

ORGANIZADORES:

Simone Rocha de Abreu

Rafael Dantas de Oliveira

Auana Lameiras Diniz



PESQUISAS EM ARTE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA:

**SOBRE
PRESENÇAS
E AUSÊNCIAS**

ORGANIZADORES:

Simone Rocha de Abreu

Rafael Dantas de Oliveira

Auana Lameiras Diniz



PESQUISAS EM ARTE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA:

**SOBRE
PRESENÇAS
E AUSÊNCIAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Vice-Reitor

Albert Schiaveto de Souza

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO nº 299-COED/AGECOM/UFMS,

DE 01 DE SETEMBRO DE 2025

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Alleisa Ferreira Riquelme

Andrés Batista Cheung

Cid Naudi Silva Campos

Elizabeth Aparecida Marques

Fabio Oliveira Roque

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Ronaldo José Moraca

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Pesquisas em arte e educação na América Latina [recurso eletrônico] : sobre presenças e ausências / organizadores, Simone Rocha de Abreu, Rafael Dantas de Oliveira, Auana Lameiras Diniz. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2025.
161 p. : il. (algumas color.)

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
ISBN 978-85-7613-732-0
Inclui bibliografia.

1. Arte – Pesquisa – América Latina. 2. Arte Latino-americana. 3. Educação - Pesquisa – América Latina. I. Abreu, Simone Rocha de. II. Oliveira, Rafael Dantas de. III. Diniz, Auana Lameiras.

CDD (23) 707.2098

Bibliotecário responsável: Valdeir da Silva Severino – CRB 1/3.044

ORGANIZADORES:
Simone Rocha de Abreu
Rafael Dantas de Oliveira
Auana Lameiras Diniz

PESQUISAS EM ARTE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: SOBRE PRESENÇAS E AUSÊNCIAS

Campo Grande - MS
2025



© dos organizadores

Simone Rocha de Abreu
Rafael Dantas de Oliveira
Auana Lameiras Diniz

1ª edição: 2025

Projeto Gráfico, Edição Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

Imagem da capa:

"Like a mother", de Priscilla Pessoa (2017)
Reprodução autorizada pela artista.

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-732-0

Versão digital: setembro de 2025

Obra contemplada no Edital AGETECOM nº 6/2024 - Seleção de propostas para apoio a publicação de livros científicos em formato digital pela Editora UFMS - PUBLICA UFMS 2024.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
---------------------------	-----------

1. OLHARES E TEMPOS - HISTÓRIAS MEDIADAS A PARTIR DA COLEÇÃO DO MASP

Auana Lameiras Diniz	09
----------------------------	----

2. O ENSINO DE ARTE FRENTE À COLONIALIDADE: UMA PROPOSTA DE AULAS-OFCINA DESOBEDIENTES.

Amanda Mamede	30
---------------------	----

3. SOBRE A AUSÊNCIA DE MULHERES ARTISTAS LATINO-AMERICANAS NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Simone Rocha de Abreu e Kassiane Ribeiro Sena Massuda	53
---	----

4. RELAÇÕES DE GÊNERO NA ARTE LATINO-AMERICANA: UM PARALELO ENTRE OBRAS DE FRIDA KAHLO, ANA MENDIETA E PRISCILLA PESSOA.

Simone Rocha de Abreu e Amanda Mamede	82
---	----

5. MURALISMO MEXICANO E ALGUNS DESDOBRAMENTOS NA AMÉRICA LATINA.

Simone Rocha de Abreu e Maria Margarida Cintra Nepomuceno	119
---	-----

6. SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES.

.....	159
-------	-----

APRESENTAÇÃO

O livro **Pesquisas em arte e educação na América Latina: sobre presenças e ausências** reúne pesquisas com objetivo de proporcionar aos leitores a discussão de temas dos campos da arte, da cultura e do ensino da arte na América Latina como contribuição para a formação enquanto profissionais, pesquisadores, estudantes de graduação de artes ou áreas correlatas, bem como pretende contribuir para o preenchimento da grande lacuna desta temática centrada no continente latino-americano.

O objetivo primordial é a divulgação de pesquisas sobre arte, cultura e educação realizadas por integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Arte-Latino-americana (GEPALA), grupo devidamente credenciado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e no Conselho Nacional de Desenvolvimento (CNPq), assim como a geração de repertório nos leitores sobre autores, artistas, intelectuais, professores e pesquisadores que tratam das manifestações nesses três campos do saber, com o intuito que eles possam ampliar seus conhecimentos e levá-los de forma efetiva para as suas pesquisas e/ou a sala de aula um repertório interdisciplinar frente a essa gama cultural tão diversificada/diversa que contempla a América Latina.

Este livro contou com a organização de três pesquisadores e professores da área, a saber: Dra. Simone Rocha de Abreu, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e líder do GEPALA e de dois pesquisadores membros do grupo, o Mestre Rafael Dantas de Oliveira e Dra. Auana Lameiras Diniz.

Este livro contou com a organização de três pesquisadores e professores da área, abre com o texto ***OLHARES E TEMPOS - Histórias mediadas a partir da coleção do MASP***, de Auana Lameiras Diniz, parte de leituras de imagem e contra narrativas da pintura *Moema* (1866) de Victor Meirelles, para expor os caminhos de uma pesquisa sobre o

modo como as imagens se modificam em tempos e espaços específicos. Nessa pesquisa, as leituras presentificadas das imagens foram elaboradas em colaboração com públicos e profissionais diversos dentro e fora do museu e, no caso específico dessa pintura, com mulheres indígenas de diferentes etnias. O trabalho apresentado no artigo propõe uma articulação entre os campos da Mediação Cultural, da História Oral e da História da Arte com intuito de provocar reflexões sobre aspectos da criação e recriação simbólica das imagens no ensino de arte.

No texto ***O Ensino de Arte frente à colonialidade: uma proposta de aulas-oficina desobedientes***, a pesquisadora Amanda Mamede nos apresenta uma análise de conteúdo no manual da/o professora/or da coleção didática Por toda pARTE, da Editora FTD para os Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma perspectiva crítica ao sistema moderno/colonial/capitalista. A análise aponta a predominância de uma narrativa eurocêntrica, mostrando como os referenciais artísticos e culturais latino-americanos são marginalizados em favor de produções artísticas europeias e estadunidenses. A partir dessa constatação, são apresentadas propostas de aulas-oficina que objetivam desobedecer à lógica eurocêntrica dos conhecimentos inscritos nas orientações para o ensino de arte, evidenciando, em diálogo com a perspectiva decolonial, caminhos possíveis para uma educação que não contribua para a manutenção da hierarquização epistêmica entre o eixo euro-estadunidense e o Sul Global.

Também refletino sobre o ensino de arte, Dra. Simone Rocha de Abreu e a Mestra. Kassiane Massuda, escrevem o texto intitulado ***Sobre a ausência de Mulheres Artistas Latino-Americanas no Ensino de Arte na Educação Básica***, cujo foco é a ausência e/ou irrelevante presença de produções de autoria de mulheres latino-americanas no ensino de arte como referência imagéticas, neste trabalho as autoras apresentam a voz de professores de arte sobre o tema.

As representações de gênero em parte da produção pictórica de três mulheres artistas, a saber Frida Kahlo (1907-1954), Ana Mendieta (1948-1985) e Priscilla Pessoa (1978), é o foco do texto ***Relações de Gênero na Arte Latino-Americana: um paralelo entre obras de Frida Kahlo, Ana Mendieta e Priscilla Pessoa***, de autoria da Dra. Simone Rocha de Abreu e da Mestre Amanda Mamede. Neste texto, as autoras demonstram como obras de arte analisadas podem contribuir para o alargamento das concepções sobre o corpo feminino. Ao longo do texto aponta-se que cada uma das artistas analisadas abriu em suas obras fissuras para uma compreensão mais alargada do corpo feminino e do seu papel social.

Outro artigo que almeja colaborar para a construção da História da Arte Latino-americana a partir do Sul é ***Muralismo Mexicano e alguns desdobramentos na América Latina***, de autoria da Dra. Simone Rocha de Abreu e Dra. Maria Margarida Cintra Nepomuceno, que analisa o Muralismo Mexicano e algumas outras produções em solo latino-americano que podem ser consideradas devedoras do movimento mexicano devido o engajamento político-social da obra e/ ou por mobilizar o acesso à produção e fruição da arte a um amplo público e essas manifestações são estéticas de resistência à arte encapsulada nos museus e galerias, e de políticas públicas que excluem ou pouco consideram a cultura popular.

OLHARES E TEMPOS

HISTÓRIAS MEDIADAS A PARTIR DA COLEÇÃO DO MASP

Dra. Auana Lameiras Diniz

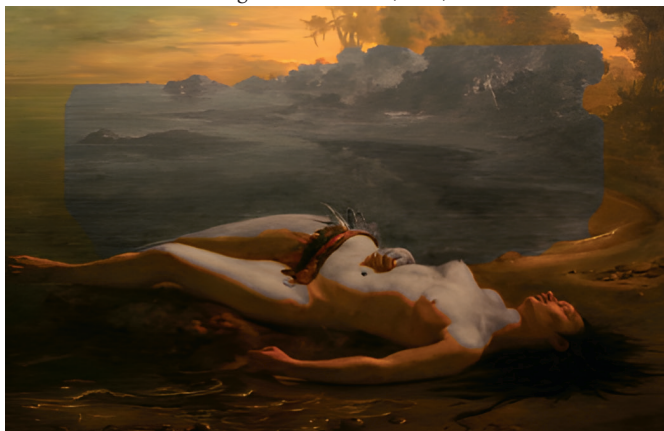
Cena 1

Um dia cinzento, nublado. À primeira vista parecia que ia chover, mas eu sentia o gosto cinza chumbo dos dias secos da cidade na boca.

Por trás daquela camada indiferente de cor poderia ser qualquer hora. Nela, o concreto armado do museu parecia um desenho em poeira sobre a paisagem. Nos paralelepípedos do vão, na pedra da entrada, no corrimão das escadas de acesso à pinacoteca, a poeira poluída estava impregnada e grudada, podia ser tocada.

Sentindo aquele cinza nas extremidades das mãos e da língua, comecei a procurar... E encontrei Moema. Segundos entre procurar e encontrar. A imagem da cena, criação de Victor Meirelles, era uma aparição entre os cavaletes do museu, a começar pelo espaço que ocupa: tem 1,96 metro de largura e 1,30 de altura. Na pintura, o corpo deitado da personagem preenche quase toda a área da tela.

Figura 1. **Moema** (1866).



Autor Victor Meirelles, Museu de Arte de São Paulo.

Fotografia e intervenção de cor da pesquisadora, produzida em maio de 2023.

Parei ali por muito tempo, sem perceber qualquer abertura para conversar com alguém sobre o trabalho de arte. As pessoas passavam, mas não paravam, como se estivessem desviando de um daqueles monumentos em granito ou bronze espalhados pela cidade para continuarem seus caminhos. Outras pessoas olhavam de passagem, algumas comentavam algo rapidamente, de longe não podia escutar.

Horas depois, entre momentos em que estava perto ou longe daquela imagem, aconteceu o primeiro relato, de uma mulher e um homem:

— A Moema eu me lembro que em livros de História sempre tem, foi talvez por isso que quis ir logo para ver, parar e olhar para ela. A gente para e olha para ela talvez seja por já ter visto... —, disseram juntos.

— Então vocês sabiam que ela estava aqui? —, perguntei.

— Não, paramos para ver e aí a gente reconheceu —, continuaram a dizer juntos.

— E o rosto dela morta me atrai um pouco, é uma coisa meio mórbida, mas eu acho muito bem-feito o rosto dela, morta —, comentou o homem, e a mulher riu. Estávamos distantes da pintura, e o relato terminou com essas breves memórias.

Cena 2

Tempos depois daqueles dias cinzas, no museu, estou aqui. Espero para conversar com três educadoras indígenas: Silmara Guajajara, Márcia Mura e Ricarda Wapichana. Para que a conversa pudesse acontecer, esperamos alguns dias até que Márcia Mura, que contraiu covid, começasse a recuperar sua saúde.

Então nos encontramos virtualmente, naquele não lugar que chamamos de rede, nos apresentamos brevemente e então a conversa começou com as leituras de Silmara Guajajara:

— Ele congela nessa imagem a História de luta e de resistência dessas mulheres indígenas, nesse momento. Coloca essa mulher indígena como objeto, nesse padrão de beleza que estava sendo construído. Não é esse corpo indígena que existe e existia, são povos diferenciados, com características diferenciadas.

— Congela o rosto, como um rosto muito... Vamos dizer assim, é uma interpretação, de um rosto, de um corpo que se deixou vencer pelo colonizador. O poder do colonizador foi maior, esse amor foi maior. E a História de luta e de resistência dessa indígena ficou apagada nessa imagem. Porque quem pintou estava ajudando a construir a ideia de uma nação, e a ideia de mulher que estava sendo construída também, de beleza. Nunca, na História da humanidade, e nesse processo inclui as mulheres indígenas, nunca vai se colocar a mulher como sujeito da História, como um sujeito que conta sua história, que conta sua resistência. Teve genocídio, etnocídio de seu povo, mas a gente está resistindo.

— A imagem causa incômodo porque foi enterrada aí nessa imagem toda a luta dessa mulher. Claro, é uma obra artística, nem se sabe se a Moema existiu, mas existem muitas *Moemas*, *Paraguaçu*s, *Iracemas*, que lutaram muito! E resistiram bravamente. Só que nunca, jamais na História vai ser colocado isso.

Figura 2. **Recriação de Moema.**



Recriação de *Moema*, produzida pela da pesquisadora, com retrato de Sônia Guajajara.

A recriação foi elaborada a partir de instrução da participante Silmara Guajajara.

Colagem digital da pesquisadora, produzida em agosto de 2023.

— O que se coloca? Essa mulher que aceita, que se apaixona por esse homem branco, que vai atrás da nau, do navio, e morre afogada, e que aparece sexualizada... Porque a mulher, não só a mulher indígena, como outras mulheres na História, ou elas são objetos de sexualização, ou elas são bruxas, as putas, ou elas morrem. Esses três momentos que a História coloca para as mulheres, infelizmente: ou ela é a santa, ou ela é a puta, ou ela é a bruxa, ou ela vai morrer, de alguma forma, como morreu a Moema.

— Se a gente for estudar a História a fundo, nos arquivos, resgatar essas narrativas, eu sei que é muito difícil, valorizar a voz dos que foram oprimidos é uma outra História. A História foi escrita pelo colonizador, aqueles que venceram.

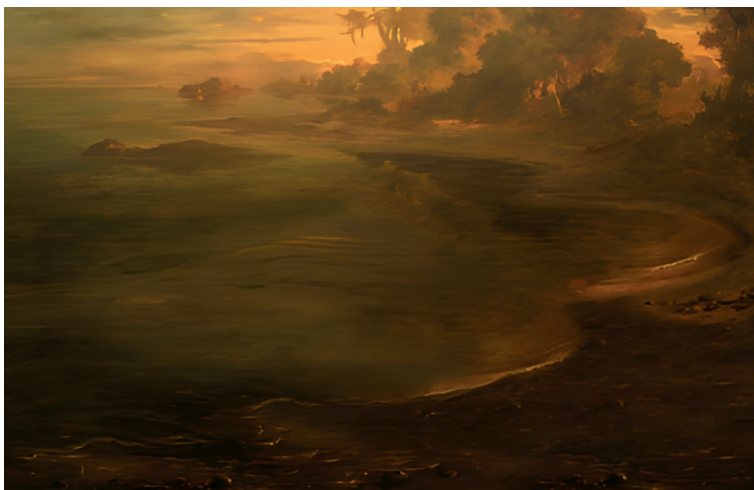
Cena 3

Depois de algum tempo conversando com elas sobre a *Moema* projetei uma versão recriada da pintura, sem a personagem central. Então Márcia Mura começou sua leitura:

— Eu fiquei olhando para esse quadro sem a Moema. Primeiramente se remetendo a toda a leitura que nós fizemos sobre ele, o quadro sem a Moema é a concretização da ideia do corpo dela representado nesse quadro, ou seja, a invisibilidade da mulher indígena.

— Aí no lugar de ausência da Moema, a gente que viu o quadro e sabe que aí tem uma mulher morta, indígena, que representa essa morte e a invisibilidade. Ela continua aí presente, mesmo sendo retirada, é uma ausência-presença. A gente sabe que ela está aí, mas nós sabemos porque vimos o quadro anterior. Também sabemos porque somos indígenas e sabemos da existência das nossas ancestrais.

Figura 3. **Recriação digital de Moema.**



Produzida por Gaia Diniz em colaboração com a pesquisadora,
em fevereiro de 2019.

— Sem a Moema, o quadro representa a intenção de invisibilidade da mulher indígena e um território vazio para ser ocupado pelo colonizador. E essa invisibilidade concretizada é um projeto de Estado e político, que foi pensado, planejado, e que se colocou em efetivação. Que era tornar esse espaço livre para ser ocupado, a partir da morte e da invisibilização desses povos indígenas, trazendo como refletividade a morte da mulher, invisibilidade dessa mulher indígena.

Cenas e montagens

As três cenas que abrem este texto são trechos recompostos das montagens *Contra-vênus* e *Guerreiras*, partes da tese *Entretempos: histórias*, conversas e mediações, que abordam leituras imagéticas das obras *Moema* (1866), de Victor Meirelles e *As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?* (2017), das Guerrilla Girls.

A tese foi o resultado de uma pesquisa de doutorado realizada entre 2018 e 2022 no Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes Universidade Estadual Paulista (IA-UNESP), na área de Arte e Educação, com foco em quatro obras da coleção do Museu de Arte de São Paulo (MASP). Além dos trabalhos de Meirelles e das Guerrilla Girls, integraram o recorte do projeto as obras *Rosa e Azul – As Meninas Cahen d’Anvers* (1881), de Pierre-Auguste Renoir e *Tempo suspenso de um estado provisório* (2011-2015), de Marcelo Cidade.

As cenas aqui recompostas, assim como as montagens onde estão inseridas, partiram de acontecimentos do trabalho de campo que, com o uso de fontes orais e do diário de bordo da pesquisa, foram montados para expor algumas camadas de ressignificação histórica destas imagens no presente.

Nas cenas e na tese esses acontecimentos são montados com

palavras e imagens que sugerem leituras, sem necessariamente se fecharem como imagens que ilustram palavras ou como palavras que descrevem imagens. Com esta maneira de expor a pesquisa procurei elaborar uma forma que não apenas expõe os resultados de pesquisa, mas também convida à leitura aberta, assumida como um movimento de criação mediado por imagens e palavras. Ou seja, procurei criar uma tese-obra que segue aberta a leituras e recriações, entendendo que as imagens estudadas sobrevivem e atravessam os tempos (Didi-Huberman, 2015, p. 16), e com isso suas Histórias seguem em movimento.

Além disso, embora os registros de pesquisa tenham ocorrido em períodos específicos, as montagens criadas para expor esses resultados transitam em um tempo imaginado, poético. Esse uso poético do tempo foi escolhido para explicitar o cruzamento de relatos que aconteceram em diferentes momentos, mas que se encontram nas encruzilhadas que sugerem a leitoras e leitores (Rufino, 2019). E, no caso específico da pintura *Moema*, o tempo recomposto é ainda uma alusão aos ciclos de genocídios, opressão e resistência dos povos indígenas no Brasil (Krenak, 1999).

Essa também é a maneira que encontrei de indicar que a pesquisa/exposição tem os dois pés fincados nas leituras de imagem e relatos, no diário de bordo e nas investigações documentais e bibliográficas do trabalho, mas que ao mesmo tempo envolve procedimentos de criação meus que brincam com o tempo sucessivo e cronológico – algumas leituras que aconteceram ao longo de meses são montadas como se ocorressem em um mesmo dia, por exemplo – e envolvem a criação e composição de novas imagens e processos de *transcrição*¹ das falas

¹ A palavra *transcriar* se refere ao trabalho de tradução das falas orais para a escrita (Meihy, 2020). A explicitação do trabalho com as referências da História Oral na pesquisa não é abordada neste artigo, mas pode ser acessada na tese no capítulo Histórias.

de participantes e das minhas anotações. Nesse sentido, o trabalho se relacionou às metodologias da Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA) da História da Arte e da História Oral.

Com relação à PEBA duas referências foram importantes para entender como poderia caminhar: a perspectiva literária e de narração de histórias abordada por Tom Barone e Elliot Eisner (2006), e as tipologias de trabalho com imagens em pesquisas educacionais, traçadas pelos pesquisadores Ricardo Marín Viadel e Joaquín Roldán, a partir de diversas produções (2017). As leituras de Barone e Eisner me ajudaram a aprofundar a veia poética da escrita, com suas licenças, mas também com responsabilidade política/ética na pesquisa; já as pesquisas de Marín e Roldán, que incluem análises e exposições de trabalhos acadêmicos, me ajudaram a olhar criticamente para as imagens que já tinha construído, a criar novas imagens e também a pensar nos modos de expor/montar/compor com elas.

Lendo esses autores e outras referências, pude reconhecer que, em meu processo, expor e criar eram em si uma metodologia de análise, considerando também o campo mais amplo das Pesquisas Baseadas em Artes. Ou seja, as montagens são simultaneamente propostas de exposição e de análise dos relatos coproduzidos com os participantes da pesquisa.

Foi no percurso de composição das análises do acervo de relatos e imagens coproduzidas com participantes que surgiu a ideia de montagem, junto com outras leituras. Dois autores me ajudaram a compor tanto os caminhos (metodologias) quanto os processos de reflexão sobre a proposta de exposição como montagem. O primeiro é Walter Benjamin, com suas anotações metodológicas para escrever as *Passagens* (trabalho que não chegou a concluir):

Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar [...] os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-

-lhes justiça da única forma possível: utilizando-os.
(Benjamin, 2009, p. 502)

Outro é Didi-Huberman, que também se refere a Benjamin e a outros autores, propondo a montagem como meio para construção de conhecimentos na História da Arte:

[...] a fecundidade de um conhecimento através da montagem: conhecimento delicado — como tudo o que diz respeito às imagens —, simultaneamente repleto de armadilhas e pejado de tesouros. Ele requer um permanente tatear de cada instante [...] a montagem só é válida quando não se apressa a concluir ou enclausurar: quando abre e complexifica a nossa apreensão histórica, e não quando a esquematiza abusivamente. (Didi-Huberman, 2020, p. 174)

Espaços e tempos

Junto com as referências metodológicas e teóricas e a convivência com acervo de relatos, imagens e registros no diário de bordo que fui constituindo com a pesquisa, meus próprios aprendizados e práticas enquanto arte/educadora fizeram parte do caminho. Pois, supor tais movimentos é bem diferente de se expor às criações que decorrem deles junto com outras pessoas. E o estado de atenção para este encontro é parte importante das práticas da mediação educativa, artística e cultural nesses contextos. Assim, o trabalho foi, entre outras coisas, uma investigação sobre o modo como as imagens participam e se modificam quando nos encontramos com elas em espaços e tempos específicos.

Para investigar essas criações defini a exposição de longa duração da coleção do Museu de Arte de São Paulo (MASP), intitulada *Acervo em Transformação*, como lugar de pesquisa. A escolha considerou também a coexistência do museu com os contextos culturais de São Paulo desde

1947 e sua pinacoteca, que é entendida como um dos locais de referência para a fruição de trabalhos de arte na cidade e no país.

Além disso, como parte considerável de sua coleção esteve em exposição desde o final dos anos 1940 e princípio dos anos 1950 e outros trabalhos foram adicionados à coleção e à exposição nos últimos anos, o museu pareceu um campo fértil para criação de relatos sobre trabalhos de arte de diversas épocas.

Outro aspecto que moveu a escolha foi a convergência de algumas questões que têm circulado, nos últimos anos, nos campos da Mediação Cultural e da Arte/Educação, com a perspectiva humanista da arquitetura de Lina Bo Bardi e sua proposta museográfica para o MASP, do final dos anos 1960:

["Museu" como] centro de expansão da arte, ponto de reunião de atividades estéticas, escola democrática apta a conservar no homem a necessidade estética sistematicamente sufocada e definitivamente suprimida na vida adulta, pelo que chamamos "cultura". O Museu é uma necessidade vital num país: do Museu-Escola partirá a atenção às coisas, o respeito por tudo aquilo que representa o homem, a sua escola, o seu verdadeiro humano, para além da metafísica indifferente. (Bo Bardi apud Oliveira, 2015, p. 86)

Uma convergência que, considerando criticamente o modo como os museus participam e representam a tradição moderna no país, ao mesmo tempo carrega divergências de narrativas, concepções educacionais, hierarquias institucionais, entre outras questões.

A primeira parte da pesquisa de campo, realizada no museu, começou em junho de 2018 no próprio museu. Entre 2018 e 2019, registrei 55 relatos de 53 pessoas/visitantes sobre as quatro imagens escolhidas; todos criados com participantes na exposição de longa duração e a maior parte deles nas terças-feiras, dia que a entrada no MASP é gratuita. Num

segundo momento, entre o final de 2018 e o primeiro semestre de 2019, entrevistei vinte funcionários e ex-funcionários do MASP envolvidos em ações vinculadas aos públicos e à visitação na instituição.

A organização das entrevistas com ex-funcionários seguiu a disponibilidade e/ou preferência de cada participante, acontecendo no próprio museu ou em seus locais de trabalho com o uso de reproduções fotográficas, mas também estava vinculada ao encontro presencial com esses profissionais e o reencontro deles com as fotografias das obras em outros espaços artísticos e culturais.

No início de 2020, parecia que o trabalho seguiria os percursos criados até aquele momento, mas começou a pandemia de covid-19 e era como se meus pés não pudessem mais tocar o chão. Como até então investigação partia do trabalho presencial e em campo, a impossibilidade de estar naquele espaço, no período que o MASP esteve fechado devido à pandemia, se colocou como um desvio significativo. Só voltei ao museu depois de quase dois anos.

Pensando em 2019, rememorando o barulho, o calor dos corpos, a proximidade com as pessoas e os desvios que precisávamos fazer para ver imagens, que eram vistas por muitas pessoas ao mesmo tempo naqueles dias, tive a sensação de que esse momento de campo havia acontecido muitos e muitos anos atrás. Por isso os pés flutuavam na angústia: como trabalhar com dados coproduzidos há anos num museu antes aberto, que agora estava fechado? Como me reaproximar desses registros que parecem pertencer a outra vida?

Demorou um tempo até que encontrasse outros percursos para me relacionar com esses relatos. Nesse período, em 2020, o caminho que percorri para me reconectar com as leituras de imagens e entrevistas foi um retorno à transcrição dos registros em áudio, que trouxe para a escrita trechos que não imaginava usar e que tinham ficado de fora no primei-

ro tratamento dos dados. Esse processo me expôs novamente à minúcia das palavras que decorreram dos encontros de participantes da pesquisa com as imagens, no espaço/tempo do museu e comigo.

Junto com esse processo de reencontro, comecei o terceiro momento do trabalho de campo, propondo dois grupos focais remotos (*on-line*) com educadoras, pesquisadoras, artistas e estudantes dos povos Guajajara, Mura, Tukano, Xavante, Xipaya e Wapichana para conversar sobre a pintura *Moema*. Dos encontros com esses grupos decorreu também uma entrevista remota com a cineasta Olinda Tupinambá/Yawar, dos povos Tupinambá e Pataxó Hã-Hã-Hãe.

A proposta de realizar grupos focais com mulheres indígenas já era uma intenção de pesquisa desde 2019. A ideia inicial era realizar os grupos focais com mulheres de diferentes povos no próprio espaço do museu. Mas, acontecendo ou não no museu, essas conversas eram necessárias para que pudesse aprofundar no estudo da pintura de Victor Meirelles, pois a maior parte dos relatos de pessoas não indígenas coproduzidos no museu raramente ultrapassavam os estereótipos, o racismo, a vitimização e a sexualização associada a essa imagem.

Eu mesma, como arte/educadora e mediadora branca e mulher cisgênero, reconhecia ali minhas limitações para ler uma imagem que fere tantas existências, mas que eu não experimento com a minha própria pele. Minha família, economicamente de classe média, tem origens europeias reconhecidas e, possivelmente, origens africanas e indígenas não identificadas. Sempre fui lida como uma pessoa branca, e essa é a cor pela qual me autodeclaro considerando a política de privilégios e acessos que esses marcadores significam em nosso país.

Na pesquisa busco me racializar de modo interseccional com a intenção de expor meus próprios marcadores corporais e sociais, mas também enunciar que trabalho com uma escrita encarnada, que não bus-

ca esconder a pessoa pesquisadora e, ao mesmo tempo, quer incorporar insurgências transbordando do lugar acadêmico/canônico para conversar com as referências ancestrais presentes nesse processo².

Nesse contexto, as conversas com essas mulheres indígenas³, algumas vivendo nas cidades, outras, em reservas indígenas, foi uma fenda urgente que me permitiu recontar, com elas, as histórias de *Moema* a partir do tempo presentificado. Como sabemos, a resistência e a vulnerabilidade das nações indígenas aqui no país são extremas desde a invasão portuguesa e, no contexto da pandemia de covid-19, a situação dessas populações se agravou.

Na época em que organizei o primeiro grupo focal, a participante Márcia Mura e outras pessoas de sua comunidade estavam doentes ou se recuperando de covid-19. A entrevista com Olinda Tupinambá/Yawar foi feita no dia do velório do cacique Gerson Pataxó, uma liderança importante para o território Caramuru-Paraguaçu, que faleceu também devido à Covid-19. Essas foram as duas relações diretas com a pandemia que apareceram nas conversas, mas a situação também latejou de formas mais sutis nos diálogos.

Com as participantes dos grupos focais, o percurso de leitura e recriação da pintura de Meirelles se alterou radicalmente, como está exposto brevemente em duas das cenas que abrem este texto. As pala-

² Essa intenção parte do texto de Suely Aldir Messeder “A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico” (Hollanda, 2020).

