Currículo de arte e equidade de gênero: Existem compositoras?

ANDRÉIA SCHACH FEY* | MARGARIDA GANDARA RAUEN**

Resumo. Este estudo tem um aporte feminista e aborda o androcentrismo no currículo da educação básica, demonstrando a sub-representação de mulheres artistas em uma coleção de livros didáticos de arte para o Ensino Fundamental II no Brasil. Devido à pior visibilidade feminina nos conhecimentos estereotipados de música, propomos um repertório

DOI: https://doi.org/10.34619/f9ka-lag6

* ORCID ID: http://orcid.org/0000-0002-7189-000X
Doutoranda em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR – Universidade Federal do Paraná (Curitiba, Brasil). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste (Guarapuava, Brasil).
Grupo de Pesquisa em Artes, linha de Educação, Cultura e Diversidade
andreiafey@ufpr.br

** ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2466-339X
(Margie Rauen, em arte). Professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste (Guarapuava, Brasil).
Doutora (PhD in English/Teatro) pela Michigan State University (EUA), com revalidação USP. Fundadora e membro do Grupo de Pesquisa em Artes da UNICENTRO, atuante na linha de Educação, Cultura e Diversidade.
margie@unicentro.br

complementar de compositoras reconhecidas na história mundial marginal da arte. Incentivamos docentes a investigarem alternativas para a desnaturalização do androcentrismo, problema recorrente no campo educacional, apesar de haver orientações curriculares que defendem a equidade e a diversidade cultural.
Palavras-chave: Androcentrismo, currículo, gênero, recursos didáticos.

The art curriculum and women: An inclusive proposal? *This study has a feminist stance and addresses androcentrism in the curriculum of basic education by demonstrating the underrepresentation of women artists in a collection of school textbooks of Art for middle school in Brazil. Given the worst visibility of women in the stereotyped contents of music, we propose a complementary repertoire of composers who are acknowledged in the marginal history of world art. We foster teachers to research alternatives for the denaturalization of androcentrism, which is a recurring problem in the educational field despite the curricular guidelines that defend equity and cultural diversity.*
Keywords: *Androcentrism, curriculum, gender, didactic resources.*

INTRODUÇÃO

A invisibilidade de mulheres artistas é problematizada há cinquenta anos, se considerarmos que Linda Nochlin, em um artigo de 1971, já aplicara a crítica feminista à história da arte (Nochlin, 2016).

No presente artigo, apontamos as consequências do androcentrismo no currículo da disciplina de arte no Brasil, onde a consciência crítica de gênero na educação formal e não-formal cresceu nos anos 2000 (Loponte, 2005; Vaz, 2009; Coutinho & Loponte, 2015), usualmente com foco nas Artes Visuais. No entanto, a articulação do androcentrismo no currículo afeta todas as linguagens artísticas, conforme constatamos em pesquisas voltadas a manuais didáticos para todos os níveis da educação básica (fundamental I, fundamental II e médio) realizadas no contexto da linha de educação, cultura e diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO (Batista & Rauen, 2017; Domingos Filho, 2018; Ribas, 2020; Rauen, 2020). No breve espaço deste artigo, difundimos um dos estudos

na referida linha, o qual constatou a pior sub-representatividade feminina na linguagem da música (Fey, 2020). No intuito de não apenas denunciar a tendenciosidade androcêntrica na coleção brasileira *Por toda Parte* (Ferrari et al., 2015), demonstramos que existem alternativas para a ampliação do repertório de autoria de mulheres.

O nosso contexto é o do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), por meio do qual o governo federal do Brasil distribui manuais de todos os componentes curriculares para os três níveis da educação básica, de modo que o ensino de Arte também se realiza com o apoio destes livros.

A disciplina de Arte na educação básica brasileira sofreu muitas alterações: desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961, até à vigente Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 mas também a nomenclatura, chamada Educação Artística por longo período, e a sua organização, obrigatoriedade e expressões artísticas que a constituíam. Após a inclusão da Música como obrigatória (Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008), houve o reconhecimento das demais linguagens de Artes Visuais, Dança e Teatro (Lei nº 13.278, de 2 de Maio de 2016), levando as editoras a revisarem as coleções de livros didáticos ofertados no PNLD[1]. Embora a oferta de livros de Arte para o ensino médio tenha iniciado em 2015, o ensino fundamental II ganhou o recurso somente em 2017, quando duas coleções foram aprovadas para utilização no triênio 2017-2019, sendo que *Por toda Parte* (Ferrari et al., 2015) foi distribuída em mais de cinquenta mil escolas de todo o território brasileiro, despertando o nosso interesse em investigar a consonância da obra com o preceito de equidade de gênero.

Na primeira parte deste artigo, contextualizamos a nossa concepção feminista de pesquisa, considerando a invisibilidade de obras de mulheres na história da arte (Nochlin, 2016; Perrot, 2007), a discriminação interseccional (Crenshaw, 2004) e o androcentrismo como *habitus* marcante da mentalidade patriarcal (Bourdieu, 2012), caracterizando a cultura de reprodução do sistema significante masculino no currículo conservador, numa lógica também reconhecida e discutida em Portugal (Santos, 2019).

