

# CURRÍCULO, LEITURAS E SISTEMAS DE DISCRIMINAÇÃO: HÁ ALTERNATIVAS?

Margarida Gandara Rauen (Margie)<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é instigar a percepção da baixa diversidade de gênero no repertório de leitura e processos criativos como etapa para aumentar a visibilidade de mulheres artistas e escritoras no ensino de artes e literatura. Com referências feministas e dos estudos pós-estruturalistas do currículo, a primeira parte do texto trata do androcentrismo, da discriminação interseccional e da desarticulação de sistemas de significação não inclusivos. Em consonância com o critério de diversidade cultural, central na Base Nacional Comum Curricular brasileira, a segunda parte aborda exemplos pertinentes a listas de leitura de vestibulares, ao estágio de licenciatura e a livros didáticos, apontando alternativas de intervenção para evitar o problema mais amplo da baixa diversidade cultural no currículo de literatura e arte.

**Palavras-chave:** Currículo. Androcentrismo. Feminismo. Diversidade. Leitura.

## THE CURRICULUM, READINGS, AND DISCRIMINATION SYSTEMS: ARE THERE ALTERNATIVES?

**Abstract:** The objective of this paper is to foster the perception of low gender diversity in the repertoire of reading and creative processes as a stage to increase the visibility of women artists and writers in the teaching of art and literature. Drawing on feminist references and on post-structuralist *curriculum* studies, the first part of the text covers androcentrism, intersectional discrimination, and the dismantling of non-inclusive signification systems. In keeping with the criterion of cultural diversity, which is central to the Common National *Curriculum* Base of Brazil, the second part addresses examples that pertain to reading lists of entrance examinations, contents of a teacher education practicum and school textbooks, pointing out intervention alternatives to avoid the broader problem of low cultural diversity in the *curricula* of literature and art.

**Keywords:** *Curriculum*. Androcentrism. Feminism. Diversity. Reading.

---

<sup>1</sup> Ph.D. (Michigan State University/USP), com pós-doutorado em Teatro e docente sênior do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Unicentro. Membro fundador do GT de Dramaturgia e Teatro da ANPOLL. Nome em arte: Margie Rauen. [margie@unicentro.br](mailto:margie@unicentro.br)  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8196003641649326>

## Palavras iniciais

Ao relacionar o tema da diversidade cultural com a prática docente, amplio reflexões desenvolvidas na área de Artes, com ênfase em repertórios de leitura articulados por meio do currículo e aceitos sem questionamento nos campos da educação básica e superior. O texto parte de considerações dos termos diversidade cultural e identidades, passando a um aporte feminista e a apontamentos de alternativas para redefinir o teor discriminatório do currículo, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases nr. 9394-96 (BRASIL, 1996) e as normativas dela procedentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018), as quais valorizam as identidades culturais.

## A diversidade cultural, os feminismos e a virada linguística

Uma das utilizações do termo diversidade cultural, nos anos 2000, está relacionada à globalização e à defesa da paz, da liberdade e da justiça na Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002), valorizando a originalidade e a

[...] pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade [...] As políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta forma, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. (UNESCO, 2002, n.p.).

Os estudos de mulheres e gênero, no entanto, já haviam esmiuçado a problemática de desigualdade social e política ao longo dos três séculos anteriores, dadas as reivindicações por equidade na educação iniciadas no século XVIII e marcantes no feminismo liberal da primeira onda. A historiografia apresenta percepções

diferentes do desenrolar da crítica e da militância feministas em três, quatro, cinco e até seis ondas. Internacionalmente, Hannah McCann *et. al* (2019) mapeiam quatro ondas e enfatizam a multiplicidade de posições da terceira onda desde os anos 1990, quando Rebecca Walker argumentou sobre o fato de a igualdade, tão aclamada por pós-feministas, não ter sido conquistada: “A terceira onda abrangeu correntes diversas e, por vezes, conflitantes” (McCANN *et. al*, 2019, p. 15). Certa e infelizmente, permanecem atuais as pautas identitárias e de direito à educação, ao voto, à liberdade de ir e vir, à autonomia sobre o corpo, à equidade salarial e da luta contra a discriminação interseccional.

Quanto à problemática de identidades culturais, o nome de Stuart Hall teve grande repercussão nos anos 1980 e 1990 após a publicação do artigo “A questão da identidade cultural,” originalmente em língua inglesa (1992). Traduzido em forma de livro com o título brasileiro *A identidade cultural na pós-modernidade* (HALL, 1999), este texto enfatizou o quanto as identidades culturais são afetadas por dinâmicas sociais e políticas, as quais acarretam a variação e a transformação identitária. Portanto, a identidade não é um conceito estável:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar. (HALL, 1999, p. 13).

