



A INCLUSÃO DE ARTISTAS MULHERES NO ENSINO DE ARTE SURREALISTA

THE INCLUSION OF WOMEN ARTISTS IN THE TEACHING OF SURREALIST ART

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018221>

Doacir Domingos Filho

Universidade Estadual do Centro-Oeste
dominifilho@hotmail.com

Margarida Gandara Rauen

Universidade Estadual do Centro-Oeste
margierauen.br@gmail.com

RESUMO

Após uma análise comparativa de dois dos livros de arte do Programa Nacional do Livro Didático 2015 (PNLD), constatamos que os conteúdos de ambos refletem o androcentrismo. Trata-se de *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) e *Por toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013). Com o aporte crítico de Michael Archer (2012) e Michelle Perrot (2007), este artigo apresenta uma prática pedagógica para a disciplina de arte no ensino médio, de modo a evitar o problema da invisibilidade de artistas mulheres, que é uma consequência do androcentrismo na história da arte e em livros de arte. Optamos por delimitar a proposta por meio da temática do surrealismo, cujos conteúdos, nesses livros, se restringem à arte produzida por homens, embora pelo menos doze mulheres tenham produzido obras surrealistas relevantes no século XX. A prática enfatiza a apropriação como um procedimento de composição e ressignificação, vindo ao encontro da proposta triangular (BARBOSA, CUNHA, 2010) que segue embasando as diretrizes curriculares de arte no estado do Paraná. Para além do recorte surrealista, professores(as) de arte insatisfeitos com o androcentrismo nos livros didáticos poderão adaptar o nosso modelo para promover a intervenção pertinente a outros aspectos do currículo de arte.

Palavras-chave: Androcentrismo. Ensino de arte. Gênero.

ABSTRACT

After analyzing two art textbooks that have been distributed through the Brazilian “Programa Nacional do Livro Didático 2015” (PNLD – National Didactic Book Program), namely, *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) and *Por toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013), we verified that both of them feature androcentrism. From the critical stance of Michael Archer (2012) and Michelle Perrot (2007), this paper devises a pedagogical practice for secondary level Art courses in Brazil, so as to avoid the problem of invisibility of women artists, which is a consequence of androcentrism in art history and in school textbooks. We have chosen to narrow our scope by covering surrealism, since the contents regarding it in both books illustrate their focus on art produced by males, although at least twelve women produced relevant surrealist works during the twentieth century. The practice emphasizes appropriation as a composition and transposition procedure, converging towards the triangular approach (BARBOSA & CUNHA, 2010) that currently supports the art education policies in the state of Paraná. Apart from the theme of surrealism, art teachers who are concerned about the androcentric bias in didactic textbooks may adapt our model in order to intervene in other aspects of the Art curriculum.

Keywords: Androcentrism. Art teaching. Gender



1 INTRODUÇÃO¹

Este trabalho apresenta uma proposta pedagógica complementar aos conteúdos dos livros didáticos de arte distribuídos para as escolas públicas de nível médio no Programa Nacional do Livro Didático 2015 (PNLD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O programa proporciona acesso a materiais escolares, por meio da política de licitações nas Secretarias de Estado de Educação em todo o Brasil. O livro didático é um artefato cultural contraditório, mas é considerado um instrumento fundamental para o processo de aprendizagem e, segundo Circe Bittencourt (2008), já se encontra na educação básica brasileira há mais de dois séculos.

Apesar da reputação do livro didático como material indispensável, cabe ao docente a responsabilidade de adaptá-lo ao seu contexto de trabalho, evitando uma relação de dependência e buscando alternativas para complementar e enriquecer as suas aulas. Neste sentido, realizamos um estudo comparativo dos livros didáticos de arte adotados em escolas públicas estaduais do Paraná, a saber, *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) e *Por toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013). Tal estudo se ateve à categoria gênero, com ênfase na representatividade de mulheres artistas no repertório ilustrativo dos livros.

Após constatarmos, num estudo anterior (DOMINGOS FILHO & RAUEN, 2017) a ausência de mulheres artistas em capítulos selecionados dos referidos livros, ampliamos a pesquisa e verificamos que o androcentrismo ocorre sistematicamente nesses livros. Nos referimos ao androcentrismo como a predominância de obras e artistas homens, ou seja, conteúdos sobre arte produzida por homens no currículo e em componentes curriculares. Fundamentamos a pesquisa com referências do feminismo cultural de Michelle Perrot (2007), e da prerrogativa sociológica de Pierre Bourdieu (2011), de que a visão androcêntrica do mundo está no inconsciente histórico e é reproduzida nas práticas culturais e nas instituições, principalmente na escola, onde o coeficiente simbólico negativo das mulheres é reproduzido: “[...] qualquer que seja sua posição no espaço social, as



mulheres têm em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo [...]” (BOURDIEU, 2011, p. 130)

No campo da arte, Michael Archer discutiu o androcentrismo amplamente:²

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

O androcentrismo está tão enraizado que muitas pessoas não se dão conta da omissão da produção de mulheres artistas e do discurso sobre mulheres na história da arte, conforme analisa Michelle Perrot, vindo ao encontro de Archer:

A prolixidade do discurso sobre as mulheres contrasta com a ausência de informações precisas e circunstanciadas. O mesmo ocorre com as imagens. Produzidas pelos homens, elas nos dizem mais sobre os sonhos ou os medos dos artistas do que sobre as mulheres reais. As mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas. Eis aí outra razão para o silêncio e a obscuridade: a dissimetria sexual das fontes, variável e desigual segundo as épocas [...] (PERROT, 2007, p. 17)