³ Embora não tenha sido um critério de convite para os grupos focais, todas as participantes acessaram o ensino superior, sendo na época duas estudantes (Emília Top'tiro e Raquel Xipaya), três graduadas (Dayane Nunes, Ricarda Wapichana e Olinda Tupinambá/Yawar) e duas doutoras (Márcia Mura e Silmara Guajajara). Suas leituras imagéticas, no entanto, subvertem o olhar estritamente acadêmico privilegiando as vivências pessoais e os saberes ancestrais.

vras dessas mulheres, além de partirem das visões históricas e tradições de seus povos, estão também relacionadas às suas práticas e experiências como educadoras, pesquisadoras, artistas e militantes. Com suas palavras elas criaram camadas densas e diversas para a pintura.

Seus relatos recontaram a História dessa imagem, num movimento similar aquele que a autora Silvia Cusicanqui define: “o mundo indígena não concebe a história linearmente, e o passado-futuro estão contidos no presente” (Cusicanqui, 2021, P. 91). Uma articulação de tempos que faz com que suas falas desconstruam os estereótipos e o racismo dirigido às mulheres indígenas, a partir dessa e de outras representações.

Em *Moema* as identidades indígenas, as Histórias de luta como relata Silmara Guajajara, são apagadas. O apagamento, no entanto, tanto produz o ferimento, quanto provoca a resistência. Como disse Márcia Mura, a imagem sem a personagem é um território vazio a ser ocupado pelo colonizador. Mas, ao mesmo tempo, elas sabem que ela está ali, porque são indígenas e sabem da existência de suas ancestrais. E nesse mesmo grupo, outra participante, a Ricarda Wapichana, reafirmou o quanto a imagem de Meirelles ainda causa muita dor. É como escreveu a artista Jota Mombaça:

A presença do racismo como fantasia colonial indeterminadamente atualizada no marco do colapso da colônia está exposta como ferida na paisagem das cidades, na densidade dos muros, cercas e fronteiras. Está exposta também na coreografia das carnes, na intensidade dos cortes e na ancestralidade das cicatrizes. (Mombaça, 2021, p. 64).

A recomposição das Histórias da pintura *Moema* com elas atravessou os processos com todas as imagens da minha pesquisa. Pois, foi a partir dessas escutas, que compreendi profundamente a perspectiva do

olhar opositor de bell hooks. Pensando na experiência das espectadoras negras⁴ a autora declara para si e para outras mulheres um desafio: “Eu não vou só olhar. Eu quero que meu olhar mude a realidade” (hooks, 2019, p. 216).

Tempos e aberturas

Foram conversas que acenderam também a minha percepção para o modo como as imagens podem seguir mutáveis, mesmo que nossas carnes e ossos não estejam no museu. Começaram no não lugar dos encontros virtuais, mas foram revirando os caminhos de leitura da pintura, refazendo a sua História e colocaram os pés da pesquisa de volta no chão.

Pensando na presença das imagens digitais na nossa vida cotidiana, pode parecer estranho que eu tenha duvidado da possibilidade de seguir trabalhando com imagens por esses meios numa época que elas podem ser reproduzidas com tanta facilidade. Contudo, relacionar-se com uma imagem na sua materialidade de origem e com a reprodução digital são duas experiências muito diferentes, e foi por meio da experiência particular com os grupos focais, junto com a ampliação da convivência com outras imagens de arte nas redes sociais durante o período de isolamento social, que consegui dar sentido ao modo específico como os relatos sobre as imagens artísticas poderiam seguir abertos.

Como supostamente não fazia parte de um grupo de risco para a doença na época, considerando vulnerabilidades de saúde, eu poderia ter me arriscado a rever as imagens escolhidas para a pesquisa, por exemplo,

⁴ Sua proposta de olhar opositor está associada aos atos de resistência das mulheres negras a conteúdos fílmicos e televisivos.

quando o museu foi reaberto, em outubro de 2020. Mas fui adiando esse reencontro, com a intenção de experimentar um pouco mais a distância dos museus. Foi um modo também de pensar sobre como essas ausências e presenças das imagens materiais estão implicadas no projeto em diferentes situações. E a partir desta experiência de pesquisa, percebi que, tanto no museu quanto nos encontros *on-line*, foi necessário trabalhar com ativações para que as leituras de imagem pudessem aparecer.

Figura 4. **RTempo Suspense de um estado provisório** (2011-2015) e Figura 5. **Rosa e Azul - As Meninas Cahen d'Anvers.**



À esquerda – Marcelo Cidade, Foto: Eduardo Ortega, Acervo MASP.
À direita – Pierre-Auguste Renoir. Imagem em domínio público,
Acervo MASP.

Outro momento de abertura com as imagens aconteceu em 2018, com o trabalho *Tempo em suspense de um estado provisório*, de Marcelo Cidade. Naquele momento, os relatos de participantes da pes-

quiza expuseram as suas fissuras com a imagem, num contexto em que os posicionamentos de políticos de extrema-direita estavam em todos os lugares da cidade, e as marcas sobre o cavalete blindado pareciam (e em alguns casos estavam) mais próximas de corpos de pessoas negras e LGBTQIAPN+. Posicionamentos que depois se tornaram políticas de Estado no país, por isso acredito que essa imagem continua aberta, mutável e urgente.

Além dos tempos urgentes que provocam essas aberturas, houve também relatos expostos a temporalidades estendidas que nos ensinam muito sobre as partilhas do sensível das imagens artísticas. Como os vínculos biográficos e de ausências de representatividade de corpos não europeus em *Rosa e Azul — As Meninas Cahen d'Anvers*.

As formas de partilha e criação, com suas especificidades relacionadas ao contato físico ou virtual/digital, caminham com a proposta de que, ao ler uma imagem, podemos abrir relatos no tempo presente. Mas o movimento e a mutabilidade das imagens quando lidas é algo que sabemos por meio de nossas vivências culturais e educacionais, não é uma particularidade da minha pesquisa. E alguns estudos sobre esses movimentos publicados por autoras e autores como Ana Mae Barbosa, bell hooks, Georges Didi-Huberman, Imanol Aguirre, Regina Machado, Rejane Galvão Coutinho e Stuart Hall, relacionados aos campos da Educação, História da Arte, Sociologia e Estudos Culturais, me acompanharam ao longo do processo.

A partir dessas referências e de outras, caminhei com a proposta de que, ao ler uma imagem, podemos abrir relatos no tempo presente. E esta proposta é um cruzamento de ideias de algumas dessas pensadoras e pensadores:

- As imagens da arte sobrevivem ao tempo e seguem se reconfigurando no presente, o que nos permite pensar a História da Arte de forma anacrônica (Didi-Huberman, 2015, p. 16; p. 23);

- A leitura composta pela imaginação e a percepção é potencialmente produtora de conhecimento estético (Machado, 2010, p. 71) e instauradora de relações dialógicas de apropriação e crítica intertemporal das imagens (Barbosa, 2014, p. 106);
- Os trabalhos de arte, quando apropriados, provocam atos de criação, que extrapolam a propriedade dos artistas como criadores de contornos acabados (Duchamp, 1986, p. 74);
- Os encontros com as imagens artísticas podem ser tomados como relatos abertos à pesquisa e às diversas formas de recriação (Aguirre, 2009, p. 168-169), a partir de seus contextos históricos e culturais, mas também desviadas por nossas próprias experiências de vida, e pelos contextos sociais, históricos e culturais que as recebem;
- A arte é percebida e lida de formas diversas pelos olhares e corpos que a percebem, inclusive com olhares opositores (hooks, 2019, p. 215-240) que decodificam (Hall, 2018, p. 445-446) discursos e estereótipos que as imagens possam simbolizar.

São ideias que podem pautar as relações estéticas, históricas e políticas com as imagens artísticas. E operando em seus cruzamentos procurei, com a pesquisa, materializar os movimentos que as leituras imagéticas provocavam para caminhar com uma pergunta: **como os diversos tempos nos quais compartilhamos e convivemos com uma imagem da arte podem compor a sua História?**

E para além de procurar por uma resposta definitiva, a pesquisa se propôs a expor rastros do que acontece com as pessoas e as imagens em um museu de arte, caminhando com essa pergunta por tempos e espaços abertos, e políticos. Parafraseando bell hooks, é preciso conhecer (as Histórias) do presente e inventar o futuro.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. **Imaginando um futuro para a Educação Artística**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte; São Paulo: Editora UFMG; Imprensa Oficial, 2009.

COUTINHO, Rejane Galvão. Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural. In: **Rede São Paulo de Formação Docente** — Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo: Unesp/Redefor, 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/45822/6/2ed_art_m3d6.pdf. Acesso em: set. 2023.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores**. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. São Paulo: Editora 34, 2020.

DINIZ, Auana Lameiras. **Entretempos: histórias, conversas e media-**

ções. 2022. 388 p. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235474>. Acesso em: set. 2023.

DUCHAMP, Marcel. **O ato criador**. In: BATTCOCK, Gregory (Org.). *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

DURÃO, Santa Rita. **Caramuru: Poema épico**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Departamento Nacional do Livro, s. d. Disponível em: https://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/caramuru.pdf. Acesso em: set. 2023.

ECO, Umberto. **Obra aberta – Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

EISNER, Elliot; BARONE, Tom. **Arts-Based Educational Research**. In: GREEN, Judith L.; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B. (Ed.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington: American Educational Research Association, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MACHADO, Regina Stela. **Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular**. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares

Bastos; CUNHA, Fernanda Pereira (Org.). A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2020.

MURA, Márcia. **Tecendo memórias: do povo Mura e outros parentes**. Rio de Janeiro: Pachamama, 2022.

OLIVEIRA, Olívia. **Os antimuseus e antiescolas de Lina Bo Bardi e Paulo Freire**. In: PEDROSA, Adriano e PROENÇA, Luiza (Org.). Concreto e cristal: o acervo do MASP nos cavaletes de Lina Bo Bardi. Rio de Janeiro; São Paulo: Cobogó; MASP, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental; Editora 34, 2009.

VIADEL, Ricardo Marín; ROLDÁN, Joaquín Marín. Photo Essays and Photographs in Visual Artsbased Educational Research. **International Journal of Education through Art**, Granada, vol. 6, n. 1, p.7-23, 2010.

O ENSINO DE ARTE FRENTE À COLONIALIDADE: UMA PROPOSTA DE AULAS-OFICINA DESOBEDIENTES

Ms. Amanda Mamede

Introdução e perspectivas metodológicas a partir do Sul

Este texto parte das inquietações de uma mulher latino-americana que habita o território do desassossego diante de toda e qualquer manifestação de injustiça social e hierarquização epistêmica. E esse espírito inconformado com a atual ordem das coisas habita um corpo jovem adulto, branco, de um metro e sessenta, da classe trabalhadora tatuado e perfurado com piercings - que exerce a função docente. Esse conjunto indissociável retoma a exclamação de Frantz Fanon ao final de seu livro *Pele negra, máscaras brancas* (2020, p. 242) e afirma: ó meu corpo, faz sempre de mim uma mulher que questiona!

Portanto, busco tecer questionamentos junto às breves reflexões realizadas a partir dos resultados de uma análise de conteúdo em recortes selecionados do manual do professor da coleção didática *Por toda pARTE*, da editora FTD⁵. Estas análises são alicerçadas teórica e concei-

⁵ F A coleção didática “Por toda pARTE”, da editora FTD, aprovada no Edital 04/2015 – CGPLI (Coordenação-Geral dos Programas do Livro) compõe o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e foi adotada pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS para o componente curricular Arte para os anos finais do Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano, para o quadriênio 2020-2023.

tualmente na fortuna intelectual dos estudos decoloniais⁶ e dos estudos culturais em educação, sob uma perspectiva crítica aos atravessamentos da modernidade/colonialidade nos instrumentos didático-pedagógicos para o ensino de artes visuais. Portanto o objetivo desta análise é demonstrar quais são os conhecimentos corporificados nos livros didáticos a partir de reflexões acerca de qual ou quais lócus geográficos e geopolíticos eles originam-se. Os resultados apresentados neste trabalho são parte da dissertação de mestrado (Mamede, 2023) construída no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Esses estudos partem da hipótese, considerando a colonialidade do poder (Quijano, 2005), de que as epistemologias latino-americanas são invisibilizadas, ao passo que as produções em arte/cultura euro-estadunidense são evidenciadas. Tal hipótese estrutura-se na ideia de que existe uma narrativa eurocêntrica inscrita nos materiais didáticos e essa análise, portanto, a válida, considerando que os recortes analisados apresentam uma narrativa eurocentrada da história da arte.

⁶ Utilizo os termos “decolonialidade/decolonial”, como nas produções originais em espanhol e em inglês e não “descolonialidade/descolonial”, como se encontram em algumas traduções para o português. Isso se deve ao fato que “descolonial” poderia ser associado ao fim do colonialismo através dos processos de independência. Catherine Walsh explica que a exclusão do “s” em decolonial ou de-colonial deve-se ao posicionamento político que o termo carrega, visto que a intenção não é apenas desfazer ou reverter o colonial, como se seus vestígios deixassem de existir e sim sinalizar uma contínua postura de transgressão (2009, p. 16).

A identificação dessa narrativa ocorreu através da investigação de pontos de des/obediência⁷ (Moura, 2018), sem deixar de compreender suas possíveis contradições e limites. Conforme o autor, a grafia do conceito, separando o prefixo “des” com uma barra, é devido ao fato de que nossa formação e, consequentemente, nossa prática docente, podem tanto contribuir para a manutenção da colonialidade, como também, através da desobediência, despertar a criticidade ao olhar sobre as realidades socioculturais, históricas e artísticas comuns à América Latina, objetivando transformá-las através da do ensino de arte (2018, p. 116). Deste modo, a desobediência docente, que é um pressuposto da prática decolonial, presume a busca da superação e libertação das diversas formas de opressão e subalternização dos modos de ser, conhecer, saber, fazer, sentir e produzir das sujeitas e sujeitos habitantes de territórios que, com o fim do colonialismo, encontram-se sob a lógica da colonialidade.

Considerando o fenômeno da colonialidade⁸ que atravessa os

⁷A des/obediência docente concebida por Moura parte do conceito de “desobediência epistêmica”, cunhado por Mignolo (2007), ao referir-se ao que Quijano aponta como o caminho para a crítica ao paradigma da modernidade/colonialidade, que é traduzido no “desprendimento” de nossos vínculos racionais/modernos com a colonialidade (Quijano, 1992, p. 19). O desprendimento de Quijano, a desobediência epistêmica de Mignolo e a desobediência docente de Moura versam sobre a assunção de uma postura política e crítica frente às estruturas opressivas da colonialidade como padrão de poder mundial. Conforme Mignolo, a colonialidade é uma estrutura de níveis entrelaçados “atravessada por atividades e controles específicos tais como a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e do pensar [...]” (2014, p. 17).

⁸“Colonialidade” diz respeito ao conceito introduzido por Aníbal Quijano (1992), a partir de um neologismo da palavra “colonialismo”, que é um sistema formal político-administrativo-institucional cujas relações de controle e poder são pautadas pela dominação e subordinação de um povo sobre o outro, através de aparatos militares, objetivando, sobretudo, a exploração de recursos humanos e naturais em uma relação de parasitismo (emprestando o termo da biologia) entre a metrópole e a(s) colônia(s). A colonialidade, por sua vez, é um conceito muito mais amplo e abrangente: é um produto do colonialismo e não termina com ele; é à matriz de poder sob a qual um conjunto de conhecimentos situados/particulares se pretende universal e se autoconstitui como verdade absoluta e a-histórica; é a colonização das capacidades cognitivas, do imaginário e do conhecimento e por este motivo não é uma questão de apenas “descolonizar territórios geopolíticos”, pois é uma violência que transcende os limites geográficos e geopolíticos, alcançando os geoepestêmicos.

processos educacionais, utilizo o método dedutivo (Richardson, 2017, p. 28), partindo da hipótese de que as vozes que ecoam a partir do Sul são subalternizadas e invisibilizadas nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais, e somente se ouvem vozes importadas do Norte. A análise de conteúdo, a partir de uma abordagem qualitativa, visa atender aos objetivos que propõem demonstrar quais são os conhecimentos em artes visuais corporificados no manual do professor da coleção didática *Por toda pARTE* e, também, apontar como esses conhecimentos refletem na manutenção das estruturas opressivas de poder da modernidade/colonialidade no âmbito educacional. Ou seja, aprofundar a compreensão e as discussões acerca dos mecanismos sob os quais o discurso construído como dominante, que compreende o sistema moderno/colonial, se mantém hegemônico e excludente na construção dos instrumentos didático-pedagógicos.

Utilizo a contribuição teórica de Circe Bittencourt (2002) e Alain Choppin (2004) para a metodologia de análise do livro didático, que é considerado em suas múltiplas e complexas funções: instrumentos pedagógicos, produtos mercadológicos, culturais e fontes de pesquisas produzidos por determinados grupos sociais que buscam perpetuar determinada lógica social e cultural.

Os resultados dessas análises, portanto, constituíram-se como motor para a elaboração de um material didático composto por quatro aulas-oficina, cuja proposta conceitual, teórica e metodológica objetiva ocupar algumas das ausências encontradas nas análises no que diz respeito à referenciais artísticos e culturais latino-americanos, com enfoque em artistas da região de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. Para tal, realizo um entrelaçamento entre a fortuna teórica e conceitual de Isabel Barca (2004), com a metodologia das aulas-oficina e de Ana Mae Barbosa (1998), com a interculturalidade crítica no ensino de arte e a Proposta Triangular.

O livro didático multifacetado: uma mirada a partir dos estudos culturais

Nestas breves análises, o livro didático é entendido como um instrumento complexo e multifacetado. Isto é, “os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (Choppin *apud* Bittencourt, 2002, p. 69). Deste modo, ele pode ter como papel a “reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado” (Bittencourt, 2002, p. 73). Circe Bittencourt cita, em suas análises referentes à questão da presença de imagens nos primeiros manuais didáticos utilizados no ensino de História, que os grupos indígenas “eram representados como “selvagens”, e as cenas escolhidas eram predominantemente de guerras e rituais antropofágicos” (2002, p. 82).

Esses manuais, escritos por autores vinculados à igreja católica, representam os religiosos como heróis em obras missionárias e civilizatórias através de seus trabalhos de catequese. Por outro lado, os livros didáticos são elaborados por sujeitos diversos, além de passar pela mediação das/os professoras/es e estudantes, e deste modo, seus usos “são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo” (Bittencourt, 2002, p. 73).

A concepção que Bittencourt apresenta vai ao encontro da afirmação de Silva (2013), pois o autor concebe o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos e, portanto, “podem-se fazer diferentes coisas e coisas dissidentes com eles” e mesmo “quando pensamos no currículo como uma coisa, como uma lista de conteúdos, por exemplo, ele acaba sendo, fundamentalmente, aquilo que fazemos com essa coisa” (Silva, 2013, p. 188). Nessa linha de reflexão, Bittencourt afirma que mesmo considerando o caráter impositivo, diretivo e prescritivo

do livro escolar, “existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental” (2002, p. 74) e complementa dizendo que “o livro pode ser transformado nas mãos do professor e passar por mutações consideráveis” (Silva, 2013, p. 89).

Deste modo, o livro didático é entendido como fonte documental e de conteúdos, suscetível à agência de terceiros, geralmente professoras/es e estudantes, e também como agente, no intermédio das relações didático-pedagógicas, metodológicas e políticas. Em outras palavras, é como o “fazer diferentes coisas e coisas dissidentes” com o conhecimento, a cultura e o currículo do qual Silva (2013, p. 188) discorre. Nessa perspectiva, Bittencourt reflete que “cabe ao professor a tarefa de utilizar uma metodologia que possibilite leitura e interpretação que despertem o sentido histórico nas relações triviais da sala de aula” (2002, p. 86).

Através do entrelaçamento entre a decolonialidade e os estudos culturais é possível evidenciar as estruturas opressivas de poder da modernidade/colonialidade, pois os estudos culturais constituem uma resignificação do campo pedagógico onde “questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 54). Tais questões, ocupando o primeiro plano da cena pedagógica sob uma perspectiva decolonial, fornecem ferramentas para a promoção de uma subversão da organização do sistema-mundo moderno/colonial, que desumaniza as sujeitas e sujeitos habitantes do Sul global.

Essas questões dialogam, também, com as teorias críticas do currículo. Conforme Silva, “fazer perguntas sobre representação é, pois, uma das formas centrais de uma estratégia crítica de análise do currículo. Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? [...]” (2013, p. 194). Estas representações são atravessadas pelas estruturas da modernidade/colonialidade, pois essa organização do sistema-mundo em centro (Norte) e periferias (Sul) reflete na problemática

do conhecimento corporificado nos currículos, que é pautado em relações de dominação-subordinação a partir do estabelecimento de hierarquias epistemológicas que subjugam modos não europeus de conhecer, ser, saber e produzir, como afirmam Arroyo (2011) e Santomé (2013).

A coleção didática “Por toda pARTE”: marginalização das epistemologias do Sul

O manual do professor da coleção analisada é organizado em duas partes: na primeira são apresentadas orientações didático-pedagógicas e artísticas, e expostos os quadros de competências em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A segunda, é uma reprodução do livro recebido pelas/os estudantes em tamanho reduzido e margeado por seções contendo direcionamentos e orientações às/aos docentes, sendo elas: “contextualização”, “percursos poéticos, estéticos e artísticos”, “competências específicas de arte” e “situações de aprendizagem” junto às páginas da abertura de cada *unidade* e “conceitos em foco”, “BNCC - unidades temáticas/habilidades”, “proposições pedagógicas”, “para ampliar conceitos”, “conexões”, “+ideias” e “registros e avaliações.

Neste estudo, as análises são centradas nos conteúdos propostos nas páginas que compreendem a *unidade temática* Artes Visuais⁹. Nas análises de caráter quantitativo e em um panorama geral da estrutura do manual

⁹ As imagens, nos recortes selecionados, representam obras de arte concreta, gravuras, desenhos, colagem, arte digital, HQs, cartuns, poesia concreta, registros de instalações, performances e *happenings*, retratos de artistas, artistas no exercício da função, pessoas manipulando ferramentas e materiais artísticos, *ready-mades*, azulejaria, grafismos, tatuagens, cestarias, quadrinhos ilustrados de instruções (passo-a-passo de como realizar atividades), esculturas, monumentos públicos, fotografias, arte multimídia, frames de vídeos, filmes e animações, dispositivos tecnológicos, pinturas, capas de discos e DVDs, arquitetura, esquemas gráfico-visuais (como o círculo cromático, escalas tonais e quadro de texturas), ferramentas e instrumentos apropriados para diferentes materialidades, cartões-postais, intervenções urbanas, bordados e mapas.

didático *Por toda pARTE*, é possível concluir que existe uma hierarquização entre obras/artistas de outros países da América Latina (apenas o Brasil é evidenciado) e obras/artistas da Europa. Sendo a seguinte distribuição quantitativa: 6º ano: 4 artistas/coletivos da América Latina e 9 artistas/coletivos da Europa; 7º ano: 1 artista/coletivo da América Latina e 17 artistas/coletivos da Europa; 8º ano: 3 artistas/coletivos da América Latina e 12 artistas/coletivos da Europa; 9º ano: não existe nenhum artista/coletivo da América Latina e 14 artistas/coletivos da Europa.

A sequência didática do Capítulo 1: “A floresta” da Unidade 3: “Raízes”, nas páginas 118 e 119 do volume direcionado ao 6º ano aborda conceitos como “Arte e História do Brasil”, “Povos Indígenas Brasileiros” e “Olhar estrangeiro”. Nesse capítulo, é citado o holandês Albert Eckhout, com três pinturas: *Mulher Tupi* (1641), *Dança Tapuia* (1641) e *Natureza morta com melão, abacaxi e outras frutas tropicais* (1640). As proposições pedagógicas abarcam os conceitos de “artista viajante” e “olhar estrangeiro”. Um relevante trecho é a orientação para que a/o professora/or comente acerca dos “artistas viajantes, seu olhar estrangeiro e suas visões idealizadas, normalmente distantes da realidade”, e explique que essa é uma “forma etnocêntrica de representação de mundo”, “uma visão que julga a própria cultura e seus valores como os mais adequados para os outros povos”, o que legitima práticas de discriminação e preconceito que ocorrem até os dias de hoje (Ferrari *et al.*, 2018a, p. 118). A seção “+ ideias” sugere que o termo “olhar estrangeiro” seja investigado junto às/os estudantes. Propõe perguntas acerca de como elas e eles olham para grupos de cultura e atitudes diferentes delas/es e um diálogo com o tempo presente, sobre a aplicabilidade do “olhar estrangeiro” nos dias de hoje em nosso país. Ainda, a seção “para ampliar conceitos” cita que muitos “indígenas foram maltratados e obrigados a deixar suas culturas de lado” e que a “educação brasileira foi, por muito tempo, centrada na cultura eurocêntrica. Isso começou a mudar graças à luta de vários segmentos da sociedade e à conquista de leis específicas (Ferrari *et al.*, 2018a, p. 119).

Em sequência, o texto nomeia e discorre brevemente sobre as Leis Federais 10.649/2023 e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade

e a inclusão no currículo oficial o ensino da “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Salienta-se a importância de tais orientações nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais, mas é fato que há um certo equívoco em dizer que a educação brasileira **foi** centrada na cultura eurocêntrica, visto que, consoante aos apontamentos desta pesquisa, não podemos afirmar que ela deixou **completamente** de ser e sim que existem fissuras epistêmicas sob as quais teóricas/os, movimentos indígenas, negros, populares e estudantis, com muita luta, constroem práticas teórico-metodológicas desobedientes que descortinam e tensionam diversos eixos da estrutura moderna/colonial eurocêntrica.

Prosseguindo com a análise, temos, no Capítulo 1: “Nossos traços” da Unidade 3: “Traços, cores, sons” do volume direcionado ao 9º ano, a seção “conceitos em foco” traz “ilustração”, “observação, memória e imaginação”, “arte e ciência”, nas páginas 122 e 123. Na próxima página, que estende a sequência didática, a seção abarca “preservação ambiental”, “ilustração”, “observação, memória e imaginação” e “a profissão de ilustrador”. Temos a imagem da aquarela *Streptocalyx Poeppigii* (1964), da artista inglesa Margaret Mee (1909-1988) como recurso de ampliação do repertório visual e estético interligado ao tema da preservação ambiental. Na seção “para ampliar conceitos”, na página 123, há um texto informando que entre os séculos XV e XIX vários artistas, considerados ilustradores do “Novo Mundo”, compuseram as missões científicas, objetivando registrar imagens da fauna, flora e das pessoas que vivam fora da Europa.

Em “Registros e avaliação”, há a proposta da elaboração de um mapa que indique as áreas verdes da cidade que precisam ser conservadas, além da criação obras visuais que sensibilizem a comunidade sobre a preservação da natureza (Ferrari *et al.*, 2018d, p. 123). Adiante, as “proposições pedagógicas” versam sobre orientações para alertar a/o estudante sobre o fato de algumas espécies de plantas e flores retratadas por Mee estarem ameaçadas de extinção em função dos processos de desmatamento e queimadas das matas brasileiras (Ferrari *et al.*, 2018d, p. 124). Na mesma página, no livro da/o estudante, há um box com orientações para que sejam organizadas expedições em ambientes naturais locais,

bem como pesquisas sobre plantas que correm perigo de extinção na região que moram e sobre como evitar que isso ocorra.

Considero um ponto de desobediência à lógica moderna/colonial evidenciar o tema do meio ambiente, chamando a atenção para o entorno do local das/os estudantes com objetivos que visem fomentar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os diferentes agentes que impactam na preservação e na destruição do meio ambiente. É válido ressaltar que o manual evidencia uma artista mulher (mesmo que europeia) e traz, na seção “para ampliar conceitos”, nomes de artistas homens chamados “ilustradores de mundos” que misturavam observação, memória, imaginação, racismo e colonialismo em suas obras, como Johann Moritz Rugendas (1802-1858), Frans Post (1612-1680) e Albert Eckhout (1610-1666). Essa observação é relevante, pois foi constatado, após análises, que o recorte selecionado privilegia obras e depoimentos de artistas homens, em detrimento das mulheres. Dentre os componentes da estrutura do livro da/o estudante, está o box **“palavra da/o artista” onde são citadas/os trinta artistas, sendo apenas nove mulheres¹⁰**, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 - **Relação entre homens e mulheres no box “palavra da/o artista”**

6º		7º		8º		9º	
H	M	H	M	H	M	H	M
3	4	8	2	3	1	7	2

Fonte: elaborado pela autora com base na coleção didática
Por toda pARTE, Editora FTD

¹⁰ O levantamento realizado foi apenas de dados dos boxes informativos no livro da/o estudante. Não diz respeito à totalidade da autoria das produções artísticas e culturais representadas pelas imagens do recorte selecionado. No entanto, no recorte dos quatro volumes, não foram encontradas propostas didático-metodológicas e orientações que contemplassem o tema das relações de gênero, problematizando a hierarquização de poder do patriarcado entre homens e mulheres na sociedade. Reconheço uma armadilha normativa nesse enquadramento, pois, ao mesmo tempo que questiono a lógica moderna/colonial patriarcal que hierarquiza as relações de gênero, reafirmo, de certo modo, o conceito binário de gênero que essa mesma lógica pretende impor aos corpos humanos.

A próxima análise aborda uma sequência didática apresentada no volume direcionado ao 7º ano. O Capítulo 1: “Arte em três dimensões”, da Unidade 2: “Arte e espaço” apresenta uma sequência didática cujos “conceitos em foco” são “escultura”, “arte rupestre”, “arte grega antiga”, “arte e crença religiosa” e “tridimensionalidade”. Nesse capítulo, são apresentadas imagens de esculturas produzidas em diferentes contextos, lugares e tempos históricos, e o manual afirma que o recorte é realizado como forma de apresentar um exemplo de “curadoria educativa com base em cânones conhecidos na história da arte”, mas que estes “podem e devem ser ampliados pelo professor a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e pela investigação de outros recortes” que mostrem esculturas com outros enfoques. Há um alerta de que não há a intenção de valorizar um modelo estético e sim evidenciar que a arte “se transforma no tempo, assim como as sociedades e culturas” (Ferrari *et al.*, 2018b, p. 72).

Destaco que, mesmo sem a intenção de valorizar um modelo estético, evidenciá-lo nas imagens de representações de obras de arte constrói uma narrativa de valorização, pois é o que está sendo reproduzido imagedicamente, ensinado e aprendido nos processos educacionais. O reflexo de uma organização cronológica da história da arte baseada nos acontecimentos ocorridos na Europa é bastante presente nos manuais didáticos e não podemos afirmar que as/os docentes estarão munidos epistemologicamente de conhecimentos para além do Norte global, considerando o viés eurocêntrico da história da arte como disciplina presente nos cursos de formação.