O uso plural do termo identidades culturais, portanto, resulta da desarticulação/descentramento do discurso de “sujeito” universal, em parte efetivada pelos feminismos da segunda e terceira ondas por meio das suas pautas de desestabilização do patriarcado branco europeu, pois o feminismo liberal da primeira onda não alcançara a percepção da dominação masculina: “O feminismo dito universalista, por ignorar o efeito de dominação,

e tudo aquilo que a universalidade aparente do dominante deve a sua relação com o dominado [...], inscreve na definição universal do ser humano propriedades históricas do homem viril, construído em oposição às mulheres” (BOURDIEU, 2019, p. 78).

Nos anos 2000, Michelle M. Lazar propôs a análise do discurso feminista (LAZAR, 2007), denunciando as assimetrias de poder e hierarquias da ideologia patriarcal. Porém, segundo aponta Kathleen Canning (1994), muito antes de Jaques Lacan, Michel Foucault e Jacques Derrida ganharem o reconhecimento de historiadores sociais, a história feminista já pressionava a virada linguística:

A recepção de várias vertentes pós-estruturalistas, incluindo o feminismo francês, aconteceu nas arenas interdisciplinares de programas universitários de estudos de mulheres, e em revistas como *Signs* e *Feminist Studies* no final dos anos 1970 e nos anos 1980. Assim, aquelas historiadoras feministas que rejeitaram o essencialismo biológico como uma explicação das desigualdades entre os sexos estiveram entre as/os primeiras(os) historiadoras(es) a descobrirem o poder dos discursos em construir socialmente a diferença social e ancorarem as diferenças em práticas sociais e instituições. (CANNING, 1994, p. 370)<sup>2</sup>.

De modo similar, as historiadoras brasileiras eram engajadas no feminismo nos anos 1970 e 1980, com clara assimilação na área de Letras, haja vista a fundação do GT Mulher e Literatura 1 da ANPOLL (1984).<sup>3</sup> Constância Lima Duarte analisou a história de acesso feminino às letras no Brasil em quatro momentos, desde a legislação de abertura de escolas públicas femininas em

2 Minha tradução de “The reception of various strains of poststructuralism, including French feminism, took place in the interdisciplinary arenas of university women’s studies programs and journals like *Signs* and *Feminist Studies* during the late 1970s and 1980s. Thus, those feminist historians who came to reject biological essentialism as an explanation of the inequalities between the sexes were among the first historians to discover the power of discourses to construct socially sexual difference and to anchor difference in social practices and institutions.” (CANNING, 1994, p. 370.)

3 O GT Mulher na Literatura, da ANPOLL, dispõe de Facebook: <https://pt-br.facebook.com/pages/category/College---University/A-Mulher-na-Literatura-GT-ANPOLL-741737619221843/>

1827, passando ao crescimento da participação de escritoras em jornais e revistas nos anos 1870, ao ativismo sufragista com outras pautas de cidadania no início do século XX e alcançando as transformações culturais relacionadas à sexualidade nos anos 1970 (DUARTE, 2019).

Em um estudo anterior, detalhei as tensões das ondas no campo de artes cênicas e comentei a importância de Teresa de Lauretis (1987) organizadora de coletânea que “[...] deflagrou a crítica à discriminação política, social, cultural e intelectual de mulheres na literatura e no cinema, mas sem cobrir o Sul” (RAUEN, 2017, p. 3). Hannah McCann et al. (2019) reconhecem, a partir dos anos 2010, uma quarta onda pertinente à militância *online* e a denominam feminismo digital, mas também observam os discursos feministas pautados na sensatez e alinhados com Chimamanda Ngozy Adichie: *Sejamos Todos Feministas* (ADICHIE, 2012). Se esse neo-universalismo suscita questionamentos para além do foco deste artigo, por outro lado, o feminismo pós-colonialista terceiro-mundista enfatizou pautas anti-racistas e identitárias, nas vozes latinas e afro-americanas de Angela Davis (2016), Gloria Anzaldúa (1987) e Chela Sandoval (2003). Chela Sandoval (2003) em análise do feminismo terceiro-mundista dos E.U.A. [US Third-World Feminism] já o situava fora das quatro fases dos feminismos hegemônicos, a saber, a liberal, a Marxista, a radical/cultural e a socialista, às quais correspondem as seguintes posições: “[...] as mulheres são similares aos homens, as mulheres são diferentes dos homens, as mulheres são superiores, e na quarta categoria de síntese, as mulheres são uma classe racialmente dividida” (Chela Sandoval, apud RAUEN, 2017, p. 2-3). Em resumo, Chela Sandoval especifica a quinta onda em conexão com as lutas anti-racistas e identitárias do feminismo transfronteiriço norte-americano, cuja referência fundadora é o livro *Borderlands* (ANZALDÚA, 1987).