O que se tem reproduzido, em materiais didáticos, é a representação da mulher pelo olhar do homem, procedimento muitas vezes aceito e naturalizado pelas próprias mulheres:

Podemos nos perguntar sobre a maneira pela qual as mulheres viam e viviam suas imagens, se as aceitavam ou as recusavam, se se aproveitavam delas ou as amaldiçoavam, se as subvertiam ou se eram submissas. Para elas, a imagem é, antes de mais nada, uma tirania, porque as põe em confronto com um ideal físico ou de indumentária ao qual devem se conformar. (PERROT, 2007, p. 24)



Adriana Vaz (2009), no contexto brasileiro, corrobora as análises de Archer e Perrot. Em três espaços de legitimação das artes, a saber, o Museu Oscar Niemeyer (MON, Curitiba, Pr.), as pastas “Arte Br” produzidas pelo Instituto Arte na Escola e o livro didático de arte do estado do Paraná, Vaz analisa

[...] a produção das artistas mulheres em contraponto à ótica masculina, que mostrará diferenças e particularidades dos agentes sociais deixando de prevalecer apenas uma posição machista. Sendo assim, mais do que mapear a produção plástica das mulheres na arte, a pesquisa confrontou outros espaços de legitimação contribuindo na reflexão de como se constitui o repertório imagético do público tendo como referência o museu, a academia via formação continuada e a sala de aula por meio do livro didático. (VAZ, 2009, p. 14).

Segundo Vaz, em resumo, existe baixa representatividade feminina no MON e nos materiais didáticos selecionados, de modo que o acesso do público também fica restrito a imagens sob à ótica masculina. Sabe-se que as práticas pedagógicas precisam passar por modificações, a fim de ampliar, complementar e atualizar os componentes curriculares, principalmente no campo da arte, que está diretamente relacionado às constantes transformações socioculturais, tais como os feminismos na arte, conforme discutem Andréa Senra Coutinho e Luciana Gruppelli Loponte:

Ao privilegiar a produção masculina, os programas para o ensino de arte não admitem ou fazem timidamente o discurso politizado das artistas [...] há uma carência desse discurso consumada em materiais didáticos para as aulas de arte, entre pranchas com imagens e livros, em geral, disponibilizados ao professorado, que, em contrapartida, comumente evidenciam obras de arte de artistas homens. (COUTINHO & LOPONTE, 2015, p. 186).



Um dos grandes desafios do ensino de arte é abordar qualquer tipo de arte, da mais antiga à mais atual, não somente para transmitir conhecimentos, mas para mediar reflexões acerca de artistas e obras. Segundo Celso Favaretto,

[...] a relação do (mundo) pós-moderno com educação não é algo que deve ficar restrito ao nível de contemplação de trabalhos contemporâneos na aula de arte. Mais além, a condição pós-moderna implica uma atitude estratégica de tomada de consciência perante signos que nos circundam, relacionando com seu entorno. (FAVARETTO, 1991, p 144)

Mais de vinte anos após Favaretto, Coutinho & Loponte (2015) ainda trabalham para despertar o campo da educação de suas práticas defasadas, com onze argumentos que mereceriam ser citados, mas optamos por resumir, destacando os três primeiros: “1. desacostumar os olhos das presenças naturalizadas do feminino (...); 2. desabituar a pensar a arte como objeto eterno (...); 3. deixar de pensar em ‘artista’ como uma figura [...] genial e do sexo masculino (...)” (COUTINHO & LOPONTE, 2015, p. 188).

Nos anos 1990, Ana Mae Barbosa e Fernanda Cunha lançaram a proposta triangular, composta por três eixos: a leitura, a contextualização e o fazer (BARBOSA & CUNHA, 2010). A abordagem triangular foi referência para as diretrizes do ensino de arte no Paraná (PARANÁ, 2008), vindo ao encontro da disciplina de arte, pois os contextos de produção e recepção das obras estão em confronto permanente, inclusive exigindo analisar situações impostas e aceitas naturalmente, como a discriminação de autoras e artistas mulheres.

Os conteúdos que devem ser abordados na escola seguem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996 e com sua última atualização em março de 2017, no artigo 27:



Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; (BRASIL, 1996)

Portanto, a lei ampara a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito e ao bem comum. Espera-se, então, que a escola proporcione a diversidade de valores do seu cotidiano:

A escola é uma organização, uma unidade dentro de um sistema que, embora apresente aberturas que permitem a flexibilidade, em muito permanece enrijecida e homogeneizadora. Sua distinção reside no detalhe, nos diferentes usos que lhe conferem os praticantes – sejam eles professores, pessoal administrativo, estudantes ou suas famílias. Enquanto o conhecimento sobre o que a escola deveria ser reside nas normatizações universais, o conhecimento sobre o que ela é se processa continuamente por meio das interações, narrativas e intenções de quem participa do cotidiano escolar. (LACERDA, 2010, p.243)

O problema das normatizações universais está diretamente ligado ao androcentrismo na concepção dos livros didáticos, levando ao que Pierre Bourdieu denomina reprodução do *habitus* ou disposição adquirida, mas equivocada, de que o campo da arte envolve, predominante, artistas homens. Segundo Bourdieu (2011), o *habitus* é durável por um determinado tempo, mas pode ser influenciado e ter sua estrutura modificada. Assim, o contexto escolar é o espaço mais indicado para se tratar de diversidade, tendo em vista que a escola, enquanto instituição social, permite a construção e a reestruturação de disposições adquiridas (BOURDIEU & PASSERON, 2014).



De fato, a invisibilidade da mulher no campo da arte não deixou de ser um problema, conforme verificamos nos livros didáticos *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) e *Por toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013). A tabela 1 mostra o resultado do levantamento de artistas *por gênero*, em cada um dos livros.