1. O PNLD integra o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dados adicionais disponíveis em https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos.

Quando falamos da ausência das mulheres na história da arte, nos referimos a elas como autoras, pois há inúmeras representações da mulher sob a ótica masculina (Perrot, 2007). Na segunda parte, à luz desse aporte teórico, demonstramos a articulação do currículo androcêntrico com os resultados de análises dos repertórios dos livros didáticos de Arte da coleção *Por toda Parte* (Ferrari et al., 2015) para o ensino fundamental dos 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos. Por fim, apresentamos uma proposta didática para a ampliação do repertório com ênfase em compositoras. Buscamos, portanto, um público de professores de arte cuja formação, por força do currículo, não incluiu música, dificultando o seu esclarecimento quanto a fontes representativas da produção de mulheres compositoras. Essa lacuna de formação é agravada quando os materiais didáticos reproduzem o androcentrismo inerente à lógica, o *habitus* da cultura patriarcal (Bourdieu, 2012).

FEMINISMO, ARTE E CURRÍCULO

A posição feminista de rejeição à dominação inerente às práticas culturais do patriarcado não é recente e reverberou na área de artes[2]. A posição privilegiada ou o maior capital social dos homens acarretou a invisibilidade de mulheres nos relatos históricos, além de sua menor presença nos ambientes públicos, conforme explicam Michelle Perrot (2007) e Michael Archer (2012). As construções simbólicas do patriarcado relacionavam o homem aos acontecimentos de ambientes externos e públicos, ligados à força física ou política. Já à mulher, eram destinados os ambientes internos, relacionados aos cuidados com as crianças e a casa, envolvendo-a com trabalhos domésticos e privados.

Foram notáveis os direitos conquistados por feministas em diversos países, mas ainda na atualidade permanecem os comportamentos androcêntricos. Pierre Bourdieu corrobora o feminismo quando retoma o conceito de *habitus* e enfatiza a prática cultural da violência simbólica, explicando que a dominação masculina

2. As lutas pelo direito à educação iniciaram em 1700, seguidas por pautas sufragistas, trabalhistas e de gênero. Para uma diacronia atualizada, já abrangendo os anos 2000 e 2010, recomendamos Hannah McCann et al. (2019).

> [...] confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus*: [...] eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade [...]. Por conseguinte, a representação androcêntrica da reprodução biológica e da reprodução social se vê investida da objetividade do senso comum, visto como senso prático, dóxico, sobre o sentido das práticas. E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade [...] esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. (Bourdieu, 2012, p. 45)

Naturalizada pelas próprias mulheres, a ordem social hierárquica se reafirma por meio da violência simbólica, cabendo relacioná-la à discriminação interseccional, conforme tem teorizado a feminista estadunidense Kimberlé Crenshaw. Embora a sua tradução para português tenha levado cerca de vinte anos, os escritos de Crenshaw, desde os anos 1980, se referem às mulheres negras afetadas por uma sobreposição de preconceitos, pois, além de serem discriminadas por serem mulheres, enfrentam as exclusões por motivos étnicos e de classe: "diversas formas de discriminação se combinam e afetam as vidas de determinadas pessoas" (Crenshaw, 2004, p. 11).

Tanto o androcentrismo, quanto a baixa representatividade de artistas mulheres negras, de outras etnias, de diversas classes sociais e com deficiências físicas nos espaços de legitimação da arte, como museus e concertos musicais, refletem a discriminação interseccional. O *habitus* se manifesta no currículo escolar da disciplina de Arte, por meio dos materiais didáticos utilizados como aporte para docentes em suas práticas pedagógicas. O agenciamento feminista proporciona um aumento de pesquisas sobre mulheres artistas e nos instiga a redefinir a formação docente em relação à reprodução de currículos e critérios androcêntricos.

Essas ponderações de Perrot (2007), Bourdieu (2012) e Crenshaw (2004) reverberam em pesquisas voltadas à disciplina de Arte. Luciana Loponte (2005) reconhece a ausência feminina na história da arte e Adriana Vaz (2009) analisa a legitimação das artes segundo a concepção bourdieusiana de espaços simbólicos: "O Museu, a Academia e a Escola representam espaços simbólicos e exercem várias funções na tríade: artista-obra-público, dentre elas, a de gênero" (Vaz, 2009, p. 12) De fato, ao pesquisar a presença feminina no acervo do Museu Oscar Niemeyer e

em materiais didáticos, Vaz constatou a reprodução do androcentrismo, dada a maior visibilidade de homens artistas.

Andréa Coutinho e Luciana Loponte, trazendo a discussão de gênero para o campo da Educação e das Artes Visuais, reconhecem o olhar androcêntrico e defendem uma pedagogia de inclusão de artistas mulheres: "Conhecer mais sobre a produção artística feminina atrelada aos feminismos também permite a ampliação do repertório docente e, consequentemente, também do estudantil" (Coutinho & Loponte, 2015, p. 188).

Outros(as) autores(as) constataram a baixa representatividade de artistas mulheres em materiais didáticos e em currículos, também enfatizando o critério da interseccionalidade e instigando a reflexão dos(as) professores(as) no percurso das suas práticas pedagógicas por meio de perguntas sobre as categorias da diversidade: "eu incluo artistas mulheres? Incluo artistas mulheres de várias etnias? Incluo artistas mulheres de várias origens socioeconômicas?" (Batista & Rauen, 2017, p. 85).

