

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado em Educação**



Tese

**Imagens e questões de gênero no currículo: um estudo com professoras de  
Artes Visuais**

**Fabiana Lopes de Souza**

Pelotas, 2022

**Fabiana Lopes de Souza**

**Imagens e questões de gênero no currículo: um estudo com professoras de  
Artes Visuais**

Tese apresentada ao programa de  
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de Pelotas,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

S719i Souza, Fabiana Lopes de

Imagens e questões de gênero no currículo : um estudo com professoras de artes visuais / Fabiana Lopes de Souza ; Maria Cecília Lorea Leite, orientadora. – Pelotas, 2022.

210 f. : il.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Artes visuais. 2. Bricolagem. 3. Currículo. 4. Gênero. 5. Imagem. I. Leite, Maria Cecília Lorea, orient. II. Título.

CDD : 707

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

**Fabiana Lopes de Souza**

**Imagens e questões de gênero no currículo: um estudo com professoras de  
Artes Visuais**

Data da defesa: 1º/07/2022

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite (Orientadora)  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito  
Doutor em Curriculum and Instruction. University of Wisconsin - Madison, WISC,  
(EUA)

---

Profa. Dra. Márcia Alves da Silva  
Doutora em Educação pela Universidade Vale do Rio dos Sinos

---

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Profa. Dra. Carla Luzia de Abreu  
Doutora em Artes Visuales y Educación. Universitat de Barcelona, UB, (Espanha)

## **Todo cambia**

*Cambia lo superficial  
Cambia también lo profundo  
Cambia el modo de pensar  
Cambia todo en este mundo  
Cambia el clima con los años  
Cambia el pastor su rebaño  
Y así como todo cambia  
Que yo cambie no es extraño  
Cambia el mas fino brillante  
De mano en mano su brillo  
Cambia el nido el pajarillo  
Cambia el sentir un amante  
Cambia el rumbo el caminante  
Aunque esto le cause daño  
Y así como todo cambia  
Que yo cambie no es extraño  
Cambia todo cambia  
Cambia todo cambia  
Cambia todo cambia  
Cambia todo cambia  
Cambia el sol en su carrera  
Cuando la noche subsiste  
Cambia la planta y se viste  
De verde en la primavera  
Cambia el pelaje la fiera  
Cambia el cabello el anciano  
Y así como todo cambia  
Que yo cambie no es extraño  
Pero no cambia mi amor  
Por mas lejo que me encuentre  
Ni el recuerdo ni el dolor  
De mi pueblo y de mi gente  
Lo que cambió ayer  
Tendrá que cambiar mañana  
Así como cambio yo  
En esta tierra lejana  
Cambia todo cambia  
Cambia todo cambia  
Cambia todo cambia  
Pero no cambia mi amor*

**Mercedes Sosa**

compositor: Julio Numhauser



## **Agradecimentos**

Agradeço, carinhosamente,

À minha querida orientadora, professora Maria Cecilia, pela amizade, carinho, gentileza, generosidade e dedicação.

Às professoras Márcia Alves, Carla de Abreu e Luciana Loponte e ao professor Álvaro Hypolito, pelas discussões e contribuições na banca de qualificação, estas essenciais para o desenvolvimento e elaboração da tese.

Às professoras participantes da pesquisa pela disponibilidade e generosidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelo acolhimento e oportunidade de formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida.

À minha amada companheira evolutiva, Maristani Zamperetti, pelo apoio, incentivo, carinho, paciência e conversas.

Às queridas, Lislaine Cansi e Fernanda Madruga, pela amizade que incentiva.

Às colegas e amigas, Rita Neves e Adriana Lessa, pelo carinho, conversas, compartilhamento de textos e indicações de leituras feministas.

Aos meus pais, Clenete e Flávio (*in memoriam*), que sempre me apoiaram ao longo de toda a minha vida escolar e acadêmica.

## Resumo

SOUZA, Fabiana Lopes de. **Imagens e questões de gênero no currículo: um estudo com professoras de Artes Visuais**. 2022. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

**Resumo:** Esta tese objetiva investigar as concepções das professoras de Artes Visuais da rede municipal de ensino de Pelotas-RS, quanto às imagens e às relações de gênero no currículo escolar. Procurando agregar os estudos sobre gênero, currículo e imagens, a fundamentação teórica da pesquisa se baseia nas contribuições das teorias críticas, que questionam os modelos tradicionais de currículo e defendem a construção do currículo a partir de um processo democrático; e prioriza as abordagens das teorias pós-críticas, através de autoras e autores do pós-estruturalismo, teoria queer, estudos feministas e de gênero e estudos culturais, por possibilitarem reflexões sobre as imbricações do currículo escolar com as relações de poder, mais especificamente no que se refere à produção das subjetividades dos sujeitos, levando em conta, principalmente, os fatores sociais e culturais, dentre elas/es: Louro (2014; 2016), Paraíso (2016) e Silva (2005; 2017). Para refletir sobre gênero, apresenta-se as contribuições das teorias feministas, desde as primeiras fases do movimento feminista, nos estudos de Pinto (2010); Cisne (2015) e Gurgel (2010); até as teorias do feminismo negro, hooks (2015), Carneiro (2003) e Collins (2015; 2019) e do feminismo de(s)colonial, Gargallo (2007), Curiel (2014) e Miñoso (2016) por defenderem a necessidade de um pensamento que vá além das questões de gênero, que inter-relacione também as opressões de classe, raça e sexualidade, e ainda, a maneira como essas opressões são produzidas. Referente à imagem, Mitchell (2017; 2019), Mirzoeff (2003) e Hernández (2011; 2013), estudiosos da cultura visual, tratam sobre a importância desse campo estudos, visto que o nosso olhar é cotidianamente influenciado por diferentes e diversos meios, de informação e imagéticos; ademais, Hernández (2007) a partir de uma concepção mais pedagógica, reflete também sobre a necessidade da educação da cultura visual nas escolas, para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo das/os estudantes. Além das autoras e autores mencionados, apresenta-se ainda, os trabalhos de seis artistas visuais contemporâneas brasileiras, que tratam de temáticas que envolvem questões de gênero, classe e raça. A presente pesquisa se insere em uma perspectiva qualitativa e não apresenta uma metodologia fixa, pois apoiada nos estudos de Kincheloe e Berry (2004; 2007) e Paraíso (2014), adota a bricolagem de informações. Nesse processo, a partir da revisão bibliográfica, das imagens enviadas por onze professoras participantes e das entrevistas semiestruturadas, foram produzidos os dados de pesquisa. Constatou-se que as concepções das professoras de Artes Visuais sobre as práticas com imagens podem reforçar e/ou manter preconceitos e estereótipos no currículo escolar, mas podem também contribuir no processo de desconstrução dos pensamentos que normatizam condutas e procuram fixar identidades.

**Palavras-chave:** Artes Visuais. Bricolagem. Currículo. Gênero. Imagem.



## Abstract

SOUZA, Fabiana Lopes de. **Images and gender issues in the curriculum: a study with Visual Arts teachers.** 2022. 210f. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2022.

**Abstract:** This thesis aims to investigate the conceptions of Visual Arts teachers from the municipal school system in Pelotas-RS, regarding images and gender relations in the school curriculum. Seeking to combine studies on gender, curriculum and images, the theoretical foundation of the research is based on the contributions of critical theories, which question traditional curriculum models and defend the construction of the curriculum from a democratic process; and prioritizes the approaches of post-critical theories, through authors of post-structuralism, queer theory, feminist and gender studies and cultural studies, for allowing reflections on the imbrications of the school curriculum with power relations, more specifically in the which refers to the production of subjects' subjectivities, taking into account, mainly, social and cultural factors, among them: Louro (2014; 2016), Paraíso (2016) and Silva (2005; 2017). To reflect on gender, the contributions of feminist theories are presented, from the early stages of the feminist movement, in the studies of Pinto (2010); Cisne (2015) and Gurgel (2010); until the theories of black feminism, hooks (2015), Carneiro (2003) and Collins (2015; 2019) and decolonial feminism, Gargallo (2007), Curiel (2014) and Miñoso (2016) for defending the need for a thought that go beyond gender issues, which also interrelate the oppressions of class, race and sexuality, and also the way in which these oppressions are produced. Regarding the image, Mitchell (2017; 2019), Mirzoeff (2003) and Hernández (2011; 2013), scholars of visual culture, discuss the importance of this field of studies, since our gaze is daily influenced by different and diverse means, information and imagery; in addition, Hernández (2007), from a more pedagogical point of view, also reflects on the need for the education of visual culture in schools, for the development of critical and reflective thinking in students. In addition to the aforementioned authors, the works of six contemporary Brazilian visual artists are also presented, dealing with themes that involve issues of gender, class and race. This research is part of a qualitative perspective and does not present a fixed methodology, as it is supported by studies by Kincheloe and Berry (2004; 2007) and Paraíso (2014), it adopts the bricolage of information. In this process, from the bibliographic review, the images sent by eleven participating teachers and the semi-structured interviews, the research data were produced. It was found that the conceptions of Visual Arts teachers about practices with images can reinforce and/or maintain prejudices and stereotypes in the school curriculum, but can also contribute to the process of deconstructing the thoughts that regulate behavior and seek to establish identities.