Livros	Artistas Homens	Artistas Mulheres	Total
Total de artistas por gênero no livro <i>Arte em Interação</i>	134 (85,9%)	22 (14.1%)	156
Total de artistas por gênero no livro <i>Por toda parte</i>	97 (78.9%)	26 (21.1%)	123
Total dos dois livros	231 (82,5 %)	49 (17.5%)	280

Tabela 1: Percentual de ocorrência de conteúdos referentes a artistas por gênero nos dois livros didáticos.
Fonte: Tabela elaborada pelos autores. (2018)

A baixa quantidade de artistas mulheres mencionadas nos dois livros confirma o padrão discutido nas já citadas pesquisas de Vaz (2009) e Coutinho & Loponte (2015). Sendo assim, a nossa proposta pedagógica vislumbra o apoio docente no preparo de aulas de arte. Inicialmente, detalhamos o teor dos capítulos dedicados ao surrealismo nos livros didáticos *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) e *Por toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013). Apresentamos, então, um material didático complementar, objetivando suprir a falta de conteúdos acerca de mulheres artistas e suas produções surrealistas.



2 O SURREALISMO: SUA HISTÓRIA E SUA SIMPLIFICAÇÃO EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE DO PNLD

O surrealismo se desenvolveu como estética de vanguarda no início do século XX. Atravessou um período de duas guerras mundiais, se considerarmos o que Rebouças (1986) chamou de “práxis surrealista”, ou seja, o período efetivo de ativismo poético. Os historiadores de arte situam o início do movimento surrealista após o fim do movimento dadaísta, mas os idealizadores, como André Breton e Tristan Tzara, entre outros, foram contemporâneos. Oficialmente, o movimento é datado de 1924:

Afinal, o movimento se agrega em torno de Breton, dotado de uma experiência rara e o único capaz de lhe dar sua carta: o *Manifesto do Surrealismo*. Além disso, o grupo tem seu espaço: O Bureau de pesquisas surrealista, 15, rue de Grenelle, e a partir de 1º de dezembro seu órgão: *La Révolution surréaliste*. (NADEAU, 1985, p.52)

Durante o processo de implantação, o movimento consolidou um manifesto (BRETON, 1985) que norteou a sua prática, tanto na literatura como nas artes plásticas. Vários artistas começaram a desenvolver suas obras pautadas no manifesto, sendo que os trabalhos partiam de uma estética diferente do tradicional realismo, inclusive na representação da natureza, conforme Hauser afirma:

A arte pós-impressionista não pode mais ser considerada, em qualquer sentido, uma reprodução da natureza; sua relação com a natureza é de violação. Podemos falar, no máximo, de uma espécie de naturalismo mágico, da reprodução de objetos que existam a par da realidade, mas não desejam tomar o lugar desta. (HAUSER, 1995, p. 961)

O termo surrealismo, como menciona Rebouças (1986), foi emprestado do prólogo da peça de Apollinaire chamado *Les mamelles de Tirésias*, além de haver uma relação com a influência de Freud:

Crítica a realidade e à razão, opostas irremediavelmente às certezas da infância, da loucura e da imaginação; louvor às descobertas de



Freud no domínio da psicanálise, e o enaltecimento do sonho, a ponto de Saint-Pol Roux, por exemplo, antes de dormir, colocar na porta um dístico: *O poeta trabalha*. (REBOUÇAS, 1986, p.15)

Com o elemento onírico, quando as vanguardas renunciam a reprodução do mundo, ao mesmo tempo, renunciam conceitos de criação anteriores, nos quais se priorizava o belo nas obras de arte. O belo, então, perdeu o seu apelo ao entrar em confronto com o desejo de rejeitar o realismo. Hauser nos afirma, explicitamente, que a arte moderna não busca o deleite, e sim privilegia o estranhamento. Hauser, em resumo, reconhece uma nova estética surrealista, a qual buscou ultrapassar todos os limites convencionais da realidade:

O movimento surrealista se expande em diversos planos. Não lhe faltaram homens de ciência, matemáticos, engenheiros quais aplicaram seus métodos em seu campo particular, para tentar fornecer em sua complexidade a imagem do homem de amanhã. (NADEAU, 1985, p. 21)

Os livros didáticos passam uma ideia de que o surrealismo foi um movimento passageiro, com início e final. No entanto, a estética surrealista seguiu inspirando não só as artes visuais, mas também escritores do século XX, com impacto notável inclusive nos Estados Unidos, nos anos 1970, quando grupos de Nova York e Baltimore se reuniam para fazer experimentos poéticos. Destes, é famoso o poema *Memorial Day* [Dia da Lembrança ou Dia dos soldados mortos em guerra], de Anne Waldman e Ted Berrigan, do qual selecionamos um trecho:

& agora o livro é/está fechado

As janelas são/estão fechadas

A porta é/está fechada

A casa é/está fechada

Os bares/As grades são/estão fechados(as)

O posto de combustível é/está fechado



As ruas são/estão fechadas

A loja é/está fechada

O carro é/está fechado

A chuva é/está fechada

Vermelho é/está fechado

& amarelo é/está fechado

& verde é/está fechado

O quarto é/está fechado

A escrivaninha é/está fechada

A cadeira é/está fechada

Os gerânios são/estão fechados

O triângulo é/está fechado

A laranja é/está fechada

O brilho radiante é/está fechado O brilho é/está fechado

A luz é/está fechada

A moeda é/está fechada

A pepsi é/está fechada

O aeroporto é/está fechado

A caixa postal é/está fechada

O prego/A unha é/está fechado(a)

O tornozelo é/está fechado

O esqueleto é/está fechado

O melão é/ está fechado

O anjo é/está fechado O futebol/a bola de futebol é/está fechado(a)

O café está fechado A grama está fechada (...)