Apesar da histórica invisibilidade de mulheres artistas pelo fato de elas serem mulheres, o mesmo se aplica à discriminação de arte *queer* por ser *queer*. Ou seja, o mecanismo de violência simbólica é transversal aos gêneros. Num estudo anterior acerca do androcentrismo, observamos o problema também em recursos didáticos da educação à distância, ou seja, a tecnologia de ponta no ensino de Arte não é garantia de respeito à diversidade de gênero (Fey & Rauen, 2020).

As referências resenhadas nos instigaram a conectar o androcentrismo no campo das artes com o teor cultural do currículo. Diferentes teorias definem currículo, entre elas o positivismo, o materialismo cultural e o pós-estruturalismo no contexto educacional brasileiro (Silva, 1999). A coexistência e, não raro, a mistura de critérios dessas três abordagens curriculares na Educação Básica refletem as ações de poder implícitas nos discursos pedagógicos e nos currículos, os quais selecionam e hegemonizam o que e como se ensina. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo apontam os extensos desmembramentos discursivos das concepções assimiladas no Brasil, a saber, a acadêmica, a instrumental, a progressivista e a crítica:

> Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. [...] uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. [...] Trata-se, portanto, de

> um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (Lopes & Macedo, 2011, p. 41)

Seja qual for a abordagem, portanto, o repertório curricular acarreta eternas disputas de disposições culturais e a escola opera como um sistema arbitrário, fazendo circular as relações de poder. Essas disputas têm sido evidenciadas nas inúmeras alterações feitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, sobretudo no apagamento da categoria gênero, também realizado na Base Nacional Comum Curricular (2018; Ribas, 2020). Vale observar que o *habitus* androcêntrico, além de acarretar a invisibilidade da produção de mulheres, também afeta a diversidade de gênero para além das fronteiras do Brasil e num sentido mais amplo, conforme observa Hugo Santos, ao analisar o conservadorismo nas políticas curriculares de Portugal (Santos, 2019).

O ANDROCENTRISMO NA COLEÇÃO *POR TODA PARTE* – PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II NO BRASIL

O sistema de significação masculino no repertório da disciplina de Arte vem ao encontro da diversidade recomendada nos marcos legais da educação brasileira? Partimos desta pergunta e percebemos que, na disciplina de Arte, tal qual em exposições e concertos, não costuma haver a justa proporção de obras por autoras mulheres, sejam quais forem as suas etnias. Constatamos esse cenário nos resultados da investigação acerca da representatividade por gênero nos repertórios da coleção *Por toda Parte* (Ferrari et al., 2015), nos volumes do 6.º ao 9.º ano da educação básica[3]. Realizamos a análise quali-quantitativa a fim de identificar as menções de mulheres e homens artistas e verificar se existe a predominância do sistema de significação masculina.

Após fazer uma contagem de artistas individualmente associados às linguagens de artes visuais, dança, música e teatro, mencionados nos quatro livros da coleção, verificamos 608 menções no total, sendo 494 de artistas

3. Segundo o FNDE foram distribuídos 6 112 637 exemplares, somando os do 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos, destinados a docentes e alunos(as). Disponível em https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos.

homens e 114 de artistas mulheres. O panorama abrangente da Tabela 1 corrobora os trabalhos de Vaz (2009), Coutinho e Loponte (2015) e Domingos Filho (2018), constatando a baixa visibilidade da mulher também na coleção *Por toda Parte* (Ferrari et al., 2015). Quanto a diversidade de gênero por linguagem artística, a Tabela 1 reflete igualmente a predominância masculina nos repertórios dos quatro volumes.

Tabela 1. Diversidade de gênero por linguagem artística na coleção *Por toda parte*

Linguagem artística	Masculino	Feminino	Total de Artistas
Artes Visuais	183	81%	225
Dança	25	63%	30
Música	215	85%	254
Teatro	71	80%	89
Total	**494**	**77%**	**608**

Fonte: Tabela elaborada pela primeira autora.

Além da baixa quantidade de artistas mulheres, observamos a variação da inequidade de acordo com a linguagem. No campo da dança, as mulheres têm a maior representatividade, mesmo estando longe da equidade de gênero. No teatro, artes visuais e música, a desigualdade se agrava, e a menor representatividade encontrada é a de musicistas, com ausência de menções de compositoras mulheres antes do século XIX. Entre as nascidas no século XIX, são citadas a compositora Chiquinha Gonzaga (1847-1935) e as musicistas Thérésa – Eugénie Emma Valladon (1837-1913) e Nair de Tefé (1886-1981). O baixo índice de mulheres musicistas e especialmente de compositoras em materiais para ensino de Arte é uma consequência da naturalização de repertórios masculinos e não de falta de artistas mulheres e fontes. Há livros, dissertações, teses e artigos dedicados a elas, muitos dos quais trataram de reescrever a história da música, tão marcada pela invisibilidade de mulheres (Fey, 2020). Dentre obras brasileiras, destacamos *Mulheres compositoras: elenco e repertório*, resultado de dez anos de pesquisas no acervo de partituras da Discoteca de São Paulo, da escritora Nilcéia Baroncelli (1987). Na dedicatória da obra, pode ler-se: "Em memória de todas aquelas