Essa organização cronológica também está presente na seção “+ ideias”, que orienta a divisão da turma em grupos para pesquisar contextos históricos e culturais da produção de esculturas em diversos momentos. Elenca, um abaixo do outro: “pré-história”, “antiguidade”, “idade média”, “renascimento”, “séculos XVII a XIX” e “modernismo e arte contemporânea”. Existe a observação de que essa divisão é apenas uma

proposta e a/o professora/or pode estabelecer outras ênfases e direcionamentos, bem como selecionar “imagens de contextos que extrapolem a cultura europeia”, sugerindo a arte nas Américas e de países do Oriente e da Oceania, com o exemplo das “formas tridimensionais criadas na Polinésia oriental (sul do Oceano Pacífico), na ilha de Páscoa, no Chile e a produção pré-colombiana ou pré-cabralina nas Américas” (Ferrari *et al.*, 2018b, p. 73). Essa seção também orienta que, sempre que possível, seja realizada uma aproximação entre o conteúdo e o contexto de vida das/os estudantes, propondo que investiguem esculturas em ambientes públicos de sua cidade.

Tais orientações são bastante potentes na instrumentalização docente para o exercício da desobediência. No entanto, elas não são o foco, não estão em evidência, são marginalizadas. E considerando as múltiplas funções do livro didático (Choppin, 2004; Bittencourt, 2002), ele é um reflexo, ao mesmo tempo que reflete um conjunto de ideologias. Nesse sentido, as informações sobre escultura para além da Europa estão contidas apenas no manual direcionado às professoras/es, então as/os estudantes (e demais indivíduos que possam vir a ter acesso ao livro, dentro e fora do ambiente escolar) não têm acesso a elas. Isto é, considerando que “ampliar conceitos” na rotina do ano letivo escolar depende de uma série de fatores: a própria disposição e tempo da/o professora/or para realizar pesquisas e montar material didático, o calendário escolar, as datas comemorativas e feriados, o ritmo de aprendizagem de cada turma, os prazos para cumprimento de tarefas burocráticas, as condições de trabalho etc.

Portanto, a forma como o manual didático apresenta-se é importante para compreendermos o viés ideológico de sua narrativa, e não apenas seu conteúdo. Considero ser mais potente, do ponto de vista de uma educação desobediente à colonialidade, não deixar orientações que contemplem epistemologias para além da Europa apenas nas seções de

“ampliação de conceitos”, ou “+ ideias”, sem representações visuais e sequências didáticas relacionadas diretamente a elas. Para isso, poderiam ser colocadas em igual destaque – em recursos visuais e textuais – com as produções artísticas ditas “canônicas”.

“Mais para o centro”: uma proposta desobediente para sulear caminhos

Ana Mae Barbosa afirma que nós, brasileiras/os, temos uma conturbada consciência colonizada que é “titubeante, confusa e mal-explicitada” e que somente um decodificador cultural como Frantz Fanon seria capaz de nos analisar, sendo ele psicanalista, antropólogo e anticolonialista (1998, p. 30). A fortuna intelectual de Barbosa apresenta diversas consonâncias com o pensamento decolonial no âmbito do ensino de arte, visto que desde os anos oitenta evidencia a necessidade de problematizações acerca do etnocentrismo, dos estereótipos culturais, preconceitos, discriminações e do racismo, bem como a ênfase do estudo de grupos minoritários do ponto de vista do poder, mulheres, indígenas e negros dentro de todos os aspectos do ensino de arte (produção, apreciação e contextualização); além do próprio questionamento crítico acerca da cultura dominante, latente ou manifesta e a todo o tipo de opressão para possibilitar o confronto de problemas como o racismo, o sexismo, a participação democrática e a paridade de poder (Barbosa, 1998, p. 94).

Histórias mediadas a partir da coleção do MASPPortanto, a partir dos resultados das análises – já apresentadas –, e dos teóricos

¹¹ A autora reconhece que, assim como diz Homi Bhabha, nossa existência é marcada por uma “tenebrosa sensação de sobrevivência, vivendo um presente que não tem nome próprio, mas é designado por um prefixo acrescentado ao passado” (Barbosa, 1998, p. 33). Isto é, o objetivo é explicitamente ultrapassar o passado, mas sem deixá-lo de lado.

e conceitos que mobilizo, elaborei um material didático intitulado “Mais para o centro: aulas-oficina sobre arte e cultura em MS e MT”, composto por quatro aulas-oficina cujas propostas pedagógicas apresentam estéticas decoloniais (Gómez; Mignolo, 2012) e propõem confrontos à colonialidade do ver (Barriandos, 2019). A metodologia da aula-oficina, conforme Isabel Barca (2004), propõe um modelo contrário aos paradigmas educativos de aula-conferência e aula-colóquio. Os objetivos dessa metodologia visam “criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos” (Barca, 2004, p. 37).

Ambas as autoras, Barca (2004) e Barbosa (1998) concordam que o intercâmbio entre teoria e prática é algo bastante frágil nos trabalhos sobre o ensino em suas áreas de conhecimento: história e artes visuais, respectivamente. Por muitas vezes, inclusive, o ensino de arte é encarado como mera atividade laboral desprovida de concepções teóricas, além de não ser incomum observar, no ambiente escolar, atribuições de atividades de decoração de ambientes às professoras/es de arte (Barbosa, 2003, p. 14).

Sendo assim, o material foi elaborado com o objetivo de preencher essas e outras lacunas e responder a algumas questões encontradas ao longo das análises no manual didático. Ao todo, são quatro aulas-oficina produzidas a partir da metodologia das aulas-oficina (Barca, 2004) e da Abordagem Triangular (Barbosa, 1998), que evidenciam referenciais visuais de artistas de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso e problematizam a narrativa da história da arte presente na coleção didática, que deslegitima obras de artistas do Sul global.

O conteúdo de duas aulas-oficina apresenta os artistas Auguste

Rodin e Albert Eckhout – que são destacados nas propostas pedagógicas do manual didático, em uma perspectiva não hierarquizada em diálogo com Conceição Freitas da Silva e Clóvis Irigaray, artistas da região de MS e MT, portanto próximos à realidade das/os estudantes e professoras/es. As duas outras aulas-oficina concentram-se totalmente em artistas que viveram/vivem e produziram/produzem nessas regiões, buscando aproximar as/os estudantes e professoras/es da realidade artística, cultural, social e política de seu contexto: as artistas campo-grandenses Priscilla Pessoa e Lídia Baís, o campo-grandense Victor Macaulin e o cuiabano Gervane de Paula. O Quadro 2 apresenta, sistematicamente e de forma resumida, os artistas, temas, objetivos gerais e principais conceitos abordados em cada uma das aulas-oficina.

Quadro 2– Artistas, tema, objetivo geral e principais conceitos abordados

ARTISTAS	Conceição Freitas e Auguste Rodin	Clóvis Irigaray e Albert Eckhout	Priscilla Pessoa e Lídia Baís	Victor Macaulin e Gervane de Paula
TEMA	Relações de gênero, eurocentrismo e elitismo	Lugar de fala, representação e eurocentrismo	Relações de gênero, religião e eurocentrismo	A arte como instrumento de denúncia à destruição do meio ambiente
OBJETIVO	Compreender que existem diferentes formas de se enxergar um fenômeno estético, artístico e/ou cultural, bem como distintas maneiras de se construir narrativas dentro da história da arte; e que tais narrativas são atravessadas pelo racismo, eurocentrismo, sexismo e classismo.	Compreender que existem distintas maneiras de se construir narrativas dentro da história da arte relacionadas ao lugar de onde os sujeitos envolvidos nessas construções falam; e que tais narrativas são atravessadas pelo eurocentrismo, racismo e classismo.	Compreender e questionar os atravessamentos do eurocentrismo nas relações hierarquizadas de gênero, com ênfase nos códigos nos papéis atribuídos à mulher, estabelecendo críticas às práticas opressivas de poder delineadas pelo patriarcado eurocentrado.	Compreender questões voltadas à preservação do meio ambiente em relação ao mundo em que vivem e que se conscientizam acerca dos agentes de destruição do mesmo, como o capitalismo e o agronegócio propiciando o desenvolvimento de atitudes capazes de protegê-lo e valorizá-lo.
PRINCIPAIS CONCEITOS ABORDADOS	• Interseccionalidade • narrativas • bugre • arte X artesanato • eurocentrismo • curador/curadoria;	• Interseccionalidade • índio X indígena • artista viajante • colonialidade do ver • representação • Eurocentrismo • lugar de fala	• Interseccionalidade • patriarcado • assimetria de gênero • eurocentrismo • autorretrato	• Educação e preservação ambiental; • queimadas no Pantanal; • agronegócio; • capitalismo; • grafite

Fonte: elaborado pela autora

As aulas-oficina são projetadas para cinco a seis aulas e, embora as quatro propostas apresentem diversos conceitos em comum, são independentes entre si. Ou seja, não precisam ser trabalhadas em sequência. A partir da Proposta Triangular, que é um sistema versado na resposta dada à seguinte pergunta: “como se dá o conhecimento em arte?” (Barbosa, 1998, p. 38), elaborei o Quadro 3, que diz respeito às etapas a serem desenvolvidas ao longo das quatro aulas-oficina, bem como as atividades propostas em cada etapa e seus objetivos.

Conforme Barbosa, a Proposta Triangular possui uma triangulação de natureza epistemológica que designa os componentes de ensino-aprendizagem por três ações que não possuem hierarquias entre si: criação (fazer artístico); leitura de obras de arte e contextualização. A contextualização, nesse sentido, pode ser “histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc” (Barbosa, 1998, p. 38), em uma perspectiva inter e transdisciplinar.

Com o desenvolvimento das etapas sistematizadas no Quadro 3, busco construir possibilidades para o exercício da prática docente desobediente aos atravessamentos da colonialidade do poder, do saber, do ser e do ver, que desumanizam as sujeitas e sujeitos habitantes do Sul global, impondo a nós uma lógica eurocêntrica que hierarquiza nossa produção artística, estética e cultural, e que nos colocam à margem do conhecimento legitimado nas propostas curriculares, como se fossemos uma mera “cultura da repetição”, bem como problematizou a crítica de arte chilena Nelly Richard (2012).

Quadro 3– Etapas a serem realizadas no conjunto das quatro aulas-oficina

ETAPAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
Observação, Leitura e Registro	Exercícios de percepção dos significados através de perguntas selecionadas para cada fonte iconográfica e documental, balizados pela mediação da/o docente. Descrição verbal e registros em forma de escrita linear, mapas conceituais, ilustrações etc.	Identificação dos significados das fontes; desenvolvimento da percepção visual, histórica e crítica. Organização, contextualização e sistematização do conhecimento percebido por meio das discussões; aprofundamento das observações e análises críticas.
Reflexão	Análise das fontes, levantamento de hipóteses, discussões, questionamentos, pesquisa em outras fontes: livros, arquivos, jornais, revistas, internet, comunidade.	Desenvolvimento da capacidade de análise e julgamento crítico, contextualização e interpretação das evidências e significados.
Criação	Utilização de diferentes linguagens: pintura, desenho, colagem, escultura, fotografia etc., para traduzir os conhecimentos assimilados nas etapas anteriores.	Desenvolvimento da capacidade expressiva e autoexpressiva por meio dos diversos elementos das linguagens artísticas.

Por fim, busco com este material, instrumentalizar e nutrir a prática político-pedagógica com propostas cujas fontes iconográficas e textuais e os conceitos dialoguem com a opção decolonial, voltando nossos olhares para epistemologias do Sul global, com enfoque na produção artística/estética/cultural da paisagem sul-mato-grossense e mato-grossense.

Esse movimento é realizado em uma perspectiva de enfrentamento à lógica eurocêntrica de conhecimento, que marginaliza os referenciais artísticos/estéticos/culturais não europeus nos documentos curriculares e materiais didáticos. Considero esse material didático um lugar de **possibilidades**, em diálogo com o que afirma a escritora e artista Grada Kilomba: “um profundo niilismo e a destruição nos invadiriam se considerássemos a margem apenas uma marca de ruína ou de ausência de fala, em vez de um lugar de possibilidade” (2020, p. 69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e discussões buscaram responder, dentre outras questões, como os referenciais em arte e cultura latino-americana são apresentados nos materiais didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental no âmbito rede municipal da cidade de Campo-Grande MS entre os anos 2020 e 2024, partindo da hipótese de que esses conhecimentos são invisibilizados, enquanto os referenciais euro-estadunidenses são privilegiados. Foi possível perceber, a partir da análise de conteúdo, a validação dessa hipótese, pois a fonte documental apresenta uma narrativa eurocentrada da história da arte. Esta pesquisa demonstra, sem deixar de considerar a natureza complexa do livro didático, que a narrativa presente no discurso do manual da/o professora/or nos recortes da análise apresenta uma lógica obediente à matriz de poder moderna/colonial.

É salutar reconhecer que o manual apresenta propostas pedagógicas e orientações que desafiam e tensionam essa lógica. No entanto, os referenciais visuais, obras, movimentos, conceitos e artistas ainda são, em sua maioria, concebidos sob a lógica da cronologia conforme acontecimentos ocorridos na Europa. Sendo assim, é possível concluir que a coleção apresenta uma hierarquização entre obras/artistas de outros países da América Latina (apenas o Brasil é evidenciado) e obras/artistas da Europa.

As proposições teórico-metodológicas centradas em arte e cultura fora do eixo Europa-EUA encontram-se, em sua maioria, nas seções de complementação às proposições principais, em seções e boxes de ampliação e complementação de conceitos e ideias – isto é, marginalizadas, do ponto de vista da diagramação e construção narrativa textual e imagética. As epistemologias do Sul global ocupam o território

da margem diante das epistemologias do Norte. Afirmando que nossa produção artística e cultural, nossos movimentos de resistência e re-existência não estão aqui para complementar e ampliar nenhuma outra. Assim como Nelly Richard (2012), recusamos a alcunha de “cultura da repetição”, incapaz de conceber e fundamentar movimentos artísticos próprios a serem incorporados na história da arte dita “universal”.

Frente a essa colonialidade constatada, a decolonialidade é uma resposta combativa às diversas formas de opressão, subalternização e negação de nossos modos de ser, conhecer, saber, fazer, sentir e produzir. O viés desobediente das aulas-oficina é evidenciado pela opção em abordar, de forma crítica e problematizadora, eixos estruturantes do sistema moderno/colonial/capitalista. Seu conteúdo propõe diálogos, discussões, pesquisas e criações artísticas sobre temas negligenciados pelos currículos, que são as especificidades da educação sobre as relações étnico-raciais, de gênero, de nacionalidade, regionalidade e do meio ambiente, principalmente voltadas ao território latino-americano. Nesse sentido, saliento que a prática político-pedagógica desobediente não objetiva negar a epistemologia euro-estadunidense, uma vez que, conforme Barbosa (2003, p. 20), esses são os códigos culturais do poder. No entanto, assim como afirma a autora, é preciso conhecer e assimilar o “outro” a partir do domínio das próprias referências culturais, de sua própria classe social, o que constitui um movimento de desobediência à lógica moderna/colonial/capitalista.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARRIENDOS, Joaquín. A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual interepistêmico. In: **Giro decolonial I: artes visuais, arquiteturas e visualidades**, v. 3, n. 1, 2019.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003, p. 36-61.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora. 2020.

FERRARI, Solange S. U.; KATER, Carlos E.; DIMARCH, Bruno F.; FERRARI, Pascoal F. **Por toda pARTE**: 6º ano: ensino fundamental: anos finais – manual do professor. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2018a.

FERRARI, Solange S. U.; KATER, Carlos E.; DIMARCH, Bruno F.; FERRARI, Pascoal F. **Por toda pARTE**: 7º ano: ensino fundamental: anos finais – manual do professor. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2018b.

FERRARI, Solange S. U.; KATER, Carlos E.; DIMARCH, Bruno F.; FERRARI, Pascoal F. **Por toda pARTE**: 8º ano: ensino fundamental: anos finais – manual do professor. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2018c.

FERRARI, Solange S. U.; KATER, Carlos E.; DIMARCH, Bruno F.; FERRARI, Pascoal F. **Por toda pARTE**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais – manual do professor. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2018d.

GÓMEZ, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter (Orgs.). **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

MIGNOLO, Walter. 'Epistemic Disobedience': the de-colonial option and the meaning of identity in politics. **Gragoatá**, v. 12, n. 22, 30 jun. 2007.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2014.p.13-42.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/**Racionalidad**. **Revista del Instituto Indigenista Peruano**, vol. 13, nº 29, p. 11-20, Lima, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RICHARD, Nelly. Latin American art's international *mise-en-scène*: staging and representation. 1994. In: Resisting categories: Latin American and/or Latino? Héctor Olea, Mari Carmen Ramírez, Tomás Ybarra-Frausto (Orgs.) **Critical documents of 20th-century Latin American and Latino art** ; v. 1, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2017

SANTOMÉ Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOBRE A AUSÊNCIA DE MULHERES ARTISTAS LATINO-AMERICANAS NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Dra. Simone Rocha de Abreu
Ms. Kassiane Ribeiro Sena Massud*

s

Introdução: A produção de mulheres artistas está na escola?

A pergunta acima centra a motivação desta pesquisa ora relatada e é uma inquietação gestada durante anos como discente e docente ao constatar a não equidade de gênero entre os artistas apresentados aos estudantes na aula de arte, o que representa a desvalorização ou apagamento de artistas mulheres. Soma-se a essa exclusão inicial a região de origem dessa mulher: a mulher latino-americana.

Para evidenciar esse problema de pesquisa apresentamos dados revelados na dissertação de mestrado de Amanda Mamede (2023) que analisou o Referencial Curricular de Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme) do ano de 2020 para os anos escolares do ensino fundamental II e o manual do professor da coleção didática “Por toda pAR-TE” para os mesmos anos escolares, a escolha desta coleção se pautou por ter sido adotada pelas escolas municipais da mesma cidade em Mato Grosso do Sul através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) durante o período de 2020 a 2023 (Mamede, 2023, p. 95-146). A pesquisadora ressalta a centralidade dos conteúdos apontados no referencial da Reme nos movimentos europeus da história da arte, seguido dos estadunidenses e quando há referência ao Brasil existe a ideia de repetição dos movimentos europeus em terras brasileiras, como se

o país estive fadado a repetir os movimentos europeus. Na análise do manual para o professor da coleção “Por toda pARTE” para o ensino fundamental II, Mamede, analisa, entre outros pontos, a predominância conteudística eurocêntrica e a prevalência de obras e de depoimentos de artistas homens, em detrimento das mulheres, avança sua análise destacando que: “Dentre os componentes da estrutura do livro da/o estudante, está um box denominado “palavra da/o artista” onde são citadas/os trinta artistas, sendo apenas nove mulheres” (Mamede, 2023, p.141).

Outro projeto que levanta dados para evidenciar o problema desta pesquisa é o projeto História da _rte¹² coordenado pelo pesquisador, professor e artista Bruno Moreschi, este projeto problematiza o discurso da História da Arte normativa e para fazê-lo analisa os onze livros¹³ mais adotados como bibliografias nas universidades brasileiras. A equipe deste projeto analisou os autores desses onze livros e prin-

¹² O projeto A História da _rte culminou com uma exposição no Itaú Cultural em São Paulo no ano de 2017 na ocasião houve a apresentação dos dados da pesquisa e a distribuição de um panfleto que reunia os dados da pesquisa. Tanto o panfleto como dados da metodologia empregada nesta pesquisa podem ser conferidos no seguinte link https://brunomoreschi.com/Historia-da-_rte, acesso 18.08.2024.

¹³ Os livros analisados foram: A História da Arte, de Ernest Hans Gombrich, Editora LTC, 2000.; Arte Moderna, de Guilo Carlo Argan, Companhia das Letras, 1992.; Arte Contemporânea: um História Concisa, de Michael Archer, Editora Martins Fontes, 2001.; Arte Contemporânea: uma introdução, de Anne Cauquelin, Editora Martins Fontes, 2005.; Conceitos Fundamentais de História da Arte, por Heinrich Wölfflin, Martins Fontes, 2015.; Estilos, Escolas & Movimentos: Guia Enciclopédico da Arte, de Amy Dempsey, Editora Cosac & Naify, 2005.; Guia de História da Arte, de Giulio Carlo Argan e Maurizio Fagiolo. Portugal: Editora Estampa, 1994.; Iniciação à História da Arte, de Horst W. Janson e Antony F. Janson. Editora Martins Fontes, 2009.; Teorias da Arte Moderna, de Herschel B, Chipp, Editora Martins Fontes, 1988.; Tudo sobre Arte, de Stephen Fathing, Editora Sextame, 2010.; História da Cidade, de Leonardo Benevolo, Editora Perspectiva, 2009. Para informações sobre a metodologia da pesquisa, sugerimos consultar https://brunomoreschi.com/Historia-da-_rte, acesso 18.08.2024

principalmente os artistas citados por eles, as categorias de análise foram: nome da/o artista, gênero e raça, ano de nascimento e ano de morte, local de nascimento, local geográfico de trabalho, técnicas artísticas de trabalho. Quanto aos autores dos onze livros, a pesquisa revelou que entre os doze autores dez são homens e duas são mulheres, nove são europeus, três são estadunidenses e todos são brancos e brancas. Nestes livros foram citados 2.443 artistas e entre eles somente 215 (8,8%) são mulheres, 22 (0,9%) são negras/os e 645 (26,3%) são não europeus, entre esses 645, apenas 246 são não estadunidense.

As duas pesquisas acima evidenciam o cenário excludente de alguns grupos da sociedade no documento referencial da Reme para o ensino de arte e no material didático, no caso da pesquisadora Mamede, e na História da Arte oficial estudada no curso de graduação da área no caso do projeto coordenado por Moreschi. Sabemos da relação entre essas duas pesquisas afinal, os profissionais da área de artes que elaboraram o referencial da Reme analisado e também os autores da coleção didática analisada se formaram nas universidades brasileiras onde são adotados os livros analisados por Moreschi, então quando os profissionais fizeram esses materiais é natural que espelhem as suas formações primárias de graduação, sendo necessário um esforço de pesquisa para ir além deste espelhamento, soma-se a isso, o fato desses profissionais terem ou não espaço para inserirem mudanças ao discurso já legitimado da história da arte que exclui tais grupos sociais, afinal promover alterações nos discursos já legitimados significa entrar em disputas por poder. Outra observação importante é que em ambas as pesquisas mencionadas as categorias gênero pesquisadas limitou-se ao binarismo (homem ou mulher), sem indicar artistas transexuais ou bissexuais ou qualquer outra categoria dentro da complexidade de gênero, parece-nos que isso se deu para evidenciar o apagamento das mulheres na História da Arte oficial, nos documentos regulatórios sobre o ensino de arte e no material didático e também pela dificuldade ou não

clareza de dados para categorizar os artistas como trans ou bissexuais ou pertencentes a outras categorias de gênero, o que já é em si, um dado importante de pesquisa, porém nenhuma das pesquisas deixa de mencionar que reconhece a complexidade e pluralidade das categorias de gênero, bem como apontar a questão do binarismo evidenciado na categorias homem ou mulher.

Ana Paula Simioni (2016, 2019), por sua vez, enfatiza a consagração tardia das mulheres artistas e o hiato no reconhecimento de suas produções. A autora questiona quantas dessas artistas são facilmente lembradas fora do círculo de especialistas. Esse questionamento nos instiga a repensar a narrativa artística e a importância de incorporar suas obras no ensino de arte. É uma oportunidade de reconhecer e celebrar as contribuições frequentemente negligenciadas dessas artistas. A consagração tardia das mulheres artistas é entendida aqui, não como uma curiosidade histórica, mas como um reflexo das barreiras sistêmicas estruturantes da sociedade que as mulheres artistas enfrentaram em suas carreiras, estas barreiras são o patriarcado, a misoginia, o racismo, a transfobia. Ao destacar a consagração tardia, Simioni (2016, 2019) nos instiga a refletir sobre como a história da arte negligenciou as contribuições das mulheres ao longo do tempo.

Adicionalmente Ana Mae Barbosa e Victória Amaral (2019), ainda recomendam que, ao incorporar as obras dessas artistas no ensino de arte, estamos reconhecendo e celebrando as contribuições dessas mulheres artistas. Desse modo, a ampliação/inclusão de obras de arte a serem apresentadas no ensino de arte se organizam como uma oportunidade de corrigir distorções históricas e valorizar a riqueza da produção artística feminina. Mas basta o professor incluir mulheres artistas em suas aulas? Não, por certo não basta, há a necessidade que o professor faça a mediação destas produções artísticas, ressaltando o gênero, as opressões que as dificultaram o reconhecimento destas ar-

tistas, além da qualidade estética de cada obra, ao destacar as qualidades estéticas da obra a/o professora/r também estará se negando a criar um nicho de “arte feminina” e ao trabalhar com os alunos as opressões e violências do patriarcado, a misoginia e racismo, estará trabalhando com os alunos as razões para esse apagamento sistemático da produção artística e do conhecimento das mulheres.

Nesse ínterim, o alinhamento dos autores aqui citados nos levam a destacar a importância da presença das obras de mulheres artistas, mas também nos direcionam no sentido de compreender as complexas dinâmicas que levaram à consagração tardia e sub-representação de inúmeras mulheres artistas. Incorporar obras diversas em autoria, com olhar atento aos mecanismos de opressão, como gênero, classe social, territorialidade, raça, no currículo de ensino de arte é um passo significativo em direção a uma narrativa artística ampla em representatividade.

Ainda na direção das invisibilizações das mulheres artistas, Cecilia Farjano-Hill (2018) aborda essa questão com olhar dirigido a artistas latino-americanas. Ela ressalta que algumas artistas foram escolhidas para representar as mulheres no meio artístico, mas muitas vezes receberam papéis secundários e menosprezados, especialmente se estivessem relacionadas à artistas homens. Podemos destacar a partir de sua análise a prática de relegar as artistas a posições subalternas, que é profundamente enraizada na narrativa eurocêntrica e patriarcal que moldaram o mundo moderno/colonial, inclusive com relação ao circuito de arte. Ao sublinhar esta inclinação à marginalização de Farjano-Hill (2018) podemos salientar a imperativa necessidade de uma revisão iminente do currículo de arte, com a inclusão e destaque das qualidades estéticas das obras dessas artistas, visando à correção dessa disparidade historicamente construída/arraigada socialmente. Essa revisão curricular pode ser entendida como mais do que uma correção histórica; mas como afirmação do valor intrínseco das contribuições

das mulheres artistas e uma rejeição das narrativas de exclusão que as relegaram a papéis secundários.

Um ponto importante das ponderações de Farjano-Hill (2018) é que a representação tendenciosa das artistas latino-americanas à papéis secundários aos homens com quem elas se relacionavam, tais como o professor homem, ou o marido também artista, não apenas as prejudicou/a na trajetória artística de cada uma, mas também distorce nossa compreensão da arte latino-americana como um todo. Ao ignorar ou menosprezar o trabalho dessas artistas, perdemos uma parte significativa da riqueza e complexidade da produção artística na América Latina.

Alinhando pensamentos nesse sentido, podemos perceber a importância de reconhecer não apenas as trajetórias artísticas de mulheres, mas também o contexto mais amplo de marginalização e discriminação que elas enfrentaram. Incorporar suas obras no ensino de arte não apenas no intento de corrigir uma imensa ‘falha histórica’, mas também enriquecer nosso entendimento da arte latino-americana e promover um ensino de arte que subverta as relações de poder e assim proporcione aos estudantes espaço em sala de aula para questionar o patriarcado, a misoginia e o racismo na sociedade, heranças de uma lógica moderna/colonial de poder que hierarquiza as relações de gênero.

Para refletir sobre a ausência das mulheres artistas na sala de aula, já ouvimos vários pesquisadores refletindo e questionando a excludente História da Arte normativo, também abordando documento normativo do ensino de arte e material didático, agora vamos ouvir a voz do professor de arte da Educação Básica que está em atividade na escola. Para isso formulamos questionários e entrevistas, expomos e analisamos a seguir os resultados de questionários e entrevistas com seis professores de arte de uma escola da Rede Municipal de Educação de Campo Grande – MS (REME), estas entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2022 e dividiu-se em duas etapas: primeiramente

os participantes responderam a um questionário construído com perguntas de perfil geral das/os respondentes (dados como idade, tempo de formação e área específica da arte em que se graduou, ou seja, música, visuais, cênicas ou dança) e o segundo momento se referiu a entrevistas semi-estruturadas.

Tateando presenças e ausências das mulheres artistas na aula de artes visuais - com a voz os professores de arte

Esta pesquisa, realizada entre os meses de abril e dezembro de 2022, se organizou com a devida submissão e aprovação pelo Conselho de Ética em Pesquisa - CEP/UFMS e autorização da Secretaria de Educação Municipal Campo Grande - MS.

Visando o melhor encaminhamento da pesquisa, algumas hipóteses foram formuladas, sendo elas: H01: A produção de mulheres artistas é pouco ou não trabalhada no ensino de Arte do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS (REME), devido à formação dos professores que espelham o apagamento da produção artística de mulheres¹⁴ ; H02: A produção de mulheres artistas é pouco ou não trabalhada no ensino de Arte do Ensino Fundamental da REME, devido ao professor acreditar que a diversidade de artistas seja pouco ou irrelevante ao aluno no ensino de Arte; H03: A produção de mulheres artistas é trabalhada no ensino de Arte da Educação Básica de modo equivalente à produção masculina pelos professores da REME na escola onde se realiza a pesquisa.

¹⁴ O Tal hipótese faz referência a formação das/dos professoras/professores que espelham esse apagamento da produção artística realizada por mulheres- traço da colonialidade do saber, do ser e do poder da teoria de Quijano (2005).