(WALDMAN e BERRIGAN, 1978, p. 337)³



A escrita mecânica, com as repetições e ressignificações da ideia de fechamento, está para Memorial *Day* como a imagem antirrealista está para a pintura, remetendo ao Manifesto de André Breton:

(...) E assim como a centelha aumenta quando produzida através de gases rarefeitos, a atmosfera surrealista criada pela escrita mecânica [...] presta-se especialmente à produção das mais belas imagens. Os tipos inumeráveis de imagens surrealistas reclamariam uma classificação, que por hora não me disponho a tentar. [...] não escondo que, para mim, a mais forte é a que tem o mais elevado grau de arbitrário; a que exige mais tempo para ser traduzida em linguagem prática, seja por conter uma enorme dose de contradição aparente, [...] seja por ser de ordem alucinatória, [...] seja por provocar o riso (...)
(BRETON, 1985. n.p.)

Quando analisados à luz do manifesto de Breton (1985) e das considerações históricas de Nadeau (1985), Rebouças (1986) e Hauser (1995), os livros didáticos apresentam informações bastante superficiais.

No livro didático *Arte em Interação* (2013), o surrealismo é abordado no capítulo 4, com o título “Rupturas”, que apresenta as vanguardas artísticas e as mudanças sociais, políticas e culturais ocorridas no final do século XIX e início do século XX. Menciona que o surrealismo surgiu na década de 20 e foi liderado pelo poeta e crítico francês, André Breton (1896-1966). Explica que “surrealismo” diz respeito a algo além da realidade e se manifestava criativamente por meio dos sonhos e do inconsciente, sob as influências da teoria psicanalítica de Freud (1856-1939). Segundo o texto, as obras surrealistas podem parecer absurdas e sem sentido, mas lidam com o mistério dos sonhos, da irracionalidade, das vontades inconscientes e das referências simbólicas, ou seja, aquilo que cada ser humano não compreende de si mesmo. Para refletir sobre as vanguardas, destaca a obra “A traição das imagens - Isto não é um cachimbo”, de René Magritte (1898-1967), questionando como ela se relaciona com a quebra de padrões da representação da



realidade pela arte moderna. O texto aborda a nova forma de pensar a arte, não necessariamente como representação da realidade, e também trata do uso intenso da fotografia na arte moderna. Além de considerar o surrealismo nas artes visuais, *Arte em Interação* o reconhece nas artes cênicas e no cinema. Cita a participação do diretor teatral e dramaturgo Antonin Artaud (1896-1948) no movimento surrealista. Não há detalhes sobre o cinema, mas Luis Buñel (1900-1983), cineasta espanhol mais conhecido do surrealismo, é citado como diretor do curta-metragem “*Um cão anda-luz,*” de 1928, codirigido por Salvador Dalí, um dos nomes mais citados quando se fala de surrealismo. Explica que o filme não apresenta uma narrativa linear e, como ilustração, uma imagem na qual um homem está cortando o olho de uma mulher com a navalha, enquanto a mesma não esboça nenhuma reação. Essas são as informações sobre o surrealismo apresentadas pelos autores do livro didático *Arte em Interação* (2013), o qual menciona apenas artistas homens. No entanto, complementar os conteúdos é uma tarefa da competência do/da professor(a), que poderá aprofundar o tema ou deixá-lo na superficialidade, pois os conteúdos possibilitam vários caminhos. No livro didático *Por toda Parte*, o surrealismo é mencionado num pequeno trecho no capítulo 3, com título “A criação,” relacionado ao tema 2 (Dom, virtuosismo, genialidade ou curiosidade?). Há uma descrição da história da arte, explicando sobre a concepção de criatividade no Renascimento e passando ao romantismo, período durante o qual os artistas superavam seus limites na expressão do sensível e das emoções (FERRARI *et al.*, 2013). Para explicar sobre o ato criador, destaca a necessidade humana de criar, pesquisar e indagar. Comenta a criação na música e na dança, e menciona um verbete sobre artistas viajantes entre os séculos XV e XIX, que fizeram missões científicas com o propósito de registrar plantas, animais e pessoas nos mais variados lugares. Nas páginas seguintes (FERRARI *et al.*, 2013, p. 106 – 107) são mostradas imagens de obras de arte com temas de paisagens, mencionando o impressionismo, entre outros estilos do século XX. O surrealismo é citado (FERRARI *et al.*, 2013, p. 108), com ênfase no papel da imaginação e da memória onírica, observando que as paisagens não seguem uma lógica racional:



Uma árvore pode ser criada em cores que fogem do mundo natural. Figuras se misturam formando seres híbridos, animais que não voam podem voar, pode até parecer que o mundo está de ponta-cabeça, um mundo imaginário que se abre na criação dos artistas. (FERRARI *et al.* 2013, 108)

Segundo os autores do livro *Por toda Parte*, os surrealistas criam mundos lúdicos e fantásticos, como a obra *Le poison* (o veneno) de René Magritte (1898-1967) de 1939. Para finalizar apresenta um verbete sobre o surrealismo, sendo um movimento do século XX (1920), que explorava os aspectos psicológicos e imaginários da mente, e rompia a linearidade de narrativas da racionalidade na arte, investigava as imagens do subconsciente e o lirismo dos sonhos. FERRARI *et al.* (2013) não mencionam que o surrealismo pertence às vanguardas, embora as especifiquem por meio de cada um dos movimentos, os quais são apresentados sem conexão entre si e sem uma fundamentação ou fonte histórica mais precisa. A consequência de este livro ter omitido a discussão explícita das vanguardas é que os colégios onde ele é adotado poderão trabalhar o surrealismo sem o embasamento histórico da arte moderna. Após considerar o teor dos dois livros, propomos uma prática complementar sobre o surrealismo incluindo artistas mulheres.

