expandida**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino**. Rev. Estud. Fem., Florianópolis , v. 10, n. 2, p. 283-300, July 2002

LOSE, Maria de Lourdes. **Literacia e gênero: a mulher no ensino de história**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Rio Grande, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, 2000.

LUCA, Leonora de. **O “feminismo possível” de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934)**. cadernos pagu, n. 12, p. 275-299, 1999.

MAIA, Débora de Faria. **As "Mulheres de Azul" da Academia Feminina de Letras e Artes de Goiás: Trajetórias, (Res) Existências e Estratégias de Intelectuais e Artistas goianas (1969-1993)**. [Dissertação] de mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2021.

MAYAYO, Patricia. **Historias de mujeres, historias del arte**. Madrid: Cátedra, 2003.

MCCARTTTHY, David. **Momentos da Arte Moderna: Arte Pop**. São Paulo: Cosac e Naify, 2002.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de História do Ensino Médio** (PNLD, 2015). Porto Alegre: PUC-RS – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

MORAES, Sumaya Mattar. **Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista brasileira de educação, p. 156-168, 2003.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. **História, memória e tempo presente**. Novos domínios da história. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 21-36, 2011.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. **Obras Expostas**. 2018. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/explore>. Acesso em: 20 jan. 2022.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** 2ª edição - Tradução Juliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora/ Publication Studio SP, 2016.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. São Paulo: Edusc, 2005.

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

POLLACK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro: FGV, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLOCK, Griselda. **Mary Cassatt: painter of modern women**. Thames & Hudson, 2022.

PORQUERES, Bea. **“Reconstruir uma tradición: las artistas em el mundo ocidental”**. Cuadernos Inacabados, n. 13, Horas y Horas, Madrid, 1994.

PRESTES, Clélia RS; DA SILVA, Maria Lúcia. **Mulheres negras: ressignificações do imaginário e liberdade**. BOLETIM 3X22, p. 78.

QUEIROZ, Wenceslau José de Oliveira. **O perigo feminista**. Correio Paulistano, São Paulo, n. 15382, 16 de jun. de 1906. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972\\_06&pasta=ano%20190&pesq=perigo%20feminista&pagfis=8895](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_06&pasta=ano%20190&pesq=perigo%20feminista&pagfis=8895). Acesso em: 05 de jan. de 2021.

REIS, Paulo. **Nova Objetividade Brasileira: Posicionamentos da vanguarda**. MODOS: Revista de História da Arte, Campinas, SP, v. 1, n. 3, p. 98–114, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8662243>. Acesso em: 3 ago. 2022.

ROITBERG, Guilherme Prado; BAPTISTAI, Fabiana Maria; GOMESIII, Luiz Roberto. **Expositions of 'degenerate' art and music in nazi Germany: reflections on totalitarian aesthetics and education.** Revista LAV, v. 13, n. 3, p. 097-113, 2020.

RUBIN, Gayle. **The Traffic in Women. Notes on the "Political Economy" of Sex.** In: REITER, Rayna (ed.) *Toward an Anthropology of Women.* New York, Monthly Review Press, 1975.

RÜSEN, Jörn. **O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História!** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (Org.). Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria da Didática da História. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto. **A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros?** Revista GEARTE, v. 6, n. 2, 2019a.

SANTOS, Thaís Silva dos. **Discutindo os sentidos de mãe-preta: uma leitura feminista negra da produção visual de artistas negras.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2019b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista História da Educação, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCÍA, Tânia Maria Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História.** In: Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As Barbas do Imperador.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.246-263.

SCHWARCZ, Lilia. **Para conhecer as histórias silenciadas das mulheres artistas.** Nexo Jornal, 21/10/2019. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/colunistas/2019/Para-conhecer-as-hist%C3%B3rias-silenciadas-das-mulheres-artistas>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SCOTT, Joan Wallach. **“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”.** Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n° 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SCOTT, Joan Wallack. **Prefácio a gender and politics of history**. Cadernos pagu, n. 3, p. 11-27, 1994.

SILVA, Marcos Henrique. **PINTURA REALISTA RUSSA NO SÉCULO XX**. Fênix-Revista De História E Estudos Culturais, v. 5, n. 4, p. 1-21, 2008.