**Keywords:** Visual Arts. Bricolage. Curriculum. Gender. Image.

## Lista de Figuras

Figura 1	Travesti da lambada e deusa das águas (acrílica, óleo e Spray sobre tela), 2013 (Bia Leite).....	49
Figura 2	Amnésia (tinta látex sobre bronze, 137 x 30 x 26 cm), 2015 (Flávio Cerqueira).....	51
Figura 3	Wiccano e Hulkling, personagens do HQ Vingadores – A Cruzada das Crianças.....	53
Figura 4	Painel do comportamento.....	78
Figura 5	Exemplo de folha para datas comemorativas na escola – “Dia do Índio”, com delimitações de gênero (menino).....	81
Figura 6	Exemplo de folha para datas comemorativas na escola - “Dia do Índio”, com delimitações de gênero (menina).....	81
Figura 7	A Vênus de Urbino (óleo sobre tela, 118,7x165cm),1538 (Ticiano).....	87
Figura 8	“É o que sobra” (fotografia em preto e branco, 62 x 153 cm; impressão digital), 1974/2010 (Anna Maria Maiolino).....	93
Figura 9	“Por um Fio” (fotografia analógica em preto e branco, 52 x 79 cm), 1976 (Anna Maria Maiolino) .....	93
Figura 10	Fotografias da série “noivas do Carandiru”, 2000 (Beth Moysés).....	94
Figura 11	“5664 mulheres” (cápsulas de bala e tule bordado com contas de vidro perolado em caixa de vidro temperado 10mm); dimensões 15 x 110 x 80cm, 2014 (Beth Moysés).....	95
Figura 12	Série Bastidores (imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30cm), 1997 (Rosana Paulino).....	96
Figura 13	Detalhe da Instalação “sem título”, 2006 (Rosana Paulino).....	97
Figura 14	“As três graças” (óleo sobre painel), 1504-05 (Rafael Sanzio).....	98
Figura 15	“Bombril”: Performance e série fotográfica, 2010 (Priscila Rezende)....	99
Figura 16	Fotografia da performance: “Vem...pra ser infeliz”, 2017 (Priscila Rezende) .....	100
Figura 17	Série: Facões (impressão offset sobre papel, 30x42 cm, 2018-em processo (Sallisa Rosa).....	101
Figura 18	“Rede” (Vídeo 03'11"), 2019 (Sallisa Rosa).....	101

Figura 19	Sem título. (Série: Formas contrassexuais. Acrílica, ouro, feltro e prego sobre tela, 66x50), 2019 (Élle de Bernardini).....	104
Figura 20	“A imperatriz sentada” (Série: A Imperatriz 120x80. Pigmento mineral sobre papel algodão. Tiragem: 2 + 1P.A, 2018 (Élle de Bernardini).....	105
Figura 21	Marcha das mulheres negras, 2016.....	116
Figura 22	Personagem Mafalda gritando “BASTA”.....	119
Figura 23	Tirinha da Mafalda (prova do ENEM), 2019.....	120
Figura 24	Desenho (condicionamento feminino), 2018 (Professora Vitória).....	122
Figura 25	Fotografia (Ensino remoto), 2021 (Professora Sandra).....	124
Figura 26	Cala a boca já morreu (instalação no Centro Universitário Maria Antônia, SP), 2019 (Ana Teixeira).....	129
Figura 27	Outra identidade (carteira com frases), 2003 (Ana Teixeira).....	130
Figura 28	Outra identidade (caderno com frases e impressões digitais), 2003 (Ana Teixeira).....	130
Figura 29	Desenho (Dia da Consciência Negra), 2020 (Professora Sofia).....	138
Figura 30	Monumento às mães (bronze), 1959 (Antônio Caringi).....	140
Figura 31	As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo? (impressão digital sobre papel; 32x73 cm), 2017 (Guerrilla Girls).....	143
Figura 32	A Grande Odalisca (óleo sobre tela; 162x91 cm), 1814 (Jean Auguste Dominique Ingres).....	144
Figura 33	Propaganda Mr. Músculo (“Hora do descanso”), 2015.....	146
Figura 34	Propaganda Mr. Músculo (# NaoAjudeCompartilhe), 2019.....	146
Figura 35	Montagem (Caipira Branca de Neve), 2021 (Pesquisadora) .....	150
Figura 36	Personagem Ludovic vestido de princesa (registro de cena do filme: Minha vida em cor de rosa), 1997.....	151
Figura 37	Personagem Ludovic vestido de Branca de Neve (registro de cena do filme: Minha vida em cor de rosa), 1997.....	151
Figura 38	O almoço na Relva (óleo sobre tela, 214,6x269,8cm), 1863 (Édouard Manet).....	153
Figura 39	O Nascimento de Vênus (têmpera sobre tela, 172,5 x 278,5cm), cerca de 1485 (Sandro Boticelli).....	155

Figura 40	Poster da cerveja Devassa com a cantora Sandy, 2011.....	156
Figura 41	<i>Emmanuelle huddled up</i> (Emmanuelle Encolhida): Giz de cera e aquarela sobre papel; 25,6x19,7" (Sylvie Guillot).....	159
Figura 42	<i>Sanctasanctorum</i> (Vídeo instalação e esculturas em chocolate), 2005 (Alejandra Andrade).....	162
Figura 43	Judith Bacci esculpindo (fotografia).....	165
Figura 44	Escultura de lemanjá (47x119x46cm; gesso pintado) década de 1980 (Judith Bacci).....	167
Figura 45	Cartaz do filme Pantera Negra, 2018.....	168
Figura 46	Três personagens femininas do filme Pantera Negra: Nakia, Shuri e Okoye, 2018.....	169
Figura 47	<i>About a day flowery</i> (Sobre um dia florido): técnica mista sobre tela, 134x154cm, 2016 (Nina Pandolfo).....	171
Figura 48	Orixás (óleo sobre tela; 3,61 x 1,12 m), datado dos anos 1960 (Djanira da Mota e Silva).....	174
Figura 49	Réplica do quadro praia do Nordeste, de Djanira.....	175
Figura 50	Meme (menina veste rosa e menino veste azul), 2019.....	180

## Lista de Quadros

Quadro 1	Levantamento de pesquisas acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	25
Quadro 2	Artigos da <i>Scientific Electronic Library Online</i> (SciELO).....	30
Quadro 3	Artigos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP); descritores: gênero e cultura visual.....	33
Quadro 4	Artigos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP); descritores: visualidade/s.....	34
Quadro 5	Professoras participantes da pesquisa e suas características profissionais.....	114

## Sumário

	<b>Apresentação .....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>Introdução: origem e Justificativa da pesquisa.....</b>	<b>18</b>
1.1	Aproximações com a pesquisa: estado do conhecimento.....	23
<b>2</b>	<b>Gênero e feminismo(s): revisitando e revisando teorias.....</b>	<b>37</b>
2.1	Gênero: Acontecimentos e documentos curriculares oficiais.....	48
<b>3</b>	<b>Currículo e construção de identidade(s): uma neutralidade ilusória.....</b>	<b>59</b>
<b>4</b>	<b>Cultura visual, um campo de estudos sobre as práticas e os efeitos de olhar.....</b>	<b>71</b>
4.1	Educação da cultura visual: ressignificando as práticas educativas	76
4.2	Visualidades e contravisualidades: inter-relações com artes visuais, gênero e educação.....	83
<b>5</b>	<b>Mulheres e Arte Contemporânea: proposta de contravisualidade para um pensamento interseccional e para um currículo subversivo.....</b>	<b>89</b>
<b>6</b>	<b>Pesquisa qualitativa e bricolagem: (re)pensando e (re) construindo a metodologia.....</b>	<b>107</b>
6.1	Procedimentos metodológicos.....	109
6.2	Instrumentos de pesquisa: uma proposta de bricolagem.....	111
6.3	Sobre as professoras participantes da pesquisa .....	113
6.4	Elucidando o contexto da pesquisa.....	123
<b>7</b>	<b>O tabu: imagens, gênero e as concepções sobre a faixa etária das/os alunas/os.....</b>	<b>128</b>
7.1	Do tabu ao “excesso”: o currículo e as imagens dos “desenhos prontos” .....	133
<b>8</b>	<b>Datas comemorativas, imagens e currículo: questões de gênero, classe e raça.....</b>	<b>137</b>
8.1	Na Festa Junina tinha uma Branca de Neve.....	148

<b>9</b>	<b>A mulher nas representações artísticas ocidentais, nas imagens de propaganda e nas produções artísticas contemporâneas.....</b>	<b>153</b>
<b>10</b>	<b>Imagem e representatividade: proposta de descolonização do currículo.....</b>	<b>165</b>
10.1	E por falar em laicidade... Arte, cultura, religião afro e escola: do preconceito religioso à suposta “ideologia de gênero”.....	175
<b>11</b>	<b>“É preciso multiplicar”: considerações, sim... finais, não... ..</b>	<b>182</b>
	<b>Referências.....</b>	<b>187</b>
	<b>Apêndices.....</b>	<b>207</b>

## **Apresentação**

Refletindo sobre a educação através das imagens como possibilidade de desconstrução dos pensamentos centrados em verdades, visto a existência de práticas curriculares que normatizam condutas para cada gênero, apresento, nesta tese, discussões teóricas e reflexões resultantes de uma pesquisa realizada com professoras de Artes Visuais atuantes na rede municipal de ensino de Pelotas/RS.