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Esta proposta pedagógica para o ensino médio busca a inclusão de artistas mulheres no movimento surrealista e torna-se necessária porque os livros didáticos *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) e *Por toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2013). Além disso, se for realizada uma busca sobre o surrealismo em sites educativos, geralmente são mencionados somente artistas homens.

No Paraná, o professor/a de arte deve estar preparado(a) para trabalhar os conteúdos apresentados nas Diretrizes Curriculares que norteiam o currículo escolar, mas isso pode variar em outras regiões. Por mais que se tenha uma Diretriz



Nacional, cada estado adota componentes curriculares de acordo com cada ano/série escolar, para depois o/a professor(a) elaborar, no início do ano letivo, o seu Plano de Trabalho Docente (PTD), assim chamado no estado do Paraná (a terminologia varia de região para região.) Portanto, este material pode ser adaptado para outras regiões, assim como contemplar outros temas da história da arte.

O primeiro passo da proposta pedagógica é a preparação docente, quanto a compreender a predominância masculina no currículo e no repertório de arte, ou seja, entender o androcentrismo no campo da arte. Recomenda-se que o/a professor(a) seja pesquisador(a), conforme a definição de Miranda: “[...] o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor” (MIRANDA, 2006, p. 135). Idealmente, o professor de arte terá lido o Manifesto Surrealista (BRETON, 1985), uma história da arte do período específico (NADEAU, 1985) e uma história do ponto de vista feminista, tal qual a de Michelle Perrot (2007).

O segundo passo requer assimilar a estrutura da proposta prática, desde os objetivos até a avaliação. O objetivo geral e objetivos específicos direcionam o trabalho e os resultados esperados da prática pedagógica. As considerações sobre o tema trazem uma introdução ao contexto do surrealismo, com a inclusão de mulheres artistas. Durante a etapa de conhecer e apreciar as obras sugeridas na proposta, o/a professor(a) deverá apresentar a artista e suas obras, a fim de enriquecer o repertório dos/as alunos/as, percebendo que uma obra de arte é um texto e se relaciona com o espaço e o tempo de produção do/da artista, mas poderá ser comparado com outras obras e artistas, num contínuo processo de ressignificação. O item “conhecendo a artista” requer a apresentação da biografia da artista selecionada na tabela 1, onde constam os nomes de 12 artistas mulheres, nesta prática, abordamos Merét Openheim (1913-1985), mas a escolha de outro nome ficaria a critério do professor/a e/ou de suas turmas.



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

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

Quanto à avaliação, além de processual, por participação e sem objetivos quantitativos terminais, o portfólio permite organizar um acervo dos registros e referências utilizados nas experimentações estéticas, tais como reflexões, citações, fotos, textos, assim possibilitando uma reflexão acerca do processo de criação a importância do portfólio está no acompanhamento individualizado do aprendizado. Para Barton e Collins (1997) *apud* Villas Boas (2008) “[...] cada portfólio é uma criação única porque o aluno seleciona as evidências de aprendizagem e inclui reflexões sobre o processo desenvolvido” (2008, p.38). Villas Boas (2008) apresenta o portfólio como um procedimento de avaliação que permite, aos estudantes, acompanhar a sua aprendizagem e avaliar o seu progresso: “Nesse caso, o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso” (VILLAS BOAS, 2008, p.38).

Ressaltamos de que o diário de bordo deve ser utilizado em todas as aulas, reservando-se de 5 a 10 minutos para que cada estudante possa registrar suas impressões, aprendizados, dúvidas ou quaisquer outros detalhes percebidos como necessários. O portfólio, de uso individual, também será construído ao longo do



processo das aulas e servirá para agregar todo o material que cada estudante considerou relevante em seu percurso.

3.1 MULHERES ARTISTAS NO SURREALISMO: UMA PRÁTICA COMPLEMENTAR

O objetivo geral desta prática é evidenciar a participação de artistas mulheres no movimento do surrealismo evitando o androcentrismo que afeta o conteúdo dos livros didáticos, os quais não citam artistas mulheres.

São objetivos específicos:

ampliar o conhecimento acerca da participação de mulheres e homens artistas na cronologia do surrealismo;

conhecer as obras de uma artista surrealista selecionada do quadro cronológico;

explorar a poética da artista selecionada;

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

criar experimentações estéticas, aplicando o procedimento de apropriação.

3.1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA

É comum encontrarmos resumos do surrealismo que enfatizam apenas a participação de artistas homens restritos a um movimento, inclusive em fontes amplamente utilizadas para a pesquisa escolar na Internet. A título de exemplo, citamos o verbete da *Enciclopédia Itaú Cultural*, com negrito nosso nos nomes mencionados

O termo surrealismo, cunhado por **André Breton** com base na ideia de "estado de fantasia supernaturalista" de **Guillaume Apollinaire**, traz um sentido de afastamento da realidade comum que o movimento surrealista celebra desde o primeiro manifesto, de 1924. Nos termos de Breton, autor do manifesto, trata-se de "resolver a contradição até agora vigente entre sonho e realidade pela criação de uma realidade absoluta, uma supra-realidade". A importância do mundo onírico, do irracional e do inconsciente, anunciada no texto, se relaciona diretamente ao uso livre que os artistas fazem da obra de Sigmund