Os diversos feminismos aprofundaram as implicações sociológicas da categoria gênero nas teorias produzidas durante as ondas, até que o feminismo negro passou a questionar os feminismos de mulheres brancas. O livro marco desta vertente é *Women, Race and Class*, lançado por Angela Davis, nos Estados Unidos, em 1981 (New York, Random House), traduzido e editado no Brasil somente após 35 anos (DAVIS, 2016). Nele, Sojourner Truth (1797-1883) é reconhecida como mentora e inspiradora do feminismo negro, celebrizada por sua intervenção com o discurso “Não sou eu uma mulher?,” enunciado em 1851, numa Convenção das Mulheres em Ohio (DAVIS, 2016).<sup>4</sup> Nova vertente do feminismo negro emergiu quando Kimberlé Crenshaw (1991) expôs a noção de discriminação interseccional. Para além dos preconceitos de classe socio-econômica e de motivação étnico-racial, o ostracismo vinculado aos idosos e às deficiências, embora afete mulheres e homens, impacta com maior força as mulheres pretas e pardas, que “[...] tendem a ser as mais excluídas das práticas tradicionais de direitos civis e humanos ” (CRENSHAW, 2004, p.10). Com a verticalização do problema da interseccionalidade, tornam-se mais óbvias as camadas de discriminação que uma mesma pessoa pode sofrer não somente por ser negra ou de outras etnias (racismo), mas mulher (sexismo), LGBT (homo e transfobias), pobre (alijamento de classe) e/ou portadora de deficiência.

Para Djamila Ribeiro, “O feminismo negro não é uma luta meramente identitária, até porque branquitude e masculinidade também são identidades. Pensar feminismos negros é pensar projetos democráticos” (RIBEIRO, 2018, p. 7). Feminismos à parte, a discriminação interseccional

4 Há diversas versões do discurso de Sojourner Truth, com matéria disponível em [https://www.thesojournertruthproject.com/?gclid=EAIaIQobChMIjYbPp5av7AIVDg6RCh0KqgFvEAAYASAAEgI6LfD\\_BwE](https://www.thesojournertruthproject.com/?gclid=EAIaIQobChMIjYbPp5av7AIVDg6RCh0KqgFvEAAYASAAEgI6LfD_BwE). Em língua portuguesa, o blog Combate Racismo Ambiental oferece texto de Angela Davis.

é sistêmica no Brasil e afeta as práticas pedagógicas de modo inaceitável, conforme aponta Sueli Carneiro, referindo-se a uma pesquisa feita na cidade de São Paulo e expondo “[...] dinâmicas escolares discriminatórias que deixavam as crianças negras fragilizadas, hostilizadas, catatônicas ...” (CARNEIRO, 2011, p. 75). Entre muito sofrimento e infindáveis constrangimentos, a sociedade e suas instituições rastejam e reproduzem culturas de violência.

Vale destacar o quanto foi valiosa a publicação da antologia na qual Heloisa Buarque de Hollanda (1994) reuniu traduções de textos feministas fundadores, com um artigo de Teresa de Lauretis, proporcionando a sua mediação em países lusófonos. Mais recentemente, Hollanda publicou três outros livros, nos quais sistematiza os conceitos fundamentais do feminismo (HOLLANDA, 2018), reúne as pensadoras feministas brasileiras (HOLLANDA, 2019) e apresenta a vertente do pensamento feminista decolonial (HOLLANDA, 2020). Se o feminismo decolonial, a rigor, poderia ser diferenciado como uma sexta onda, novas tensões emergem dos argumentos de despatriarcalização apontados por María Galindo (GALINDO, 2013), e de descolonização do próprio feminismo, conforme o pensamento de Julieta Paredes no contexto das culturas indígenas da Bolívia (PAREDES, 2019).