compositoras que não conseguiram sair do anonimato" (Baroncelli, 1987, p. 5). O livro consiste em cerca de 2400 nomes de compositoras de várias nacionalidades e épocas. A própria Nilcéia Baroncelli é compositora, mencionada por Eliane Monteiro da Silva (2015; 2018) em sua diacronia de mulheres na música. Tania Mello Neiva também se dedicou às mulheres compositoras no mestrado e doutorado (2006; 2018), e Ana Carolina Arruda de Toledo Murgel (2016), historiadora cultural, publicou trabalhos sobre a presença feminina nas composições desde a antiguidade até a contemporaneidade.

O nosso acesso a esses estudos acerca de inúmeras compositoras de música erudita e popular, de diferentes nacionalidades, nos permite afirmar que, ao ignorar a produção de mulheres em materiais didáticos, os(as) autores(as) reproduzem um *habitus*, perpetuando a visibilidade masculina no repertório. Seja de maneira proposital ou inadvertidamente, geram a falsa representação autoral dominantemente masculina no campo da música. Segundo Karl Zelenka, "a mulher que compõe ainda leva uma existência sombria. Quase nunca tem a oportunidade de encontrar uma de suas obras na sala de concertos, no rádio ou mesmo na ópera" (Zelenka, 1980, p. 7)[4].

Em detrimento da historiografia que documenta a extensa produção das mulheres compositoras, ocorre o descompasso na inclusão curricular. A escola é apontada, por Pierre Bourdieu (2012), como um dos agentes legitimadores de comportamentos. Por isso, ressignificar a história das mulheres nas artes é romper com os mecanismos de reprodução androcêntricos. Para tanto, elaboramos uma proposta de ampliação de repertório, vislumbrando um público de pesquisadores(as) e professores(as) de arte com interesse em corporar exemplos de compositoras na sua rotina de aulas de música erudita e popular, por ser a linguagem artística com a mais baixa representatividade feminina.

SIM, EXISTEM MUITAS COMPOSITORAS

A constatação de disparidade de conteúdos por gênero na coleção *Por toda Parte* (Ferrari *et al.*, 2015) nos levou a produzir duas propostas, com o objetivo de demonstrar a forte presença de mulheres na história da música e

4. "[...] die Komponierende Frau nach wie vor ein Schattendasein führt. Kaum jemals hat man Gelegenheit, im Konzertsaal, im Rundfunk oder gar in der Oper einem ihrer Werke zu begegnen" (Zelenka, 1980, p. 7, tradução nossa).

oferecer, ao público de estudantes e docentes de Arte, alternativas de repertório adequadas para a desarticulação do androcentrismo. A primeira delas é eurocêntrica e traz nomes de mulheres que romperam preconceitos de gênero, fazendo suas composições em parceria com compositores eruditos consagrados, inclusive um marido compositor. Nela também estão mulheres que nasceram em famílias musicais e tiveram a oportunidade de entrar no campo da música, mas não tiveram visibilidade. A segunda proposta busca desnaturalizar preconceitos interseccionais e destaca mulheres negras mantidas invisíveis devido à sobreposição dos preconceitos de gênero, etnia e classe no campo da música erudita e popular. Assim, a interseccionalidade desafia uma percepção ainda mais além das discriminações tradicionais: "ao mergulhar nas tramas, nos deparamos com as várias escolas dentro da escola e [...] percebemos as inscrições de diversos códigos, muitas vezes invisíveis, que montam o cenário dessas tramas cotidianas e seus fluxos infinitos" (Oliveira & Sabino, 2020, p. 73).

Selecionamos seis nomes masculinos "consagrados" na música erudita ocidental entre os séculos XVIII e XIX, pertencentes aos períodos clássico e romântico, todos mencionados nos livros analisados. Apontamos, em paridade, seis compositoras obscuras e pertencentes à mesma linha do tempo, cujas obras estão disponíveis na Internet, considerando que este critério facilita o acesso de professores(as) de Arte e leitores(as) deste artigo.

A fase clássica e romântica da história da música varia entre 1770 e 1900, mas os compositores não utilizavam os padrões estilísticos de forma rígida (Grout & Palisca, 2007). Os termos *clássico* e *romântico*, se considerados nas belas-artes, na literatura e na história em geral, são ambíguos para a música. Apesar de haver diferenças composicionais, os períodos têm uma continuidade nos aspectos harmônicos, de ritmo e forma:

> 'Clássico' sugere uma obra acabada, perfeita, exemplar, um modelo com base no qual pode ser avaliada a produção ulterior. As obras de alguns autores mais admirados são conhecidas como "os clássicos", mas nos séculos XIX e XX foi a música de Haydn, Mozart e Beethoven que passou a constituir o ideal clássico. Quanto à palavra 'romântico', é constantemente usada com tantos e tão diversos sentidos que se torna absolutamente inútil para caracterizar um estilo musical [...]. (Grout & Palisca, 2007, p. 571)

Assim, além dos nomes de Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig van Beethoven, nossa tabela inclui Gioachino Rossini, Giuseppe Verdi e Richard Wagner, citados nos livros analisados. Nossa intenção está longe de priorizar menções, mas sim qualificá-las, e nisto referimo-nos também às mulheres selecionadas para compor a Tabela 2, sendo seis as proposições de grandes compositoras[5].