SILVA, Michel. **Arte e revolução em Trotsky e Breton**. Aurora., v. 10, n. 30, p. 55-64, 2018.

SILVA, Luana do Amaral. **Mulheres artistas: reflexões sobre a vida e a obra de Camille Claudel**. Tese de Doutorado. UNESP. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194164>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático no Brasil**. EDUC. REAL, Porto Alegre, vol. 37, n.3, p. 803-821, set-dez, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**, In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti; DIAS, Elaine. **Mulheres artistas: as pioneiras (1880-1930)**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2015.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti; NOGUEIRA, Manuela. **“Outras telas para outros papéis – Nas pinturas de Georgina de Albuquerque, figuras femininas são protagonistas no trabalho e na política”**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição 113. 2015.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras**. 1. ed. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2019.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão artista: pintoras e escultoras brasileiras entre 1884 e 1922**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **O Corpo Inacessível: às mulheres e o ensino artístico nas academias do século XIX**. ArtCultura, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 83-97, jan.-jun. 2007.

SIMÕES, Igor Moraes. **Onde estão os negros? Apagamentos, racialização e insubmissões na arte brasileira.** PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais, v. 24, n. 42, 2019.

SMITH, Bonnie G. **Gênero e história: homens, mulheres e a prática histórica.** Bauru: SP: EDUSC, 2003, p. 246-263.

SOIHET, Rachel. **Violência simbólica: saberes masculinos e representações femininas.** Revista Estudos Feministas, vol.5, n°1, Rio de Janeiro, UFRJ/IPHICS, 1997, pp.7-29.

SOIHET, Rachel. **Violência simbólica: saberes masculinos e representações femininas.** Estudos feministas, p. 7-29, 1997.

SOUZA, M. J. **A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade.** Revista Graphos, v. 16, n. 1, p. 91-117, 24 ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/20337>. Acesso em: 25 jun 2020.

SOUZA, Talita Micheli de. **História de mulheres escritoras em Goiás: atravessando trajetórias e produções literárias.** [Dissertação] de mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017.

TATE, Sue. **Gendering the field: Pauline Boty and the predicament of the woman artist in the British pop art movement.** Tese de Doutorado. Bath Spa University. 2004. Disponível em: <http://researchspace.bathspa.ac.uk/1463/1/Sue%20Tate%20-%202004.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

TAVARES, Eleusa Diana Almeida. **Literatura e história no romance feminino do Brasil no século XIX: Úrsula.** In: XII Seminário Nacional Mulher e Literatura e III Seminário Internacional Mulher e Literatura, 2007. Ilhéus, BA. Anais. Ilhéus, BA: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2007.

TELLES, Norma. **“Escritoras, escritas, escrituras”.** In: Del Priore, M. (org.). História das mulheres do Brasil. São Paulo: Contexto, 2001, p. 336-370.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2018.

REZENDE, Suellen Peixoto de. **Mulheres nos livros didáticos de história: mudanças e permanências do discurso androcêntrico em salas de aulas goianas entre 2008-2013**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2018.

VALENTE, Luiz Fernando. **Canonizando Pagu**. Letras de hoje, v. 33, n. 3, 1998.

VARGAS, Rosane Teixeira de. **Excluídas da memória: mulheres no Salão de Belas Artes do Rio Grande do Sul (1939-1962)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História da Arte) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

VAQUINHAS, Irene. **Museus do feminino, museologia de gênero e o contributo da história**. MIDAS. Museus e estudos interdisciplinares, n. 3, 2014.

VICENTE, Filipa Lowndes. **A Arte sem História. Mulheres e cultura artística: séculos XVI-XX**. Lisboa: Athena, 2012.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris História**. 9º ano. 3 ed. São Paulo: Ática, 2018.