Primeiramente os professores responderam um questionário sobre formação acadêmica e profissional, assim como perguntas exploratórias a respeito do uso de imagens no ensino de Arte. Em momento posterior, foi realizada a entrevista semiestruturada, com oito perguntas abertas, que retomam assuntos iniciados no questionário de maneira mais aberta, tais como: a Organização da escolha dos artistas e obras a serem trabalhados em sala de aula; Relações entre obra, artista e contexto histórico-social; As relações de autoria de grupos com suas demandas historicamente/socialmente minorizadas; Presença e ausência de artistas mulheres no ensino de Arte (percepção geral); Presença e ausência de artistas mulheres no ensino de Arte (em vivências pessoais).

Questionário: escutando os professores de arte

A escola onde a pesquisa foi realizada tem, em seu quadro no ano de 2022, 52 (cinquenta e duas) turmas (matutino e vespertino) divididas em: 4 (quatro) turmas de Educação Infantil Grupo 4, 6 (seis) turmas de Educação Infantil Grupo 5; Ensino fundamental I se subdivide em: 8 (oito) turmas de 1º ano, 7 (sete) turmas de 2º ano, 6 (seis) turmas de 3º ano, 6 (seis) de 4º ano, 6 (seis) turmas de 5º ano e no Ensino fundamental II, 5 (cinco) turmas de 6º ano e 4 (quatro) turmas de 7º ano.

O questionário foi construído com perguntas de perfil geral das/dos respondentes (dados como nome e idade, assim como área e tempo de formação), perguntas quanto ao uso de imagem no ensino de Arte e questionamentos referentes a curadoria educativa¹⁵ e a produção de mulheres artistas no ensino.

¹⁵ A expressão “curadoria educativa”, conforme Vergara (2020), significa a escolha das/os artistas que o professor faz ao elaborar seus planos pedagógicos para levar para a sala de aula.

A aplicação dos questionários foi realizada entre os meses de março e abril de 2022 com professoras/professores atuantes na Educação Básica, conforme a melhor conveniência de cada respondente. O quadro de docentes em Arte da escola selecionada composto por 8 (oito) professoras/professores, sendo 6 (seis) delas/deles respondentes desta pesquisa¹⁶.

De início vale relatar que ao receberem as folhas do questionário e as canetas para preenchimento, a leveza costumeira ganhou ar de leve tensão. O perfil das/dos respondentes se mostrou bastante diverso quanto a alguns aspectos, como idade (entre 22 e 44 anos), tempo de docência (de 2 meses a 14 anos de trabalho no ensino de Arte) e carga de trabalho (entre 20 e 40 horas de trabalho semanal). No entanto, outros aspectos mostraram pouca variação, como área de formação (com 5 respondentes com formação em Artes Visuais e 1 em Música). As/Os respondentes atuam em diferentes níveis da Educação Básica.

¹⁶ Os docentes não participantes do questionário e entrevista são uma das autoras deste texto (que também compõem o quadro de docentes) e um docente que leciona apenas 1 hora/aula na escola em questão, sendo a amostra aqui apresentada, bastante representativa do ensino de arte desta escola da Reme.

Tabela 01. Perfil das/dos Respondentes

RESPONDENTE	IDADE	ÁREA DE FORMAÇÃO	TEMPO DE FORMADO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO NA REME	TURMAS EM QUE ATUA	CARGA HORÁRIA SEMANAL
1	35 anos	ARTES VISUAIS	14 anos	14 anos	14 anos	Ensino Fundamental I e II	31
2	44 anos	ARTES VISUAIS	12 anos	11 anos	11 anos	Ensino Fundamental I	35
3	30 anos	MÚSICA	6 anos	5 anos	4 anos	Ensino Fundamental I e II	40
4	22 anos	ARTES VISUAIS	1 anos e 3 meses	2 anos	7 meses	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	32
5	39 anos	ARTES VISUAIS	9 anos	9 anos	9 anos	Educação Infantil ¹⁷	40
6	20 anos	ARTES VISUAIS	5 meses	2 meses	2 meses	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	20

Fonte: Elaborada pela autora.

Em perguntas dedicadas ao uso de imagem no ensino de Arte as/os professoras/professores foram unânimes, asseverando a importância de sua utilização no ensino de Arte. Com seus “sim” categóricos, onde mesmo com espaço/convite/provocação para complementação da fala, não houve quem o preenchesse, refletindo a importância conquistada/concedida a referência imagética a sala de aula, tema esse retomado nas entrevistas. Esse “sim” categórico foi apontado pelos professores como com certa obviedade. Com sorrisos de canto, e por vezes com um “claro”, sussurrado. Segundo a devolutiva das/dos professoras/professores, essa crença se materializa em sua prática docente, utilizando imagens em sala de aula.

Perguntados: “Em seu período de formação estudou artistas mulheres?”, a maioria das/dos arte-educadoras/educadores assegurou ter estudado mulheres artistas em sua formação acadêmica. Apenas a/o respondente 3 (professor de música) afirmou que esse contato se deu apenas por buscas pessoais. A Tabela 02 mostra ainda as dezesseis artistas mulheres citadas pelas/pelos professoras/professores (foram mencionadas de duas a oito artistas mulheres).

¹⁷ A respondente 05 atua também no Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Mato Grosso do Sul.

Tabela 02. Imagem na sala de aula e na formação docente

RESPONDENTE	VOCÊ UTILIZA IMAGEM EM SUAS AULAS DE ARTE?	VOCÊ ACREDITA QUE A UTILIZAÇÃO DE IMAGEM CONTRIBUI AO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA?	EM SEU PERÍODO DE FORMAÇÃO ESTUDOU MULHERES ARTISTAS?	SE SIM, CITE ALGUNS NOMES DE MULHERES ARTISTAS:	SE SIM, EM QUAL PERÍODO DE FORMAÇÃO?
1	SIM	SIM	SIM	Tarsila, Ana Ruas	Pós-graduação
2	SIM	SIM (Acredito)	SIM	Tarsila, Frida Kahlo, Lídia Bais, Anita Malfatti, Betariz Milhazes	Graduação, Pós-graduação, Formação Continuada e Buscas Pessoais
3	SIM	SIM (É essencial para a compreensão do aluno, independente da área de formação)	SIM	Tarsila, Ligia Clark, Frida, Ana Ruas, Chiquinha Gonzaga, Conceição dos Bugres	Buscas pessoais
4	SIM	SIM (Muito)	SIM	Anita Malfatti, Tarsila, Ligia Clark	Graduação
5	SIM	SIM (A imagem contribui muito para incentivar o hábito da leitura imagética no fazer).	SIM	Tarsila, Frida	Graduação
6	SIM	SIM (É de extrema importância essas referências para ampliar o repertório dos alunos).	SIM	Berna Reale, Beatriz Milhazes, Rosana Paulino, Adriana Varejão, Nega Hamburger, Yoko Ono, Yayoi Kusama, Regina Silveira)	Graduação

Fonte: Elaborada pela autora.

Cabe aqui relatar que as/os professoras/professores apresentaram, de modo geral, alguma dificuldade em rememorar os nomes das mulheres artistas citadas. As falas: “Tem mais, mas eu não lembro agora.” (Respondente 04) e “Eu vou pôr só essas duas. Tudo bem?” (Respondente 01). Assim como a observação: foi a pergunta que mais exigiu tempo de reflexão para a resposta, nos indica que citar mulheres artistas pode ser, ainda hoje, um desafio mesmo aos docentes de Arte.

Da mesma maneira, é relevante notar que as artistas trabalhadas na graduação foram ainda lembradas (mesmo que com algum esforço), nos fazendo refletir quanto a profundidade do alcance da formação docente na graduação. As mulheres artistas estudadas em formação continuada foram rememoradas por apenas uma/um respondente.

O questionamento quanto aos períodos de formação onde o estudo de mulheres artistas se deu constava as opções: Ensino Básico, Graduação, Pós-graduação, Cursos de curta duração, Formação Continuada, Buscas pessoais e Outros, com o devido espaço de resposta. A/O respondente 03 (formado em música), afirma ter esse contato apenas com ter estudado mulheres artistas em algum momento de sua graduação, excetuando a/o respondente 01, que formada/formado a 14 anos (maior tempo de formação entre os participantes), assegura ter esse contato apenas na pós-graduação (especialização). Nenhum das/dos entrevistadas/entrevistados afirmou estudar mulheres artistas no Ensino Básico.

Essas informações podem nos apontar caminhos. Poderíamos asseverar que as artistas mulheres eram pouco ou não trabalhadas em nossos tempos de escola? Supor que as poucas duas a oito mulheres artistas citadas pelas/pelos respondentes seriam já, de algum modo, um avanço? Afirmar que as graduações atualizaram seus materiais e incluíram mais mulheres artistas em suas biografias/ementas/disciplinas? Qualquer conclusão nesse sentido seria apressada. É necessário conhecer as limitações desse estudo, assim como o espaço para novas pesquisas. Com os dados dos quais dispomos não se faz possível tais afirmações.

Contudo, com os dados dessa pesquisa podemos afirmar que dentre as/os respondentes formados em artes visuais, a/o docente formada/formado a mais tempo (14 anos), foi a/o único que asseverou não ter estudado mulheres artistas na graduação em artes visuais. Mesmo a/o docente formada/formado pouco tempo depois (12 anos de formado), assegura ter estudado mulheres artistas em seu período de graduação. Podemos afirmar ainda que a/o respondente saída/saído mais recentemente da graduação (5 meses) assegurou ter estudado o maior número de artistas mulheres durante sua graduação, citando oito artistas mulheres. Essas possíveis inter-relações foram retomadas na etapa da entrevista.

As/Os respondentes foram convidados/provocados a citar os nomes das artistas estudadas em sua formação, independente do período. Tarsila do Amaral aparece em cinco questionários, a mexicana Frida Kahlo em três, Anita Malfatti, Ligia Clarck, Beatriz Milhazes e Ana Ruas aparecem em dois questionários. As artistas Lidia Baís, Berna Reale, Rosana Paulino, Adriana Varejão, Nega Hamburger, Yoko Ono, Yayoi Kusama, Regina Silveira e Conceição dos Bugres foram citadas por um respondente. Foi citada ainda a musicista brasileira Chiquinha Gonzaga.

No mesmo questionário, a etapa final aborda especificamente a curadoria educativa. As/Os arte-educadoras/educadores consideram ‘muito importante’ a utilização de artistas diversos para o ensino de Arte, refutando mais uma das hipóteses (H02: A produção de mulheres artistas é pouco ou não trabalhada no ensino de Arte do Ensino Fundamental da REME, devido ao professor acreditar que a diversidade de artistas seja pouco ou irrelevante ao aluno no ensino de Arte.). Pois, diante das opções: ‘nada importante’, ‘não muito importante’, ‘mediana’, ‘importante’ e ‘muito importante’, as/os docentes em Arte consideram a última alternativa a mais adequada para descrever a relevância da utilização da produção de artistas diversos no ensino de Arte.

O questionário também aborda os critérios utilizados para a escolha de obras e artistas, o principal agente direcionador apontado foi o conteúdo dos documentos normativos a serem trabalhados. Como empecilhos/dificuldades para diversificar as obras apresentadas em sala, diante das opções: Escassez de recursos materiais; Falta de conhecimento de artistas diversos; Falta de tempo devido as demandas de trabalho; e Falta de interesse dos professores; A escassez de materiais foi assinalada unanimemente. Com o lembrete discreto, grafado no canto da pergunta, que poderiam ser assinaladas mais de uma alternativa, a falta de tempo (devido às demandas de trabalho e a falta de conhecimento de artistas diversos) também foi citada, como ilustra a Tabela 03.

Tabela 03 – Questionário - Produção de artistas mulheres no ensino de arte

RESPONDENTE	O quanto você acredita ser importante a utilização da produção de artistas diversos para o ensino de arte?	Que critérios você utiliza para a escolha das obras e artistas?	Você procura diversificar as obras apresentadas aos alunos? Por quê?	Você trabalha anualmente algum artista e/ou obra? Se sim, quais? Se não, por quê?	O que você vê como empecilho/dificuldade para diversificar as obras apresentadas no ensino de arte?	Descreva as principais dificuldades encontradas quanto a curadoria educativa	Você utiliza a produção de mulheres artistas em suas aulas de arte? Se sim, quais? Se não, por quê?	Você utiliza a produção de mulheres latino-americanas em suas aulas de arte? Se sim, quais. Se não, por quê?	O que você acredita que favoreceria a utilização do trabalho de artistas mulheres no ensino de arte na educação básica?
1	Muito importante	Pesquisas pessoais de acordo com o conteúdo a ser trabalhado	SIM, para mostrar a diversidade de temas e artistas;	Tarsila do Amaral, para mostrar a mulher artista. Ivan Cruz, para trabalhar as técnicas e o lúdico.	Escassez de recursos materiais Falta de tempo	Tempo para realizar pesquisas	SIM, Tarsila e Ana Ruas, porém tenho poucas referências;	SIM, Tarsila e Ana Ruas	Na formação acadêmica através das aulas, ter o conhecimento de mais referências de artistas mulheres, mais biografias, obras.
2	Muito importante	Pesquisas pessoais de acordo com o conteúdo a ser trabalhado	SIM, os alunos precisam dessa gama de referências para conseguir criar sua concepção científica.	Em 2023 explorei e aprofundei nos trabalhos da artista Beatriz Mihalves	Escassez de recursos materiais	O avanço dos usos das imagens digitais expôs um desafio para a arte-educação, pois não temos recursos para levar imagens de qualidade para a sala de aula	SIM, Beatriz Mihalves, Tarsila do Amaral, Lúcia Bais	NÃO, falta conhecer e me apropriar**.	Na formação da graduação e ocupação espaços que contemplem a arte das mulheres, dessa forma teríamos mais produção e apropriação dessa arte.
3	Muito importante	Indicações da RME. Pesquisas pessoais de acordo com o conteúdo a ser trabalhado e indicações de colegas da área	Em alguns casos sim, tudo depende dos recursos oferecidos no momento.	Geralmente trabalho os que no trabalho anualmente são os aqueles referidos no Currículo, quando aparece uma oportunidade, data histórica ou projeto de culminância utilizo outros.	Escassez de recursos materiais Falta de conhecimento de artistas diversos (formação).	O principal motivo é a falta de recursos, em seguida a falta de conhecimento, porém acaba sendo suprido com o apoio de colegas de outras formações de arte	SIM. As já citadas na questão 03. Utilizo geralmente de acordo com o conteúdo aplicado no currículo	SIM, principalmente brasileiras.	Haver formação na universidade sobre o assunto, buscar mais sobre os pequenos artistas da nossa região.
4	Muito importante	Pesquisas pessoais de acordo com o conteúdo a ser trabalhado	SIM, mostrar as obras destaca-se de um artista é importante, assim como aquelas que não tem tanta visibilidade.	Tenho sempre trabalhar artistas do MS. Gosto sempre de trabalhar a Lúcia Bais (morada dos Bais) e Humberto Espindola	Escassez de recursos materiais Falta de conhecimento de artistas diversos (formação).	Quando você leva qualquer obra para sala de aula deve levar também as referências (autor, ano). Eu encontro dificuldade de achar essas informações	SIM, Lúcia Bais, Ana Ruas, Tarsila do Amaral	SIM. As citadas na questão 10	Acho que sempre temos que mostrar os trabalhos dos artistas. Mas vejo que as obras das mulheres não são tão visíveis. Divulgar de amostras de artistas femininas, tratar essas obras tanto na graduação quanto na Educação Básica.
5	Muito importante	Pesquisas pessoais de acordo com o conteúdo a ser trabalhado	SIM, para enriquecer o repertório do aluno.	Sim. Romero Brito, Frida Kalo, Vincent Vanilogh, etc.	Escassez de recursos materiais	-	SIM, já citadas anteriormente na pesquisa	SIM, já citadas anteriormente na pesquisa.	O desenvolvimento de mais projetos para estimular.
6	Muito importante	Pesquisas pessoais de acordo com o conteúdo a ser trabalhado	SIM, *	Fica difícil responder essa pergunta, visto que comeci a lecionar a 2 meses	Escassez de recursos materiais Falta de tempo, devido as demandas de trabalho	-	SIM. Procuro sempre acrescentar mulheres, mas percebo que se tratando de períodos mais antigos acabo não encontrando facilmente.	SIM, tenho pouco tempo de docência, mas procuro utilizar sim. Anita Malfati foi uma artista que consigo dialogar com o conteúdo.	Acredito que não cometeremos os mesmos erros do passado, devemos vir a essas artistas que caíram no esquecimento gerado por uma sociedade machista e patriarcal. Freqüente artista mulheres acho indispensável meu trabalho ser menor por causa do meu gênero.

Fonte: Elaborada pela autora.

A décima pergunta do questionário traz consigo o peso de dúvida central dessa pesquisa: A produção de mulheres artistas está presente no ensino de Arte? (Guardadas as especificidades da escola pesquisada). Tal questão aparece no questionário como: “Você utiliza a produção de mulheres artistas em suas aulas de arte? Se sim, quais? Se não, por quê?”. A resposta vem, outra vez, unânime: “Sim”!

A pesquisadora Farjano-Hill (2018, p.21) aponta: “Apenas algumas artistas mulheres foram escolhidas para representar o meio artístico, destacadas repetidas vezes...”. Tal afirmativa é corroborada pela fala das/dos respondentes da escola pesquisada. Pois, considerando os meses letivos, as aulas semanais e a limitada diversidade de mulheres artistas

citadas, os questionários nos apontam que algumas poucas mulheres artistas são escolhidas (e repetidas). A presença de Tarsila do Amaral (em cinco, dos seis questionários), assim como a limitada diversidade de artistas mulheres mencionadas, pode revelar mais que a presença discreta de Tarsila, mas a ausência de tantas mulheres artistas.

A décima primeira pergunta vem reforçando e ampliando o alcance (geográfico/cultural) de sua antecessora. “Você utiliza a produção de mulheres artistas latino-americanas em suas aulas de arte? Se sim, quais? Se não, por quê?”. Apenas uma/um respondente afirmou: “Não. Falta conhecer e me apropriar.”, contudo, a/o respondente citou artistas estudados em sua formação, assim como durante a aplicação de seu questionário descreveu trabalhos realizados com obras da artista brasileira Beatriz Milhazes com Ensino Básico no ano anterior. Descreveu realizar o que considerou êxito no trabalho em meio a pandemia usando obras da artista. Listou ainda, no mesmo questionário (pergunta 10) Tarsila do Amaral, Lídia Baís e Beatriz Milhazes como artistas com trabalhos presentes em suas aulas de Arte. Esse ponto pareceu nebuloso, sendo retomado na entrevista semiestruturada.

A pergunta final conclama à reflexão e elaboração de possíveis encaminhamentos quanto a presença da produção de mulheres artistas no ensino de Arte: “O que você acredita que favoreceria a utilização do trabalho de mulheres artistas no ensino de arte na Educação Básica?”. A resposta varia em forma, mas pouco em conteúdo.

As/Os educadoras/educadores de Arte apontam a formação acadêmica/universitária com maiores referências de mulheres artistas como caminho para esse favorecimento. Reforçando a hipótese (H01): A produção de mulheres artistas é pouco ou não trabalhada no ensino de Arte do Ensino Fundamental da REME, devido à formação das/dos professoras/professores que espelham o apagamento da produção de mulheres artistas.

Finalizada a etapa de questionários, foi perguntado a disponibilidade de participação também na etapa entrevistas. A receptividade foi muito boa. Todas/Todos as/os participantes da primeira etapa aceitaram o convite de colaborar também na etapa de entrevistas semiestruturadas. E assim o fizeram.

Entrevistas: ouvindo novamente os professores de arte

O roteiro de entrevista semiestruturada, que guia as entrevistas aqui analisadas, foi elaborado com o intuito de sanar possíveis incompreensões surgidas no questionário, onde a objetividade das linhas possa dificultar a compreensão/expressão entre pesquisadora/colaboradas/colaboradores, assim como ampliar/aprofundar os temas abordados.

O roteiro de entrevista, ilustrado na tabela 04, foi dividido em três partes principais: as Relações entre escola, Relações sobre prática no Ensino de Arte e a imagem e as Relações entre as imagens utilizadas em sala de aula (Curadoria Educativa).

Tabela 04 – **Roteiro para entrevista**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
1- Relações entre Arte e escola	
a- O papel da Arte na escola;	
b- A importância do Ensino de Arte na Educação Básica (contribuições);	
2- Relações sobre prática no Ensino de Arte e a imagem	
a- O uso de imagem de obras no ensino de Arte e sua relevância;	
3- Relações entre as imagens utilizadas em sala de aula (Curadoria Educativa);	
a- Organização da escolha dos artistas e obras a serem trabalhados em sala de aula;	
b- Relações entre obra, artista e contexto histórico-social;	
c- As relações de autoria de grupos com suas demandas historicamente/socialmente minorizadas;	
d- Presença e ausência de artistas mulheres no ensino de Arte (percepção geral);	
e- Presença e ausência de artistas mulheres no ensino de Arte (em vivências pessoais);	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

As seis entrevistas foram realizadas individualmente no mês de maio de 2022 nos turnos matutino e vespertino no ambiente escolar, marcadas com antecedência, segundo a melhor conveniência das/dos respondentes/participantes. Seguindo o roteiro, a pesquisadora lembrou aspectos do TCLE, como a liberdade de relatar qualquer desconforto, desejo de exclusão de pergunta(s)/direcionamento(s) ou mesmo a desistência a qualquer momento. Cada tópico foi aventado pela pesquisadora, e caso alguma incompreensão, o direcionamento refeito, atingindo pontos com maior clareza. De modo geral, as/os docentes se apresentaram mais confortáveis para a conversa, afastados do papel. Ou a primeira etapa serviu para minimizar tensões. De qualquer modo, a conversa foi mais solta e esclarecedora de pontos nebulosos.

No tópico: Relações entre Arte e escola, que direciona a fala das/dos docentes diante de sua compreensão do papel da Arte na escola, assim como sua importância do Ensino de Arte na Educação Básica e suas contribuições ao aluno, as respostas orbitaram no campo do sensível.

Sob esse tópico convém rememorar relato de Barbosa (2010, p.103), quanto à pesquisa realizada em 2010 com 217 arte-educadores. Aos sujeitos de sua pesquisa foi perguntado o que pensam sobre arte-educação, 82% deles respondeu “o desenvolvimento da sensibilização dos alunos”. Contudo, perguntados sobre o que é essa sensibilização as respostas variavam de “respeitar aos outros” até “ser obediente as regras da sociedade”. Desse modo, seria necessária uma maior atenção em busca da compreensão do que a/ o participante considera sensibilização.

A/ O participante 01¹⁸ relatou ser a sensibilização das/dos alunas/alunos a maior contribuição da Arte no campo educativo. Assim

¹⁸ Os números que designam cada docente, a título de organização da pesquisa, foram mantidos.

como a ludicidade nas atividades (descrita como ‘leveza’) e a satisfação pessoal da/do aluna/aluno como pontos de grande importância das contribuições da Arte na escola. A/O participante 06 falou apaixonadamente sobre ampliação de repertório imagético das/dos alunas/alunos no campo do sensível, lembrou que o objetivo não seria formar artistas, mas sensibilizar, auxiliar na conscientização em seu ser e estar no mundo, assim como construir o que chamou de “consciência cultural” (pertencimento).

A/O participante 05 falou sobre espaço para o autoconhecimento, a construção de um olhar crítico sobre si mesmo e o mundo. Um tempo dentro da escola para a reflexão, percepção e direcionamento do olhar diante do mundo. E diante do subtópico quanto as contribuições da Arte na escola, preferiu resumir dizendo: “Essa sensibilização!”. A/O entrevistada/entrevistado 03 falou de contribuições sociais, motoras, de criatividade, da escola vertendo-se em espaço cultural, de conhecimento de mundo. Destacou o aspecto da Arte como possibilidade criadora. A/O aluna/aluno como produtora/produtor, capaz de criar é ressaltado em sua fala. Acrescentou, algo pensativa/pensativo, que vê esses objetivos sendo vagarosamente alcançados, mesmo com dificuldades como escassez de recursos e falta de apoio/acompanhamento da família na vida escolar do educando.

As/Os participantes 04 e 02 discursaram longamente quanto ao tópico, destacando como espaço/momento de sensibilização e expressão da/do aluna/aluno, falando também sobre a relação de autoria/produção do educando. A/O participante 02 destaca ainda: “Espaço do aluno por pra (sic) fora. Dar condições para se expressar, seja na música, teatro, dança... Desde os homens primitivos temos isso, essa necessidade de expressar emoções. A arte na escola é espaço de expressão do aluno.” Desse modo podemos apontar que para o grupo pesquisado as relações entre Arte e escola, assim como suas contribuições no ensino para o aluno, orbitam a sensibilização e expressão do educando.

O segundo bloco de questões direciona quanto ao uso de imagens no ensino de Arte. Para as/os participantes a imagem é importante recurso nas aulas de Arte, referência visual que direciona e aumenta repertório. A/O participante 02 afirma no questionário, e aqui reitera, ser necessário partir de uma referência para a/o aluna/aluno. Dá o exemplo de uma praia. “Se estou falando de praia, mas o aluno nunca visitou, pode se lembrar de uma imagem, vídeo, foto que tenha praia, se já viu/sentiu areia, mesmo em um parquinho. É uma referência. Sempre partimos de uma referência, a imagem é uma referência importante nas aulas.” Exemplifica.

A/O participante 04 afirma perceber as crianças ‘muito visuais’ atualmente, mesmos as menores (referindo-se ao Grupo 04 e 05/crianças de 04 e 05 anos). A/O participante 06 afirma ser muito difícil, ou mesmo ‘impossível’ dar aulas de Arte sem alguma referência visual. Declara: “A criança precisa de referência! Quanto mais, melhor. Procuro dar também algum contexto, pra (sic) não ficar solto.” A/O participante 05 fala da importância da imagem no contexto do ensino de Arte, assim como as dificuldades de trazer imagens para sala de aula: “É sempre difícil. Não temos recursos, as imagens são pequenas (A4), os recursos são sempre nossos, de cada professor.” Alertando que as/os professoras/professores possuem limitado aporte material quanto às imagens levadas as/aos alunas/alunos.

A/O participante 03 afirma ter preferido investir em equipamento como data show: “Assim consigo uma maior gama de imagens e também dá pra (sic) passar audiovisual. Adoro! E os alunos também. Trabalho muito o contexto da obra, aí ajuda bastante.” Ressalta. Entretecendo o aporte teórico, convém chamar a voz de Barbosa (2008, 2010, 2019^a, 2019^b). Segundo a pesquisadora, como já apontado, a contextualização não deve se ater a vida do artista ou ao momento histórico de construção da obra, mas deve abranger ainda o contexto de educador e educando.

Quanto ao último bloco de perguntas da entrevista, a conversa se estendeu além do esperado, (depois da terceira entrevista já esperava que se estendesse. E se estendeu, todas às vezes). Dividido a título de organização em: a) A organização da escolha dos artistas e obras a serem trabalhados em sala de aula, b) Relações entre obra, artista e contexto histórico-social, as relações de autoria de grupos com suas demandas historicamente/socialmente minorizadas, c) Presença e ausência de artistas mulheres no ensino de Arte (percepção geral), d) Presença e ausência de artistas mulheres no ensino de Arte (em suas vivências pessoais). As/Os professoras/professores tinham muito a dizer.

As/Os entrevistadas/entrevistados, de modo geral, reiteram partir do Referencial Curricular da REME e outros documentos normativos para a escolha de artistas e obras a serem trabalhados. “A partir do conteúdo escolho o artista/obra que melhor se adequa aquele tema.” Destaca, sem rodeios, a/o entrevistada/entrevistado 02. A/O participante 01 afirma buscar ‘artistas jovens, novos’, ‘perto da realidade do aluno’. Já a/o participante 02 declarou observar faixa etária, etapa de ensino, habilidades (Referencial Curricular e BNCC), técnicas e contexto histórico.

A/O participante 03 afirma partir do referencial para sua decisão curatorial: “Uso sempre os maiores, os principais artistas.”, assevera ainda que procura ‘mesclar’ com ‘algo atual’. Pergunto serena, quem seriam os maiores. “Os clássicos!” assegura assertivo, com tom levemente depreciativo. É preciso lembrar aqui que a/o entrevistada/entrevistado 03 tem como área de formação a música. E sobre esse ponto afirma não se arriscar muito além dos ‘clássicos’.

A/O participante 04 assegura também ter no Referencial Curricular seu ponto de partida, mas lembra que: “Tem um bom espaço pra (sic) escolha’. Considerando a grande diversidade de artistas que podem ser trabalhados contemplando as habilidades e conteúdos orientados nos documentos normativos.

A/O participante 05 afirma ter no Referencial Curricular a base de suas escolhas curatoriais, declara que com o conteúdo busca um artista ou obra que deixe esse tema em ‘evidência’. A/O participante 06 parte também do Referencial, mas carrega uma preocupação além. Para ela/ele: “Dar lugar para quem não pareceu ainda é meu objetivo.” Declarando uma inquietação, até então apenas insinuada no questionário. A/O docente que mais citou artistas mulheres na etapa anterior afirma ter atenção à diversidade em sua curadoria, não apenas de obras, mas de artistas. Destaco: “Procuro diversificar, trazer artistas negros, mulheres, indígenas..., mas é difícil. Sempre tem que pesquisar muito.” A preocupação com a diversidade de obras e artistas foi percebida entretecida nas falas das/dos professoras/professores, assim com a dificuldade de acesso a informações de obras de mulheres artistas. Tal fala evidencia as marcas da colonialidade (especialmente a colonialidade do saber), assim como a efetiva contribuição dos esforços na rememoração de mulheres artistas.

O tópico seguinte, b) Relações entre obra, artista e contexto histórico-social, as relações de autoria de grupos com suas demandas historicamente/socialmente minorizadas, foi também bastante comentado pelas/pelos educadoras/educadores. Foram veementes na defesa da contextualização histórica como necessidade no campo da Arte.

A/O participante 01 afirma: ‘Faço a relação com artista, conteúdo e depois contexto histórico, a estética do artista’. Esta fala da/dos professora/professor participante traz foco ao contexto histórico da obra do artista (história da arte), aspecto importante abordado na teoria da Abordagem Triangular de Barbosa (2019a). Contudo, a inclusão dos contextos de educadora/educador e educando não foram destacados, o que pode insinuar que a contextualização educadora/educador e educando ficaria em segundo plano.