Enquanto cresce a produção feminista na América do Sul, ainda predominam as bibliografias androcêntricas nas diversas áreas do conhecimento, reproduzindo os estereótipos culturais de exclusão (PERROT, 1988) e o *habitus* patriarcal (BOURDIEU, 1998), sem que mulheres tenham pleno capital cultural e simbólico. Especificamente nos estudos de gênero, também se observa não ser “[...] praxe que nossas pesquisas e estudos incluam como eixo teórico o pensamento feminista brasileiro” (HOLLANDA, 2019, p. 9). Neste sentido, existe, sim, a dependência do referencial teórico europeu

e anglo-americano que marcou a formação das gerações de pesquisadores(as) aculturados na produção androcêntrica do conhecimento. Contudo, a percepção da dominação masculina proporciona agir para redefinir as diversas áreas do conhecimento, ressignificando as concepções e práticas pedagógicas. Trata-se de um processo sociopolítico, com desmembramentos cognitivos e psicossociais, como se as pessoas aculturadas no patriarcado branco precisassem acordar de um sono profundo<sup>5</sup> embalado por repertórios masculinos. Ao despertar, poderão assimilar uma constelação inclusiva por meio de experiências e leituras com teor anti-racista e anti-sexista, em favor do acolhimento da diversidade cultural.

Ao encontro desta possibilidade inclusiva é que passo a comentar, na segunda parte do artigo, a desarticulação da construção de mundo masculina decorrente de sistemas de significação do patriarcado em referenciais de leitura para o ENEM, nas listas de vestibular e nos livros do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

## Da cultura patriarcal ao cotidiano da educação

As práticas pedagógicas pautadas na inclusão de gênero ganharam mais reconhecimento com a LDB 9394-96 (BRASIL, 1996) e tem relevância continuada para pensadoras feministas (POUGY, 2017). Para manter o foco deste artigo em instigar as transformações e a atualização de currículos, cabe mencionar que, do ponto de vista metodológico, a pesquisa feminista busca analisar as relações de poder na produção e na utilização do conhecimento, considerando a busca de justiça

<sup>5</sup> Apropriando de modo positivo a filosofia europeia masculina e seus percalços na própria razão patriarcal (e de tempos alheios ao que hoje entendemos por identidades culturais), adapto a analogia do sono dogmático [dogmatic slumber], posta por Immanuel Kant na obra *Prolegôminos* (1783), quando reconhece que David Hume o fez perceber a falácia da causalidade. Para tradução e discussão em profundidade, consultar a primorosa tradução com apresentação de José O. de Almeida Marques (KANT, 2014).

social para as mulheres - e por extensão, para os gêneros - como principal tema de investigação (KETZER, 2017; CHANTLER & BURNS, 2015).

A implementação da BNCC (BRASIL, 2018) foi polêmica, principalmente em relação ao apagamento da categoria de gênero. A temática de diversidade cultural, no entanto, é mencionada na BNCC, assim como a valorização das identidades culturais, contemplada desde a LDB 9394-96 e legislação complementar (BRASIL, 1996). Os desafios da desigualdade são mencionados na introdução da BNCC:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2018, p. 15).

O critério de diversidade cultural consta claramente da nona competência da Educação Básica, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual recomenda

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, n.p.).

A diversidade de gênero, sendo um dos aspectos de identidade cultural, seria um critério básico, principalmente quanto à valorização de autoras e não somente de autoras em referenciais educacionais. Percebe-se, no entanto, que a maior visibilidade ainda é conferida aos homens. Um exemplo desse costume se verifica nos nomes tradicionalmente citados nas provas de Língua Portuguesa e Literatura do ENEM (em seu pretensão multiculturalismo) ou selecionados nas listas de vestibular. Inúmeros vídeos e *blogs*

oferecem dicas de leitura para o ENEM, que não exige leituras obrigatórias. Segundo o site “Educa + Brasil,” bastante popular entre jovens do Ensino Médio, os autores mais presentes no ENEM tem sido Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis e Manuel Bandeira, embora também tenham destaque Ariano Suassuna, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, José Saramago e, ocasionalmente, Clarice Lispector, a única autora.<sup>6</sup> Machado de Assis representa o eterno autor negro, como se não tivesse havido outros autores e autoras relevantes nos últimos cem anos! Na lista de leitura de vestibular da USP, organizado pela FUVESP, os nomes das listas de 2019 a 2020 não variam muito em relação aos do ENEM, mas incluem Eça de Queirós, Gregório de Matos, Guimarães Rosa e Pepeleta, notando-se apenas uma autora por ano, a saber, Helena Morley (2020) e Cecília Meireles (2021). Os passos são curtos e lentos, mas Adélia Prado e Conceição Evaristo apareceram em listas recentes, com destaque para o fato de Regina Zilbermann ter preparado uma nova edição do romance *A Falência*, de Júlia Lopes de Almeida, cuja edição (lançada em 1901) estava esgotada e entrou na lista de vestibular 2021 da UNICAMP, que vem alterando a concepção de repertório:

Seja nesse contexto [do grupo de escritoras], seja no todo da ficção brasileira dos primeiros anos do século XX, *A falência* detém uma posição de relevância, advinda de seu enredo original, das personagens destinadas a desdobrá-lo em ações, da sociedade e do cenário representado, das ideias polemizadas e, acima de tudo, do modo como aparece o Brasil em vias de modernização, sintetizado no Rio de Janeiro daqueles tempos. (Regina Zilbermann, apud TRINDADE, 2019, n.p.).