Tabela 2. Compositores consagrados e compositoras obscuras da música erudita ocidental

Compositor homem	Compositora mulher
Joseph Haydn (1731-1809)	Maria Theresia von Paradis (1759-1824)
Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)	Isabella Colbran (1785-1845)
Ludwig van Beethoven (1770-1827)	Fanny Mendelssohn Hensel (1805-1847)
Gioachino Rossini (1792-1868)	Clara Wieck Schumann (1819-1896)
Giuseppe Verdi (1813-1901)	Carlotta Ferrari (1837-1907)
Richard Wagner (1813-1883)	Augusta Hólmes (1847-1903)

Fonte: Tabela elaborada pela primeira autora.

Ao construir tabelas comparativas deste tipo, o(a) docente de Arte minimizará a impressão de que só houve nomes masculinos na história da música erudita ocidental. Também poderá propor pesquisas sobre os nomes e obras das compositoras, incluindo momentos de escuta de áudios ou vídeos baixados da Internet. Entre dificuldades, percebemos que as biografias podem enfatizar a conexão com compositores homens ou estar disponíveis apenas em outros idiomas. Por exemplo, Isabella Colbran é geralmente mencionada como cantora de ópera que foi casada com Gioachino Rossini, mas sitios europeus mencionam que ela escreveu quatro coleções musicais, cada uma dedicada ao seu professor Girolamo Crescentini, à Rainha Isabel II da Espanha, à Imperatriz da Rússia e ao Príncipe de Beaumarchais[6].

5. Outras compositoras merecem ser exploradas, tais como Maria Anna Mozart (1751-1829), Marianne Anna Martinez (1744-1812), Amanda Röntgen-Maier (1853-1894) e Ethel Smyth (1858-1944).

6. Informação disponível em: https://www.amodernreveal.com/isabella-colbran.

Em sítios brasileiros, há vídeos das óperas compostas por Gioachino Rossini para ela[7], mas não de suas próprias composições.

A relação familiar entre compositores e compositoras também aconteceu no caso de Fanny e Félix Mendelssohn, ambos instruídos para o piano e para a composição. Ela, no entanto, foi desencorajada pelo pai a seguir a profissão de musicista, mas. ao se tornar a esposa de Hensel, fez do ofício um ornamento para priorizar as obrigações de esposa (Perrot, 2007).

A alemã Clara Wieck, sofisticada pianista instruída pelo pai, Johann Friedrich Wieck, com apenas 11 anos, realizou uma turnê pela Europa. Robert Schumann passou também a ter aulas com Johann e, afinal, casou-se com Clara, cuja biografia, diferente da maioria da das compositoras, já tem versão em língua portuguesa (Monteiro da Silva, 2015).

Ao acrescentar uma proposta de inclusão das deficiências visuais e auditivas às aulas de Arte, o(a) professor(a) poderá apresentar a pianista, cantora e compositora austríaca Maria Theresia von Paradis, que perdeu a visão ainda na infância mas não abandonou a arte, tal qual o célebre Beethoven, que compôs a 9.ª Sinfonia após perda auditiva. A arte transcende as deficiências físicas e pode ser tema para uma aula inclusiva, para a qual os(as) estudantes selecionem e ouçam peças de Maria Theresia von Paradis e Ludwig van Beethoven disponíveis em plataformas de áudio e vídeo[8].

Gioachino Rossini, Giuseppe Verdi e Richard Wagner são nomes famosos nas composições de óperas do século XIX, mas tão competente quanto eles foi Carlota Ferrari, que, para apresentar sua primeira composição no gênero, precisou pagar as despesas de exibição, pois não se investia em óperas produzidas por mulheres[9]. A francesa Augusta Hólmes também tem um repertório de composições operísticas, além de criações orquestrais para voz solo e coro (Baroncelli, 1987).

Não incomum é a dificuldade em encontrar informações precisas a respeito das composições de mulheres que sofriam a imposição de que compor não é ofício feminino. Manuela Paraíso, do Centro de Investigação

---

7. Sugestão de vídeo: https://youtu.be/wrfX2GBdf5w.
8. Sugestão de vídeos: a pequena violinista Leila Warren, interpretando "Sicilienne" de Maria Theresia von Paradis (https://www.youtube.com/watch?time_continue=20&v=rEhkTkYC4lo&feature=emb_logo) e "Sonata n.º 5 – Spring" de Beethoven (https://www.youtube.com/watch?v=A-rfToeScXc).
9. Informação disponível em: https://www.encyclopedia.com/women/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/ferrari-carlotta-1837-1907.

& Informação da Música Portuguesa, aponta essa ausência de compositoras anteriores à segunda metade do século XX, pois a elas apenas eram dados os papéis de intérpretes e professoras; somente as inconformadas perseveravam. A abundância de compositoras apontadas por ela atualmente contrasta com os poucos exemplos mencionados no passado, como Dona Maria Bárbara de Bragança, filha do rei João V de Portugal, ou Leonora Duarte, flamenga de origem portuguesa, compositora de obras para violas da gamba[10].