Assim, a tese divide-se em dez capítulos, descritos a seguir:

No primeiro, intitulado **Introdução: origem e justificativa da pesquisa**, apresento o meu interesse pelo tema de pesquisa, descrevendo as questões de investigação, assim como um levantamento de pesquisas acadêmicas que dialogam com as principais temáticas da pesquisa: gênero, currículo e cultura visual.

No segundo capítulo, **Gênero e feminismo(s): revisitando e revisando teorias**, procuro conceituar gênero a partir de uma breve abordagem sobre a trajetória do movimento feminista, desde as primeiras fases, até a perspectiva que abrange a teoria queer, como também as contribuições das teóricas do feminismo negro e de(s)colonial. E ainda, em seção específica, trato sobre como alguns acontecimentos de censura em nosso país, nos últimos anos, e os documentos curriculares oficiais que excluem as abordagens sobre gênero, repercutem nas práticas curriculares.

No terceiro capítulo, **Currículo e construção de identidade(s): uma neutralidade ilusória**, trato sobre o currículo a partir das teorias críticas e especialmente das teorias pós-críticas, por elucidarem sobre as relações existentes entre currículo e poder, assim como a necessidade de reformulação das ideias e dos pensamentos que fixam as noções de sujeitos.

No quarto capítulo, intitulado como **Cultura visual, um campo de estudos sobre as práticas e os efeitos de olhar**, descrevo sobre o campo de estudos da cultura visual e sobre a educação da cultura visual, considerando a diferença entre as abordagens. Além disso, explico as noções de visualidades e contravisualidades, e, inter-relaciono-as com artes visuais, gênero e educação.

No quinto capítulo, **Mulheres e Arte Contemporânea: proposta de contravisualidade para um pensamento interseccional e para um currículo subversivo**, apresento doze trabalhos de seis artistas contemporâneas brasileiras por



viabilizarem a “reivindicação do direito de olhar” a partir de um pensamento interseccional sobre as opressões de gênero, classe, raça e sexualidade; além de evidenciarem a importância da reinvenção das práticas curriculares em Artes Visuais.

No sexto capítulo, denominado **Pesquisa qualitativa e bricolagem: (re)pensando e (re) construindo a metodologia**, descrevo o processo e o contexto da pesquisa, apresentando os procedimentos metodológicos adotados e o modo como foram analisados os instrumentos de pesquisa utilizados para a produção de dados.

No capítulo sete, intitulado **O tabu: imagens, gênero e as concepções sobre a faixa etária das/os alunas/os**, problematizo a insuficiência de discussões formais sobre os assuntos referentes à gênero na escola. Além da ideia que algumas professoras têm sobre quais conteúdos seriam adequados para o trabalho com as/os estudantes, de acordo com a faixa etária. Ademais, abordo sobre as imagens que compõem o espaço escolar (cartazes, materiais com “desenhos prontos”, dentre outros) e a repercussão desses recursos visuais na vida de professoras e estudantes.

Em continuidade, no capítulo oito, **Datas comemorativas, imagens e currículo: questões de gênero, classe e raça**, trato sobre a limitação dos assuntos que envolvem gênero e interseccionalidades na escola, principalmente por serem associados quase sempre às datas comemorativas. No entanto, apresento ainda a existência de propostas que subvertem o condicionamento às atividades que apenas homenageiam ou romantizam as datas. Ademais, reflito especificamente sobre algumas situações que envolvem festas e personagens na escola, demonstrando a necessidade de desconstrução dos condicionamentos que fixam “verdades” e consequentemente reforçam estereótipos.

No Capítulo nove, **A mulher nas representações artísticas ocidentais, nas imagens de propaganda e nas produções artísticas contemporâneas** reflito sobre a importância da ampliação do repertório visual nas aulas de Artes Visuais, especialmente quanto ao conhecimento pelas produções contemporâneas das mulheres artistas e a possibilidade de desconstrução do olhar idealizado sobre o feminino nas representações.

E por último, no capítulo dez, **Imagem e representatividade: proposta de descolonização do currículo**, discuto sobre as questões que envolvem representatividade a partir das conexões entre cultura visual e construção identitária. Além disso, abordo sobre o preconceito religioso e a recusa aos assuntos de gênero

em algumas escolas, destacando a repercussão de determinados acontecimentos atuais nesses processos.

## 1 Introdução: origem e justificativa da pesquisa

A canção “*Todo cambia*”<sup>1</sup> (Tudo muda), nos possibilita pensar que estamos sempre em transformação, sempre em movimento. Vivemos sob a incessante tentativa de fixidez dos pensamentos que impõem regras, padrões, normas e verdades; que dividem os sujeitos; que determinam as propostas curriculares; que reprimem as imagens do mundo; que tentam conter a criticidade. É preciso resistir! Afinal, a fixidez é uma ilusão, porque “*Todo cambia*”!

No final do mês de março de 2016 defendi a dissertação de Mestrado “Cultura visual e identidade – autorretratos, afetos e memórias no ensino das Artes Visuais” (PPGAV/UFPEL). Nesse trabalho apresentei resultados de uma pesquisa realizada em uma escola pública municipal da cidade de Pelotas, RS, que teve por objetivo investigar as percepções e sentidos vivenciados pelas/os estudantes de duas turmas de 5º ano, quanto à construção de suas identidades no contato com as imagens da cultura visual. Busquei ainda verificar quais as possibilidades de mudança na apreensão destas imagens (retratos, autorretratos, fotografias) proporcionadas pelas atividades desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais, a partir de uma educação crítica e estética.

A metodologia do projeto de ensino<sup>2</sup>, por mim desenvolvido, consistiu em contextualizar e apresentar imagens de autorretratos de alguns artistas de diferentes períodos históricos, e propor uma atividade de desenho com a intervenção de imagens de revistas e outros materiais. Para isso, as/os alunas/os deveriam utilizar técnicas de recorte, colagem, como também pintura dos desenhos com lápis coloridos. O objetivo do projeto de ensino foi promover um olhar estético a partir do contato com imagens da cultura visual, desenvolvendo a percepção e a criticidade em relação a estas imagens.

---

<sup>1</sup> Canção chilena, gravada pela cantora argentina Mercedes Sosa (Tucumán, 1935 - Buenos Aires, 2009). Foi escrita pelo chileno Julio Numhauser (Santiago, 1940), que a compôs quando estava exilado na Suécia após o golpe de Estado de Pinochet, no Chile. Disponível em: <http://www.musicapopular.cl/artista/julio-numhauser/> Acesso em: 14 jan. 2020.

<sup>2</sup> Atuei como professora de Artes Visuais através de concurso público do município. A pesquisa foi feita nas turmas em que ministrei aulas no ano de 2014 e 2015.

Na atividade dos autorretratos a partir de interferências com recorte e colagem de imagens de revistas, as/os alunas/os demonstraram estar conectadas/os com aquilo que lhes é oferecido na contemporaneidade, revelando identidades que não são fixas, que são construídas a partir do que lhes é apresentado, levando em conta questões relativas ao pertencimento e à afetividade.

O desejo de consumir imagens e objetos apresentados pela cultura visual ocasiona nas crianças, jovens e adolescentes a necessidade de estarem inseridas/os em determinado grupo social, no qual possam apresentar características em comum. Tal situação foi observada nas escolhas por imagens de aparelhos eletroeletrônicos, em sua maioria.

Nas atividades de desenho e colagens foi promovida a experiência estética, desde a apreciação e leitura de imagens de artistas às/aos estudantes, como também na construção de autorretratos por meio de escolhas pessoais, tanto por imagens publicitárias, quanto as de seus próprios cotidianos. Após este trabalho, solicitei às/aos alunas/os que levassem para as aulas objetos seus, de suas casas para a elaboração de outro autorretrato.