Julia Lopes de Almeida será mantida em 2022, com Lygia Fagundes Telles e a moçambicana Paulina Chiziane (SANGION, 2020, n.p.), num expressivo aumento de representatividade da autoria feminina no vestibular da Unicamp, provocando

<sup>6</sup> Mais detalhes, acesse <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/quais-livros-devo-ler-para-o-enem>>

a bem-vinda circulação dessas obras no ensino médio. Se equilibrar nomes de escritoras/autoras e nomes masculinos não era um critério utilizado no planejamento didático da Educação Básica, as listas de leitura dos vestibulares de algumas instituições talvez venham a pressionar a demanda por redefinição das referências literárias, ao menos no ensino médio.

Dada a premissa de que o currículo é resultado da articulação das crenças e repertórios de quem o elabora, com impacto na organização de práticas educativas (SILVA, 1999; SILVA, 2007), é previsível que haja predominância da mentalidade androcêntrica. Situando as teorias educacionais apresentadas por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, pertinentes às perspectivas acadêmica, instrumental, progressivista, crítica e crítico-social (LOPES & MACEDO, 2011), a construção do currículo envolve um embate entre conhecimentos legitimados e deslegitimados. Portanto, o androcentrismo tende a afetar o currículo independentemente da concepção de conhecimento, tal qual outras formas de discriminação e instâncias de exclusão, conforme constatamos em estudos de recursos didáticos elaborados após a LDB 9394-96 e diretrizes da educação básica vigentes desde então e fundamentados com referências histórico-críticas. Em três diferentes pesquisas acerca do repertório do ensino de arte, verificou-se a baixa representatividade de obras de mulheres, ratificando resultados de outros estudos no Brasil (COUTINHO & LOPONTE, 2015; VAZ, 2009), assim como caracterizando a discriminação interseccional (CRENSHAW, 2004; HENNING, 2015) porque minimizam ou omitem nomes afro-brasileiros e subrepresentam outras etnias e/ou classes sociais.

A pesquisa-ação de Valdoni Ribeiro Batista (2017), realizada no curso de licenciatura em Arte da UNICENTRO, possibilitou a criação de projetos de estágio supervisionado a partir dos critérios

de diversidade cultural e interseccionalidade (BATISTA, 2017), buscando sensibilizar os olhares de futuros docentes sobre o planejamento de aulas pautado no critério da equidade de gênero no repertório curricular.

Se, por um lado, as práticas pedagógicas nas licenciaturas em Artes precisam ser revistas, outro problema é o da qualidade dos conhecimentos apresentados em livros didáticos do PNLD, os quais são distribuídos na rede de escolas públicas estaduais e municipais do Brasil,<sup>7</sup> definindo o que é ensinado para milhões de crianças. As análises comparativa, qualitativa e quantitativa de livros de Arte para o ensino médio realizadas por Doacir Domingos Filho (2018) constataram o androcentrismo no repertório das linguagens artísticas, revelando que mais de 80% dos 280 artistas mencionados na ilustração de conhecimentos das coleções *Por toda parte* e *Arte e Interação* são homens, com predominância de nomes europeus. Proporção e desequilíbrio similares foram encontrados por Andréia Schach Fey em sua pesquisa sobre repertórios musicais na coleção *Por toda parte* para o Ensino Fundamental II (FEY, 2020). Esses estudos desvelaram um currículo oculto (ARAUJO, 2019) com baixa diversidade de gênero e motivaram a produção de materiais com diversidade de gênero e étnico racial (DOMINGOS FILHO & RAUEN, 2018; RAUEN & BATISTA, 2018; BATISTA & RAUEN, 2017; FEY, RIBAS & RAUEN, 2019; FEY & RAUEN, 2020). Essas publicações indicam repertórios artísticos inclusivos, evitando a construção reducionista do campo da arte como essencialmente masculino e branco.<sup>8</sup>

O repertório apresentado em quaisquer componentes curriculares não reforçará uma

7 Segundo os dados oficiais do PNLD referentes às escolhas de 2019, 172.571.931 exemplares foram distribuídos em todos os níveis de Ensino Básico. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

8 Diante das polêmicas sobre polivalência, outro aspecto urgente, na área de Artes e no contexto da BNCC, é o das vivências com artes integradas (CUNHA & LIMA, 2020).

construção masculina e preconceituosa de mundo se houver a disponibilidade dos/das agentes da educação, não apenas alcançando a percepção do androcentrismo e da discriminação interseccional, mas também pesquisando e buscando ampliar conhecimentos históricos e/ou sobre processos de criação e metodologias ativas. Para Lilian Bacich e José Moran, uma educação inovadora requer educadores(as) com postura de mediadores(as), tendo os/as estudantes como centro na construção do conhecimento (BACICH E MORAN, 2018).