Quanto ao mesmo tópico a/o participante 02 reforça essa ideia quando exemplificou a relevância contextual: “Quando trabalhei a Mona Lisa de Leonardo da Vinci, falei que demorou muito tempo para ser feita. As crianças não entendiam por que alguém ficaria tanto tempo fazendo um quadro. Aí eu disse, mas naquela época não tinha fotografia. Aí eles entenderam... Viram um sentido.” Tais dizeres podem reforçar o enfoque na contextualização como aspectos da história da Arte.

A/O participante 03 declara ainda: “Trabalho bastante o contexto histórico. Gosto de fazê-los pensar sobre a arte, a importância da obra. Igual à capela sistina, quanto tempo pra fazer, sem energia elétrica, sem muitas facilidades.” Descrevendo momentos de conversa com as/os alunas/alunos dessa contextualização.

O tópico c) Relações de autoria de grupos com as demandas histórica/socialmente minorizadas a/o entrevistada/entrevistado 06 afirmou ter a preocupação de contemplar artistas de diferentes tempos, origens, e portadores de narrativas diversas. A/O participante 05 afirma não ver a necessidade de ‘diversificar tanto assim’. Afirma: ‘Diversifico, sim, mas não fico focada nisso.’, pondera. Reitera ter atenção ao tema e conteúdo ‘adequados’ (a faixa etária e objetivos pedagógicos). Relata fazer ‘a relação, de onde saiu, de onde surgiu a obra, como valorização da cultura’ em forma de história nas turmas de Educação Infantil.

Já a/o participante 03 afirma que a atenção/preocupação com autoria de grupos minorizados varia de conforme as condições de espaço, tempo e abertura no currículo. Se esvai em meio aos conteúdos extensos e pequena carga horária dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Declara ter muitos conteúdos a serem trabalhados, além dos projetos (vinculados ao Projeto Político Pedagógico da escola). Já nas turmas do 2º e 5º anos a/o mesma/mesmo entrevistada/entrevistado afirma ter mais espaço para essa escolha e ampliação de repertório e diferentes narrativas ofertadas as/aos alunas/alunos. Declara ainda ter conhecido muitos artistas durante a pandemia (covid-19).

As/Os participantes 04 e 02 afirmam focar em determinado artista, e explorar diversas obras. Quanto a atenção com autoria, afirmaram ambos, certa atenção em contemplar artistas regionais em sala de aula. A/O participante 02 evoca o livro didático, como instrumento de diversificação, direcionando artistas, por vezes ainda não conhecidos das/dos professoras/professores. A/O participante 01 teve breve fala sobre o tema de autoria. Relatou fazer a relação entre artista, conteúdo e contexto histórico, assim como explorar a 'estética do artista'. Afirmou levar a sala de aula artistas negros, indígenas e mulheres, contemplando, desse modo, grupos com suas demandas historicamente minorizadas.

Encaminhando para os direcionamentos finais da entrevista surge o tópico d) Presença e ausências de artistas mulheres no ensino de arte (percepção geral). Na percepção geral das/dos entrevistadas/entrevistados a presença existe, mas é tímida. A/O entrevistada/entrevistado 01 acredita que as mulheres artistas ainda são pouco trabalhadas no ensino de Arte, contudo aponta que tem aumentado muito durante os anos. Afirmar: "No chão de sala de aula a gente vê acontecer". A/O entrevistada/entrevistado 02, que já no questionário lamentava sua falta de conhecimento de mulheres artistas é categórica/categórico: "Na verdade, trabalha-se pouco, é aquilo ali e pronto. Tarsila (do Amaral), Anita (Malfatti), Beatriz (Milhazes), uma ou outra diferente." Perguntada/Perguntado quanto a sua fala no questionário a falta de conhecimento mencionada, rememorei com a/o participante as artistas que articulou em seus trabalhos com s/os alunas/alunos. Relatou com olhar algo triste, que ainda faz pouco, trabalha poucas artistas, como quem diz que ainda falta caminho a trilhar.

O relato da/do participante 03 quanto a presença de mulheres artistas no ensino de Arte vem, na contramão dos demais, muito otimista. Afirmar: "Tem, sim. 99% das professoras de arte aqui são mulheres. Acredito que trabalhem sim, as mulheres artistas." Evocando uma

questão identitária como ponto de partida para a escolha curatorial. Contudo, essa percepção permaneceu solitária. As/Os demais entrevistadas/entrevistados afirmam que as mulheres artistas são pouco trabalhadas no ensino de Arte em seu contexto escolar.

O/A participante 04 afirma depender da escola e relata: “Trabalhei em uma escola particular onde os artistas já eram pré-selecionados, só tinha uma mulher”. Sendo a percepção geral das/dos professoras/professores que a presença da produção de mulheres artistas no ensino de Arte na Educação Básica é escassamente trabalhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa realizada com a colaboração de arte-educadoras/educadores, atuantes na Educação Básica, nos aponta que: As mulheres artistas estão presentes no ensino de Arte da Educação Básica da REME. A presença apontada pela pesquisa é muito discreta, restrita a poucas artistas e se colocarmos em números relativos à quantidade de artistas que o professor de arte leva em um ano escolar para apresentar aos seus alunos, o número de mulheres artistas é irrisório. As poucas artistas mulheres trabalhadas em sala são contextualizadas mais fortemente no campo da historicidade da obra, afastadas da contextualização da artista, o que incluiria as suas perspectivas de vida e de mundo, afastado também da contextualização da/o educadora/educador ou do educando.

Do mesmo modo, as produções das mulheres artistas são pouco trabalhadas na formação das/dos professoras/professores e essa escassez se reflete/prolonga nas salas de aula da Educação Básica. Contudo, não podemos cair no simplismo de considerar a/o professora/professor apenas reprodutor de sua formação inicial. A formação docente inicial é basilar/fundamental, mas seria insensato considerá-la exclusivamente responsável pelo apagamento das mulheres artistas na escola. Talvez a reflexão se transmute: as mulheres artistas estão tão apagadas na escola quanto estão na vida cotidiana ou, estão tão restritas a determinados âmbitos na Arte que não são aqueles de legitimação. Cabe ainda perguntar: quem legitima? Nós docentes legitimamos? A construção curatorial atenta e cuidadosa se constrói como instrumento legitimador? Os questionamentos se multiplicam.

A produção das mulheres artistas ainda está longe de atingir equidade no espaço e valorização em relação aos artistas homens. E

como alguém que escalando uma rocha, consegue firmar a mão, busca imediatamente outro ponto de apoio. A pergunta se transmuta. Será a presença o bastante? Após esta pesquisa, a resposta a essa pergunta é não, somente a presença não é suficiente, pois precisamos de um ensino que ensine aos estudantes os mecanismos de opressão das mulheres que as afastaram do currículo escolar de arte ou de qualquer disciplina, ou seja precisamos de um ensino que desconstrua, ou dê a sua importante contribuição para a desconstrução do machismo, misoginia, racismo ou transfobia, que ensine a transgredir como diz bell hooks.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M.; AMARA, V.(Org.). (2019). **Mulheres não devem ficar em silêncio**: Arte, Design, Educação. São Paulo: Cortez.

BARRIENTOS, J. (2019). **A colonialidade do ver**: rumo a um novo diálogo visual intepistêmico. Epistemologias do Sul, 3(1), 36-56. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2434>. Acesso em 07 de set de 2023.

FARJANO-HILL, C. (2018). A invisibilidade das artistas latino-americanas: problematizando práticas da história da arte e da curadoria. In: Farjano-Hill, C., & Guinta, A. (Orgs.). **Mulheres radicais: arte latino-americana de 1960-1985**. São Paulo: Pinacoteca. p. 21-27.

FREIRE, P. (2019). **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Terra e Paz.

HOOKS, B. (2017). **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

LUGONES, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, 22(3), 935-952. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqznzb/?lang=pt>. Acesso 07 de set de 2023.

MAMEDE, A. O ensino de artes visuais frente à modernidade/colonialidade: a narrativa eurocêntrica dos currículos e uma proposta de aulas-oficina desobedientes. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Aquidauana/MS, 2023.

MALDONADO-TORRES, N. (2020). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Bernardino-Costa,

J., Maldonado-Torres, N., & Grosfoguel, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 27-53.

MOURA, E. J. S. (2019). Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, 6(2), 313-325. Disponível em: http://fvcb.com.br/site/wpcontent/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf. Acesso em 07 de set de 2023.

MORESCHI, B. A HISTÓRIA DA _RTE, 2017. Prêmio Rumos Itaú Cultural e apoio do Goethe Institut São Paulo, 2017. Disponível em: https://brunomoreschi.com/historia-da-_rte , acesso 18.08.2024.

OYĖWÙMÍ, O. (2020). Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Bernardino-Costa, J., Maldonado-Torres, N., & Grosfoguel, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 171-181.

QUIJANO, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLASCO. p.117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 7 set. 2023.

SIMIONI, A. P. A difícil arte de expor mulheres artistas. **CADERNOS Pagu**, Campinas, SP, n. 36, p. 375–388, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645000>. Acesso em: 1 jul. 2021.

SIMIONI, A. P. Modernas em museus: uma consagração Tardia. In: In: PEDROSA, A, CARENIRO, A. MESQUITA, A. **Histórias das mulheres, histórias feministas**, vol. 2 Antologia. São Paulo: MASP, 2019 a.

VERGARA, L. G. Curadoria educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. In: CERVETTO, R. LÓPEZ, M. A. (Org) **Agite antes de usar:** deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020. p. 39-45.

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ARTE LATINO-AMERICANA: UM PARALELO ENTRE OBRAS DE FRIDA KAHLO, ANA MENDIETA E PRISCILLA PESSOA

*Dra. Simone Rocha de Abreu
Ms. Amanda Mamede*

Introdução

Este artigo visa demonstrar como produções artísticas podem contribuir para questionar estereótipos socialmente construídos em torno da figura da mulher com relação à maternidade, ao casamento, à identidade feminina em oposição à masculina. Para isso construímos esse artigo a partir da leitura crítica de algumas obras de três artistas latino-americanas, são elas: a artista mexicana Frida Kahlo (Cidade do México, 1907-1954), a cubana Ana Mendieta (Havana, 1948- Nova York, 1985) e a brasileira Priscilla Pessoa (Campo Grande/MS, 1978), dando maior ênfase à última artista pela menor fortuna artística¹⁹ desta quando comparada às outras duas artistas enfocadas neste artigo, soma-se a isso, o fato de Priscilla Pessoa viver e trabalhar na cidade de Campo Grande (MS/Brasil), portanto o mesmo local enunciativo das pesquisadoras.

A metodologia para a leitura das obras é a interdisciplinaridade estabelecida entre a sociologia, a história, a fortuna crítica sobre as três artistas e os aspectos referenciados nas obras, sejam, através dos ele-

¹⁹ Como fortuna artística se entende os livros, as críticas feitas sobre as obras de um artista, bem como trabalhos acadêmicos sobre a produção do artista.

mentos formais empregados e/ou pelo título que o artista atribuiu à sua obra. Essa interdisciplinaridade proporciona uma rede onde se desenvolvem significações em cada obra de arte analisada. Ao optarmos pela leitura sociológica da obra de arte nos apoiamos em Pierre Bourdieu (2011) e na sua proposição de que é fundamental reconhecer o campo de produção do objeto artístico, uma vez que ele não está isolado de uma rede de relações de forças.

Portanto, análises descortinam o surgimento das propostas das artistas com as questões de gênero enfocando como cada artista abre fissuras de entendimento sobre os papéis sociais da mulher para além daqueles condicionados pelo machismo, patriarcalismo e pelo cristianismo, contribuindo assim, para compreensões distintas do corpo feminino.

Frida Kahlo: a procura de sua identidade

A obra de Frida Kahlo revela a busca incessante por si mesma (Abreu, 2012; Abreu, 2008; Gannit, 2005), e nesta busca a artista pintou fábulas sobre as suas vivências. Denominamos fábulas, pois constituem um conjunto de histórias subjetivas e não necessariamente fatos ocorridos - e entre tais fábulas encontram-se as que abordam a sua origem, onde a artista se definiu como mestiça, como filha de uma mãe mexicana de *Oaxaca*²⁰ e de um pai austro-húngaro amoroso que ela declarou admirar profundamente. Também se definiu politicamente de esquerda e pintou o seu corpo ferido, as suas vivências doloridas e o seu papel de esposa. O conjunto pictórico revela uma autorrepresentação multifacetada e principalmente inconstante, com reflexões conflituosas e, às vezes, opostas. O conflito foi muitas vezes explicitado pelas

²⁰ *Oaxaca* é um Estado no sul do México, cuja capital é chamada de *Oaxaca de Juárez*.

inúmeras referências aos símbolos opostos em suas obras, como sol e lua, mulher e homem, morte e vida, adulto e criança, além da oposição, criada por Frida, entre as identidades europeia e mexicana.

A discussão principal realizada a partir das obras é o papel social da mulher na estrutura invariavelmente patriarcal característica do México contemporâneo à artista Frida Kahlo. Devido à este recorte temático, vamos analisar cinco pinturas de Frida Kahlo, sendo, respectivamente, *Frida Kahlo y Diego Rivera* (1931, Fig. 1), *Autorretrato como Tehuana* (1943, Fig. 2), *La novia que se espanta de ver la vida abierta* (1943, Fig. 3), *Cortándome el pelo con unas tijeritas* (1949, Fig. 4) e *Henry Ford Hospital* (1932, Fig. 5).

Figura 1.
Frida Kahlo y Diego Rivera



Frida Kahlo, 1931. Óleo sobre tela
100 X 78,7 cm. Museo Dolores
Olmedo Patiño

Figura 2.
**Autorretrato como Tehuana
(ou Diego em mi pensamento)**



Frida Kahlo, 1943, óleo sobre masonite,
76 X 61 cm. Fundación Cultural Parque
Morelos, Guernavaca.

A pintura *Frida Kahlo y Diego Rivera* (1931, Fig.1) formalmente representa duas figuras em um espaço sem elementos decorativos. Frida pintou Rivera do lado esquerdo da composição segurando a mão direita da mulher e as mãos unidas do casal aludem à união devido ao casamento. A mulher aparece com os traços peculiares do rosto de Frida, principalmente as sobrancelhas unidas; ela está vestida com roupas regionais do México: uma longa saia verde e uma espécie de xale vermelho, chamado de *rebozo*. Frida está adornada com dois colares feitos com uma pedra de seu país. Rivera aparece com os atributos de pintor para representá-lo como artista, ou seja, a palheta e os pincéis. Frida, por sua vez, não carrega os mesmos atributos, portanto nesta obra ela não se define como artista - sua representação de mãos dadas a Rivera sugere que o atributo de Frida é o próprio Rivera, é sua condição de sua esposa, o que é reforçado pelos dizeres que podem ser lidos na fita que um passarinho traz para cena, no canto superior direito da pintura, que são: “Aqui você nos vê, a mim Frieda Kahlo junto com meu amado marido Diego Rivera, eu pinte este retrato na bonita cidade de San Francisco Califórnia para nosso amigo Mr. Albert Bender, e isto ocorreu no mês de abril do ano de 1931”. Podemos dizer que Frida equipara-se ao objeto - as ferramentas do pintor estão na mão de Rivera, assim como a artista. Também é relevante perceber que a artista escreveu a grafia alemã de seu nome, o que foi incomum em sua obra se comparada às demais.

Nos anos que a artista passou nos Estados Unidos (1930 - 1933), o seu modo de vestir chamou atenção e as estadunidenses chegaram a imitar a sua maneira de vestir, como relatou Frida em uma carta a sua amiga de infância Isabel Campos: “...até algumas gringas me imitam e querem vestir-se de mexicanas, porém as pobres parecem nabos...” (Frida *apud* Tibol, 2005, p.160-163). O fato de Frida

usar essas vestimentas, especialmente as de *Tehuana*²¹, estava intrinsecamente associado ao desejo de mostrar-se mexicana e é condizente com outras escolhas da artista, como colecionar ex-votos (também chamados de *retablos*), os *judas*, as caveiras de papel e outros artigos da cultura popular mexicana, o que representou para Frida e outros artistas modernistas mexicanos parte do resgate da cultura nacional - o que se convencionou chamar de *mexicanidade*. Além de manter essas coleções desses objetos, a artista os pintou em diversas obras.

A relação com Diego Rivera foi conflituosa para a artista, que pintou diversas obras fazendo referência ao relacionamento: na pintura *Frida Kahlo y Diego Rivera* (Fig.1) se retratou como a esposa mexicana e não expôs conflitos na pintura e podemos dizer que esta é uma representação da esposa ideal ou tradicionalmente aceita pela sociedade. Também demonstrando afeto e intensidade nesta relação, na obra *Autorretrato como Tehuana* (ou *Diego em mi pensamiento*) (1943, Fig.2) a artista incorporou o rosto de Diego Rivera, ou parte dele, ao seu ser, à sua identidade. É importante perceber a quantidade de fios, tal qual raízes ou teias, que saem da roupa *Tehuana* que Kahlo veste, seriam raízes ou teias para tentar fixar a imagem? Fixar a identidade de Frida como a mulher que ama Diego? Também é importante perceber que a dualidade está presente na imagem e um bom exemplo disso é a presença de fios brancos e pretos na pintura, o que representa o emprego dos opostos na pintura da artista, recurso muitas vezes utilizado por Frida, como já foi observado.

De fato, nestas duas obras analisadas anteriormente, Frida expressou a crença na relação com Diego Rivera, já em *La novia que se espanta de ver la vida abierta* (1943, Fig.3), a artista expressa a falência

²¹ Tehuana é um termo que se refere às mulheres do istmo de *Tehuantepec*, região do sul do México.

do ideal de casamento através do espanto de uma noiva que observa a cena a partir do fundo esquerdo da pintura e os dizeres escritos na mesa reforçam essa leitura. E qual é a cena que tanto espanta essa noiva? Trata-se de uma cena do que convencionalmente se chama de natureza morta e é importante perceber que muitos dos frutos pintados por Frida estão abertos e revelam interiores carnudos, maduros, exatamente no momento para serem comidos, pois, possivelmente amanhã estarão putrefatos. Os dizeres que aparecem escritos na mesa sugerem uma analogia à vida; e à forma dos frutos sugerem partes do corpo, evocando alusões eróticas, onde o fruto carnudo sugere iminentes relações sexuais e os frutos que amanhã poderão estar podres sugerem a morte, a falta de vitalidade ou o desencanto com a vida.

Figura 3. *La novia que se espanta de ver la vida abierta*



Frida Kahlo, 1943. Óleo sobre tela, 63 X 81,50 cm. Coleção Jacques e Natasha Gelman. Fundación Cultural Parque Morelos, Guernavaca, México.

Figura 4. Cortándome el pelo con unas tijeritas



Frida Kahlo, 1940. Óleo sobre tela, 40 X 28 cm.
The Museum of Modern Art, Nova York.

Na obra *Cortándome el pelo con unas tijeritas*, também conhecida como *Autorretrato de pelona* (1940, Fig. 4), Frida se representou sentada em uma cadeira amarela com assento de palha sob o chão terroso e o fundo não possui elementos decorativos, mas aparecem duas estrofes e o fragmento de uma partitura que funcionam como enunciado da obra: “Mira que si te quise, fué por el pelo, / Ahora que estás pelona, ya no te quiero”²².

²² Tradução livre dos dizeres da pintura: “Olha se te amei foi pelo cabelo, agora que estás careca já não te amo”. (Tradução nossa)

A artista se autorrepresenta sentada e ao centro da composição, com vestes masculinas muito maiores que o seu número - seriam roupas de Diego? Frida acabou de cortar os seus cabelos, visto que há cabelos espalhados em todo o chão da cena e em uma de suas mãos está uma tesoura e na outra uma das tranças que acabara de ser cortada. As mechas de cabelo se espalham; estão representadas no momento exato do corte, no momento da queda, considerando que ainda é possível ver o movimento das mechas que dominam todo o chão; o vasto cabelo com os quais Frida recorrentemente apresentou-se e representou-se envolvidos em penteados elaborados e associados a costumes indígenas, agora dominam o chão. Nessa pintura, Frida parece negar ou ocultar índices socialmente considerados femininos, como vestidos e cabelos compridos, mas é importante perceber que o autorretrato é adornado com outros índices convencionalmente associados à mulher, uma vez que a artista aparece com brincos e sapatos de salto alto, tipicamente associados ao universo feminino.

A obra aponta para uma transição de Frida que abandona as roupas *tehuanas* e os longos cabelos, associados não somente ao feminino, mas, como já dissemos, ao resgate da *mexicanidade*. Mais do que isso, os versos musicais, colocados na pintura, tal como um título para a obra, anunciam o abandono do modelo de mulher que foi amada e abandonada, assim como os cabelos, que foram descartados e espalham-se sob o chão. Outro símbolo de sofrimento nesta obra é a não conformidade entre o corpo representado e as roupas masculinas, mostrando que Frida também não está confortável nesse novo papel.

Destacamos a obra *Henry Ford Hospital* (1932, Fig.5), para abordar a representação da artista como a mãe mal sucedida ou a **falência da maternidade**. No centro da pintura está uma cama e nela um corpo feminino nú, ensanguentado na região do quadril, que chora; nesta figura, identificamos as características de Frida, sendo as sobrancelhas

unidas, a principal delas. A partir da mão de Frida saem fios vermelhos que a ligam aos atributos que conferem identidade ao seu corpo, são estes os atributos que conferem a identidade da mãe mal sucedida: um torso, um feto, um caracol, uma pélvis, uma orquídea, uma autoclave e um torso feminino. Frida Kahlo uniu ao seu corpo nú, ensanguentado e que derrama lágrimas, os atributos do fracasso dessa gestação, como os itens médicos que a artista buscou para compor a cena dessa não natividade. Sabemos que a artista solicitou aos médicos para ver o feto, além de livros de medicina para entender o que havia ocorrido com ela (Lozano, 2007, p.77) e mediante essas referências recriou simbolicamente a cena que alude à interrupção de sua gestação. Destacamos o fato da artista se representar chorando - o que pode ser uma identificação com o mito de *La Llorona*, uma crença bastante difundida no México que possui várias versões mas, basicamente, trata-se de uma mãe que assassinou seus próprios filhos após ter sido abandonada pelo pai das crianças e logo depois de assassiná-los se arrepende do feito e passa a procurá-los enquanto chora. Essa possível leitura da obra é reforçada ao tomarmos ciência de que a vontade da artista em ser mãe não era clara e sim bastante conflituosa e oscilante.

Ainda sobre o sentimento de maternidade para Frida Kahlo, é importante analisar trechos da carta²³ que a artista escreveu para o seu médico e amigo Dr. Leo Eloesser a partir de Detroit em maio de 1932, portanto, cerca de quarenta dias antes da interrupção espontânea da gestação no Hospital Henry Ford. Nesta carta, Frida contou sobre a sua gravidez e a insegurança em levar a cabo a gestação, ponderou que talvez a sua condição de saúde piorasse, que talvez Diego não quisesse

²³ A crítica de arte mexicana Raquel Tibol reuniu grande parte da produção epistolar de Frida Kaho e publicou em 2005, sob o título *Escrituras de Frida Kahlo* (TIBOL, 2005).

mais filhos, que talvez uma criança não fosse interessante para relação do casal, que talvez a sua condição genética não resultasse em um filho saudável. Quanto a este último fato, a artista se referiu à epilepsia de seu pai e o receio de que essa doença fosse geneticamente transmitida e ela acabasse gerando um filho epilético. Em meio a todo esse relato, Frida contou ao Dr. Eloesser que dois anos antes havia terminado uma gestação por meio cirúrgico e perguntou ao médico se isso não deveria ser feito novamente, ou se ele concordaria com o médico que a atendeu em Detroit, cuja opinião era que a gestação poderia ser levada até o fim.

Em nova carta ao Dr. Eloesser, dias após o aborto espontâneo em Detroit, Frida o avisou sobre a interrupção da gestação e relatou:

En esos días estaba yo entusiasmada en tener al niño, después de haber pensado en todas las dificultades que me causaría, pero seguramente fue más bien una cosa biológica, pues sentía yo la necesidad de dejarme a la criatura. Cuando llegó su carta, me animé más, pues usted creía posible que lo tuviera...(Kahlo apud in Tibol, 2005, p. 145)

Nesta mesma carta, depois de noticiar sobre a perda do bebê, a artista declarou: “Tenía yo tanta ilusión de tener a un Dieguito chiquito que llorè mucho, pero ya que pasó no hay más remedio que aguantar-me...”(Kahlo apud in Tibol, 2005, p. 145-146).

Lendo esses trechos da correspondência de Frida vemos uma oscilação entre ser ou não ser mãe, condizente com as demais obras da artista que expressam uma exploração de identidades diferentes, na constante busca de si mesma. A obra *Hospital Henry Ford* (Fig.5) é um autorretrato onde representa o fracasso em gerar um filho, fracasso de ser mãe e que também nos leva a pensar que Frida fracassou em sustentar a situação de ter uma família sem filhos e ter somente a companhia de Diego, seu marido e amante, esta é a escolha que parece estar por trás do mito de *La Llorona*.

Figura 5. **Henry Ford Hospital**



Frida Kahlo, 1932. Óleo sobre metal 30,5 X 38 cm. Museo Dolores Olmedo Patiño, Cidade do México, México.

Ana Mendieta: códigos de gênero e múltiplas possibilidades de existências

Ana Mendieta (1948-1985), nasceu e passou a infância em Cuba e foi enviada, em 1961, aos onze anos, para Iowa nos Estados Unidos (EUA) em companhia somente da irmã (de quinze anos) em uma operação conhecida como *Peter Pan*, um projeto da igreja católica norte-americana e cubana com o objetivo de afastar crianças e adolescentes cubanos do regime de Fidel Castro. Cerca de 14 mil crianças e adolescentes fizeram parte deste programa, o que teve desdobramentos afetivos e provavelmente psicológicos enormes para essas crianças. Uma

vez nos EUA, Mendieta e a irmã foram separadas e viveram em várias casas adotivas e além da quebra de vínculos com a família, Mendieta sofreu discriminação por ser mulher latina no contexto norte-americano. Todas essas vivências conflituosas despertaram na artista o interesse pela identidade, pelo fluxo de identidades e pela noção de identidade como uma condição provisória e todos os elementos e características que constroem a identidade do indivíduo, como o pertencimento a um lugar, etnia, gênero, cultura.

Em 1966, Mendieta começou a estudar artes na Universidade de Iowa, primeiro se dedicando à pintura e depois ao programa de Artes Intermediária. Caminhou estudando as culturas indígenas e a religião Iorubá de origem africana chamada *Santería* e para isso buscou aulas de antropologia.

Um dos trabalhos em que Ana Mendieta discute sexualidade e relações de gênero é a performance *Facial Hair Transplant* (1972, Fig.6), onde a artista cola sobre seu rosto a barba que um homem, posicionado ao seu lado, retira com barbeador ou tesoura de si próprio. Na obra, a artista questiona o espectador sobre o processo de construção da identidade de gênero - será que com a transferência da barba também será transferida a identidade de gênero? O corpo feminino se torna um corpo que se transfigura, a artista evidencia um deslocamento. Percebemos nesta obra, temas recorrentes na produção artística de Mendieta que são a construção identitária, a identidade em trânsito e os estereótipos de gêneros.

Figura 6. *Untitled* (da série *Facial HairTranspalnt*)



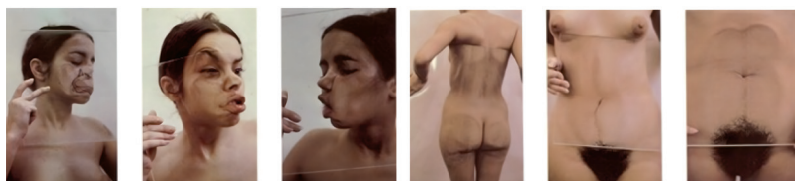
Ana Mendieta, 1972.

Outro deslocamento é proposto pela artista na série *Glass on BodyImprint* (1972, Fig. 7). Agora o deslocamento é de um corpo feminino nú que é sempre sexualizado e alvo do desejo masculino para um corpo violentado pela pressão do vidro. Essa série é um conjunto de trinta e seis fotografias onde a artista prensou o seu corpo contra um pedaço de vidro, até desfigurá-lo. A ação se repetiu com o vidro distorcendo seu rosto, suas costas, suas coxas, seus seios e demais partes do

corpo, que são violentamente prensadas contra o vidro e estabelecem nesse contato o limite máximo da tensão, pois o vidro parece prestes a se partir e se isso acontecer, o corte, o ferimento, o sangue e as deformações serão ainda mais doloridas do que a compressão contra o vidro e possivelmente deixarão marcas indeléveis.

O que busca Ana Mendieta nesta performance que desfigura o corpo e o tensiona contra um pedaço de vidro, levando a um risco de extrema violência? A deformação causada pode ser a resposta, e esta retira a identidade desse corpo, retira o caráter feminino e qualquer beleza atribuída ao corpo da mulher. Nessa performance a artista, de forma violenta, libera o corpo feminino do desejo masculino, na medida que anula as formas femininas relacionadas ao desejo sexual, mas o faz com violência oprimido contra o vidro, suscitando no espectador reflexões acerca de como a violência permeia todo o processo - desde o desejo, até a liberação deste, que também é um processo perigoso e que deixa marcas. Perguntamos então, a partir deste exercício, a todas as espectadoras da obra, quais são as suas marcas para se liberar do papel que o desejo masculino pelo seu corpo lhes impôs ou impõe diariamente?

Figura 7. **Glass onBodyImprint**



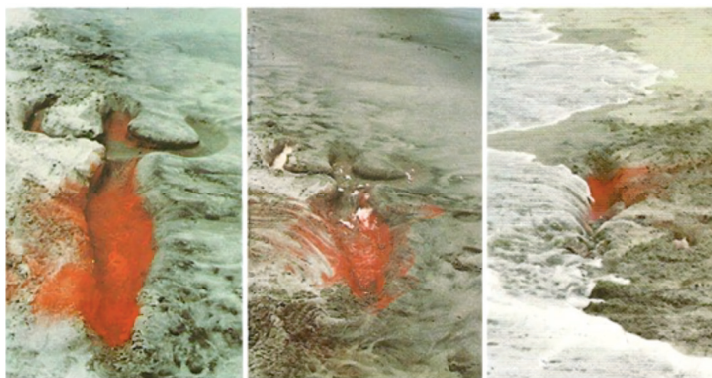
Ana Mendieta, série fotográfica, 1972.