Nestas escolhas apareceram inúmeros objetos como ursos de pelúcia, fotografias de animais de estimação ou fotografias com amigos e familiares, entre outros. Houve um descondicionamento das/os estudantes em relação às escolhas por imagens publicitárias, passando a levar objetos e imagens pertencentes a elas/es. No trabalho com os objetos houve mais diálogo e a demonstração por parte das/os estudantes, a princípio, de um olhar crítico, quando relataram a importância dos momentos com a família, dos arquivos de fotos do celular, do significado dos ursinhos de pelúcia, entre outros.

Alguns trabalhos desenvolvidos pelas/os estudantes chamaram minha atenção quanto as suas escolhas, não só pelo processo de identificação, pertencimento a grupos e influência das imagens midiáticas, como também as diferenças nas escolhas entre meninos e meninas, que remetiam às questões de gênero.

Dessa forma, procurando relacionar as temáticas que envolvem imagens, questões de gênero e currículo, no segundo semestre do ano de 2017, me inscrevi na Disciplina de Seminário Avançado – Teorias de Currículo e Imagens<sup>3</sup>, ofertada pelo

---

<sup>3</sup> Disciplina ministrada pela profa. Dra. Maria Cecília Lorea Leite.

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FaE/UFPeL), como aluna especial, com o intuito de ampliar meus conhecimentos e ter maior proximidade com autoras/es, artigos e textos que abordam sobre currículo e sobre imagens.

No mesmo período em que eu estava cursando a disciplina “Teorias de currículo e imagens”, eu ministrava aulas de Artes Visuais para alunas/os do sexto ao nono ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Pelotas. Nesse período, mais precisamente, no mês de setembro de 2017, dois acontecimentos polêmicos marcaram o campo das artes.

O primeiro foi a censura e o fechamento da exposição “Queermuseu”, no Santander cultural, em Porto Alegre, no qual as obras foram acusadas de apologia à pedofilia, zoofilia e blasfêmia religiosa. Logo em seguida, no mesmo mês, uma performance no MAM também foi alvo de críticas e protestos.

No dia 26 de setembro, com a abertura do 35º Panorama da Arte Brasileira, no Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo, foi apresentada pelo artista, coreógrafo e performer Wagner Schwartz<sup>4</sup>, a performance “La Bête”<sup>5</sup>. Esta foi inspirada na série de esculturas “Bichos” da artista Lygia Clark<sup>6</sup>, realizada nos anos 1960 e feitas a partir de chapas metálicas que podem ser manipuladas e manuseadas pelos espectadores possibilitando diferentes formas, ou “bichos”.

Na obra, o artista se transforma em uma escultura performática e aparece nu junto de uma réplica plástica de uma das esculturas dos “bichos”. Assim como as esculturas, esse trabalho requer a interação do público para tomar vida. A polêmica começou quando uma menina com aproximadamente cinco anos de idade, acompanhada da mãe, interagiu com o artista nu. Os vídeos e fotografias tirados na exposição foram alvo de acusações de pedofilia e inadequação nas redes sociais, acusando a instituição e o artista de agressores. O contexto em que a performance foi inserida não foi levado em conta, sendo que ela possuía um homem nu, mas esse homem em tal contexto não deveria ser visto como figura de cunho erótico, e sim como o próprio “bicho” das esculturas de Lygia Clark. O artista na verdade empresta seu

---

<sup>4</sup>(Nasceu em Volta Redonda, RJ, 1972). Participa de grupos de pesquisa e experimentação coreográfica na América do Sul e na Europa. Disponível em: <https://www.wagnerschwarz.com/bio> Acesso em: 09 jan. 2020.

<sup>5</sup> Termo em francês, significa “bicho”.

<sup>6</sup> Lygia Pimentel Lins (Belo Horizonte, Minas Gerais, 1920 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988). Pintora, escultora. Foi uma das fundadoras do Grupo Neoconcreto e participou da sua primeira exposição, em 1959. Gradualmente, trocou a pintura pela experiência com objetos tridimensionais. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1694/lygia-clark> Acesso em: 09 jan. 2020.

corpo como meio artístico a ser trabalhado por aqueles que assistem e que querem participar de sua performance (MITRANI, 2017).

As notícias sobre a censura, tanto do “Queermuseu”, quando da performance “La Bête” tiveram grande repercussão na internet. Nisso, em um turno normal de aula, para uma turma de nono ano, as/os alunas/os me questionaram sobre as exposições e o que elas/es e os pais ficaram sabendo sobre estas, nas redes sociais. As/os alunas/os diziam que as exposições não eram sobre arte, e sim sobre pornografia. Assim, quanto à performance, conversei com elas/es sobre o nu artístico e sobre algumas reproduções artísticas (pinturas, esculturas), que elas/es já tinham conhecimento, as quais apresentavam mulheres nuas e pareciam não causar tanta polêmica. Além disso, lembrei as/os alunas/os sobre as obras da artista Lygia Clark, pois elas/es haviam feito releituras de papel dos “Bichos”, no início daquele ano letivo. Sobre as obras do “Queermuseu” conversei que a proposta da exposição era referente às “diferenças” e comentei sobre as informações dos museus em relação ao conteúdo das obras.

Todas/os ficaram atentas/os enquanto eu explicava sobre as obras censuradas, no entanto várias/os delas/es foram irredutíveis quanto às comparações feitas entre as obras e a pornografia, principalmente referenciando a opinião de seus pais e familiares.

Assuntos que tratam sobre questões relativas a corpo e sexualidade não são muito comuns no currículo escolar, seja pela omissão das/os gestoras/es da escola ou até mesmo pela opção e/ou receio das/os próprias/os docentes. Esses assuntos são abordados apenas nos conteúdos das aulas de ciências, centrando-se somente nas questões biológicas e reprodutivas.

Em conformidade, Dias (2011) nos diz que no sistema educacional formal do Ensino Básico ao Superior,

há uma insuficiência de discussões formais sobre sexo, gênero, identidade de gênero e sexual e sexualidade, excetuando quando esses temas são monopolizados pelos discursos morais, religiosos e médicos do currículo. Isto é absolutamente chocante, dada a ênfase à sexualidade, imagens de gênero e a auto-exploração nas representações visuais contemporâneas existentes no cotidiano (DIAS, 2011, p.74).

Tratando-se especificamente da escola, percebe-se que os pensamentos generificados se fazem presentes, seja através das abordagens teóricas, ou mesmo

pela seleção de imagens utilizadas nas atividades pedagógicas e curriculares. Dessa forma, “[é] indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 2014, p.84).

Na conversa com as/os alunas/os, percebi que elas/es possuem um entendimento centrado em “verdades” que lhes foram estabelecidas. Assim, achei ainda mais relevante e necessária uma pesquisa que tratasse das diferenças, especialmente no que se refere às questões de gênero.

Ao ingressar no doutorado, no início de 2018, passei a fazer parte do grupo de pesquisa<sup>7</sup> coordenado pela minha orientadora, a professora Maria Cecília Lorea Leite. Os estudos no grupo de pesquisa, tanto das análises das imagens quanto das teorias que embasam essas análises, contribuíram nos meus estudos sobre as imagens. Contudo, o meu foco de estudos é voltado para as imagens e a produção de sentidos e significados, centrando-se nas relações de poder e nas práticas discursivas que envolvem as imagens, ou seja, é um estudo voltado para as visualidades.

Desse modo, e interessada em continuar as pesquisas com imagens e suas contribuições na educação, busco agregar os estudos sobre imagens, questões de gênero e currículo na presente tese.

Quando me refiro às imagens na pesquisa, penso desde as imagens presentes no interior das escolas (cartazes, folhas xerocadas), até as imagens que são selecionadas pelas professoras para as suas aulas (as consagradas da história da arte, as da arte contemporânea, as midiáticas, as da publicidade e propaganda...); como ainda as que fazem parte da cultura visual do alunado (marcas, personagens preferidos, dentre outras). São imagens que fazem parte tanto de um currículo oficial quanto de um currículo oculto; ou ainda, as imagens que fazem ou poderão fazer parte de um currículo, subversivo, inclusivo e transformador (PARAÍSO, 2016).

A partir disso, proponho o seguinte **problema de pesquisa**:

---

<sup>7</sup> A pesquisa “Imagens da Justiça, Representações Curriculares e Pedagogia Jurídica”, financiada pelo CNPq, prevê a análise de produções imagéticas de docentes de Cursos jurídicos, na perspectiva de compreensão de currículos das cinco faculdades de Direito participantes da pesquisa. A análise das imagens é realizada com base no Método Documentário de Interpretação que possui um viés formalista, sendo atualizado nos anos oitenta pelo sociólogo Ralf Bohnsack. Para a atualização do método, destacam-se as contribuições da iconografia e da iconologia do historiador de arte Erwin Panofsky, e de seu contemporâneo o sociólogo Karl Mannheim.