Apesar do impasse quanto à baixa quantidade de informações em língua portuguesa acerca das compositoras apresentadas, tanto na tabela, quanto nas nossas proposições, escutas do repertório composto por elas serão facilmente encontradas, por exemplo, no YouTube. Gostaríamos de motivar o(a) docente a vencer esses percalços com ferramentas de tradução e a desnaturalizar disposições do *habitus*, evitando a imposição da visão masculina pela maior difusão das obras dos homens compositores ao longo dos séculos.

A segunda proposta enfatiza compositoras negras que lutam com dificuldade por visibilidade e valoração, por enfrentarem apagamentos relacionados ao racismo, sendo vulneráveis também quando o sexismo acarreta o androcentrismo e inviabiliza a sua inclusão na história. Os livros didáticos analisados reproduzem esse padrão porque, embora ilustrem a diversidade étnica, o fazem por meio de nomes de cantores e compositores negros. Na Tabela 3, justapomos o repertório de compositoras negras ao dos nomes masculinos consagrados como representantes das raízes musicais históricas negras.

Tabela 3. Compositores(as) negros(as) brasileiros(as)

Compositor homem	Compositora mulher
Noel Rosa (1910-1937)	Joana Batista Ramos (1878-1952)
Martinho da Vila (1938)	Carolina Maria de Jesus (1914-1977)
Gilberto Gil (1942)	Dona Ivone Lara (1922-2018)
Milton Nascimento (1942)	Elza Soares (1937-2022)
Carilinos Brown (1962)	Dolores Duran (1930-1959)
Chico Science (1966-1977)	Jovelina Pérola Negra (1944-1998)

Fonte: Tabela elaborada pela primeira autora.

10. Informação disponível em: http://www.mic.pt/noticias?where=8&what=3&id=102.

Elza Soares é muito conhecida como cantora, mas atuou também como compositora e vale mencionar "Somos todos iguais", uma canção de sua autoria, entre outras sobre as barreiras impostas por preconceitos ainda sofridos por afrodescendentes. A temática da letra[11] dessa composição é adequada para uma aula conduzida a uma reflexão acerca do racismo.

A luta de classe é símbolo de vida da escritora, poetisa e compositora Carolina Maria de Jesus, nascida em Minas Gerais e oriunda de família negra humilde. Recomendamos o *blog* "Mulheres Compositoras" de Nilceia Baroncelli[12], no qual a jornalista e musicista apresenta "A Compositora Carolina Maria de Jesus (1914-1977)", relatando o impacto de encontrar partituras e um disco com músicas somente dela no acervo da Discoteca Oneyda Alvarenga, do Centro Cultural São Paulo[13].

Dolores Duran, parceira de Tom Jobim, tem diversas composições individuais e, notavelmente, integrou a Série MPB Compositores, da RGE Discos, embora entre maioria masculina[14]. Outro nome ainda apagado é o de Dona Ivone Lara, que precisou, em 1947, ter suas composições sob a autoria do primo, Mestre Fuleiro, para driblar o sexismo vigente nas escolas de samba: "Apesar da liderança inegável [...] mulheres como Ciata – e mais tarde outras como Surica e Doca (na Portela) ou Neuma e Zica (na Mangueira) – não tinham direito à voz ativa no discurso artístico, nas letras de música" (Lichote, 2019, nd).

> Joana Batista Ramos, a quem é atribuída a composição da "Marcha número um do Vassourinhas", um frevo importante do estado de Pernambuco, levará os(as) docentes de Arte a ampliar seus olhares para diferentes regiões do Brasil. Procedimento similar é recomendável quanto à valorização, em outros países, de mulheres artistas locais e regionais.

---

11. Letra e escuta de "Somos todos iguais" disponível em: https://www.letras.mus.br/elza-soares/775316/.
12. Nilceia Baroncelli mantém o *blog* "Mulheres compositoras", disponível em: http://mulheres-compositoras.blogspot.com/2014/12/a-compositora-carolina-maria-de-jesus.html.
13. Em 1961, Carolina de Jesus gravou suas canções em álbum pouquíssimo conhecido, pela RCA Victor, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=t3dzlAr4euo.
14. Coleção difusão da MPB, Editora Globo, 1997. O CD nr. 28 foi dedicado a Dolores Duran com selo da RGE Discos. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=GI8lWIfBaZs.

O problema da discriminação interseccional (Crenshaw, 2004) também afeta a área de música, havendo sobreposições de preconceitos sofridos por musicistas e compositoras negras no Brasil, onde elas ainda são marginalizadas, apesar de terem maior valorização e visibilidade no eixo Rio-São Paulo. Mesmo no Rio de Janeiro, Jovelina Pérola Negra, cantora de voz potente e rouca, teve suas composições reconhecidas tardiamente. A antes empregada doméstica recebeu o apelido de "Pérola Negra" por causa da cor da pele, passando a viver da arte somente aos 40 anos, estreando na música em 1985 e gravando um total de seis discos com canções sobre problemas sociais[15].