Já a série *Siluetas*, desenvolvida por Mendieta entre 1973 e 1980, é constituída por ações da artista sem público presente que foram registradas em mais de cem fotografias. A artista utilizou elementos como folhas, flores, lama, musgo, terra, fogo, pigmento, água, pedra,

entre outros. Nesta série, a natureza e em particular a terra, o barro, podem ser lidos como a representação da grande mãe, mãe terra ou *Pachamama*. Dentre essas, selecionamos os registros fotográficos a seguir (1976, Fig. 8) que mostram o contorno do corpo de uma mulher que Mendieta cavou próximo ao mar. O interior da silhueta a artista preencheu com tinta vermelha e à medida que a maré subisse e as ondas alcançassem a obra, a cor vermelha e o contorno feminino eram submersos e no momento do recuo da onda em direção ao mar, a água levava parte do pigmento vermelho e da forma da silhueta, dissolvendo a imagem e a forma.

Foram feitos vários registros fotográficos das águas levando a cor e apagando a forma da silhueta. A sequência dessas imagens alude ao tempo da transformação, do desapareço e do desprendimento do pigmento e da forma, do desprendimento da identidade que passa a ser parte do imenso oceano. Mendieta expressou a efemeridade da vida e também das forças da natureza, que ora vem, ora vão e se desfazem em si mesmas. Em outras obras, inclusive da série *Siluetas*, a artista trabalhou com a efemeridade de outros elementos da natureza, como o fogo e o vento.

Figura 8. **Sem título da série Siluetas**



Ana Mendieta, 1976.

É importante pontuar que na série *Siluetas*, Mendieta projetou na natureza o seu corpo, se fundindo, evidenciando que é parte da natureza, mas de maneiras diversas e uma das diferenças é que ora este corpo soma-se ao espaço e se constitui em uma forma que é adicionada à natureza, camuflada por flores ou impregnada com elementos e cores retirados da mata e do barro, como podemos ver nas Figuras 9 e 10, ora está ausente fisicamente como é o caso do registro fotográfico 8. Neste último, podemos dizer, que a presença do corpo se dá através da ausência demarcada pela forma. Deste modo, percebemos a artista estabelecer relações dispares nesta série de figura e fundo, de espaço positivo e negativo, empregando a natureza como um grande suporte à procura de demarcação, da busca pelo pertencimento aos locais, fazendo experiência de identidades na busca por outras formas de existência.

Figura 9 (esquerda). **Sem título, da série “Tree of Life”**

Figura. 10 (direita). **“Imaging de Yagul”**



(Esquerda). Ana Mendieta, 1976.

(Direita). Ana Mendieta, 1973.

Priscilla Pessoa: entre o sagrado, o mitológico e o terreno.

Priscilla Pessoa revisita constantemente a história da arte ocidental, sobretudo o renascimento italiano, o realismo francês e a pintura de gênero, reconfigurando a iconografia e os temas majoritariamente religiosos empregados pelos pintores para a elaboração de imagens quase teatrais de cenas religiosas durante o renascimento ou de ações cotidianas nos interiores das casas na pintura de gênero.

É valendo-se da iconografia religiosa e da pintura de gênero que Priscilla propõe na série *Todo Santo Dia* um jogo de significados entre cenas absolutamente banais ou cotidianas e passagens extraídas da Bíblia. Desta série destacamos a pintura intitulada *Maria da Anunciação* (2014, Fig.11), onde observamos através da guarnição da porta do banheiro, em um tom de voyeurismo, uma figura feminina; reconhecemos as características da artista, sendo um autorretrato em pé, provavelmente após um banho, seminua, usando uma toalha azul na cabeça e um sutiã vermelho; suas unhas estão pintadas de preto ou alguma outra cor bastante escura e segura um cigarro aceso que solta fumaça. Seu olhar volta-se completamente para a esquerda de quem a observa através da guarnição e não sabemos se ela olha para alguém presente ali, que não aparece diante da visão do espectador da cena, para um espelho ou para algum ponto fixo e aparentemente ela está reflexiva. É um banheiro bastante comum: há uma prateleira na parede revestida de azulejos que suporta um pequeno vaso de planta e alguns produtos cosméticos e de higiene pessoal, um suporte para papel higiênico fixado na parede com um rolo pendurado, que parece estar próximo do final; também podemos observar parte da pia e parte do vaso sanitário, somente o que o vão da porta aberta nos permite ver.

Figura 11. **Maria da Anunciação**



Priscilla Pessoa. 2014. Óleo sobre tela. 74 X 61 cm. Campo Grande, Brasil.

O título da obra, *Maria da Anunciação* (2014, Fig.11), nos entrega uma chave para a leitura dessa pintura vinculada à iconografia cristã sobre essa passagem bíblica. Podemos perceber que a artista alude à narrativa cristã ao compor a pintura com elementos tradicionalmente atribuídos à iconografia religiosa, principalmente em relação às representações da Virgem Maria ao longo do período renascentista. A anunciação consiste no episódio bíblico²⁴ onde o arcanjo Gabriel anuncia a Maria, uma jovem e virgem, que ela será a progenitora de Jesus, o filho de Deus.

²⁴ O episódio bíblico da Anunciação é narrado no livro de Matheus, capítulo 1, versículos 18 a 25 da Bíblia Sagrada do cristianismo.

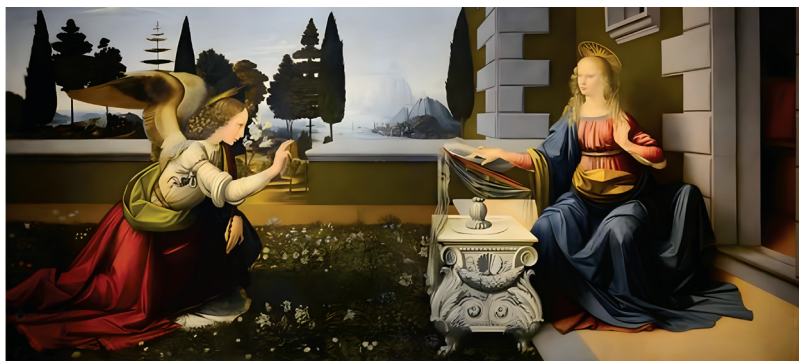
Ao longo da história da arte ocidental, esse episódio foi exaustivamente reproduzido sob diversas óticas, como na pintura intitulada *A Anunciação* de autoria de Fra Angelico (1443, Fig. 12), onde Maria é retratada em uma postura passiva e de aceite, as mãos cruzadas sobre o peito, vestida de vermelho com seu manto azul e recebendo uma luz que emana do céu e traz consigo uma pomba branca; *A Anunciação* de Leonardo da Vinci (1475, Fig. 13), também traz a figura de Maria em seu tradicional vestido vermelho, coberta por seu manto azul, recebendo a notícia do arcanjo que segura um ramo de lírios brancos em uma das mãos - elemento simbólico que também está presente nas *Anunciações* de Sandro Botticelli (1490) e de Giovanni Bellini (1465), bem como as cores do vestido, do manto e a posição resignada de Maria.

Figura 12. **Anunciação**



Fra Angelico. 1435, 194 X 194 cm. Ouro e têmpera sobre madeira.
Museu do Prado, Madrid, Espanha.

Figura 13. A Anunciação



Leonardo da Vinci. 1475, 98 X 217 cm. Óleo sobre tela Galeria dos Escritórios, Florença, Itália.

Este episódio bíblico, portanto, foi reelaborado pictoricamente de forma recorrente pelos pintores renascentistas e sua herança simbólica da iconografia empregada é uma das ferramentas utilizadas por Priscilla Pessoa ao construir suas narrativas. Em *Maria da Anunciação* (2014, Fig.11), a artista se coloca como a Maria que se descobre gerando uma criança, aproximando a personagem bíblica ao humano, no caso, a ela mesma. Como resultado, o espectador pode perceber a sacralização da vida ao mesmo tempo em que é levado a perceber a humanidade presente em personagens bíblicos. Enfim, podemos dizer que a artista tece enviesadas narrativas pictóricas entre as sagradas histórias bíblicas, a cotidianidade, a trivialidade e a intimidade da vida.

Como a artista afirma, apesar de não ser cristã atualmente, teve uma criação bastante próxima do catolicismo e seus ensinamentos religiosos que permeiam o imaginário e normatizam comportamentos, principalmente femininos na América Latina, como subproduto da colonização europeia, seja a pessoa adepta ao cristianismo ou não. O uso do autorretrato, a conotação intimista e íntima da cena possui relação com os modos como a artista percebe e interpreta as histórias bíblicas,

que passam em sua grande maioria na terra, nas relações entre seres humanos. Portanto, embora o ponto de partida seja o episódio bíblico, dogmático e resignado de Maria, a narrativa de Priscilla, em *Maria da Anunciação* parece subverter toda a conotação sobrenatural e divina, buscando e evidenciando o humano em Maria.

Em um exercício imaginativo, a artista propõe que enxerguemos essa Maria mais humanizada, refletindo em torno do momento em que uma mulher torna-se ciente de sua gravidez. O cigarro aceso pode aludir à presença do Espírito Santo, que além da pomba branca, também é representado simbolicamente pelo fogo - que possui relação com processos de purificação dentro da ideologia cristã - novamente percebemos a obsessão cristã com a pureza feminina. Ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, pode denunciar um comportamento “inadequado” para uma mulher grávida, sendo prejudicial à saúde do feto e nada tendo a ver com a purificação nos moldes bíblicos. Isso pode causar um grande ruído nos moldes comportamentais esperados em relação à maternidade. Talvez seja a intenção da artista: desnaturalizar e desmistificar a ideia do perfeito e puro instinto materno. Os jogos de significados e os deslocamentos conceituais que a artista propõe nos permite inferir, como mencionado, diversas camadas de leitura, sejam elas dicotômicas ou complementares.

A própria experiência de Priscilla com a gravidez e os relatos de amigas e conhecidas que engravidaram, sob as mais variadas situações, de forma planejada ou não, com um cônjuge ou fruto de um relacionamento menos estável, imbricam-se em seus processos de criação²⁵.

²⁵ As experiências referentes à vida pessoal da artista Priscilla Pessoa foram compartilhadas com as autoras em entrevista online semiestruturada (Pessoa, comunicação pessoal, 2020)

Temos, então, uma jovem cuja toalha enrolada na cabeça e pendendo sobre os ombros e costas azul como o manto das Marias da história da arte ocidental (ver Fig. 12 e 13), bem como seu sutiã vermelho alude às vestes da personagem bíblica. A Maria de Priscilla Pessoa não parece assumir uma postura dócil ou resignada diante da tomada de consciência da maternidade; como algo natural, como algo que ela não teria dúvidas, incertezas ou inseguranças sobre, como as representações renascentistas de Marias na cena da *Anunciação*, como trouxemos anteriormente nas pinturas de autoria de Leonardo da Vinci e Fra Angélico (Fig.12 e 13).

Essas dúvidas, incertezas e inseguranças sobre a maternidade parecem estar presentes com ainda mais ênfase no políptico²⁶ *E agora José?* (2015, Fig.14). Podemos perceber que se trata do mesmo cenário da obra anteriormente analisada, ou seja, o interior de um banheiro visto através da abertura da porta, emoldurada lateralmente pela guarnição em madeira - o que muda é o ângulo de enquadramento que passa a impressão de que o observador se deslocou um pouco para a esquerda, sendo possível agora enxergar um pequeno pedaço do box de vidro ao passo que um pedaço da pia, antes vista, agora se esconde. A personagem da pintura *Maria da Anunciação* também está presente neste políptico, novamente trata-se de autorretratos da artista que ainda usa uma toalha azul enrolada acima da cabeça e um sutiã na

²⁶ Políptico é um conjunto de dois, três ou mais elementos que constituem uma peça única e esta versa sobre um só tema, às vezes, os elementos são articuláveis e dobram-se uns sobre os outros, às vezes, os elementos são apresentados justapostos. Quando há dois elementos, pode ser usada a denominação de díptico, e para três elementos pode ser usado tríptico, já mais de três é usado político. Podem ser compostos por elementos de variados tamanhos e na linguagem da pintura, desenho ou relevo escultórico. Durante o Renascimento e o período medieval, principalmente o final deste período, os polípticos foram recorrentemente empregados nas produções artísticas.

cor vermelha, mas agora está sentada no vaso sanitário, com uma das pernas apoiadas na tampa e o joelho próximo ao peito, servindo de apoio aos braços cruzados - uma das mãos se apoia ao ombro, em um parcial auto abraço e a outra mão escapa de nossa vista. Estaria essa mão ainda segurando o cigarro aceso em uma possível alusão ao fogo que, biblicamente, remete ao Espírito Santo? Ou neste momento o Espírito Santo já havia deixado Maria sozinha? Estaria ela digerindo a recém descoberta gravidez e o que essa situação implicaria em seu relacionamento com o previamente prometido, portanto futuro marido, cujo nome sabemos que era José? Devemos lembrar que o título da obra é *E agora José?*

Figura 14. **E agora José?**



Priscilla Pessoa. 2015, 70 X 160 cm. Políptico de aquarelas sobre papel. Campo Grande, Brasil.

Não podemos deixar de notar a relação entre o título da obra de Priscilla *E agora José?* e o poema homônimo de Carlos Drummond de Andrade, de 1942, em que são traduzidos em poesia sentimentos do homem perdido, sem esperanças, solitário, angustiado - mesmo que sejam situações distintas, tanto em relação ao gênero do lócus enun-

ciativo quando em relação ao contexto, que era o da Segunda Guerra Mundial - não é incomum no Brasil ouvir a expressão “e agora, José?” diante de algum impasse, algum dilema, ou alguma dificuldade em lidar com algo que nos aflige.

Nesta obra, o suporte para papel higiênico encontra-se vazio, o rolo que estava quase no fim na pintura analisada anteriormente (Fig.11) não está mais presente. Talvez a suposta Maria dessas três pinturas que compõem o tríptico *E agora José?*, após a recém descoberto da gravidez, esteja chorando e utilizou todo o rolo para secar suas lágrimas? Também observamos a presença bastante evidenciada de uma balança digital ao lado do vaso sanitário onde a figura feminina está sentada. Considerando as mídias impressas e digitais na contemporaneidade, e as imposições estéticas que geram pressões e cobranças acerca de um padrão de beleza e um ideal de corpo, seria também possível inferir que o ganho de peso e as mudanças corporais sejam algumas das questões que passam pela cabeça de uma mulher que recém descobre uma gravidez, ainda mais considerando o caso de uma gravidez não planejada, como foi a gravidez de Maria.

O tom da expressão do rosto da personagem em *E agora José?* (Fig. 14) parece claramente mais apreensivo ou preocupado e angustiado do que em *Maria da Anunciação* (Fig.11). São representados pictoricamente três momentos dentro do que parece ser essa janela de tempo pós-anunciação. No primeiro, seu rosto está virado quase completamente para a esquerda e o queixo apoia-se entre o pulso e a mão que está apoiada em seu ombro. Suas sobrancelhas parecem estar levemente franzidas e sua expressão beira o desalento, enquanto o olhar parece estar perdido em um ponto fixo. No segundo, a posição do corpo é quase a mesma, mas o rosto vira para frente e nós o enxergamos diagonalmente devido ao ponto de vista para além da porta do banheiro onde a cena se desenvolve. Mas, diferente do primeiro, as sobrancelhas

estão completamente franzidas em um sinal bastante claro de que algo parece não estar certo, não estar resolvido, gerando aflição e angústia. Finalmente, no terceiro momento, temos toda a cena configurada do mesmo modo, assim como a posição do corpo sentado no vaso sanitário, mas a personagem não tem mais rosto. No lugar, há uma mancha branca, da cor do fundo, que transmite uma ideia de transparência. Somente a área do rosto some da cena, permanecendo parcialmente coberta pela toalha azul enrolada acima da cabeça.

Conforme a artista nos informou em entrevista, a maternidade sempre foi uma questão conflituosa, não em um sentido necessariamente ruim, mas em um sentido de tensionamento acerca da naturalização que permeia o imaginário enquanto mulheres, sendo mães ou não. Como se a maternidade fosse algo absolutamente belo, natural, livre de inseguranças, como se a mulher fosse programada à maternidade a partir do momento em que nasce com um útero. Existe, inclusive, dentro dos movimentos feministas ocidentais uma problematização acerca da maternidade compulsória. E para, além disso, mesmo em casos onde a maternidade é desejada, parece não haver um entendimento societal de que a mulher, após ser mãe, continua sendo uma mulher. Uma mulher que também tem desejos, vontades, necessidades para além de seus filhos. Não é incomum que uma mulher que é mãe ouça questionamentos acerca de onde estariam seus filhos, sob o cuidado de quem, ao ser vista sozinha em absolutamente qualquer lugar. E os questionamentos, em tom de julgamento, se intensificam se essa mulher estiver em algum lugar se divertindo, por exemplo. Questionamentos e julgamentos que nunca - ou raríssimas vezes - são realizados aos homens que são pais. Como se a mãe fosse integralmente responsável pelos filhos, ao passo que os pais são isentos dessa responsabilidade. E quando fazem o mínimo por seus filhos, são exaltados.

É como se, socialmente, a identidade da mulher fosse substituída completamente pela identidade materna. Para além da questão bioló-

gica hormonal após o parto, durante o puerpério, parece haver uma “puerperização” eterna da mulher e suas vontades, desejos e necessidades individuais são tolhidos em nome de seus filhos. Quase como se não fosse possível ser mãe e ser mulher ao mesmo tempo, por mais curioso e controverso que essa afirmação possa parecer. E essas questões irão ocorrer ao longo de toda a vida da mulher que é mãe, em todas as suas subjetividades, em seus relacionamentos afetivos, amorosos, sexuais, na relação com o trabalho e, por vezes, até com a família e com os amigos.

Tais questões acerca do questionamento sobre esse “lado oculto/invisível” da maternidade se intensificam na obra *Like a mother* (2017, Fig.15), que se difere das duas anteriores por ser construída não em um cômodo intimista como o banheiro, mas sim em campo aberto, cercado de vegetação. Vemos em primeiro plano uma silhueta feminina grávida, mas não conseguimos enxergar suas pernas, que estão completamente cobertas por uma espécie de ninho, como um ninho de passarinhos. Também não conseguimos ver o rosto dessa mulher, pois ele encontra-se coberto por uma máscara de pássaro que se estende até o pescoço, cobrindo-o completamente. Apenas as mãos e parte do cabelo escuro estão fora da “fantasia” de pássaro. A roupa que a personagem usa assemelha-se na cor, na textura e no caimento das franjas que pendem sobre a barriga e os punhos com a máscara de pássaro repleta de penas e um longo bico.

Figura 15. **Like a mother**



Priscilla Pessoa. 2017, óleo sobre tela. 110 X 80 cm. Campo Grande, Brasil.

Nessa obra, a artista reflete sobre a maternidade flertando com a sátira. Como a própria afirma na entrevista, essa não é uma cena provável de ser vista corriqueiramente ou que possa acontecer com qualquer pessoa. Não veríamos alguém vestido assim na fila do banco ou do mercado - no máximo em uma festa à fantasia, ou talvez carnaval. Mas ao mesmo tempo não deixa de dialogar com uma realidade contemporânea que encontra heranças no cristianismo, principalmente no catolicismo, acerca do papel reprodutivo compulsório da mulher.

O título, *Like a mother*, conforme a artista, parte de um jogo de palavras a partir de músicas da cantora estadunidense Madonna, como “Like a virgin” e “Like a prayer”, sendo esta última também o título de outra obra da série *Todo Santo Dia*. Alguns trechos destas músicas compõem o processo criativo de Priscilla na pintura, como ela mesma afirmou - essas escolhas se dão pela própria vida de Madonna, que assim como Priscilla, teve uma criação católica. Além do próprio nome, que remete à re-

apresentação da Virgem Maria junto ao menino Jesus na história da arte ocidental, Madonna desafia e subverte, sempre publicamente, os papéis impostos à construção do gênero feminino desde o início de sua carreira nos anos oitenta do século XX. Desde então, já foi proibida pelo próprio Papa, na época João Paulo II, de entrar no Vaticano, estreou um videoclipe onde cruzeiros aparecem pegando fogo, realizou uma performance de *pole dance* em uma barra em formato de cruz, dentre diversas outras “polêmicas” envolvendo o questionamento e, de certa forma “afrontes” à iconografia cristã e às imposições referentes ao que socialmente se espera do comportamento feminino.

Conforme Priscilla Pessoa, a figura da mãe-pássaro na pintura *Like a mother* (Fig.15), que se recolhe em seu ninho por dias e dias, que voa incansavelmente até encontrar alimento para levar aos seus filhotes no ninho e também se torna mais agressiva para protegê-los, é utilizada em tom sarcástico para questionar o momento em que a mulher torna-se mãe, momento que assume um papel protetivo, quase de forma impositiva socialmente - mas também auto impositiva, em partes por questões biológicas e em partes devido a heranças culturais, a maioria relacionadas à Bíblia e aos dogmas cristãos.

A obra *Like a mother* poderia ser posicionada no interstício entre a série *Todo Santo Dia* e a série subsequente desta artista intitulada *Sempre Convosco*. A própria artista insere a obra dentro de ambas as séries, mas diz que ela se encaixa no passar de uma para a outra. Isso ocorre devido à questão já mencionada do cenário e da personagem, que se diferem de uma cena cotidiana, corriqueira, como um momento intimista em um banheiro; mas ao mesmo tempo, não entra completamente nos cenários etéreos que a artista constrói nas narrativas da série *Sempre Convosco*.

Em *Sempre Convosco*, a artista distancia-se completamente dos cenários domésticos e da perspectiva *voyeur* em relação ao olhar do interlocutor vistos nas obras de Priscilla analisadas anteriormente, assumindo

planos de fundo etéreos como em *Leda Maria Cisne Pomba* (2017, Fig.16), ou abstraindo completamente a construção do cenário, como em *I have no choice*(Fig.19). Nesta série parecem ser colocados em xeque questionamentos ainda mais pungentes acerca da herança mariana, sobretudo após revisões de concílios católicos sobre a inquestionável pureza e virtude de Maria - “virgem antes, durante e após o parto”, como a artista pontua e segue questionando: “até que ponto ainda tentamos ser Maria mesmo sem nos dar conta disso?”

Sendo as mulheres cristãs ou não, seguindo as doutrinas católicas ou não, é inegável a herança cultural (que a artista denomina como “inescapável”) pautada por tais moldes religiosos impostos de forma ferrenha ao nosso imaginário e aos nossos corpos anatomicamente femininos desde a colonização europeia, que trouxe o cristianismo como - pretensamente - forma de salvar as populações ameríndias do pecado. Vale salientar que tanto a salvação quanto os próprios entendimentos do que se configura pecado também foram formulados alheios às cosmovisões das populações originárias do continente americano.

Figura 16. **Leda Maria Cisne Pomba**



Priscilla Pessoa, 2017, óleo e folha de ouro sobre tela. 180 X 140 cm.
Campo Grande, Brasil.

Em *Leda Maria Cisne Pomba* (2017, Fig.16), temos novamente o uso do autorretrato da artista, agora um duplo autorretrato, em uma representação que se distancia, de certa forma, da completa figuração, quase se fundindo com o plano de fundo azul;entretanto, ainda é perceptível a visualização de dois corpos femininos adultos nus, um de frente para o outro de forma espelhada, sendo flanqueados, um pela representação de um cisne, e outro pela representação de uma pomba. A pintura é monocromática e tanto as silhuetas femininas quanto a representação das aves possuem certo nível de transparência, não sendo possível separar com exatidão a relação figura e fundo. É possível, no entanto, enxergar nesses dois corpos femininos uma expressão facial que traduz dúvida, talvez um misto de dúvida e curiosidade em relação às aves que as cercam. Mas certamente essa expressão facial não se assemelha com a complacência das representações do mito “Leda e o Cisne” representadas por Leonardo da Vinci (1507, Fig.17) e Tintoretto (1570, Fig. 18) durante o período renascentista.

Figura 17. **Estudo para Leda ajoelhada**



Leonardo da Vinci, 1507, 126 X 109 cm. Giz, caneta e tinta sobre papel. Museu Boijmans Van Beuningen, Roterdã, Holanda

Figura 18. **Leda e o Cisne**



Tintoretto, 1570, 145 X 145 cm. Óleo sobre tela.
Palazzo Vecchio, Florença, Itália.

O mito grego intitulado “Leda e o Cisne”, citado de forma muito contundente por Priscilla ao propor um paralelismo com a passagem bíblica da Anunciação, também reproduzido exaustivamente nas mais variadas técnicas e linguagens ao longo da história da arte ocidental - por homens, em sua gigante maioria. Este mito consiste na história de Leda, que fora rainha de Esparta e devido à sua beleza, desperta o interesse de Zeus, que se transforma em um cisne para abordá-la, temendo que Leda não o aceitasse caso surgisse em forma humana, considerando que ela era uma mulher casada. Então Zeus em forma de cisne a seduz, conforme o mito, e a engravida. Isto é, um deus assume a forma de uma ave e a partir de sua relação com uma mulher humana - ela querendo ou não - é desencadeada uma gravidez.

A artista não nos entrega completamente toda essa história, mas propõe pistas para a construção de um percurso que pode desencadear nesse paralelismo entre um deus pagão, seguindo sua incontrolável las-

cívia, transformado em cisne para abordar uma humana e ter relações sexuais com ela (o que não parece ter sido problematizado como um caso de assédio pelos pintores e escultores homens que se propuseram a abordar o mito) e o Deus cristão, que se valendo da representação simbólica da pomba como materialização do Espírito Santo aborda uma humana e a informa de sua gravidez. A diferença principal estaria nos meios sob os quais essa gravidez é concebida. Dentro dos moldes cristãos, principalmente católicos, a mulher não tem direito à própria sexualidade - a mulher que ousasse explorar sua sexualidade, seja sozinha ou com outra pessoa, estaria cometendo o pecado da carne. Pecado, este, que a Maria do catolicismo jamais cometeu e jamais cometerá, afinal é considerada pela igreja sempre virgem.

Essa perspectiva inconcebível da sexualidade e do prazer feminino dentro dos moldes cristãos pode ser entendida na obra *Leda Maria Cisne Pomba* (2017, Fig.16) como a censura que a artista faz do órgão genital nos dois corpos. São posicionados dois pequenos triângulos invertidos exatamente em cima da genitália feminina, na cor dourada, criando grande contraste com o azul opaco do fundo e das figuras. O dourado foi amplamente usado, principalmente no período bizantino como a representação da glória e do esplendor divino, em uma relação com os raios solares que se assemelham ao dourado do ouro. Seriam esses triângulos dourados, então, a censura e a repressão imposta pelo Deus único, universal e masculino da ideologia cristã sobre toda a subjetividade feminina? Imposição esta que segue em nosso imaginário até os dias atuais? Independente de nossa religião? Seriam esses triângulos alusões à Trindade do cristianismo? Às imposições, de certa forma veladas, do Pai, do Filho e do Espírito Santo? Que tolhem todos os aspectos intersubjetivos das mães e das filhas? Não parece controverso ser comum ouvirmos a expressão “Deus é pai!” quando pensamos, por exemplo, que no primeiro semestre de 2020, conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mais oitenta mil crianças

foram registradas apenas com o nome da mãe em suas certidões de nascimento? Ora, se a intenção com a frase “Deus é pai!” seria revelar que Deus cuida e protege, deveríamos substituir por “Deus é mãe!”.

Na obra *I have no choice* (2016, Fig. 19), temos a representação figurativa monocromática em azul de uma menina que parece usar um vestido ou uma blusa com curtas mangas bufantes e levanta os braços, segurando de forma aparentemente desajeitada uma grande coroa dourada e reluzente, que também contrasta com o azul do corpo da criança e o branco do fundo. Do centro desta coroa sai um único ramo de lírio branco, cujas sombras e as folhas também são pintadas utilizando o azul do corpo da menina. O olhar da criança parece estar fixo e levemente levantado, ao passo que seu rosto está quase completamente de frente, alinhado ao corpo. O corte assimétrico de sua franja chama atenção, considerando a delicadeza dos outros elementos dispostos na pintura.

A criança retratada na obra, assim como nas outras obras da série *Sempre Convosco* é a própria artista. A fotografia em questão utiliza-se como referência no processo de criação da obra foi proposital, conforme a artista, aludindo ao episódio ocorrido em sua infância, quando cortou um pedaço de sua franja escondida, em um ato que poderia ser considerado uma “travessura”. Ao mesmo tempo que *I have no choice* possui esse viés íntimo caracterizado pelo autorretrato da artista em um momento tão específico como o registro fotográfico de quando cortou seu próprio cabelo quando criança, provavelmente sendo repreendida por sua mãe após o ato, pode adquirir uma conotação comum à outras mulheres que ao longo de suas vidas podem ter performado algum comportamento que não era o - social e culturalmente - esperado delas, mesmo que de forma inconsciente.

Parece-nos que a coroa é demasiadamente grande em relação às proporções retratadas da menina, de modo que se essa mesma coroa estivesse sobre a cabeça da menina, iria cair direto para seu pescoço.

Seria uma coroa grande demais para que sua pequena cabeça suportasse? Seria uma imposição demasiadamente grandiosa ao comportamento feminino? Seria uma coroa cujo peso e tamanho a menina retratada - e todas nós - não conseguiria suportar sem pesar? Seríamos, todas nós, capazes de amparar essa coroa em nossas cabeças? Sai do interior da coroa, um ramo de lírio branco e, conforme dito, essa flor vem sendo retratada ao longo da história da arte ocidental como símbolo de pureza e virtude. Deste modo, parece que sua presença saindo da coroa a torna ainda mais pesada. Não acreditamos que seja possível, dentro de nossa humanidade enquanto mulheres, aportar acima de nossas cabeças tamanha imposição de virtude, pureza, inocência e perfeição. Isso nos faria mais filhas de Eva, detentora (aparentemente única) do pecado original e nos distanciaria de Maria, virgem, pura, virtuosa e isenta de pecado?