Chego, enfim, à pergunta do título, afirmando que há, sim, alternativas, mas elas exigem a participação docente efetiva na adaptação dos conteúdos e recursos didáticos. Numa primeira etapa de planejamento, para docentes poderem evitar e/ou minimizar quaisquer tipos de discriminação, é necessário verificar se existe representatividade equilibrada de identidades culturais em recursos didáticos, tais como livros, vídeos e outros tipos de referência ilustrativa de autores e obras de arte e de literatura. Das pesquisas citadas, abstrai-se um protocolo com três perguntas básicas: 1) O repertório literário e/ou artístico utilizado reflete um critério de diversidade de gênero? 2) O referencial é androcêntrico? 3) O referencial é racista e/ou engendra outros tipos discriminação?

Para responder essas perguntas, quando o/a docente utiliza um material padronizado como o livro do PNLD para o componente curricular, é preciso fazer o levantamento quantitativo de nomes citados no material. Por exemplo, para haver diversidade cultural, os exemplos não devem trazer somente autores e/ou artistas homens, mas também artistas mulheres (podendo-se agregar identidade LGBT, étnico-racial e/ou aspecto inclusivo em outros sentidos). Ou seja, ocorre a falta de diversidade, o androcentrismo e a discriminação étnico-racial quando a quantidade de homens brancos citados é predominante. É comum que apareça uma ou

outra referência de literatura africana ou de arte não europeia, não caracterizando inclusão e refletindo uma compreensão histórica obliterada da produção cultural humana, conforme argumentam Cláudia Mattos Avolese e Patrícia Dalcanale: “Gerações de historiadores da arte se formaram no país [Brasil], a partir do estudo quase exclusivo das tradições europeias, incorporando apenas ocasionalmente manifestações de outras tradições...” (AVOLESE e DALCANALE, 2020, p. 8).

Quando é constatada a baixa diversidade cultural no repertório, parte-se para uma segunda etapa de complementação de referências, exigindo a pesquisa docente e discente e culminando na identificação de nomes adequados para suprir e equilibrar as referências, sempre pautadas no critério da diversidade cultural.<sup>9</sup> Inúmeras publicações mapeiam e documentam a produção literária e artística representativa de diversidade cultural, seja em artigos sobre a literatura e a identidade gay no Brasil (SILVA, 2012), livros sobre a arte não europeia (AVOLESE & DALCANALE MENESES, 2020) e as literaturas africanas (BRUGIONI, 2019), em websites oficiais de escritores e artistas, ou em teses e dissertações dedicadas às suas obras. A bibliografia produzida no contexto da Associação Nacional de Letras e Linguística – ANPLL, por exemplo, traz nomes de dramaturgia e teatro (RAUEN, RODRIGUES & SOUSA, 2017). A premiada tese de Stela Fischer (2017) é um exemplo de fonte sobre mulheres nas artes cênicas da América Latina. O livro *Finas Flores: Mulheres letradas na canção brasileira*, de Jorge Marques (2015) e a dissertação de Andréia Schach Fey (2020) sobre musicistas ilustram repertórios inclusivos. No entanto, sem o trabalho do/da pesquisador(a) docente participativo, a valorização da diversidade cultural torna-se prerrogativa

ignorada em detrimento das recomendações da BNCC.

A abordagem aqui resumida implica a necessidade de reconhecimento da produção artística e literária representativa de múltiplas identidades. É indispensável, portanto, que cada docente exerça o papel de pesquisador(a) e de agente de mudança (ADAMS, 2014), posturas muito teorizadas, mas pouco praticadas após duas décadas de LDB 9394-96 e à luz da BNCC, pois predomina o cenário de dependência de listas com nomes consagrados ou de livros didáticos e seus repertórios engessados em precária diversidade cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se faz ensino com diversidade de gênero ou diversidade cultural no sentido amplo? Como está sua lista de leitura? Quantas escritoras/ autoras estão no seu plano de ensino, professor(a)? Estas perguntas estiveram implícitas neste artigo e representam uma provocação à todas/todos as/os docentes que estejam buscando práticas pedagógicas coerentes com uma atitude inclusiva.