Freud e da psicanálise, permitindo-lhes explorar nas artes o imaginário e os impulsos ocultos da mente.[...] Nas artes plásticas, **René Magritte, André Masson, Joán Miró, Max Ernst, Salvador Dalí**, e outros. Na fotografia, **Man Ray, Dora Maar, Brasaï**. No cinema, **Luis Buñuel**. [...] A escrita e a pintura automáticas, fartamente utilizadas, são formas de transcrição imediata do inconsciente, pela expressão do "funcionamento real do pensamento" - como, os desenhos produzidos coletivamente entre 1926 e 1927 por **Man Ray, Yves Tanguy, Miró e Max Morise**, com o título *O Cadáver Requitado*). [...] A difusão do surrealismo pela Europa e Estados Unidos faz-se rapidamente. É possível rastreá-lo em esculturas de artistas díspares como **Alberto Giacometti, Alexander Calder, Hans Arp e Henry Spencer Moore**. Na Bélgica, Romênia e Alemanha ecos surrealistas vibram em obras de **Paul Delvaux, Victor Brauner e Hans Bellmer**, respectivamente. Na América do Sul e no Caribe, o chileno **Roberto Matta** e o cubano **Wifredo Lam** devem ser lembrados como afinados com o movimento. Nos Estados Unidos, o surrealismo é fonte de inspiração para o expressionismo abstrato e a arte pop. No Brasil especificamente o surrealismo reverbera em obras variadas como as de **Ismael Nery e Cicero Dias**, assim como nas fotomontagens de **Jorge de Lima**. Nos dias atuais artistas continuam a tirar proveito das lições surrealistas.

Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3650/surrealismo>

Entre diversos nomes citados no verbete (destacados em negrito), a única mulher é a fotógrafa Dora Maar. Essa é uma situação comum no campo da arte, principalmente nos livros didáticos e paradidáticos, e em *sites* de pesquisa escolar. No entanto, uma busca na Internet resulta em fontes específicas sobre mulheres artistas no surrealismo, tais como Frida Kahlo, Gertrude Abercrombie, Remedios Varo, entre outras.

Na tabela 2, constam doze nomes de artistas mulheres surrealistas que não costumam ser mencionadas.⁴ Identificamos 12 artistas mulheres e 22 artistas homens nascidos entre 1886 e 1917, demonstrando que foram contemporâneos (Tabela 2). Embora o período surrealista esteja demarcado entre 1920 e 1955 nos livros didáticos analisados, a tabela 2 sugere que artistas surrealistas produziram após os anos 1950.



Tabela 2: ARTISTAS SURREALISTAS

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

Fonte: Tabela elaborada pelos autores. (2018)

3.1.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ETAPAS

Sugerimos a execução da proposta em 6 aulas, podendo o cronograma ser alterado, levando em consideração que a disciplina de arte conta com 2 aulas semanais de 50 minutos cada, podendo ser geminadas ou não, dependendo da escola. O cronograma deverá ser ajustado de acordo com a distribuição do horário e o andamento das aulas.

Depois da preparação docente sobre a temática do androcentrismo na história da arte, cada professor(a) utilizará o livro didático ou outro material teórico sobre o



surrealismo, instigando os/as alunos(as) a participarem da aula, e evidenciando a ausência de artistas mulheres no material didático. Trata-se de estimular a percepção do androcentrismo e relaciona-lo aos papéis do homem e da mulher no cotidiano da sociedade e da vida dos estudantes.

Após essa contextualização, será apresentada a artista Méret Oppenheim, por meio da sua biografia e da apreciação e leitura de imagens de suas obras. O/a professor(a) deve atuar como mediador(a), trabalhando com o objetivo de ampliar o olhar sobre o surrealismo para além do livro didático.

Ao aplicar a leitura de imagens (BARBOSA, 2008), pode-se conduzir a análise das obras em três etapas, não necessariamente lineares, mas complementares. Numa primeira etapa objetiva, professor(a) e estudantes procurarão descrever a imagem que acreditam estar vendo. Num segundo momento, de análise subjetiva, conversam sobre o que sentem quando veem a imagem. Finalmente, trabalham a análise formal, comentando os elementos de composição, o tema, o contexto e outros aspectos materiais da obra. O/a professor(a) poderá utilizar algumas perguntas de praxe, tais como: Qual é a primeira impressão? O que a imagem te transmite? Qual a sensação? Qual é o tema que a artista parece ter escolhido para a obra? Qual é a técnica e o material que a artista utilizou? É uma obra abstrata ou figurativa? Essa obra parece contar alguma história? Essa obra tem características do movimento artístico?

3.1.2.1 CONHECENDO UMA ARTISTA: OBRAS DE MÉRET OPPENHEIM E SUA RESSIGNIFICAÇÃO

Méret Oppenheim (1913) nasceu na Alemanha, mas viveu na Suíça, onde faleceu em 1985. Começou a pintar com 14 anos e, em 1932, foi morar em Paris. Decidida a se tornar uma artista, começou a sua ligação com o surrealismo (THOMSON, 2011) e o convívio com modernistas. Algumas de suas obras são:

Red head, blue body [Cabeça vermelha, corpo azul], 1936.

Dejéneur en fourrure [Desjejum em pele] ou Object, 1936.



Missa Gardenia, 1962.

Fur Gloves with Wooden Fingers [Luvas de pele com dedos de madeira], 1936.

Escultura. My nursemaid, 1936. *Tracia*

Project for parkett No 4, 1985.

Termitenkönigin, 1975.

Enchantment, 1962.

Tous toujours, 1950.

Eichhörnchein, 1949.