O título da obra, *I have no choice*, cuja tradução literal é “eu não tenho escolha”, nos leva ao questionamento: não teríamos escolha, diante da amplitude das imposições advindas da herança mariana, sobre nosso próprio comportamento? Ou no mínimo, de sermos julgadas em qualquer instância por desviar das atribuições que essa herança traz? É fato que podemos encontrar um grande paradoxo, considerando que no mesmo livro cujas histórias serviram de ponto de partida para o processo criativo da artista, encontramos a premissa do livre arbítrio. Teriam as sujeitas e os sujeitos nascidas/os com útero o mesmo livre arbítrio do que as pessoas nascidas sem útero?

Figura 19. **I have no choice**



Priscilla Pessoa, 110 X 75 cm. Aquarela e folha de ouro sobre papel, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, percebemos, a partir das obras de três artistas latino-americanas, questões envolvendo os papéis sociais condicionados à mulher. Tais questionamentos confluem em questões pretensiosamente universais que advém dos atravessamentos da colonialidade do ser, do poder e do saber (Quijano, 2005), que gestaram nas sociedades latino-americanas características como o machismo, patriarcalismo e prevalência do cristianismo.

As análises de obras realizadas ao longo do artigo articulam as propostas das artistas com as questões de gênero enfocando como cada artista abre fissuras de entendimento sobre os papéis sociais da mulher para além daqueles condicionados pelo machismo, patriarcalismo e cristianismo, permitindo uma compreensão outra do corpo feminino para além dos papéis socialmente normalizados para abrir outros entendimentos que preservem as subjetividades.

REFERÊNCIAS

ABREU, Simone Rocha de. *Frida Kahlo e Ismael Nery: aproximações e divergências*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, PROLAM – USP, São Paulo, 2008.

ABREU, Simone Rocha de. Frida Kahlo: à procura de si mesma. In: *Revista USP*. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, nº 109, 2016.

ANKORI, Gannit. Frida Kahlo: The Fabric of her Art. In: FRIDA KAHLO. Catálogo editado por Emma Dexter e TanyaBarson. Londres: Tate Modern, 9 de junho – 9 de outubro, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

LOZANO, Luís-Martin (coord.). *Frida Kahlo*. 2ª edição. México: Landucci, Editorial Oceano, 2007.

MOURE, Gloria (org.). *Ana Mendieta*. Barcelona: Polígrafa, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005

RICO, Araceli. *Frida Kahlo: Fantasia de um CorpoHerido*. México: Plaza y Valdés, 2004.

TIBOL, Raquel. *Escrituras de Frida Kahlo*. México: Plaza & Janés, 2005.

Fontes Digitais

Priscilla Pessoa. *Site da artista*. Disponível em: <<https://www.priscilla-pessoa.com/>> Acesso em 29 maio 2021.

MURALISMO MEXICANO E ALGUNS DESDOBRAMENTOS NA AMÉRICA LATINA.

*Dra. Simone Rocha de Abreu
Dra. Margarida Nepomuceno*

Introdução

A História da Arte Latino-Americana e a História da Arte Universal estariam incompletas não fosse o estudo sobre a importância do Muralismo mexicano no início do século XX. Este movimento trouxe e ainda traz reflexões renovadas, a respeito da função político-social e do acesso à produção e fruição da arte. Com nova e atualizada roupagem, a estética do muralismo, caracterizada essencialmente por ser uma manifestação artística pública, apresenta-se hoje com outras denominações e com variações, como a Street Art, ou a Arte Urbana, um generoso guarda-chuva que abriga um conjunto de manifestações artísticas, e que mantém laços de comunicação diretamente com o público. As intervenções urbanas se colocam como uma estética de resistência à arte encapsulada nos museus e galerias, e às políticas públicas que excluem ou pouco consideram a cultura popular. No desenvolvimento deste texto iremos primeiramente abordar o movimento muralista mexicano e seus antecedentes, para depois nos atermos à desdobramentos na América Latina.

Muralismo Mexicano: movimento estético-político

O modernismo no México, no Brasil e em outros países latino-americanos uniu o desejo pela renovação estética, que caracteriza também o modernismo europeu, com a busca por valores identitários de um momento passado, o momento anterior à colonização. Neste

sentido, é muito clara a afirmação da professora e crítica de arte Dra. Lisbeth Rebollo Gonçalves, citada a seguir:

No projeto estético brasileiro, tal como se dá no contexto geral latino-americano, aparecem, dessa forma, questões formais das vanguardas europeias, ao lado do resgate das raízes culturais pré-colombianas ou procedentes das culturas presentes no momento formativo das nações. Há um ponto de tensão entre o anseio de ser moderno e a resistência de valores identitários (Gonçalves, 2007, p.25-26).

As questões formais das vanguardas europeias, acima citadas, foram responsáveis pela renovação estética almejada e que resultou na criação de um espaço moderno dentro da pintura. Já quando Gonçalves afirmou que ocorreu concomitante a inovações formais “o resgate das raízes culturais pré-colombianas”, a autora se refere à reivindicação dos valores culturais próprios dos países, demarcando distância cultural dos ex-colonizadores. Esta corrente de pensamento recebeu, no México, o nome de *mexicanismo* ou *mexicanidade* e se consolidou após ter se estabelecido a etapa armada da revolução mexicana em 1910. Desta forma, surgiu o interesse pela arte pré-hispânica, pelas expressões de arte popular, neste sentido foi revalorizado o trabalho do gravurista José Guadalupe Posada (1851 – 1913) que publicava suas gravuras em jornais diários da época criticando a sociedade mexicana do período de Porfirio Díaz²⁷(1830-1915) no poder²⁸. Para isso, Posada criou a po-

²⁷ Porfirio Díaz em 1876 se autoproclamou presidente do México e manteve-se no cargo até 1880, retornando como presidente em 1884 e foi reeleito seis vezes consecutivas, permanecendo no cargo até 1911. Este período ficou conhecido como *Porfirisimo*, o qual foi um regime ditatorial que terminou em 1911 quando foi derrubado em meio à Revolução Mexicana. - Veja mais em <https://educacao.uol.com.br/biografias/porfirio-diaz.htm?cmpid=copiaecola>, acesso 20 ago 2024.

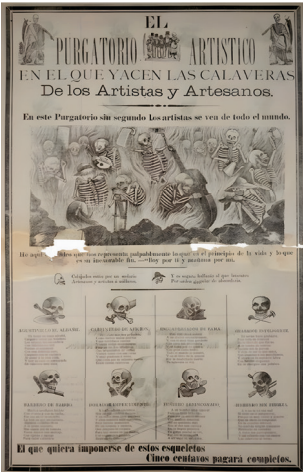
²⁸ Posada também produziu gravuras com outras temáticas, como notícias da época, respondendo às demandas que recebia em sua oficina de gravura.

tente metáfora da sociedade mexicana como a sociedade das caveiras, e assim de forma satírica o artista ridicularizou a burguesia que se nutria da exploração do povo. Uma personagem de destaque que criou é a *La Catrina* (Fig. 1), representando a burguesa adornada com um grande chapéu decorado com flores.

Figura 1- Posada. La Calavera.1912



Figura 2- Posada. “O purgatório artístico (...), in *La Gaceta Callejera*, 59X37,3 cm.



A maior expressão do mexicanismo ocorreu nas artes plásticas, ainda que esta corrente de pensamento também tenha se manifestado na música, na literatura e na dança. Na pintura se cristalizaram as ideias de produzir uma manifestação artística monumental, pública e dirigida principalmente às massas. Para falar ao povo esta obra deveria ser realista e figurativa, também deveria exaltar, através de cenas sintéticas, as grandes figuras da história nacional e da luta do povo contra as forças que os oprimiam. Esta corrente artística tratou de conferir função social à arte, tendo, então, um caráter estético-político. Todas essas mudanças no campo das artes plásticas culminaram com a aparição do muralismo mexicano.

O artista muralista José Clemente Orozco (1883 – 1949) declarou “*La pintura mural se encontró en 1922 la mesa puesta*” ao se referir aos inícios do movimento muralista, afirmação presente em sua autobiografia, que se constitui em um importante relato de um participante em todas essas mudanças no campo artístico mexicano. Em sua autobiografia, Orozco, prossegue afirmando sobre os antecedentes do movimento muralista da seguinte forma:

A pintura mural encontrou, em 1922, a mesa pronta. A própria ideia de pintar muros e todas as ideias que iriam constituir a nova etapa artística, as que iam dar vida a essa nova etapa, já existiam no México e se desenvolveram e se definiram de 1900 a 1920, ou seja, em vinte anos. Claro que tais ideias tiveram origem nos séculos anteriores, mas adquiriram sua forma definitiva durante essas duas décadas (Orozco, 1993, p.59, tradução das autoras).

A afirmação de Orozco nos remete, no mínimo, para a passagem do século XIX para o XX com a finalidade de observar os antecedentes do movimento muralista. Neste período, o ensino de Artes era feito na *Academia de San Carlo*, esta instituição cumpria esta função

na cidade do México desde sua fundação em 1785²⁹, neste primeiro momento a instituição chamava-se *Academia Real de San Carlo* e teve os parâmetros europeus em seus objetivos estéticos e nas suas práticas artísticas ensinadas e valoradas, as quais eram baseadas em cópias das obras daqueles artistas considerados grandes mestres europeus. Neste sentido, muitos diretores e a maioria dos professores destas instituições eram trazidos da Europa, já que de lá importavam os modelos. Além do mais, os alunos mais destacados ganhavam bolsa para prosseguir os seus estudos na Europa. Tudo isso reforçava a ideia de que as artes do continente europeu eram e continuariam a ser o grande modelo a ser seguido, e também inibia qualquer manifestação artística que incluísse a realidade americana.

Os métodos de ensino da *Academia de San Carlo* foram muito questionados desde o início do século XX, artistas formados ali começaram a atacar a instituição acusando de que esta acabava por separar o artista do mundo que o rodeava, dando grande ênfase aos temas religiosos. Artistas como José Maria Velasco (1840 – 1912), Saturnino Herrán (1887 -1928) e Julio Ruelas (1870 – 1907) se interessavam em pintar a paisagem local e os temas históricos que incluíssem a idealização do indígena pré-colombiano.

Aliado a estes questionamentos quanto aos métodos de ensino da academia, em 1910, o governo mexicano organizou e custeou uma grande exposição de pintura espanhola contemporânea para comemorar o primeiro centenário do *Grito de Dolores*³⁰ considerado um marco

²⁹ É interessante notarmos que a academia de artes mexicana é a única na América Latina que foi fundada durante o período colonial (Ades, 1997, p.151).

³⁰ Grito de Dolores faz referência ao chamado do padre Miguel Hidalgo em 16 de setembro de 1810 na cidade mexicana de Dolores conclamando que os mexicanos lutassem contra o controle do império da Nova Espanha

inicial do processo de independência do país. A indignação dos artistas mexicanos foi grande e Orozco indagou: “Não se daria nada a nós [mexicanos], cuja independência era precisamente o que se celebrava” (OROZCO, 1993. p. 26, tradução das autoras). O artista Gerardo Murillo (1875 – 1964), respeitosamente chamado de Dr. Atl – uma alusão ao sufixo dos deuses mesoamericanos, foi o líder dos artistas que se indignaram, cabendo a ele a negociação com o Estado. Como resultado, o governo também custeou uma exposição para os artistas mexicanos na *Academia de San Carlo*. Gerardo Murillo também promoveu a constituição do *Círculo Artístico* em outubro de 1910, com o objetivo de conseguir que o governo colocasse a disposição dos artistas deste círculo muros em edifícios públicos para serem pintados, tamanho era seu entusiasmo pelos afrescos.

Figura 3-Vista del Popocatépet



Gerardo Murillo, 1934. Temple y Atl Colors / Masonite, 100 X 125 cm.

Fonte: site oficial do *Colección Blaisten*, acesso 20 abr 2024.

Depois de realizar estudos na academia mexicana, Gerardo Murillo recebeu uma bolsa de estudos do governo para continuar os seus estudos de pintura na Europa, ao invés de se dedicar exclusivamente à pintura, estudou Filosofia na *Universidad de Roma*, vinculou-se ao partido socialista italiano e foi a Paris. Quando em 1904 regressou ao México, transmitiu aos jovens da academia seu entusiasmo por uma nova visão sobre arte. Entre seus seguidores estava José Clemente Orozco, quem afirmou que o Dr. Atl trouxe para o México todas as audácias da Escola de Paris, o seu grande entusiasmo pela Capela Sistina e pelos grandes afrescos renascentistas (Orozco, 1993, p.19, tradução das autoras). De sua autobiografia destacamos:

Em aqueles *talleres* noturnos onde ouvíamos os discursos entusiásticos do Dr. Atl., o agitador, começamos a suspeitar que toda aquela situação colonial era somente um truque de comerciantes internacionais, que tínhamos uma personalidade própria que valia tanto quanto qualquer outra. Deveríamos tomar lições com os mestres antigos e os estrangeiros, mas deveríamos fazer tanto ou mais que eles. Não soberba, mas confiança em nós mesmos, consciência em nosso próprio ser e em nosso destino.

Foi então quando os pintores se deram conta do país em que viviam. Saturnino Herrán pintava as criollas que ele conhecia e eu me lancei a explorar os piores bairros de México (Orozco, 1993, p.19, tradução das autoras).

Tantos questionamentos culminaram em uma greve dos estudantes da *Academia de San Carlo*, em 1911. A greve, que durou dois anos, pedia reformulações nos métodos de ensino e também a mudança de diretor na instituição. Nessas propostas de revolução no campo artístico, Gerardo Murillo, o Dr. Atl, teve papel fundamental.

Muralistas relevantes como: Diego Rivera (1886 – 1957), David

Alfaro Siqueiros (1896 – 1974) e Orozco foram unânimes em destacar a importância que teve Gerardo Murillo como antecessor do movimento muralista. Neste sentido, Siqueiros chega a declarar “Dr. Atl, de pensamento avançado, político e esteticamente renovador, é o verdadeiro precursor político, intelectual, teórico de nosso movimento” (Siqueiros, apud: Aragón, 1991, p. 102, tradução das autoras).

A greve dos estudantes da academia mexicana durou de 1911 até 1913 e atingiu vários de seus objetivos. Houve a mudança do diretor, a renovação dos planos de estudo e a criação das *Escuelas al Aire Libre*, estas eram escolas muito livres, com bastante improvisação e pouca disciplina, que tinham como inspiração inicial o impressionismo e a *Escola de Barbizon*. Outras mudanças, significativas no ensino das artes no país, ocorreram entre 1920 e 1924 sob comando de José Vasconcelos no cargo de Secretario de *Educación Pública*. Mudanças tais como a criação de *talleres* (oficinas) de artes gráficas para a ilustração de livros editados pela *Secretaría de Educación Pública* e a ampliação do projeto das *Escuelas al Aire Libre*. De fato, a grande contribuição de Vasconcelos frente à *Secretaría de Educación* foi à interpretação da educação como redentora e a consideração de que no processo educacional os artistas tinham importante papel. Outros pontos importantes durante a sua gestão foram: a alfabetização massiva e a sensibilização do povo através da ação artística, e o entendimento de que através da observação da obra artística era possível educar o espectador. Por isso, durante a sua gestão, Vasconcelos apoiou amplamente os muralistas, inclusive financeiramente.

Como se pretendeu demonstrar, a partir de 1910 foi se consolidando o papel dos pintores como pilares da mudança cultural no México. Mas seria um erro falar do muralismo como uma linha contínua, já que cada um dos artistas deste movimento tinha visões diferentes sobre os indígenas do México.

Em 1922, o anfiteatro da *Escuela Nacional Preparatoria* também chamada de *Antiguo Colegio San Ildefonso*, foi o lugar para o início do muralismo. Além de Rivera e Orozco, trabalharam neste edifício Ramón Alva de la Canal (1898-1985), Jean Charlot (1898-1979), Fermín Revueltas (1903-1935), Fernando Leal (1896-1964), entre outros. Coube a Diego Rivera a obra intitulada *La Creación* (Fig.4), na qual o artista enfocou a formação do povo mexicano. No centro da composição aparece o novo homem de braços abertos, este homem surge de um milharal, o que é alusão à mitologia maia de que o homem surgiu do milho.

Figura 4 -*La Creación*, mural em encáustica



Diego Rivera, 1922. Anfiteatro do *Antiguo Colegio San Ildefonso*.

Fonte: site *so Antiguo Colegio San Ildefonso*, disponível em https://www.sanildefonso.org.mx/mural_anfiteatro.php, acesso 20 abr 2024,

O mural *Alegoría de la Virgen de Guadalupe* realizado por Fermín Revueltas no *Antiguo Colegio de San Ildefonso* (Fig.5), na Cidade do México, é a representação alegórica da Virgem de Guadalupe sendo venerada. O artista elabora uma composição piramidal: no ápice da pirâmi-

de está a Virgem de Guadalupe; logo abaixo mulheres representando a mestiçagem dos indígenas com os europeus; e na base da pirâmide há um grupo de homens e mulheres de várias regiões mexicanas. Portanto, há um claro discurso de enaltecimento da mestiçagem.

Figura 5 -**Alegoría de la Virgen de Guadalupe**



Fermín Revueltas, 1922-1923, técnica de encáustica. Mural realizado no Antigo Colegio de San Ildefonso, Cidade do México. Fonte: site oficial do Antigo Colegio de San Ildefonso. https://www.sanildefonso.org.mx/mural_encaustica.php?iframe=true&width=810&height=100%, acesso 29 ago 2024.

O mural elaborado por Ramón Alva de la Canal (fig.6), intitulado *El desembarco de los Españoles y la cruz plantada en tierras nuevas*, pintado no Antigo Colegio de San Ildefonso, faz referência à religião trazida pelos colonizadores europeus à América, ou seja, o cristianismo. Na composição, aparece a caravela espanhola e na diagonal uma grande cruz que está

na iminência de ser fincada em terras latino-americanas, simbolizando a implantação do cristianismo. É importante refletir sobre o posicionamento dos murais de Fermín Revueltas (fig.5) e Ramón Alva de la Canal (fig.6) pois estão um de frente ao outro em um corredor estreito e apertado, se comparado à outras dimensões do edifício, o que reforça o diálogo entre as imagens, ainda mais se pensarmos que na época da elaboração desses murais este corredor era a entrada principal do edifício.

Figura 6 -El Desembarco De Los Españoles Y La Cruz Plantada En Tierras Nuevas



Ramón Alva de la Canal, 1922-1923, Técnica Afresco, Mural realizado no *Antiguo Colegio De San Ildefonso*, Cidade Do México. - Fonte: site oficial do *Antiguo Colegio de San Ildefonso*, https://www.sanildefonso.org.mx/mural_desembarco.php?iframe=true&width=810&height=100% , acesso 29 ago 2024.

O artista muralista José Clemente Orozco afrescou um andar inteiro do *Antiguo Colegio de San Ildefonso*, explorando principalmente o tema histórico da revolução mexicana e as desigualdades sociais existentes no México, é o que podemos ver em *El banquete de los ricos* (Fig.7) e também em *El acecho* (Fig.8), no primeiro o artista construiu a crítica social recorrendo à pinturas caricatas dos ricos gorduchos que desfrutam de um banquete enquanto sorriem debochando e apontando para trabalhadores com suas ferramentas para o trabalho diário, já em *El acecho* (Fig.8), Orozco representou os inimigos dos trabalhadores, personagens que aparentemente defendem os direitos laborais, mas na verdade estão prestes a atacar os trabalhadores, o homem gordo está à frente do trabalhador, este homem volta o seu olhar para o trabalhador que tem uma pá em mãos e parece ser a favor dele, mas dubiamente o homem pode também estar acordando com o sinistro personagem que com uma faca está prestes a apunhalar o trabalhador.

Figura.7. Detalhe de *El banquete de los ricos*



Figura 8. Detalhe de *El acecho* (1923-24)



Orozco. Detalhe de *El banquete de los ricos* (1923-24). Fonte: site oficial do *Antiguo Colegio de San Ildefonso*, <https://www.sanildefonso.org.mx/acervo.php> , acesso 20 abr 2024.

Os modernistas mexicanos se expressaram através de manifestos, além da plástica. Destacamos dois manifestos, um deles é datado de 1921, assinado por Siqueiros, *Três llamamientos de Orientación Actual a los Pintores y Escultores de la Nueva Generación Americana* (Mesquita, 1990, p. 240–242), originalmente publicado na Revista Americana, em Barcelona. Neste manifesto Siqueiros clamou que a arte atual olhasse para as obras dos povos dos vales mexicanos, os pintores e escultores indígenas (maias, astecas, incas, etc...) e se adotasse uma forma sintética e não a cópia arqueológica.

Outro manifesto de extrema importância para o muralismo é o *Manifesto del Sindicato de Obreros, Técnicos, Pintores, Escultores y Grabadores o Declaración Política, Social y Estética, publicado no El Machete*, órgão oficial do Partido Comunista do México em 1923 (Mesquita, 1990, p. 244 – 246). O manifesto foi assinado por Siqueiros, Rivera, Orozco, Xavier Guerrero, Fermín Revueltas, Ramón Alva Guadarrama, Germán Cueto e Carlos Mérida. Este manifesto deixou absolutamente claro que a criação artística estava vinculada aos ideais políticos e sociais, que a criação artística é dirigida ao povo, ou seja, é coletiva, e que o objetivo estético é socializar a expressão artística e assim destruir o individualismo burguês e também incentivar à luta. Deste manifesto destacamos:

Proclamamos que, sendo este o momento de transição social de uma ordem decrepita para uma nova ordem, os criadores da beleza devem investir seus maiores esforços no sentido de materializar uma arte válida para o povo, e nosso objetivo supremo na arte, hoje uma expressão de prazer individual, é criar a beleza para todos, a beleza que esclarece e estimula à luta (Mesquita, 1990, p. 255, tradução das autoras).

A ideologia revolucionária mexicana se expressou também através da gravura. O gravurista Leopoldo Méndez (1902-1969) foi co-fundador do *Taller de la Gráfica Popular* em 1937, este taller (oficina) reunia

uma série de artistas revolucionários com o intuito de difundir os ideais de luta política-social. Méndez elaborou uma gravura, em 1956, intitulada *Homenaje a Posada* (Fig.6), onde realça a importância do trabalho de Posada como um artista que abriu caminho em relação ao estabelecimento da crítica política através da imagem, esta gravura é um manifesto pictórico da importância do gravurista Posada que aparece em primeiro plano com os seus atributos de gravuristas, ou seja, as ferramentas e materiais de seu ofício, sobre a mesa a matriz que está trabalhando, mas para de gravar e olha a luta social acontecer na rua, o artista segura em uma de suas mãos um buril, atrás deles Méndez gravou três personagens que podem ser lidos como uma alusão à Diego Rivera, José Clemente Orozco e David Alfaro Siqueiros todos os três adultos, posicionados em pé e trabalhando com Posada. Vale notar que os esses quatro personagens não se encontravam adultos ao mesmo tempo, trata-se de uma possível leitura da obra que revelaria a potência do legado de Posada.

Figura 9. **Homenaje a Posada**



Leopoldo Méndez, 1956. Fonte: (ADES,1997, p.181)

Dentro de diversos nomes que se destacaram na obra gráfica mexicana, sobressai o de José Guadalupe Posada, já abordado neste texto, que traduziu os acontecimentos políticos em imagens compreensíveis

aos analfabetos. Posada criou esqueletos como personagens de suas gravuras e conseguiu aproximar o povo dos comentários, sempre críticos, dos fatos públicos da sociedade mexicana. Artistas da década de vinte do século XX, como Diego Rivera, Orozco e Leopoldo Méndez, valorizaram o significado histórico e social do trabalho de Posada. Diego Rivera prestou vários reconhecimentos à importância da herança de Posada, dentre eles, Rivera publicou uma monografia sobre a obra do gravurista em 1930 e realizou o mural *Sueño de una tarde dominical en Alameda Central*³¹ (Fig.10), concluído em 1947, onde aparece a imagem de Rivera menino ao lado da *Calavera Catrina*, personagem de Posada. Ao fazer isso, o artista se apresenta como filho artístico do gravurista.

Figura 10. **Sueño de una tarde dominical en Alameda Central**



Diego Rivera. Mural de 15 metros de largura, 1947, atualmente no Museu Diego Rivera, cidade do México. Fonte: site do Museu Diego Rivera, acesso 20 ago 2024.

Um Mural de David Alfaro Siqueiros, produzido cerca de dois anos antes de *Sueño de una tarde dominical en Alameda Central*, foi *Nueva Democracia* (Fig.11), realizado no interior do *Palacio de Bellas Artes*, edifício neoclássico construído no início do século vinte, cuja decoração é bem posterior à construção. Em *Nueva Democracia*, Siqueiros expressa a

³¹ Inicialmente o mural *Sueño de una tarde dominical en Alameda Central* foi pintado na parede do *Hotel del Prado*, hoje este mural pode ser visto no Museo Mural Diego Rivera, para onde foi trasladado após o terremoto de 1985, que danificou seriamente o prédio do hotel.

sua versão de uma democracia pós-revolucionária vitoriosa representada por uma mulher corajosa que rompe as correntes que cerceavam a sua liberdade, é bastante notável a projeção da figura feminina em grande demonstração de domínio técnico do desenho e pintura.

Figura 11. **Nueva democracia**



Siqueiros. piroxilina sobre tela. 1944-45. *Palacio de Bellas Artes*, Cidade do México.

Fonte: site do *Palacio de Bellas Artes*, <https://palacio.inba.gob.mx/>,
acesso 20 abr 2024.

A união de questões estéticas e políticas passou a ser fortemente questionada ao redor dos anos 1940 no México, sendo o muralismo acusado de ter se tornado uma imposição, uma linguagem tão determinante do espírito artístico quanto foi a pintura acadêmica. Um artista que atuou em direção a esses ideais é Rufino Tamayo (1899 – 1991), o qual fez alguns murais, mas a sua obra é essencialmente de cavalete. Este artista buscava novos caminhos, com ênfase na subjetividade.

Alguns desdobramentos do Muralismo Mexicano na América Latina

No sentido de apontar alguns desdobramentos do Muralismo Mexicano, mencionamos o artista equatoriano Pavel Éguez e seu trabalho com o mural “*Grito de la Memória*” (Fig.12), que representa a violência política contra opositores aos regimes militares ocorrida em boa parte dos países da América Latina entre os anos 70 e 80. O mural baseou-se nas conclusões da Comissão da Verdade e dos Direitos Humanos do Equador, e teve como motivação a luta contra a impunidade dos detraidores das democracias, os personagens centrais do mural são os ativistas que se converteram em defensores políticos das sociedades contra a concentração de riqueza, a pobreza, o destrato dos poderes públicos às demandas sociais, e as violações dos direitos humanos.

Figura 12. Visão parcial do mural El Grito de la Memória, Quito, dez.2014



Pavel Éguez. Fonte: (Éguez, 2014, p 16)

Segundo a apresentação do catálogo do *Grito de La Memoria*:

Esta obra pictórica concebida y ejecutada por Pavel Éguez tiene como fin entablar un diálogo con el hombre y la mujer de la calle. No se trata de un elemento decorativo (...). Es una obra que plantea a la sociedad una reflexión sobre

la justicia, la lucha contra la impunidad y la búsqueda de una vida mejor para todos". E segue: "En el mural se entremezclaban los sentimientos del pintor y los hechos de una época histórica; acontecimientos que debemos tener presentes siempre para no repetirlos (Égüez, 2014, p 16).

Figura 13. Detalhe do mural El Grito de la Memoria, Quito, dez. 2014



Pavel Éguez. Fonte: (Égüez, 2014, p 18)

Segundo suas próprias declarações, Pavel Egüez manteve diálogos com a obra de Francisco Goya (*Los fusilamientos*, 1814) e com os muralistas mexicanos “*que llevaron a su máxima expresión el arte social en América Latina, haciéndolo participe de la vida pública y exponiéndolo en el espacio común, referentes al presente mural*” (Égüez, 2014, p 18).

Ainda procurando o diálogo com a população, que julgamos permanente com o Muralismo Mexicano, o artista equatoriano agregou um elemento novo à construção do mural que é a consulta da opinião pública e o trabalho criativo coletivo. Pavel visitou várias províncias e se reuniu com as vítimas da ditadura e seus familiares, para que o mural fosse discutido em conjunto com a sociedade desde sua concepção até sua realização. Os personagens do mural são baseados nos relatos rememorados pelas comunidades de Quito e representam as principais lideranças populares vitimadas pelas guerras políticas (Égüez, 2014).

Pensamos que o alcance da estética muralista de origem mexicana, que teve como pilares a democratização da arte e o compromisso da

arte com um projeto identitário e político-educativo da sociedade mexicana, proliferou entre as comunidades artísticas em várias partes do mundo, unindo-se às características peculiares das diferentes realidades.

Durante a primeira metade do século XX, artistas de vários países da América Latina buscaram se aproximar da estética muralista mexicana. Alguns visitaram o México e passaram a conviver com o meio artístico, aprendendo como observadores dos principais muralistas ou como seus assistentes. Poderíamos mencionar o equatoriano Oswaldo Guayasamín (1919-1999), por exemplo, assistente pontual de Orozco e Rivera naquele país, ou o pintor indigenista boliviano Miguel Alandia Pantoja (1914-1975), que na década de 1940, engajado na luta do Sindicato dos Mineiros e exilado do país, aproxima-se dos muralistas e das temáticas sociais. Já outros artistas fixaram residência no México e especializaram-se em pintura mural como a artista Rina Lazo da Guatemala (1923-2019), outra artista a mencionar é Leonora Carrington do Reino Unido (1917- 2011), quem também fixou residência no México e praticou pintura de cavalete e também mural.

Houve também o seguinte movimento: artistas muralistas, homens e mulheres, que circularam por países da América Latina, Europa, Estados Unidos da América, China levando a sua prática artística, produzindo em ateliês, fazendo palestras, ministrando cursos, conferências, além de se apresentarem em exposições. Um exemplo do exposto é a artista mexicana muralista Maria Izquierdo (1902-1955) - que viajou pelos Estados Unidos da América. Além de Siqueiros, na Argentina, no Chile e Brasil, Rivera no Chile e em seguida na Bolívia, Elena Huerta (1908-1997) e sua filha Electa Arenal (1935-1969) na Rússia, Cuba e Honduras.