À luz de marcos legais e dos direitos humanos, portanto, o nosso trabalho busca promover a equidade. Há limitações de tempo da disciplina de Arte e as sugestões colocadas não deverão dobrar a carga horária prevista, mas proporcionar a justaposição de artistas por gênero de modo eficiente. A partir destas proposições, surgirão outros procedimentos nas aulas dedicadas às questões da diversidade, pois quando os olhos nos são abertos, passa-se a aguçar mais a percepção *do que* e *como* se está ensinando, sobretudo quanto aos sistemas de significação da cultura patriarcal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo corroborou a literatura mais recente, ratificando que livros didáticos de Arte do PNLD efetivam o currículo, mas seguem privilegiando um olhar masculino sobre a história da Arte. O fato de os materiais do PNLD serem distribuídos para escolas de todo o Brasil potencializa a problemática da reprodução de um repertório androcêntrico, acarretando a falsa impressão de que não existem mulheres artistas relevantes e ignorando a sua extensa produtividade ao longo da história.

Embora já existam diversos artigos que criticam a ausência de mulheres no campo da Arte, são escassos os estudos sobre livros didáticos distribuídos por um programa com tanta capilaridade quanto o PNLD. Constatamos, nas análises da coleção *Por toda Parte* (Ferrari *et al.*, 2015) para o ensino fundamental II, que prerrogativas legais de equidade de gênero ainda não são

15. Sugerimos a escuta de uma de suas composições chamada "Orgulho negro", disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jYyNze862HU.

contempladas. O estudo do androcentrismo em materiais didáticos de Arte do PNLD merece atenção para além da referida coleção, mas, pelo fato de só haver investigações anteriores sobre os ensinos fundamental I (Ribas, 2020) e médio (Domingos Filho, 2018), o recorte deste artigo é inédito e, além de ratificar o androcentrismo também na coleção para o ensino fundamental II, demonstra a existência de mulheres compositoras, proporcionando a ampliação do repertório curricular.

Consideramos urgente a investigação de livros didáticos, assegurando a inclusão das mulheres na história da arte e desnaturalizando a reprodução do *habitus* característico da cultura patriarcalista eurocêntrica (Bourdieu, 2012). Cientes da necessidade de questionar os saberes apresentados como hegemônicos, também contra a naturalização de condutas racistas, a nossa proposição buscou minimizar a discriminação interseccional (Crenshaw, 2004) ao incluir as mulheres negras na história da música. Existem, entretanto, inúmeras lacunas a serem atendidas quanto às demais linguagens da Arte, sendo igualmente necessário considerar outras discriminações nas múltiplas categorias marginalizadas.

O androcentrismo é uma prática cultural hegemônica e frequentemente reproduzida nas práticas pedagógicas, seja por desconhecimento ou intencionalidade, seja por força de um repertório adquirido e jamais questionado (Lopes & Macedo, 2011). Assim sendo, a ênfase na produção cultural masculina e o eurocentrismo são inerentes aos planos político-pedagógicos, planos de trabalho docente, listas de leitura de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio. Para desarticular a hegemonia masculina tradicional, as ações de agentes da educação são fundamentais na implementação de currículos com diversidade cultural. A postura do(a) professor(a) poderá restringir ou ampliar os repertórios para além dos materiais didáticos. O primeiro passo é objetivar e estar consciente acerca da diversidade para, então, analisar criticamente os recursos didáticos e ter iniciativa para pesquisar as fontes existentes e aperfeiçoar as aulas.

Cientes de que os livros do PNLD dão suporte aos docentes, a nossa proposta não desconsidera o valor ou a competência de nomes masculinos consagrados. Encorajamos, sim, as ações pedagógicas alinhadas com o princípio da equidade de gênero no sistema de significação da disciplina de Arte, devolvendo aos docentes a agência no preparo de aulas e nas decisões sobre o teor do repertório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archer, M. (2012). *Arte contempor*ânea [*Contemporary art*]. (A. Krug & V. L. Siqueira, Trads.; 2.ª ed.). Martins Fontes.

Baroncelli, N. (1987). *Mulheres compositoras.* [*Women composers*]. Instituto Nacional do Livro.

Batista, V. R., & Rauen, M. G. (2017). A desarticulação do androcentrismo e da discriminação interseccional por meio do ensino da arte contemporânea [Breaking down androcentrism and intersectional discrimination through the teaching of contemporary art]. PÓS. 7 (14), 72-95. https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15498

Bourdieu, P. (2012). *A dominação masculina* [*Masculine domination*]. (M. H. Kühner, Trad.; 11.ª ed.). Bertrand Brasil.

Coutinho, A. S., & Loponte, L. G. (2015). Artes visuais e feminismos [Visual arts and feminisms]. *Revista Estudos Feministas*, 23 (1), 181-190.

Crenshaw, K. (2004). A intersecionalidade na discriminação de raça e gênero [Intersectionality in race and gender discrimination]. In *VV.AA. Cruzamento.* Unifem. http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf

Domingos Filho, D. (2018). *A diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de arte* [*Gender diversity in textbooks for the teaching of Art*]. Master of Educacion thesis. [UNICENTRO]. https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2018/

Ferrari, S. dos S. U., Dimarch, B. F., Kater, C. E., & Ferrari, P. F. (2015). *Por toda parte:* Anos *6 a 9* [Art everywhere for middle school]. Teacher's manual. 4v. FTD.