WOODWARD, Kaathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



**ANEXOS**

**Aula de aplicação do paradidático "*Trajetórias invisíveis das mulheres artistas na História da Arte*"**

**ANEXO A – Autora apresentando o paradidático aos(às) estudantes do Colégio Vinícius de Moraes.**



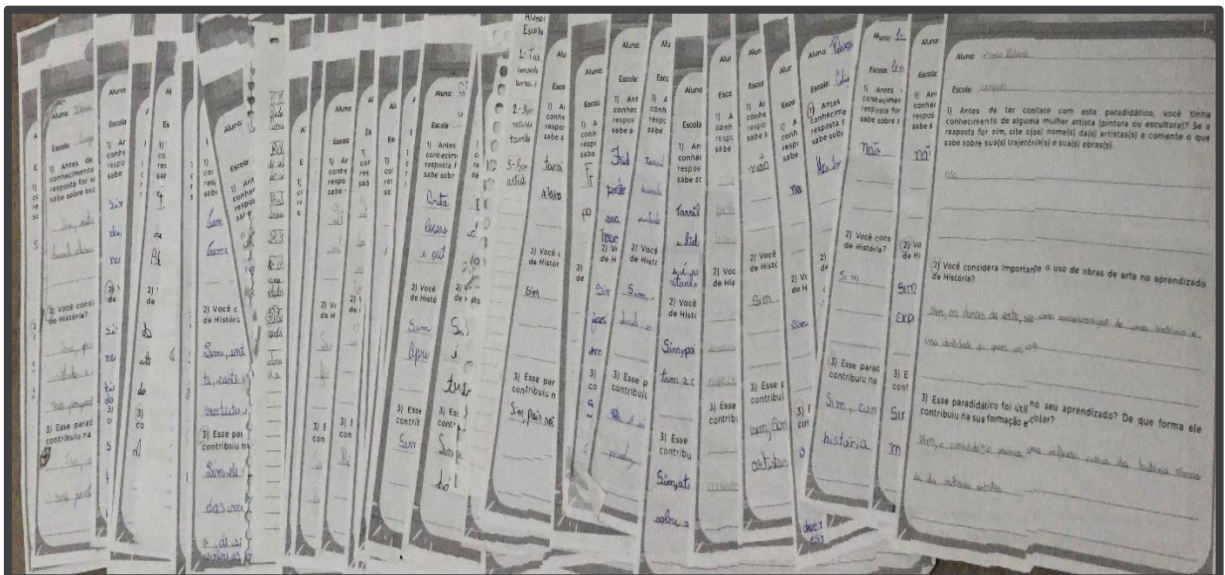
**Fonte:** arquivos da autora

## ANEXO B - Estudantes iniciando a resolução do questionário



Fonte: arquivos da autora

## ANEXO C – Questionários coletados em aula posterior



Fonte: arquivos da autora

**ANEXO D – Ofício solicitando a aplicação do produto educacional no Centro Educacional Nossa Senhora de Nazaré - CENAZA**

1 de 1



OFÍCIO Nº 38/2022 - PPGHIST/UEMA.

São Luís (MA), 17 de maio de 2022.

Para: Centro Educacional Nossa Senhora de Nazaré - CENAZA

Senhora Maria do Socorro de Moura Matos

Diretora

São Luís/MA

Assunto: **Atividade de Campo – “Centro Educacional Nossa Senhora de Nazaré - CENAZA”**

Senhora Maria do Socorro de Moura Matos,

1- Venho através deste fazer a solicitação da discente LINDA EVELYN SOUSA NASCIMENTO, portadora do CPF: 600.238.443-02 e RG: 2.807.403 Residente: Rua do Aririzal, nº 97, Condomínio Green Blue, Cidade: São Luís/MA CEP: 65067-197 a mestranda encontra-se devidamente matriculada sob o código nº 20201001761 sendo aprovada e classificada no Processo Seletivo do Edital Nº 30/2019 – PPG/CPG/UEMA no Programa de Pós-Graduação em História – (PPGHIST/UEMA) Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão. Situado na Rua da Estrela nº329, Bairro: Centro/Praia Grande, São Luís/MA. As atividades iniciaram-se em 11 de maio de 2020 sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes – PPGHIST/UEMA.

2- A aluna necessita, para um bom encaminhamento em seu Projeto de Pesquisa, realizar Atividade de Campo no “Centro Educacional Nossa Senhora de Nazaré - CENAZA” projeto intitulado: A SUB-REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES ARTISTAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD 2020) e o Paradidático: TARJETÓRIAS INVISÍVEIS DAS MULHERES ARTISTAS NA HISTÓRIA DA ARTE.

*Antonio Evaldo Almeida Barros*

Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros - UEMA  
Coordenador do Mestrado e Doutorado em História  
PPGHIST/UEMA  
Mat.: 00845512-00

*Antonio Evaldo Almeida Barros*