Mesmo com a pesada utilização de referenciais teóricos europeus e masculinos na área de Linguística, Letras e Artes, o aporte feminista aqui aplicado traz plena certeza de que existem alternativas epistemológicas e metodológicas para o cumprimento do quesito de diversidade cultural. Isto requer, porém, uma revisão criteriosa do teor de bibliografias e fontes. Selecionar é exercer poder, e a exclusão curricular reflete a exclusão social, tal qual poderia ocorrer na curadoria de eventos, na elaboração de provas e em projetos de pesquisa.

A ênfase num repertório/referencial de autoria masculina implica a existência de um currículo oculto androcêntrico (e frequentemente racista ou discriminatório) que é naturalizado quando as práticas pedagógicas ignoram essa

<sup>9</sup> A ferramenta de Pesquisa Tesouros, no banco de dados do INEP, oferece referências sobre História e Ensino da Arte. Disponível em [http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesauro.php?resolution2=1024\\_1](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1)

tendenciosidade. Cabe, aos agentes da educação, a responsabilidade de perceber e evitar a invisibilidade de mulheres artistas e escritoras, pois existe extensa produção das mesmas. A exclusão de mulheres na história androcêntrica reverbera no currículo, mas será amenizada se o/a docente abraçar uma atitude transformadora e buscar repertórios alternativos, por meio da pesquisa em recursos bibliográficos e webográficos complementares.

As considerações apresentadas neste artigo são um ponto de partida para a reposicionamento de docentes quanto às implicações identitárias das leituras que utilizam e às consequências de sua postura pedagógica diante do currículo não-inclusivo.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, C. Docentes como Agentes de Mudança. In: Maria Lúcia Silveira e Tatau Godinho (orgs.). *Educar para a Igualdade: Gênero e Educação Escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, p. 107-114, 2014.
- ADICHIE, C. N. *Sejamos todos feministas*. Trad. Christina Baum. São Paulo: Editora Schwarcz, 2012.
- ANZALDÚA, G. *Borderlands. La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: aunt lute books, 1987.
- ARAUJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 3, n. 6, jul./dez. 2019, p. 29-39. Disponível em: <[http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/5341](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341)>.
- AVOLESE, C. M.; DALCANALE MENESES, P. (Org.). *Arte não europeia: conexões historiográficas a partir do Brasil*. São Paulo: Estação Liberdade: Vasto, 2020.
- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora. Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BATISTA, V. R. *A desnaturalização do androcentrismo por meio de uma prática de pesquisa-ação no estágio de Licenciatura em Arte-Educação da UNICENTRO*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO. Guarapuava, 2017.
- BATISTA, V. R. ; RAUEN, M. G. . A desarticulação do androcentrismo e da discriminação interseccional por meio do ensino da Arte Contemporânea. *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG*, v. 7, 2017, p. 72-95.
- BOURDIEU, P. *A Dominação Masculina*. Trad. Maria H. Kühner [1 ed. francesa, 1998]. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRUGIONI, E. *Literaturas africanas comparadas: paradigmas críticos e representações em contraponto*. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.
- CANNING, K. Feminist History after the Linguistic Turn: Historicizing Discourse and Experience. *Signs*, v. 19, n. 2, 1994, p. 368-404.
- CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CHANTLER, K.; BURNS, D. *Metodologias Feministas*. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Orgs.). *Teorias e métodos da pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- COUTINHO, A. S.; LOPONTE, L. G. *Artes Visuais e Feminismos: Implicações Pedagógicas*. *Revista Estudos Feministas*, v. 23, n. 1, 2015, p.

CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem. 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>.

\_\_\_\_\_, K. W. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, 1991, p. 1241–99.

CUNHA, D. S. S. da; Lima, S. A. de. A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado de artes. *Revista Música, USP*, v. 20, n. 1, 2020, p. 97-120.

DAVIS, A. Mulheres, raça e classe. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGOS FILHO, D. Diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de arte. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO. Guarapuava, 2018.

DOMINGOS FILHO, D.; RAUEN, M. G. A inclusão de artistas mulheres no ensino de arte surrealista. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 14, n. 4, 2018, p. 221-247.

DUARTE, C. L. Feminismo: Uma história a ser contada. IN: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista Brasileiro*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 25-47.

FEY, A. S. Musicistas mulheres e sua inclusão em práticas de arte no ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO. Guarapuava, 2020.

FEY, A. S.; RAUEN, M. G. A Inclusão de Mulheres e Gênero no Currículo de Arte para EaD: Alternativas para Ebook de Música. In: SENS, André et al. (OrgS.). *Cidadania*. Aveiro - Portugal: Ria Editorial, 2020, p. 376-403.