Quais as concepções que as professoras de Artes Visuais, da rede municipal de ensino de Pelotas-RS, têm sobre as imagens que remetem às questões de gênero no currículo escolar?

O **objetivo geral** é investigar as concepções das professoras de Artes Visuais da rede municipal de ensino de Pelotas-RS, quanto às imagens e às relações de gênero no currículo escolar.

Assim, tenho como **objetivos específicos**:

- ✓ Examinar as conexões que as professoras de Artes Visuais estabelecem entre educação, cultura visual, questões de gênero e currículo escolar.
- ✓ Verificar quais imagens são utilizadas pelas professoras de Artes Visuais em suas aulas e se existem abordagens sobre gênero.
- ✓ Compreender se há preocupação das professoras quanto aos sentidos que as imagens podem produzir nas subjetividades das/os estudantes em relação às suas identidades, levando em conta as questões de gênero, raça, classe e sexualidade.

Em termos de metodologia de pesquisa, é necessário considerar o contexto pandêmico da covid-19, o qual ocasionou alterações nos procedimentos de produção de dados. A pesquisa aconteceria através do contato presencial com as participantes, algo que se tornou inviável devido a necessidade de afastamento social. Desse modo, além da utilização dos aplicativos de *WhatsApp* e/ou *Messenger*, a interação com as participantes ocorreu através de uma plataforma digital que contém áudio e vídeo. A partir da relação com as temáticas cultura visual e gênero, solicitei às participantes, onze professoras de Artes Visuais, o envio de imagens. Seguidamente, realizei entrevistas individuais semiestruturadas.

### 1.1 Aproximações com a pesquisa: estado do conhecimento

Nessa seção, apresento um levantamento de pesquisas acadêmicas que dialogam com as temáticas presentes na minha pesquisa de doutorado. O levantamento foi feito entre o final do mês de julho e o início do mês de agosto de 2020 (com revisão em março de 2021, sem acréscimos de pesquisas).

Para isso, foram utilizados três descritores de pesquisa, os quais apresentam um cruzamento entre os termos: Gênero e cultura visual (descriptor 1); Gênero e



currículo escolar (descriptor 2) e Gênero e Artes visuais (descriptor 3). A “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)” foi definida como o banco de dados para tal investigação.

A partir de uma busca no site da BDTD, e utilizando os três descritores, foram encontrados trabalhos tanto de teses quanto de dissertações. Utilizando o descriptor 1 – Gênero e cultura visual, em uma busca avançada, foram encontrados 241 trabalhos. Refinando a busca em Programas de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual e do Mestrado em Cultura Visual, foi possível delimitar os resultados para um total de 24 trabalhos. Com o descriptor 2 – Gênero e Currículo escolar, na busca avançada, foram encontrados um total de 786 trabalhos. Ao delimitar essa busca a partir dos Programas de Pós-Graduação em Educação, foram encontrados 82 trabalhos. Na busca avançada, com descriptor 3 – Gênero e Artes Visuais, foram encontrados 209 trabalhos; na busca delimitada em programas de Pós-Graduação em Artes Visuais, foi possível encontrar 20 trabalhos; e, ainda, delimitando por assunto “Artes visuais”, 10 trabalhos foram encontrados; e por assunto “Arte”, 07 trabalhos.

Para a seleção inicial das pesquisas, foi feita a leitura de todos os títulos e resumos. Logo após, defini as datas para essa seleção, considerando as dissertações e teses defendidas entre os anos de 2010 e 2020, por entender que nesse período as temáticas de gênero e cultura visual estão mais presentes nas investigações das pesquisas de mestrado e doutorado.

Em uma análise inicial, que incluísse as pesquisas mais afinizadas com as temáticas da minha pesquisa, foram selecionados dois trabalhos com o descriptor 1; três com o descriptor 2 e um com o descriptor 3, totalizando seis trabalhos.

Os dados encontrados foram apresentados por ordem dos descritores, de 1 a 3 (Quadro 1), com as datas dos trabalhos organizadas de forma crescente, de acordo com cada um dos descritores.

Quadro 1: Levantamento de pesquisas acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

<b>Descritor, Título</b>	<b>Autor, Instituição, Programa</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>	<b>Banco de dados</b>	<b>Palavras-chave</b>
<b>Descritor 1</b>  Uma reflexão sobre questões de gênero em uma escola pública na cidade de Goiânia através da personagem Dawn Davenport em duas cenas do filme Problemas femininos	Alex Mateus Santos de Oliveira  Universidade Federal de Goiás  Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual	Dissertação	2014	BDTD  <a href="http://repositorio.b.c.ufg.br/tede/handle/tede/4153">http://repositorio.b.c.ufg.br/tede/handle/tede/4153</a>	cultura visual; gênero, sexualidade; educação.
<b>Descritor 1</b>  “Se a prova fosse dos rebeldes eu ia tirar 10”: culturas visuais tramando masculinidades na escola.	Luciana Borre Nunes  Universidade Federal de Goiás  Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura visual	Tese	2014	BDTD  <a href="https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7424">https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7424</a>	Masculinidades; Infâncias; Educação da Cultura Visual; Gênero e Sexualidade; Escola.
<b>Descritor 2</b>  Gênero e currículo: um movimento de desconstrução	Izabella Marques Corrêa  Universidade do Estado do Rio de Janeiro  Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2013	BDTD  <a href="http://www.bdtb.ufrj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7805">http://www.bdtb.ufrj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7805</a>	Currículo. Diferença. Gênero. Heteronormatividade. Identidade.
<b>Descritor 2</b>  Questões de gênero e sexualidade	Hiller Soares Santana	Dissertação	2014	BDTD  <a href="http://www.bdtb.ufrj.br/tde_busca/a">http://www.bdtb.ufrj.br/tde_busca/a</a>	Gênero. Sexualidade. Diferença. Homofobia. Pós-identidade

no currículo escolar	Universidade do Estado do Rio de Janeiro  Programa de Pós-Graduação em Educação			<a href="http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17198">requivo.php?codArquivo=7781</a>	
<b>Descritor 2</b>  Os Cadernos Escolares que “Falam”: Artefato de Subjetivação de Gênero e Sexualidade	Natália Machado Belarmino  Universidade Federal de Pernambuco  Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2015	BDTD  <a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17198">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17198</a>	Cadernos escolares. Gênero e sexualidade. Identidade. Modos de subjetivação.
<b>Descritor 3</b>  Ensino de arte e feminismos: urdiduras entre relações de poder e resistências	Taís Ritter Dias  Universidade Federal do Rio Grande do Sul  Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2017	BDTD  <a href="http://hdl.handle.net/10183/170316">http://hdl.handle.net/10183/170316</a>	Ensino de arte; estudos de gênero; feminismo; relações de poder; práticas de resistência.

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Oliveira (2014), com o trabalho de mestrado intitulado “Uma reflexão sobre questões de gênero em uma escola pública na cidade de Goiânia através da personagem Dawn Davenport em duas cenas do filme problemas femininos”, procura entender por que no espaço escolar da pesquisa de campo, as discussões sobre sexo, sexualidade e gênero não se fazem presente. O autor justifica a escolha de Dawn Davenport para discutir educação e sexualidade: “Percebi que a desestabilização relativa às identidades binárias – homem/mulher – em corpos travestidos ou transexualizados são mais incômodas e impactantes, mesmo não sendo as únicas possíveis” (OLIVEIRA, 2014, p. 13-14). A pesquisa, de caráter qualitativo, reuniu entrevistas semiestruturadas e grupo focal realizado com cinco alunas/os de uma escola pública da cidade de Goiânia. Oliveira (2014) centra-se nas contribuições dos estudos da cultura visual para a promoção de uma educação crítica, destacando dessa forma, a possibilidade de desconstrução das práticas e discursos que envolvem

gênero e sexualidade. A pesquisa possui uma perspectiva teórica que abrange os estudos feministas e a teoria queer.

A tese de Nunes (2014), “Se a prova fosse sobre os rebeldes eu ia tirar 10: culturas visuais tramando masculinidades na escola” teve como questão central entender como representações de masculinidades são constituídas e mediadas por imagens e artefatos culturais na escola através do diálogo com vinte crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental de uma instituição da rede pública de ensino de Goiânia, Goiás. Os dados de pesquisa foram obtidos através da elaboração de grupos focais; anotações em diário de campo e o desenvolvimento de uma ação pedagógica com fotografias. A autora percebeu a partir dos resultados encontrados na pesquisa que há uma multiplicidade de masculinidades permeada por imagens e artefatos culturais que exercem um tipo de pedagogia em sala de aula; narrativas heteronormativas constituíram uma das principais fontes de aprendizagem sobre gênero e sexualidade na escola; o direcionamento religioso é valorizado como sinônimo de disciplina, normatização de condutas, disseminação de bons valores para convivência e, ainda, como tentativa de combate à violência. Ademais, a autora verificou uma distância entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos do cotidiano infantil, e com isso o repúdio a certas imagens e artefatos culturais que passaram a ser proibidos em sala de aula.