Electa Arenal (1935-1969), aprendeu a arte do mural com a mãe, a muralista Elena Huerta, na cidade de Saltillo, Coahuilla, e inspirou-se nos mexicanos e artistas russos, com quem conviveu durante anos sob a proteção do Partido Comunista. De família de ativistas políticos,

pai, mãe e irmã, a escritora e ativista Sandra Arenal Electa circulou pela União Soviética, nos anos 50 foi para Honduras, e em seguida para Cuba. Lá executou inúmeros murais sempre exaltando a Revolução Cubana, dentre eles *Canto a La Revolución*, 1962 (Fig.14); *Átomos y Niños*, 1963; e *Revolución Cubana*, 1965 (fig.15). Inovou na técnica produzindo grandes murais com pastilhas, além de murais de alto e baixo relevo em parceria com o marido que era arquiteto. Criou um atelier de escultura e de mural e seus alunos, que eram inicialmente assistentes, tornaram-se grandes artistas em Cuba. Havia se convencido de que não havia outro lugar na América Latina que necessitasse tanto de artistas para refundar o novo país, reforçando a tese de que a estética muralista mexicana era uma corrente definida no campo da arte que estabelecia estreita simbiose com a política. A política que marcou grandes transformações sociais.

Figura 14. **Canto a la Revolución (1962)**



Electa Arenal. Fachada do Hospital Pediátrico Raymundo Castro Morales, en Puerto Padre, Cuba. 17.5 m de largura por 3m de altura, área aproximada de 50 m²

Figura 15. **Revolución Cubana (1965)**



Electa Arenal, Museo la Periquera, Holguin, Cuba.

Siqueiros inaugurou uma nova fase do Muralismo na Argentina, em 1933, quando para lá dirigiu-se com a escritora uruguaia Blanca Luz Brum. Em *Don Torquato*, um vilarejo próximo à Buenos Aires, Davi Alfaro Siqueiros, convidado por Natalicio Botana³², executa o Mural *Ejercicio Plástico*³³ (Fig.16) utilizando métodos e ferramentas inovadoras para a época. Trabalhou com a Equipo Poligráfico, nome denominado aos artistas que trabalharam de maneira coletiva nesse novo projeto: Lino Enea Spilimbergo (1896-1964), Antonio Berni (1905-1981), Juan Carlos Castagnino (1908-1972)³⁴ e o cenógrafo uruguaio Enrique Lázaro, utilizando aerógrafo, cimento e projeção de imagens de tal forma que a impressão que queriam deixar é a de que os personagens do mural habitavam em uma imensa caixa transparente que ficava submersa, em águas imaginárias. O público ao entrar naquele edifício repleto de corredores estreitos, tetos rebaixados, cantos sinuosos, abóbodas, sentia-se observado pelos seres imersos. Seres que projetados em paredes irregulares, à distância ou não, mostravam variadas deformidades. A modelo fotográfica utilizada para as projeções era a própria mulher de Siqueiros, Blanca Luz Brum. Tudo era feito para que o observador partisse de pontos de fuga múltiplos e seguisse uma desordem narrativa, fruto de um movimento distorcido e irregular dos personagens nos murais submersos. A plasticidade do *Ejercicio Plástico* situa-se entre o real e o imaginário. O que trazia de novo Siqueiros nessa produção? A mudança de modelos pré-desenhados em esboços na argamassa, e pigmentos combinados com vários elementos (óleo, água e até ovos, à moda antiga dos afrescos) - comuns no muralismo originário - para as projeções irregulares de fotografias nas chamadas transparências, e o aerógrafo que substituiu os

³² Natalicio Botana fundador do diário *Crítica*, excêntrico milionário e proprietário da Quinta *Los Granados*, ao redor de Buenos Aires

³³ Mural de 123m² executado de setembro a dezembro de 1933.

³⁴ Juan Carlos Castagnino, membro do Equipo Poligráfico, autor de "Un Testimonio inédito: una visita que hizo época", 2000. In: Barrio y Wechsler, 2014.

pincéis, mudaram radicalmente o sistema utilizado até então pelos muralistas e levou Siqueiros a fazer declarações como as apresentadas por Nestor Barrio e Diana Wechsler, em publicação que analisa a recuperação desse mural, a partir dos anos de 2003, 70 anos após sua produção. Assim se expressou Siqueiros:

Los artistas de hoy deben adecuar sus recursos a la dinámica contemporánea así como a las tradiciones de la arquitectura destinataria del mural.

[...] si esta es de Factura Colonial habrán de usarse materiales que funcionen adecuadamente con ella, pero si es moderna, el artista deberá evaluar la necesidad de trabajar con materiales nuevos, [...] para garantizar los mejores resultados (Barrio; Wechsler, , 2014, p. 14).

Figura 16. **Detalhe do mural Exercício Plástico**



Davi Alfaro Siqueiros. Fonte: Barrio; Wechsler, p.14. 2014.

Antonio Berni salientou que para o seu país, onde não houve um processo revolucionário como a Revolução Mexicana, as possibilidades de arte para atingir a todos eram muitas, como o quadro de cavalete, a gravura, a pintura mural. Defendeu o emprego do que chamou de “murais móveis”, telas de grandes formatos com temática social, com este espírito nasceram as telas *Desocupados o desocupación* (1934) e *Manifestación* (Fig.17, 1934). Berni recebeu algumas críticas ao fazer telas, pois essas seriam caras e de caráter aristocráticos, para aplaca-las Berni fez as telas com sacos de cereais, hoje a obra *Manifestación* pertence ao *Museo Latinoamericano de Buenos Aires* (MALBA).

Figura 17. **Manifestación**



Antonio Berni. 1934. Têmpera sobre arpillera, 180 X 249 cm. Acervo do MALBA – Fundación Constantini, Buenos Aires. Fonte: ROSSI, 2010, p.29.

Em 1944, Antonio Berni criou o *Taller de arte mural* em Buenos Aires, junto com Juan Carlos Castagnino, Lino Spilimbergo e Demétrio Urruchua, cujo trabalho resultou, após dois anos, nos murais da *Galeria Pacífico*.

Não temos conhecimento se Siqueiros adotou esse método coletivo a partir da experiência em Buenos Aires. No Chile, para onde foi nos anos 1940, praticamente exilado do México, onde foi acusado de ter participado da articulação que levou ao assassinato de Trótski, seu trabalho nos edifícios de Chillán, cidade destruída por um terremoto, foi executado no modo individual.

No Brasil, embora a pintura em mural não tenha se constituído em um movimento de grandes proporções e desdobramentos nos meios artísticos, como no Chile, por exemplo, e de forma hegemônica como no México, podemos reunir produções de pinturas de artistas brasileiros em murais, ou em grandes painéis, que mostram a sua relevância na história da arte brasileira. Podemos falar no pernambucano Cícero Dias (1907-2003) com o seu mural e painéis sobre o universo imaginário do engenho de cana de açúcar nos anos 50 e 60 como o mural: “Eu vi o mundo, ele começava em Recife”(Fig. 18) ; no paranaense Poty Lazarotto (1924-1998) e sua vasta produção em madeira, cerâmica e concreto nas principais construções da cidade de Curitiba, ou ainda de Athos Bulcão (1918 - 2008) e seus grafismos modernos em vitrais e painéis monumentais em parceria com os arquitetos, na construção de Brasília. Poderíamos igualmente mencionar trabalhos em azulejos de Paulo Rossi Osir (1890 -1959) e afrescos/têmpera de Francisco Rebollo (1902 – 1980), Fulvio Pennacchi (1905 – 1992(Alfredo Volpi (1896 – 1988) e Clovis Graciano (1907 – 1988) que também fizeram murais/painéis em residências, igrejas e espaços públicos. E nos anos 80, movimentos criados por artistas de Fortaleza, Ceará, em torno do Grupo Aranha, um coletivo que procurava contrapor com os murais uma comunicação hegemônica e o grupo Brigadas Portinari, criado aos moldes das Brigadas chilenas, para apoiar as candidaturas de esquerda em torno de Miguel Arraes e outros políticos pernambucanos.

Figura 18. **Eu vi o mundo, ele começava em Recife**



Cícero Dia, óleo sobre papel, 150 X 1250 cm.

Mas é com João Cândido Portinari (1903-1962) e Emiliano Di Cavalcanti (1897-1976) que a pintura mural adquire uma dimensão importante dentro do Modernismo Brasileiro, constituindo parte significativa da trajetória desses dois artistas.

A mostra Di Cavalcanti Muralista, de 2021, organizada por Ivo Mesquita, no Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo, revelou-nos que a partir de 1925, quando o artista iniciou a produção de pinturas em grande formato, mais especificamente, em “Samba e Serenata” (1925), e “Devaneio e Samba” (1927), o diálogo com a estética dos muralistas mexicanos começou a aparecer, com a ocupação de todo o espaço da tela por corpos volumétricos, modelados, coloridos, compondo uma cena de festas brasileiras. Em seguida, em seus primeiros murais, no Teatro João Caetano, no Rio de Janeiro: Samba e Carnaval, de 1929 a 1930 (Fig.19), ficam claras as referências dos muralistas mexicanos assim como a definição de seu projeto pictórico (Mesquita, 2021, p. 23). Para Mesquita, os murais do Teatro João Caetano constituem a primeira obra monumental do artista e a “primeira do grupo dos modernistas a mostrar, de modo pleno e eloquente, a gente brasileira, mestiça e suburbana” (Mesquita, 2021, p. 23).

Figura 19. **Samba e Carnaval**



Di Cavalcanti. Murais de 5,5 m X 4,5 m cada. Foyer do segundo andar do teatro João Caetano, Rio de Janeiro. Fonte: site de notícias G1, disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/10/26/murais-de-di-cavalcanti-no-teatro-joao-caetano-sao-restaurados-e-voltam-as-cores-originais.ghtml>, acesso 20 ago 2024.

Para Ivo Mesquita (2021), essa obra antecede aos afrescos realizados por Portinari para o Ministério da Educação, talvez seja mais prudente, afirmar que os dois artistas iniciam juntos a prática dos murais. Em 1928, Portinari recebeu a incumbência do governo de Washington Luís de fazer murais no recém-construído Monumento da Rodovia Presidente Dutra (fig.20), na divisa entre Rio e São Paulo, na Serra das Araras, em Pirai³⁵.

³⁵ Foram pintados pelo artista e entregues em 1936, já no governo de Getúlio Vargas, quatro painéis de 1m de altura por 8m de comprimento, representando trabalhadores construindo a rodovia. Os painéis estão hoje no Museu Nacional de Bellas Artes, no RJ. Foram retirados do local, onde encontravam-se abandonados, pelo filho João Cândido em 1999s. Portinari trabalhou nessas obras com seus alunos do Instituto de Artes do Distrito Federal, Rio de Janeiro, onde era professor.

Grupo Portinari. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo513771/grupo-portinari>.

Figura 20. Construção de Rodovia Painéis I, II, III, IV para o Monumento Rodoviário



Fonte: site do Projeto Portinari, disponível em <https://www.portinari.org.br/acervo/obras/20461/construcao-de-rodovia-paineis-para-o-monumento-rodoviario>, acesso em 20 ago 2024.

Se recordarmos a importância que Siqueiros dava à construção plástica de suas pinturas murais, a valorização da estrutura geométrica, com cones, cubos e cilindros combinada à concepção da obra e à volumetria, concluiremos que há nesses primeiros murais de Di Cavalcanti e nos demais que se seguiram essas referências definidas no manifesto *“Tres llamamientos de orientación actual a los pintores y escultores de la nueva generación americana”*, de 1921.

Em “Reminiscências líricas de um perfeito carioca”, escrito em 1964, Di Cavalcanti declarou seu amor a muralismo mexicano e a importância daquelas referências para a sua própria estética:

Quando voltei da minha viagem à Europa (1923-1925), senti plenamente a força lírica do Rio de Janeiro e verifiquei que desta magia iria viver a vida inteira. Os mexicanos Diego Rivera, Orozco e Siqueiros começaram a influenciar minha pintura, não propriamente no lado técnico, mas na substância social.

O México criava com seus novos mestres uma teoria de participação da vida política do povo. As conquistas revolucionárias através de lutas sangrentas fizeram da nação de Juarez um símbolo da América Latina (Di Cavalcanti apud Mesquita, 2021, p.80).

João Candido Portinari paulista de Brodowski iniciou suas atividades artísticas ainda adolescente. Morou em Paris aos 25 anos como prêmio da Exposição de Belas Artes do Rio de Janeiro, só retornando em 1931. Os painéis do Monumento Rodoviário, em Pirai, já demonstram uma preocupação social do artista ao representar trabalhadores construindo a rodovia Presidente Dutra. Na década de 30, Portinari executou telas de grandes dimensões para os gabinetes do Palácio Gustavo Capanema no governo Getúlio Vargas, e murais no interior e no exterior (com cerâmica) do Edifício, situado no centro da cidade do Rio. São desse momento (1936-1944) os painéis: Café, Borracha, Ferro, Fumo, Garimpo, Algodão, Pau-Brasil, Cacau, Gado e Cana-de-açúcar.

Em 1939 produz seus primeiros murais para o público externo, que seriam expostos no pavilhão do Brasil na Feira Mundial de Nova Iorque. Mas foi somente em 1941 que as pinturas murais, compostas em grandes painéis de madeiras, passaram a ser vistas como centro da atenção do artista e parte importante de sua estética social. Em 1941, produziu quatro murais na Fundação Hispânica da Biblioteca do Congresso em Washington, nos Estados Unidos. Os temas desenvolvidos nos painéis seguem uma certa direção da chegada na América dos portugueses e espanhóis: Descobrimento (Fig. 21), Catequese dos Índios, a Entrada, o Desbravamento da Mata (Fig. 22) e O Garimpo do Ouro.

Figura 21. Portinari. Descobrimento. Pintura mural em têmpera, 316 x 316cm.



Portinari, pintura mural em têmpera, 316 x 316cm. Fonte: site do Projeto Portinari, disponível em <https://www.portinari.org.br/acervo/obras/18971/descobrimento>, acesso 20 ago. 2024.

Figura 22. Desbravamento da Mata



Portinari, pintura mural em têmpera, 316 x 316cm. Fonte: site Projeto Portinari, disponível em <https://www.portinari.org.br/acervo/obras/18975/desbravamento-da-mata>, acesso 04.04.2024.

Em 1945, com o arquiteto Oscar Niemeyer, Portinari contribuiu com seus murais para as obras do complexo arquitetônico da Pampulha, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Pintou, em têmpera, o mural “São Francisco de Assis se despojando das Vestes” (Fig.23) no interior da Igreja de São Francisco de Assis, para a mesma igreja pintou uma série narrativa sobre a vida deste santo que estão dispostos por todo o ambiente interno da igreja, além dessas obras, Portinari também contribuiu com o desenho para o grande painel exterior produzido em azulejos pela Osiarte, empresa fundada por Paulo Rosi Osir. Não é possível deixar de mencionar os conjuntos temáticos com telas ou painéis de grandes dimensões produzidos por Portinari, como as séries Bíblica e Retirantes³⁶ presentes na coleção Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) em São Paulo.

Figura 23. **São Francisco de Assis se despojando das Vestes**



Portinari, pintura mural em têmpera, 750 X 1060cm.

Fonte: site do Projeto Portinari, disponível em <https://www.portinari.org.br/acervo/obras/17758/sao-francisco-se-despojando-das-vestes>, acesso 19 mar 2024.

³⁶ As séries citadas de autoria de Candido Portinari podem ser vistas em <https://masp.org.br/exposicoes/series-biblica-e-retirantes>, acesso 20 ago 2024.

Por motivos políticos, em 1948, Portinari exilou-se em Montevideu e lá pintou a célebre *Primeira Missa do Brasil* (Fig.24) abraçando os temas históricos que se seguiram ao longo de sua vida. Entre 1948 a 1949, também em têmpera sobre tela, pinta *Tiradentes*, um mural de grandes dimensões (3,09m X 17,67m) que se encontra no Memorial da América Latina em São Paulo.

Figura 24. **Figura 24. Primeira Missa do Brasil**



Portinari, painel têmpera, 266 X 598 cm. Suporte tela. Fonte: site do Projeto Portinari, disponível em <https://www.portinari.org.br/busca/@id/16942>, acesso 20 abr 2024.

Mas foi com os murais *Guerra e Paz*, ambos pintados a óleo em madeira, de 1952 a 1956 que Portinari firma sua notoriedade internacional como muralista. Os temas sociais sempre acompanharam Portinari, desde Brodóski, mas a sua prática e militância política, não somente no Partido Comunista Brasileiro, mas em torno de centros educativos que pensavam a arte, o ensino da arte e sua função, é que define sua estética e compromissos políticos com a Arte.

A partir de 1945, com a deposição de Getúlio e um período de

redemocratização relativa (fruto dos resultados da vitória dos países aliados contra o nazifascismo) os exílios políticos comunistas continuaram na América Latina. As eleições de 1945 elegem uma robusta bancada de membros do Partido Comunista (PC), sendo Prestes eleito senador. Já nesse pleito, Portinari candidata-se e não se elege. Em 1947, participou novamente das eleições disputando um cargo de deputado. Não se elegeu por um mínimo de votos, configurando uma manobra eleitoral que terminou por colocar o PC novamente na ilegalidade. Portinari expôs na Argentina na Galeria Peuser, onde apresentou noventa obras de sua autoria. Nesse momento de exílio, Portinari tomou uma de suas principais atitudes como político e artista plástico, que é lançar seu manifesto pela Arte Social. Ele é recebido em momentos especiais tanto na Argentina, com a ascensão de Perón, quando ele iniciava seu primeiro mandato presidencial (1946-1955), como no Uruguai pelo presidente Luis Batlle Berres, sobrinho de Batlle y Ordóñez, quem esteve, inclusive, na abertura de suas exposições. Críticos de arte dos dois países debruçaram-se nas obras de Portinari e comprovaram a semelhança, ou a coerência entre discurso e obra, entre projeções de um militante político que defendia a igualdade e solidariedade entre os povos e o projeto estético de valorização do cidadão brasileiro no seu ambiente de produção (Nepomuceno, 2016, pp. 169-185).

Portinari é o exemplo do artista moderno de que fala Ana Maria Belluzzo (1990), ou seja, aquele que utiliza a pintura histórica, símbolo da tradição acadêmica ocidental, reveladora da pintura nobre, e a transforma em uma narrativa moderna, cujas feições são reconhecidas na sua contemporaneidade, às vezes mais complexa, outras vezes mais simples, mas popular sempre.

Em 26 de julho de 1947, Portinari faz uma conferência intitulada *Sentido Social da Arte* no Salão do Instituto Francês de Estudos Superiores, em Buenos Aires, convidado pela *Academia de Bellas Artes*. Tanto na

Argentina como no Uruguai, onde proferiu a mesma conferência, suas palavras marcaram um posicionamento em defesa do comprometimento dos artistas com as questões sociais. *Sentido Social da Arte* não é um manifesto, no seu formato tradicional, pois não expressa uma vontade coletiva, programada para marcar a posição de um pensamento específico sobre a Arte, não se referia a algo inédito – uma vez que a relação entre arte e sociedade era tema já bem debatido nos meios artísticos –, mas funcionou como tal, tamanha a repercussão nos meios culturais (Giunta, 2005). Portinari falou da importância da técnica para expressar a sensibilidade na obra de arte e a sensibilidade do seu autor. Sem essas duas qualidades – técnica e sensibilidade – não há obra de valor artístico. Mas só isso não basta, afirmou Portinari³⁷: “(...) a pintura social é a que pretende dirigir-se às massas e os pintores dessa categoria devem possuir sensibilidade artística e coletiva. Ambas devem ser educadas (...)” (Portinari, apud Giunta, 2005, p.309, tradução das autoras). Para o artista brasileiro, a pintura desenvolve a sensibilidade coletiva entrando em contato com as massas, escutando suas expectativas. Afirmou que um pintor não é um pintor social somente por que deseja sê-lo, mas sim porque possui uma natureza sensível, educada para observar, viver e sofrer as expectativas do povo (Portinari, apud Giunta, 2005, p.302, tradução das autoras). O artista reafirmou mais à frente seu compromisso como artista comprometido com as causas sociais:

O desenvolvimento e a orientação de qualquer atividade humana estão relacionados com os acontecimentos históricos, políticos e econômicos. Uma consideração justa hoje, poderá não ser amanhã. Vivemos em um mundo contraditório em que o ar-

³⁷ A conferência de Portinari foi publicada no anexo (DOCUMENTO. p.309) do livro *Candido Portinari y el sentido social del arte*, em espanhol. Todas as citações ao texto foram traduzidas pelas autoras do presente trabalho (Giunta, 2005).

tista, por possuir uma sensibilidade à flor da pele e em maior grau, sofre intensamente. (O artista) dirige-se em várias direções e cada um sofre e defende seu mundo usando muito mais o sentimento do que o raciocínio. (Portinari, apud Giunta, 2005, p.302, tradução das autoras).

Para Portinari a pintura mural é a mais adequada para a realização da arte social, pois “um muro pertence geralmente a uma coletividade e ao mesmo tempo conta uma história, interessando a um maior número de pessoas”. (...) Pode-se obter dois resultados através desse meio: a educação plástica e a educação coletiva” (Portinari, apud Giunta, 2005, p. 313 tradução das autoras).

Figura 25. Como Sempre Esteve, o Amanhã está em Nossas Mãos



Figura 25. Mario Gruber, acrílica e vinílica sobre mural de concreto, 4,5 X 11 m, 1979 - 1987. Estação Sé do metrô, plataforma central, cidade de São Paulo.

Fonte: site metrô de São Paulo.

O artista Mário Gruber (1927 – 2011) pintou a obra em 50 metros quadrados na estação da Sé em São Paulo, nesta composição e também no título há dois contextos temporais: o passado e o presente separados

por um pêndulo branco, há todo um complexo mecanismo e vários homens, alguns claramente opressores, como o homem com armadura e o homem com a arma, também está claro os personagens trabalhadores seja na agricultura do milho (origem do homem mesoamericano) ou no labor das engrenagens, todo esse mecanismo define a ação dos homens na construção do futuro. Neste mural há uma construção temporal na composição que lembra a obra de Diego Rivera que comumente envolvia tempos diferentes em seus murais.

Entre os artistas campo-grandenses é preciso mencionar os painéis do Palácio Paiaguás, sede do governo do Estado de Mato Grosso, em Cuiabá, obra realizada entre 1973 e 1975, portanto antes da divisão dos Estados. Espíndola afirmou que conhecer a obra dos Muralistas Mexicanos foi de grande impacto para ele, o que veio a influenciar toda a sua pintura no tocante do compromisso político-social.

Figura 26. Painéis do Palácio Paiaguás – Governo de Mato Grosso (Cuiabá)



Humberto Espíndola, mármore, granito e tinta epóxi, 8 X 12 m, cada uma das três faces (1973-1974). Fonte: fotografia cedida pelo artista.

Espíndola criou em 1967, a metáfora do boi como o opressor, na época da ditadura o boi foi inúmeras vezes o militar, mas também o boi foi o opressor do campo que expulsa o indígena, o trabalhador, ou seja, o boi é a ambição desmedida pela desumaniza as relações no campo. O boi é presente na obra deste artista até hoje, para os painéis do Palácio Paia-guás Humberto produziu composições em três faces do prédio com bois parcialmente de mármore cujos chifres chegaram a dois metros cada. Os bois do Palácio Paiaguás são estilizados, aparecem com asas e trazem a estrela na testa, são altivos, verdadeiros soberanos nesta sociedade, onde o boi vale mais que a vida humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto procuramos colaborar para a construção da História da Arte Latino-americana a partir do Sul, destacando a importância do movimento Muralista Mexicano e o seu legado para América Latina, porém sem a pretensão de esgotar o tema, mas constituindo uma importante contribuição para a reflexão desse momento da História da Arte. Procuramos salientar os antecedentes do Movimento Muralista no México, demonstrando o surgimento da expressão político social através da plástica e como essas ideias ultrapassaram as fronteiras mexicanas e alcançaram outros países de nosso continente, nesta segunda parte do artigo receberam destaque Pavel Egüez e Cândido Portinari. Para a geração de modernistas brasileiros que haviam estado com o mexicano David Alfaro Siqueiros, em 1934, quando este passou pelo Brasil na sua volta da Argentina, ou que entraram em contato com outras produções dos Muralistas Mexicanos, a forma de pintura em mural tinha o significado de arte revolucionária, assim foi também compreendido pelos artistas dos demais países da América Latina.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. R. Memória e esquecimento na Arte: estudos de caso. **Revista Gráfica** Vol. 11 N° 1 - enero-junio 2014, pp. 95-111. Universidad Autónoma de Colombia.

ABREU, S. R. **Frida Kahlo e Ismael Nery: aproximações e divergências**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, PROLAM – USP, São Paulo, 2008.

ABREU, Simone Rocha de. **Um Olhar sobre a Produções de Luis Felipe Noé, Antonio Berni, Rubens Gerchman e Antonio Henrique Amaral**. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo. São Paulo, Prolam-USP, 2014.

ADES, D. O movimento Muralista Mexicano. In:_____. **A Arte Moderna na América Latina**. São Paulo: Cosac & Naif, 1997, p. 150 - 179.

ARAGÓN, L. C.. **Pintura Contemporânea de México**. Segunda Edición. Ciudad de México: Ediciones Era, 1991.

BARRIO, N.; WECHSLER, D. (eds.). **Ejercicio Plástico. La reinvencción del muralismo**. Colección Artes y Letras. San Martín, UNSAM EDITA, 2014.

BELLUZZO, Ana M. de Moraes. Os surtos modernistas. In:_____. **Modernidade: Vanguardas Artísticas na América Latina**. São Paulo: UNESP, 1990, p. 13 a 30.

EDER, Rita, Muralismo mexicano: modernidad e identidad cultural. In: BELLUZZO, Ana M. Moraes. **Modernidade: Vanguardas Artísticas**

na América Latina. São Paulo: UNESP, 1990, p. 99 a 120.

EGÜEZ, P. **Grito de la Memoria.** Anaconda Comunicação Ltda. Quito, 2014.

EGÜEZ, P. **Grito de los Excluídos.** Ecuador: Anaconda; Parlamento Latinoamericano, 2008

GIUNTA, Andrea. **Candido Portinari y El Sentido Social del Arte.** Buenos Aires: Editora Siglo Veintiuno, 2005

GONÇALVES, L. R.. Regionalidade e Universalidade na expressão artística Latino-Americana. In: BULHÕES, Maria Amélia; Kern, Maria Lúcia Bastos (org.). **Artes Plásticas na América Latina Contemporânea.** Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994, p. 72 a 79.

MESQUITA, Ivo. **Di Cavalcanti Muralista.** Catálogo da mostra do mesmo nome. Instituto Tomie Ohtake, 2021.

MESQUITA, Ivo. Manifestos e Declarações 1921 -1959. In: BELLUZZO, Ana M. Moraes. **Modernidade: Vanguardas Artísticas na América Latina.** São Paulo: UNESP, 1990.

MIRKIN, D. C. (2012). ELECTRA ARENAL Y CUBA: “Un tiempo de amor recíproco”/ ELECTA ARENAL AND CUBA: ‘A Time of Reciprocal Love’. **Revista Brasileira Do Caribe.** Disponível em (acesso 18 de agosto de 2024): <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rbrascaribe/article/view/874>

NEPOMUCENO, M. Comunistas do Uruguai e do Brasil nos anos 30 e 40: Sonhos Interrompidos. In: Revista do V Fórum de Arte e Cultura da América Latina. Tempo e Abrangência, 2016, p. 169-186.

OROZCO, José Clemente. **Autobiografía.** México: Ediciones Era, 1993.

PINI, I. **Em busca de lo propio. Inicios de la modernidad en el arte de Cuba, México, Uruguay y Colombia 1920-1930.** Bogotá: Universidad Nacional da Colombia, 2000.

PRAMPOLINI, I. R. Nacionalismo e Internacionalismo en el México Moderno. In: BULHÕES, Maria Amélia; Kern, Maria Lúcia Bastos (org.). **Artes Plásticas na América Latina Contemporânea.** Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994, p. 12 - 21.

SIQUEIROS, D. A. Carta a Orozco, Hoy, México, 7 de outubro de 1944. Apud: ARAGÓN, Luis Cardoza y. **Pintura Contemporânea de México.** México: Editora Era, 1991, p. 102 - 106.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Amanda Mamede:

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Culturais (PPQCult/CPAQ/UFMS), licenciada e bacharel pelo Curso de Artes Visuais (FAALC/UFMS), membro colaboradora do Projeto de Pesquisa “Arte da América Latina: habitando a decolonialidade em arte” (PROPP/UFMS). Professora de Arte da educação básica do Município de Epitácio Pessoa/SP - E-mail: amandamamede9@gmail.com

Auana Lameiras Diniz:

Doutora em Artes na pós-graduação em Artes pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – SP), especialista em Mediação em Arte, Cultura e Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e foi pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Arte Latino-americana (GEPALA/UFMS). Colabora em projetos de Mediação Cultural e Ensino de Artes.

Kassiane Ribeiro Sena Massuda:

Mestre em Ensino de Artes pelo Prof-Artes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Licenciada em Artes pela mesma universidade. Professora de arte da educação básica na cidade de Campo Grande / MS.

Maria Margarida Cintra Nepomuceno:

Pós-doutora em História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), mediante o desenvolvimento de pesquisa sobre as relações culturais do Brasil durante o período Vargas na América Latina. Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina, da Universidade de São Paulo (PROLAM). Graduada em Comunicação Social pela Faculdade Cásper Líbero com especialização em Jornalismo, e em História da Arte pela Fundação Álvares Penteado (FAAP-SP). Atualmente, é pesquisadora junto ao Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP). - E-mail: margari-dacn@gmail.com

Rafael Dantas de Oliveira:

Mestre em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, graduado em Artes Visuais - UFMS e graduando em História – UFMS. Historiador da arte, professor e técnico de arte da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS. - E-mail: rafaeldantasdeoliveira02@gmail.com

Simone Rocha de Abreu:

Pós-doutora em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP, Mestre e Doutora pelo PROLAM da USP, professora adjunta dos Cursos de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), docente do Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES/FAALC/UFMS) e coordenadora do Projeto de Pesquisa “Arte da América Latina: habitando a decolonialidade em arte” (PRO-PP/UFMS). - Email: simone.rocha.abreu@ufms.br

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-85-7613-732-0



9 788576 137320

 editora
UFMS