FEY, A. S.; RIBAS, L. F.; RAUEN, M. G. A

Diversidade de Gênero em e-books do Curso de Arte a Distância da UNICENTRO. In: HERINQUES, Fernanda et al. (Orgs.). *Gênero, notícia e transformação social*. Aveiro: Ria Editorial, 2019, p. 13-44.

FISCHER, S. Mulheres, performance e ativismo: a resignificação dos discursos feministas na cena latino-americana. Tese de Doutorado. ECA, USP, 2017. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-01062017-093806/pt-br.php>.

GALINDO, M. No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. *Teoría y propuesta de la despatriarcalización*. Bolivia: Mujeres Creando, 2013.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. *Revista Mediações*. Londrina, v. 20, n. 2, 2015, p. 97-128.

HOLLANDA, H. B. de (Organização e Apresentação). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

\_\_\_\_\_, H. B. de (Organização e Apresentação). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

\_\_\_\_\_, H. B. de. *Pensamento Feminista Brasileiro*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

\_\_\_\_\_, H. B. de. *Explosão feminista. Arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

\_\_\_\_\_, H. B. de. *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KANT, I. *Prolegômenos a qualquer metafísica*

- futura que possa apresentar-se como ciência. Tradução José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2014.
- KETZER, P. Como pensar uma Epistemologia Feminista? Surgimento, repercussões e problematizações. *Revista Argumentos*, ano 9, n. 18, 2017, p. 95-106.
- LAURETIS, Teresa de. *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.
- LAZAR, M. M. *Feminist Critical Discourse Analysis*. *Critical Discourse Studies*, v. 4, n. 2, p. 141-164.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPONTE, L. G. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Revista Estudos Feministas* [online], v. 10, n. 2, 2002, p. 283-300. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n2/14958.pdf>.
- MARQUES, J. *Finas Flores: Mulheres letristas na canção brasileira*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2015.
- MCCANN, H.; CARROLL, G.; DUGUID, B.; GEHRED, K.; KIRILLOVA, L.; KRAMER, A.; HOLMES, M. S.; WEBER, S.; MANGAN, L. *O livro do feminismo*. Tradução Ana Rodrigues. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.
- PAREDES, J. Descolonizar as lutas: a proposta do feminismo comunitário. *Trad. Tereza Spyer. Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 3, 2019, p. 74-87.
- PERROT, M. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros. Seleção de textos e introdução por Maria Stella Martins Bresciani*. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- POUGY, L. G. *Pedagogia de gênero e o feminismo em perspectiva: implicações à cidadania brasileira*. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 10, n. 4, 2017, p. 142-165.
- RAUEN, M. G.; RODRIGUES, M.; SOUZA, M. C. . Bibliografia selecionada para estudos de mulheres e gênero nos campos de dramaturgia e teatro. In: KAMINSKI ALVES, Lourdes; MIRANDA, Celia Arns. (Orgs.). *Teatro e ensino (I) - estratégias de leitura do texto dramático*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 235-250.
- RAUEN, M. G. – M. e BATISTA, V. R. *Ensino e inclusão curricular de dramaturgas e mulheres Artistas. Teatro e Ensino I. Coleção Caderno Temático*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 91-106.
- RAUEN, M. G./ M. A busca de presença e as restrições da teorização acerca de mulheres e gênero no sul. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's World's Congress (Anais Eletrônicos)*. Florianópolis, 2017. Disponível em [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503111901\\_ARQUIVO\\_Rauen2017-FazendoGen11finalb.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503111901_ARQUIVO_Rauen2017-FazendoGen11finalb.pdf)
- RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SANDOVAL, C. *US Third-World Feminism: The Theory and Method of Oppositional Consciousness in the Postmodern World*. In: LEWIS, Reina & MILLS, Sara. *Feminist Postcolonial Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003, p. 75-99.
- SANGION, J. *Unicamp reduz leituras obrigatórias para vestibular 2021*. UNICAMP/Notícias, 04/05/2020, n.p. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/05/01/unicamp-reduz-leituras-obrigatorias-para-vestibular-2021>
- SILVA, A. de P. D. da. *A história da literatura brasileira e a literatura gay: aspectos estéticos e políticos*. *Revista Leitura*. Maceió, n. 49, 2012, p. 83-108.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, T.T. (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 73 - 103.

TRINDADE, C. Falência e liberdade no vestibular da Unicamp a partir de 2020. Blog da Editora da Unicamp, 16/01/2019. Disponível em:

<https://blogeditoradaunicamp.com/2019/01/16/falencia-e-liberdade-no-vestibular-unicamp-a-partir-de-2020/>

UNESCO. Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural. 2002. Disponível em <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf)>

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

**Submissão: outubro de 2020.**

**Aceite: novembro de 2020.**