Corrêa (2013), na pesquisa de mestrado “Gênero e currículo: um movimento de des(construção)” destaca que sentidos de sexo, gênero e identidades se mostram na prática de docentes de uma escola particular de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, nos 8º e 9º anos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras/es e gestoras/es da escola. Os dados das entrevistas apontaram para as dificuldades do trabalho com as questões de gênero, ao mesmo tempo em que demonstraram um movimento de desnaturalização das identidades de gênero e da heteronormatividade. De acordo com Corrêa, esse estudo

“[...] pretendeu abrir caminhos para que as diferenças de gênero não sejam limitadas a esquemas binários que pretendem operar a partir de oposições dicotômicas fixas, mas, sim que se movimentem de acordo com os deslocamentos dos inúmeros processos contingentes de diferenciação, produzindo identificações provisórias (2013, p.7).

A dissertação de Santana (2014), “Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar”, buscou problematizar os significados sobre sexualidade, gênero e

identidades atribuídos às performances das/dos alunas/os consideradas/os rompentes da heteronormatividade, que revelam indícios de homofobia no cotidiano do segundo segmento do ensino fundamental de uma escola municipal do Rio de Janeiro. A pesquisa de caráter etnográfico consistiu em observações das práticas curriculares, entrevistas com professoras/es e alunas/os e anotações em diário de campo. O autor constatou, a partir das análises, que as produções discursivas das/os entrevistadas/os sobre as/os alunas/os que rompem com aquilo que se considera como a normatividade de gênero, estão carregadas de significações culturais. Além disso, o autor considera que o silenciamento das/os pesquisadas/os sobre as temáticas de gênero e sexualidade também contribuem para a manutenção de preconceitos.

As pesquisas de Corrêa (2013) e Santana (2014) demonstram similaridades. Ao tratar das questões de gênero no currículo escolar as/os autoras/es constataram que além das dificuldades em trabalhar as questões de gênero na escola, ainda existem as concepções de que a heterossexualidade é o normal e o aceitável, o que contribui para a construção de pensamentos que limitam e dividem os/as estudantes.

Belarmino (2015), na dissertação “Os cadernos escolares que “falam”: Artefato de subjetivação de gênero e sexualidade”, apresenta como foco de estudo o discurso sobre gênero e sexualidade em cadernos escolares. O objetivo da pesquisa foi de mostrar como os cadernos escolares, a partir de sua estética, e suas orientações de usos, ensinam as crianças como devem ser e se comportar em relação às identidades de gênero e sexualidade. O estudo teve como *corpus* 40 cadernos escolares de crianças nas séries Jardim II, 1º, 2º, 3º anos, de escolas públicas e privadas de Pernambuco. A autora descreve que esse estudo mostrou como os cadernos atuam na formação das identidades das/os estudantes. “Estando este artefato presente na vida escola há tantos anos, percebemos que deles, neles e através deles os sujeitos apreendem “coisas”, formas de ser e estar no mundo” (BELARMINO, 2015, p. 173).

Os trabalhos de Belarmino (2015) e Nunes (2014) convergem quanto à abordagem sobre as construções das subjetividades e das identidades masculinas e femininas, que ocorrem a partir de certas práticas curriculares, especialmente quando essas práticas impõem normas e condutas às/aos estudantes, em suas maneiras de ser, estar e se comportar na escola e até mesmo fora dela.

A pesquisa de mestrado de Dias (2017a): “Ensino de arte e feminismos: urdiduras entre relações de poder e resistências” teve como objeto central de

investigação a relação entre estudos de gênero e o ensino de Artes Visuais em escolas. A partir de estudos nas teorizações feministas de vertente pós-estruturalista, a autora propôs a seguinte pergunta para conduzir a pesquisa: “De quais modos as abordagens feministas em relação às Artes visuais podem alimentar práticas de resistências aos discursos hegemônicos envolvendo gênero que incidem sobre o ensino da arte nas escolas?” (DIAS, 2017a, p.18). De acordo com a autora, o desenvolvimento da pesquisa se deu a partir de dois movimentos. O primeiro movimento consistiu em um processo de contextualização em torno de alguns discursos e representações de gênero, cristalizados no âmbito das artes visuais, na recente urdidura política que envolve gênero e educação e no ensino de arte. Para isso foram utilizadas diversas materialidades, desde trabalhos artísticos, memes, documentários, até relatos de cenas escolares, imagens, entre outros. O segundo movimento deu-se a partir de um levantamento de artigos que tratam de gênero e ensino de arte nos anais de dois eventos da área de arte e educação, o CONFAEB (Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil) e os Encontros Nacionais da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas).

Notei que a pesquisa de Dias (2017a) dialoga com a minha pesquisa em vários aspectos, tanto nas abordagens sobre as mulheres artistas, quanto nas relações entre educação, estudos de gênero e ensino das artes visuais.

Além das teses e dissertações, encontradas e selecionadas, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD), fiz uma busca também por artigos na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) (o período dessa busca foi entre julho e agosto de 2020, com revisão em março de 2021).

Utilizando o “filtro” de busca de pesquisa da SciELO, e optando por coleções: Brasil e idioma: português, com o descritor 1 – Gênero e cultura visual, foram encontrados 10 artigos. Com o descritor 2 – Gênero e Currículo escolar, também foram encontrados 10 artigos. E na busca, com descritor 3 – Gênero e Artes Visuais, foram encontrados 06 artigos.

O procedimento de seleção dos artigos foi o mesmo utilizado na seleção de teses e dissertações; aconteceu a partir da leitura de todos os títulos e resumos dos trabalhos datados entre os anos de 2010 e 2020. Centrando-me no diálogo com as temáticas da minha pesquisa, escolhi um artigo a partir do descritor 1; dois com o descritor 2 e um a partir do descritor 3, totalizando quatro artigos que serão apresentados no quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

<b>Descriptor, Título</b>	<b>Autor, Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Banco de dados</b>	<b>Palavras-chave</b>
<b>Descriptor 1</b>  Cultura visual e homossexualidades na constituição de "novas" infâncias e "novos" docentes	Anderson Ferrari  Universidade Federal de Juiz de Fora	2012	<a href="https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a05v17n49.pdf">https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a05v17n49.pdf</a>	cultura visual; sexualidades; subjetividades
<b>Descriptor 2</b>  Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos	Cristina d'Ávila Reis e Marlucy Alves Paraíso  Universidade Federal de Minas Gerais	2014	<a href="https://www.scielo.br/pdf/ref/v22n1/13.pdf">https://www.scielo.br/pdf/ref/v22n1/13.pdf</a>	currículo escolar; gênero, meninos-alunos
<b>Descriptor 2</b>  O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental	Eleta Carvalho Freire  Universidade Federal de Pernambuco	2019	<a href="https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v100n255/2176-6681-rbeped-100-255-405.pdf">https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v100n255/2176-6681-rbeped-100-255-405.pdf</a>	currículo; diversidade cultural; relações de gênero
<b>Descriptor 3</b>  Gênero e ensino de Artes Visuais: desafios, armadilhas e resistências	Taís Ritter Dias e Luciana Gruppelli Loponte  Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2019	<a href="https://www.scielo.br/pdf/ref/v27n3/1806-9584-ref-27-03-e56280.pdf">https://www.scielo.br/pdf/ref/v27n3/1806-9584-ref-27-03-e56280.pdf</a>	estudos de gênero; ensino de artes visuais; feminismos

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Ferrari (2012) analisa o documentário *Homo Baby Boom*, que trata de um material voltado para escola, e que foi elaborado por uma associação de famílias homoparentais da Espanha. O autor argumenta que o objetivo é estabelecer um diálogo entre formação docente, educação infantil, relações de gênero e sexualidades; e a partir da análise do documentário, problematizar o campo da cultura visual na constituição de subjetividades.

No que se refere ao artigo, apoio-me especialmente na seção intitulada “Novos docentes”, como possibilidade de se pensar sobre o impacto que o documentário pode ter em uma nova constituição de professoras e professores, em suas concepções sobre gênero e sexualidade. O documentário vai agir/contribuir “no sentido de deslocar os docentes das “verdades” absolutas e das seguranças, impondo a necessidade de desaprender (FERRARI, 2012, p.117). As “novas formas de ser” apresentadas no documentário, desconstróem os discursos e as verdades que estão imbricados nas nossas concepções sobre família.