Fey, A. S., & Rauen, M. G. (2020). A Inclusão de mulheres e gênero no currículo de arte para EaD [The inclusion of women and gender in the curriculum of art for distance education]. In A. Sens, C. Assis, J. Xavier, K. Miguel, M. Esperidião, S. Ruiz & S. Gadini (Orgs.), *Cidadania* (pp. 376-403). Ria. http://www.riaeditorial.com/index.php/cidadania/

Fey, A. S. (2020). *Musicistas mulheres e sua inclusão em práticas de arte no ensino fundamental* [*Women musicians and their inclusion in middle school practices*]. Master of Education thesis. [UNICENTRO]. http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1492

Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2007). *História da música ocidental* [*History of Western music*]. (5.ª ed.). Gradiva.

Lei nº 4.034 de 20 de Dezembro, Governo do Brasil, (1961). [Law 4034 of 20 December, Government of Brazil].

Lei nº 9.334 de 20 de Dezembro, Governo do Brasil, (1996). [Law 9394 of 20 December, Government of Brazil] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Lei nº 11.769 de 18 de Agosto, Governo do Brasil (2008). [Law 11769 of August, Government of Brazil] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm

Lei nº 13.278 de 2 de Maio, Governo do Brasil (2016). [Law 13278 of 2 May, Government of Brazil] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm

Lichote, L. (2019). *História feminina do samba reflete o machismo na sociedade brasileira*. [History of women in samba reflects the macho culture in Brazilian society]. https://www.geledes.org.br/historia-feminina-do-samba-reflete-o-machismo-na-sociedade-brasileira/

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. [*Theories of the curriculum*]. Cortez.

Loponte, L. G. (2005). Gênero, educação e docência nas artes visuais. [Gender, education and teaching in the visual arts]. *Educação e realidade*, 30 (2), 243-259.

McCann, H., Carroll, G., Duguid, B., Gehred, K., Kirillova, L., Kramer, A., Holmes, M. S., Weber, S., & Mangan, L. (2019). *O livro do feminismo*. [*The book of feminism*]. (A. Rodrigues, Trad.) Globo Livros.

Ministério da Educação e Cultura do Brasil [Ministry of Education and Culture of Brazil]. (2018). Base nacional comum curricular (BNCC) [Common curriculum base]. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Monteiro da Silva, E. M. de A. (2015). *Clara Schumann, compositora x mulher de compositor*. [*Composer X composer's wife*]. Ficções Editora.

Monteiro da Silva, E. M. de A. (2018). *Compositoras latino-americanas*. [*Latin American composers*]. [University of São Paulo]. http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/pos-doc/Relatorio%20Final.pdf?keepThis=true&TB_iframe=true&height=500&width=80

Murgel, A. C. A. de T. (2016). Mulheres compositoras no Brasil dos séculos XIX e XX. [Women composers of Brazil in the 19th and 20th centuries]. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, *3*, 57-72.

Neiva, T. M. (2006). *Cinco mulheres compositoras na música erudita brasileira contemporânea*. [Five women composers of contemporary erudite music]. Master of Education http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_0caed719084a0cc1db489821ad86638b.

Neiva, T. M. (2018). *Mulheres brasileiras na música experimental* [*Brazilian women in experimental music*]. Doctor's Dissertation in Music. [Federal University of Paraíba]. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16900

Nochlin, L. (2016). *Por que não houve grandes mulheres artistas?* [Why have there been no great female artists?]. (J. Vacaro Trad.). Aurora.

Oliveira, W., & Sabino, I. (2020). Currículos, cotidiano(s) e interseccionalidade. [Curriculum, daily lives and intersectionality]. *Revista Espaço do Currículo*, 13 (1), 72-83.

Perrot, M. (2007). *Minha história das mulheres.* [My history of women]. (A. Côrrea, Trad.) Contexto.

Rauen, M. G. (2020). Currículo, leitura e sistemas discriminatórios. [Curriculum, reading and prejudiced systems]. *Revista Interfaces*, 11, 283-294.

Ribas, L. F. (2020). *O androcentrismo e a redefinição do repertório de arte para o ensino fundamental I*. [Androcentrism and the redefinition of the art curriculum for elementary school]. Master of Education thesis. [UNICENTRO]. http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1485

Santos, H. (2019). A evolução da 'diversidade sexual' no currículo escolar português. [The evolution of sexual diversity in the curriculum of Portugal]. *Currículo sem Fronteiras*, 19 (3), 944-962.

Silva, T. T. da. (1999). *Documentos de identidade.* [*Identity documents*]. Autêntica.

Vaz, A. (2009). Instituições culturais, gênero, narrativa e memórias. [Cultural institutions, gender, narrative and memories]. *Revista Científica FAP*, 4 (1), 1-19.

Zelenka, K. (1980). *Komponierende Frauen, ihr Leben, ihre Werke* [Composing women, their lives, their works]. Ellenberg.

Data de submissão/ Submission date: 26/03/2021
Data de aprovação/ Approval date: 22/06/2021

Esta revista tem uma licença Creative Commons – Attribution – Non-Commercial (CC-BY-NC)