Analisemos, mais detalhadamente, *Le déjeuner en fourrure ou Object*, (Café da manhã envolto em pele), uma obra que à primeira vista causa estranhamento, por representar objetos do cotidiano num café da manhã: uma xícara e uma colher estão revestidas com pele de gazela.⁵ A obra provoca a imaginação e faz despertar os sentidos. Como seria tomar café naquela xícara colocando a boca no material peludo? Por que alguém criaria objetos assim? A história, segundo Michael Zurakhinsky *et al.* (n.d., Internet) vem de um encontro com Pablo Picasso e sua namorada Dora Maar, que admiraram um bracelete coberto de pele usado por Méret, perguntando-lhe o que mais poderia ser revestido com pele. Essa provocação teria levado Méret a criar objetos com revestimento de pele e, quando André Breton os viu, imediatamente os relacionou com o romance *Venus em Pele*, de Sacher-Masoch e criou o nome de *Dejeuner en fourrure (Desjejum em pele)*. Méret discordou desse sentido e afirmou que só pretendeu criar um objeto estranho e não sadomasoquista. Portanto, o seu princípio de composição priorizou o estranhamento típico da alteração do real no surrealismo. Hoje, caberia questionar o impacto ético de roupas e adereços de pele, à luz das políticas de proteção aos animais silvestres e em extinção.

Essas e outras leituras da obra são um ponto de partida para o processo de criação, por meio do procedimento da apropriação de imagens, que consiste em



escolher uma obra e reproduzi-la integralmente ou em parte, mantendo características da original, mas com a poética pessoal do/da criador(a) podendo escolher outro tema. Cada estudante escolherá uma imagem dentre as que foram apresentadas durante a aula ou outra de seu interesse, selecionada em pesquisa extraclasse. Escolherão uma técnica, podendo ser fotográfica, colagem, pintura ou desenho, dependendo dos recursos da escola, para ressignificar a obra escolhida. Assim, a obra da artista será recriada, segundo a poética pessoal de cada aluno(a).

A proposta culmina na exposição dos trabalhos. Cada turma participará da escolha do espaço e da organização para a realização da mesma, de modo que os/as demais discentes e docentes possam prestigiar e apreciar as experimentações estéticas. Por outro lado, o portfólio e o diário de bordo servem como instrumentos de avaliação qualitativa sobre o processo de realização do produto artístico, em aula na qual professor/a e alunos/as comentarão a relação com o objeto final.

3.1.3 CRONOGRAMA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Aula 1: Utilizando o livro didático, o/a docente de arte trabalhará o conteúdo histórico e teórico do surrealismo, instigando os/as estudantes a participar da aula. Reservar de 5 a 10 minutos para que cada estudante faça as suas anotações sobre a aula no diário de bordo.

Aula 2: Apresentação das características do surrealismo enquanto vanguarda artística, com apreciação da Tabela 1 e foco em Méret Oppenheim, no tópico dedicado a conhecer a artista. Anotação de fatos importantes sobre a aula no diário de bordo.

Aula 3: Continuação da apreciação de obras de arte da artista Méret Oppenheim, por meio de recursos audiovisuais ou impressos (de acordo com o disponível em cada escola) os/as estudantes farão análises individuais e coletivas. O/a professor(a) é o/a mediador(a) durante a análise das obras selecionadas. Essa mediação ocorrerá por meio de perguntas (sugeridas na etapa da proposta) a serem exploradas nas imagens. Cada estudante escolhe uma obra que mais chamou a sua atenção e relata suas impressões no diário de bordo.



Aula 4: Análise do texto e contexto continuando a aula anterior, com a decodificação de temas presentes nas obras, para então ampliar o seu tempo e espaço para relaciona-las agregando aspectos culturais, antropológicos e sociais. Ou seja, por meio dessa leitura é possível o/a aluno relacionar a obra ao contexto social, político que ela foi realizada. Saber mais sobre ela, e se conseguem relacionar com outras linguagens.

Aula 5: Prática de artes visuais. Cada estudante já teve seu repertório teórico sobre o tema trabalhado e, nesta etapa, iniciará o processo de criação, utilizando as anotações já feitas no diário de bordo e ampliando a pesquisa sobre como será a sua proposta prática. Partindo do procedimento de apropriação, os alunos escolherão uma obra da artista Méret Oppenheim a qual se apropriaram, e uma técnica podendo ser fotográfica, desenho, pintura ou colagem, para produzir o seu trabalho, escolhendo uma poética pessoal e ressignificando a obra da artista. Trabalho realizado em sala de aula e, como tarefa de casa, complementar anotações no diário de bordo. O registro no diário de bordo deverá abranger todo o processo criativo, desde a escolha do tema até o resultado.

Aula 6: Finalização da prática, com uma exposição dos resultados para o/a professor(a) e a turma, para que todos tenham a oportunidade de conhecer o resultado do processo de criação dos colegas. O portfólio e o diário de bordo são resultados dos registros realizados durante as aulas e servirão como instrumentos de avaliação.

3.1.4 PARA SABER MAIS

Explore as sugestões de livros, sites, vídeos, filmes e outras fontes para aprofundar o tema.