Reis e Paraíso (2014), no artigo “Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos”, a partir de referenciais dos estudos queer e dos estudos culturais de vertente pós-estruturalista, apresentam dados de uma pesquisa realizada em uma turma de 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública. As autoras analisaram a atuação das normas de gênero na constituição dicotômica de corpos masculinos e femininos. Dessa forma, os corpos que são considerados “anormais” são aqueles corpos que não fazem parte do esperado, daquilo que se considera como masculino ou como feminino. “Para a produção de significados sobre esses corpos, alguns discursos presentes nesse espaço cultural pesquisado, de diferentes modos, naturalizam e fixam diversas características corporais como femininas ou masculinas” (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 253).

No artigo “O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental”, Freire (2019) teve como objetivo compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental. A pesquisa de caráter qualitativo, apoiou-se em pressupostos pós-estruturalistas e nas teorias pós-críticas e constatou que as práticas curriculares são pautadas no silenciamento e conseqüentemente na naturalização das desigualdades de gêneros, pois “[...] não são evidenciadas intervenções pedagógicas



que favoreçam as aprendizagens sobre a vivência das relações de gênero” (FREIRE, 2019, p.419).

Em “Gênero e ensino de Artes Visuais: desafios, armadilhas e resistências”, Dias e Loponte (2019), problematizam a ausência de pesquisas acadêmicas que articulem estudos de gênero e ensino das Artes Visuais. Assim, analisam um conjunto de artigos disponíveis nos anais da ANPAP e da CONFAEB. Na seção “Usos do conceito gênero em eventos de Artes Visuais”, após a leitura e sondagem dos textos encontrados, as autoras criaram eixos de análises, sendo que o eixo referente ao ensino das Artes Visuais na escola é o foco principal da escrita do texto proposto pelas autoras.

Com base no levantamento já apresentado por Dias e Loponte (2019) e procurando ampliar o estado do conhecimento, especialmente sobre as temáticas que envolvem gênero, cultura visual e artes visuais e suas relações com a educação, fiz uma busca por artigos no site da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas (ANPAP). O levantamento foi feito em junho de 2021, considerando os anais dos anos de 2015 a 2020.

Assim, de forma mais ampla, utilizando como descritores as palavras gênero e cultura visual, e fazendo um levantamento inicial pelos títulos dos artigos, foram encontrados: 15 artigos com a palavra “cultura visual”; 6 artigos com a palavra “gênero”; e 2 artigos que constavam as duas palavras: “gênero e cultura visual”. Após a leitura de todos os resumos, dois trabalhos foram selecionados (Quadro 3):

Quadro 3: Artigos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP);  
descritores: gênero e cultura visual.

Descritor, Título	Autor, Instituição	Ano	Banco de dados	Palavras- chave
<b>Gênero e cultura visual</b>  Imagens que não afetam: questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual	Carla Luzia de Abreu  Universidade Federal de Goiás	2015	<a href="http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/carla_de_abreu.pdf">http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/carla_de_abreu.pdf</a>	educação da cultura visual; pedagogia crítica feminista; práticas docentes
<b>Gênero</b>  Questões de gênero no ensino de arte: aprendizagens e troca de experiências em um curso de formação continuada	Carla Luzia de Abreu  Universidade Federal de Goiás	2017	<a href="http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S04/26encontro_ABREU_Carla_Luzia_de.pdf">http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S04/26encontro_ABREU_Carla_Luzia_de.pdf</a>	diversidade; gênero; artes visuais; cultura visual; formação docente

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Percebi nesse levantamento, mais especificamente nos anais do ano de 2015, no Simpósio 12 “Redes e conexões de afetos, pedagogias e visualidades”, 5 artigos com a palavra “visualidade/s” nos títulos. Sabendo que visualidade é um conceito chave dos estudos da cultura visual, resolvi incluir a palavra visualidade nas buscas, mas sempre procurando relacionar com os estudos de gênero e/ou ensino das Artes visuais. Dessa forma, ainda nos anais de 2015, no Comitê Educação em Artes Visuais, foi possível encontrar mais 2 artigos com a palavra visualidade e/ou visualidades.

Seguindo as análises, dos anais de 2016 até os anais de 2020, foram encontrados mais 11 artigos com a palavra visualidade/s nos títulos, o que totalizou (de 2015 até 2020) 18 artigos. Após a leitura dos resumos de todos os artigos encontrados, 2 trabalhos foram selecionados (Quadro 4).

Destaco ainda, que ao colocar a palavra “visualidade/s” nas buscas, no comitê artes visuais e educação dos anais de 2019, encontrei um título com a palavra “contravisualidades”. O artigo apresentou contribuições relevantes para o desenvolvimento de uma das seções da tese; tanto por suas relações com a educação, quanto por evidenciar a necessidade de oposição às visualidades hegemônicas a partir da “reivindicação do direito ao olhar”, proposta pelo autor Nicholas Mirzoeff (2011; 2016).

Quadro 4: Artigos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP); descritores: visualidade/s.

Descriptor, Título	Autor, Instituição	Ano	Banco de dados	Palavras-chave
<b>Visualidades</b>  As visualidades que fazem parte do cotidiano da escola	Adriane Camilo Costa  Universidade Federal de Goiás	2017	<a href="http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S10/26encontro_____.pdf">http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S10/26encontro_____.pdf</a> COSTA_Adriane_Camilo.pdf	Visualidades; Cotidiano; Espaço; Escola; Currículo.
<b>Visualidades/ Contravisualidades</b>  O que podemos aprender das contravisualidades?	Carla Luzia de Abreu / UFG Juan Sebastián Ospina Álvarez / UNIP-GO Nayara Joyse Silva Monteles/ Unialfa	2019	<a href="http://anpap.org.br/anais/2019/">http://anpap.org.br/anais/2019/</a>	Contravisualidades; Subjetividades; Senso comum; Educação da Cultura Visual.

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Em “Imagens que não afetam: questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual”, Abreu (2015) analisa as relações entre cultura visual feminista e o ensino de artes visuais. O objetivo do artigo, de acordo com a autora, é incentivar a educação da cultura visual associada a uma abordagem feminista visando contribuir para novas significações sobre as práticas culturais e a naturalização das “verdades” pré-estabelecidas.

Em outro artigo “Questões de gênero no ensino de arte: aprendizagens e troca de experiências em um curso de formação continuada”, Abreu (2017) analisa os relatos e troca de experiências de um curso de extensão chamado “Visualidades, educação e construções de gênero”, que foi oferecido para professoras/es de arte, da rede pública de ensino, de Goiânia. De acordo com a autora, o objetivo principal do curso foi de examinar os discursos de poder constantes nas visualidades, com a intenção de identificar as dinâmicas que hierarquizam as representações visuais nos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais. Concluiu-se que “[as] reflexões construídas de forma dialógica ajudaram a pensar nas fronteiras visuais e nas práticas docentes limitadoras e engessadas” (ABREU, 2017, p.328).

Costa (2017), no artigo “As visualidades que fazem parte do cotidiano da escola”, traz um recorte da sua pesquisa de doutorado em Arte e cultura visual, a qual objetiva investigar e problematizar as concepções culturais, educacionais e propositadas pelas visualidades presentes no espaço físico de uma escola municipal de Goiânia. A partir de observações, registros fotográficos e entrevistas feitas com professoras pedagogas (processo que ainda estava em curso, na elaboração do artigo), a autora constatou, em um primeiro momento, que “algumas questões apareceram e são importantes para a compreensão do currículo instituído e de como ele é construído, compreendido e exercido” (COSTA, 2017, p. 1894). Assim, no que se refere às imagens presentes no espaço escolar, é necessário que se pense criticamente sobre a construção de sentidos a partir dessas visualidades.

Abreu, Álvarez e Monteles (2019), no artigo “O que podemos aprender das contravisualidades?”, fazem uma análise do conceito de contravisualidades de Nicholas Mirzoeff (2011; 2016), sua importância na educação da cultura visual e para as práticas de ensino e aprendizagem em artes visuais. Duas imagens, veiculadas nas mídias, foram utilizadas no texto como exemplos de contravisualidades por serem imagens que “reivindicam o direito de olhar”, através da busca por representatividade e justiça social.

Além das teses, dissertações e artigos apresentados acima, nos capítulos a seguir, reflito sobre a inter-relação das temáticas da pesquisa “gênero, currículo e cultura visual”, através das discussões teóricas de diferentes autoras/es que tratam de gênero a partir dos estudos feministas (abrangendo o feminismo negro e de(s)colonial) e também da teoria queer; do currículo e as questões que envolvem poder e representação; e ainda do campo de estudos e da educação da cultura visual

com as reflexões sobre a influência das imagens em nossas vidas, visto que o nosso olhar é cotidianamente mobilizado por diferentes e diversos meios, de informação e imagéticos.