Assista documentários disponíveis:

<https://www.youtube.com/watch?v=HFNh4cnrqdk>

https://www.youtube.com/watch?v=KE27kd73_k8



Estude mais sobre a artista e suas obras:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra7618/masterpieces-in-absentia-meret-oppenheim>

<http://www.theartstory.org/artist-oppenheim-meret.htm>

<https://www.swissinfo.ch/por/100-anosadd-the-underlinecelebrando-a-mais-famosa-surrealista-su%C3%AD%C3%A7a/34148630>

https://www.moma.org/learn/moma_learning/meret-oppenheim-object-paris-1936

Assista o filme “As Pequenas Margaridas” (1966), com direção de Vera Chytilová. É uma obra surrealista sobre duas garotas, Maria 1 e Maria 2, que decidem se “rebelar” contra o mundo dominado por forças femininas, sendo depravadas e embarcando em uma série de encontros forjados. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=qKyIXYwaLuc&list=PL_qPXgQxqIEIx80Nx4ssEMD1dUUrPTfpT

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho acerca da representatividade feminina no surrealismo, nos livros didáticos *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) e *Por toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013) constatamos diferenças e vazios, não só quanto ao teor androcêntrico, mas também quanto à utilização precária de fontes históricas. Com isto, não pretendemos desqualificar tais livros, mas alertar professores(as) acerca da necessidade de buscarmos fontes históricas e materiais complementares, quando lhes parecer que obras de autoria de mulheres não são mencionadas numa determinada época da história da arte. Isto vale também para obras de referência e, por isso, selecionamos Michael Archer e



Michelle Perrot como fontes, posto que até mesmo as histórias da arte de prestígio no século XX, tal qual a de Ernst Gombrich (2006), comumente citado em materiais didáticos, não incluem mulheres artistas em suas narrativas.

Trata-se de desestabilizar o *habitus* androcêntrico reproduzido por historiadores da arte, os quais não reconhecem artistas mulheres e suas obras (ou parecem desconhecê-las), como se o campo da arte fosse de domínio masculino. Em uma entrevista com Gombrich sobre o estudo de arte das mulheres, feita por Ana Mae Barbosa, ele realmente afirmou que isto não tinha sentido e era irrelevante, pois segundo ele, não há uma arte da mulher (BARBOSA, 1997).

Este trabalho buscou demonstrar como docentes de arte podem minimizar o androcentrismo por meio da intervenção no planejamento de aulas, para além do livro didático e agregando as suas inquietações pessoais e atitude pesquisadora. Optamos por ilustrar uma prática sobre a artista Méret Oppenheim, no surrealismo. No entanto, a intervenção aqui sugerida poderá ser adaptada a qualquer temática da história da arte, incluindo as produções de artistas mulheres de modo suplementar, enquanto não houver materiais didáticos com representatividade de gênero. Por mais que um livro disponível apresente limitações, a atuação crítica do/da professor(a) em relação ao seu teor androcêntrico resultará num ensino pautado no critério da diversidade cultural, conforme propusemos neste artigo, desde uma ótica feminista.

REFERÊNCIAS

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

AS PEQUENAS Margaridas. Direção de Vera Chytilová. Produção de Rudolf Hájek. Roteiro: Věra Chytilová Ester Krumbachová Pavel Juráček. Tchecoslováquia: Magnus Opus, 1966. (74 min.), DVD, son., color. Legendado.

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

_____, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.



BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Livros Didáticos Entre Texto e Imagens**. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-90.

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

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

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Darcy Ribeiro – Nº 9.394/1996**. BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental.

BRETON, André. **Manifesto Surrealista**. Trad. Luiz Forbes. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

DOMINGOS FILHO, Doacir; RAUEN, Margarida G. *Ensino de Arte e pluralidade de gênero em materiais didáticos*. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's World's Congress** (Anais Eletrônicos), Simpósio Temático 156, Educação e Gênero: Desafios. Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503882124_ARQUIVO_ENSINOEDARTEEPLURALIDADEDEGENEROEEMMATERIAISDIDATICO.pdf. Acesso em: 24 de mar. 2018.

FAVARETTO, Celso. **Pós-moderno na Educação?** *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, Edusp, v 17, 1991, p 121-127.

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

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

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. Trad. Álvaro Cabral São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. *A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidiano escolar*. **Educar em Revista**, 2010, nº36, p.233-244.



MIRANDA, Marília G. de. **O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 5 ed., 2006.

NADEAU, Maurice. **História do Surrealismo**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1985.

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

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

REBOUÇAS, Marilda de Vasconcellos. **Surrealismo**. São Paulo: Ática, 1986.

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

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

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2008

WALDMAN, Anne; BERRIGAN, Ted. Selections from Memorial Day: a collaboration. IN GERMAIN, Edward B. (editor). **Surrealist Poetry in English**. Londres: Penguin, 1978, p. 337.

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

ZURAKHINSKY, Michael *et al.* Méret Oppenheim (verbete). Disponível em <http://www.theartstory.org/artist-oppenheim-meret-artworks.htm>

**Recebido em 01 de Maio de 2018
Aprovado em 15 de Agosto de 2018**



Notas

¹ Uma versão preliminar deste texto foi apresentada em Comunicação no Simpósio Temático 156 (Educação e gênero: desafios), do “13º Mundos de Mulheres e Seminário Internacional Fazendo Gênero 11”, em Florianópolis (30/07 a 04/08/2017) com programação disponível em <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/simposio/public>

² O título original de Michael Archer, em língua inglesa, foi *Art Since 1960*, publicado em 1997. A primeira edição da tradução ao português foi publicada em 2001, com uma segunda edição em 2012. As nossas citações são da edição de 2012.

³ Em 1971, Anne Waldman e Ted Berrigan realizaram uma leitura filmada. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CjfWeiTTvnw>. Tradução por Margie – Margarida Gandara Rauen.

⁴ O critério heteronormativo meramente permite elucidar a participação de mulheres artistas no surrealismo.

⁵ Imagens deste e de outros objetos de Méret Oppenheim estão disponíveis em: https://www.moma.org/wp/moma_learning/wp-content/uploads/2012/06/Meret-Oppenheimer.-Object-469x311.jpg