## **2 Gênero e feminismo(s): revisitando e revisando teorias**

Gênero é um termo que foi utilizado pela teoria social na década de 1970 com o intuito de se pensar sobre as noções de feminino e masculino e as relações sociais de poder, indo além das questões e explicações biológicas. Estudos acadêmicos sobre as condições das mulheres e a origem das desigualdades entre homens e mulheres impulsionaram o surgimento do conceito de gênero.

Esse conceito se destaca dentro do movimento feminista, um movimento social e político que teve seu início na França, no século XVIII. No processo da Revolução Francesa, as mulheres passaram a reivindicar seus direitos e “iniciaram uma batalha histórica em torno do direito de participar ativamente da vida pública, no campo do trabalho, da educação e da representatividade política” (GURGEL, 2010, p.1).

Em meio a revolução, no ano de 1791, com “A declaração dos direitos da mulher e da cidadã”, a ativista francesa Olympe de Gouges apresentava as condições para a igualdade das mulheres e a luta pela liberdade democrática. “As mulheres deviam ter todos os direitos que os homens têm, inclusive direito de propriedade e liberdade de fala, e em acréscimo, ter todas as responsabilidades recíprocas” (NYE, 1995, p.23).

Em 1792, um ano após a publicação de Gouges, a filósofa inglesa Mary Wollstonecraft lançou a “Reivindicação dos direitos das mulheres”. Wollstonecraft é considerada a precursora do feminismo, ela foi defensora dos direitos das mulheres, especialmente no que se refere ao direito a educação e a promoção de “uma inflexão na direção da construção de uma teoria política feminista” (MIGUEL, 2014, p. 21).

O movimento feminista, em sua historicidade, se subdividiu em três correntes: feminismo liberal, socialista e radical.

No feminismo liberal os movimentos são voltados para os valores individuais, e buscam reduzir as desigualdades entre homens e mulheres; o feminismo socialista ou “tendência da luta de classes” afirma que a verdadeira liberação das mulheres só pode acontecer a partir de um contexto de transformação global; e o feminismo radical destaca que as lutas são conduzidas contra o sistema patriarcal (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009).

Na Inglaterra, nas últimas décadas do século XIX, com a chamada primeira onda do feminismo, as mulheres começaram a lutar pelo direito ao voto. Essas mulheres ficaram conhecidas por *Sufragetes* e promoviam grandes manifestações. Em 1918 foi conquistado o direito ao voto no Reino Unido.

No que concerne a luta sufragista no Brasil, a precursora foi Bertha Lutz, “bióloga, cientista de importância, que estudou no exterior e voltou para o Brasil na década de 1910 [...]” (PINTO, 2010, p.16). O movimento liderado por Bertha Lutz pode ser considerado uma primeira vertente, e era composto por mulheres da elite brasileira que sofreram influência do movimento sufragista de outros países. Com forte perspectiva liberal,

essa tendência não associava, tampouco confrontava, a desigualdade da mulher em relação aos privilégios do homem. Em outras palavras, essa tendência buscava direitos políticos para as mulheres sem confrontar o patriarcado e o capitalismo como sistemas de exploração e opressão das mulheres. Era um “feminismo bem comportado” que, por não confrontar os homens da elite, ganhava, inclusive, o respaldo e a legitimidade de muito deles (CISNE, 2015, p. 106-107).

Esse feminismo, chamado de “bem comportado”, lutava pelos direitos políticos das mulheres, mas não questionava os sistemas de opressão como o capitalismo e o patriarcado.

Já no “feminismo difuso”, da segunda vertente, as manifestações eram compostas por mulheres com vidas públicas, muitas eram jornalistas e escritoras e reivindicavam também o direito à educação. Diferentemente das sufragistas, essas mulheres questionavam a dominação masculina e tinham como pautas assuntos sobre sexualidade e divórcio (CISNE, 2015).

Na terceira vertente, a questão principal era a exploração do trabalho. As mulheres intelectuais e militantes de esquerda ligadas ao movimento anarquista e ao partido comunista defendiam a libertação da mulher.

Ao identificar a dominação dos homens sobre as mulheres, mais que isso, ao perceber que a dominação dos homens possui como base a exploração das mulheres, esse feminismo passa a confrontar o patriarcado e, também, o capitalismo, pois a centralidade da luta em torno da questão do trabalho levou muitas mulheres anarquistas e comunistas a deflagrarem lutas contra a jornada intensa e extensa de trabalho, a desigualdade salarial e a exploração capitalista de uma maneira geral. Com isso, passam a confrontar-se diretamente com a classe dominante. Não é à toa, portanto, que essas mulheres somaram-se a perspectiva do feminismo “malcomportado”, na medida em que confrontavam poderes (CISNE, 2015, p.108).

O feminismo da terceira vertente, ao contrário das sufragistas, não se limitava a luta pelos direitos políticos, pois confrontava diretamente a classe dominante e questionava as desigualdades entre homens e mulheres, destacando a exploração capitalista.

No Brasil, uma das poucas conquistas no primeiro momento de organização do movimento feminista, foi o direito ao voto, no ano de 1932. A década de 1930, foi um período em que o movimento inicial do feminismo enfraqueceu, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, surgindo novamente na década de 1960 (PINTO, 2010).

Algumas obras influenciaram o movimento nesse período: “O segundo sexo” (1949), de Simone de Beauvoir, com sua famosa tese “Não se nasce mulher, torna-se mulher” e o livro “A mística feminina” (1963), de Betty Friedan.

Beauvoir, a partir de uma perspectiva existencialista, apresenta uma exposição alternativa das origens do sexismo respondendo o motivo pelo qual não foram as mulheres a firmar direitos de propriedade: “Isso não se deve, diz ela, a qualquer tipo de essência feminina, mas à situação da mulher. Ela é radicalmente diferente da situação dos homens” (NYE, 1995, p.106).

O “tornar-se mulher” tem relação com as repetições de comportamento, as regras e as normas que são estabelecidas às mulheres ao longo de suas vidas. A autora se referia a construção cultural e social da identidade feminina a partir das relações de poder e das formas de dominação masculina que determinavam o papel da mulher na sociedade.

Os anos de 1960 fizeram parte de um período, no qual a igualdade de gênero e a luta pelos direitos das mulheres eram questões centrais do movimento feminista. A violência sexual e doméstica, as desigualdades no mercado de trabalho, a criminalização do aborto, entre outras, faziam parte das reivindicações do movimento.

Mas nesse mesmo período, a realidade do contexto brasileiro era bem diferente da realidade dos outros países. De acordo com Pinto, “em 1964 veio o golpe militar, relativamente moderado no seu início, mas que se tornaria, no mitológico ano de 1968, uma ditadura militar das mais rigorosas [...]” (PINTO, 2010, p.16).

O regime militar transformava o Brasil em um cenário de total repressão, e nessas condições é que aconteceram as primeiras manifestações feministas.



Corroborando com as ideias de Pinto (2010), Gurgel (2010) afirma que na América Latina e no Brasil em particular,

estes anos estavam envoltos com a dura realidade das ditaduras militares, pelo continente. Sendo assim, o movimento feminista se alia a outras forças, pela redemocratização e em ações de questionamento a política econômica do país, como por exemplo, na luta contra a carestia, em finais dos anos de 1970 (GURGEL, 2010, p.6).

Dessa forma, apesar do movimento feminista no Brasil ter sua origem da classe média, no processo de redemocratização dos anos 1980 houve uma relação do movimento com grupos de movimentos populares, o que foi muito importante para ambos.

Com a redemocratização dos anos 1980, o feminismo no Brasil entra em uma fase de grande efervescência na luta pelos direitos das mulheres: há inúmeros grupos e coletivos em todas as regiões tratando de uma gama muito ampla de temas – violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, luta contra o racismo, opções sexuais. Estes grupos organizavam-se, algumas vezes, muito próximos dos movimentos populares de mulheres, que estavam nos bairros pobres e favelas, lutando por educação, saneamento, habitação e saúde, fortemente influenciados pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica (PINTO, 2010, p.17).

A década de 1980 foi marcada por conquistas, dentre as quais estão a criação da Condição do Conselho Nacional da Condição da Mulher (CNDM); a instituição do Programa de Assistência Integral a Saúde da Mulher (PAISM); e a criação da primeira Delegacia Especializada de Atendimento às Mulheres Vítimas de Violência (DEAM).

Já o contexto dos anos 1990 “é acompanhado pelos “estudos de gênero” que ganham corpo na sociedade, fortemente influenciados pela perspectiva pós-moderna” (CISNE, 2015, p.113). Uma das correntes de pensamento para o movimento feminista nesse período é a teoria queer<sup>8</sup>, que se consolida através da filósofa norte americana Judith Butler. Em seu livro “Problemas de gênero: feminismo e subversão da

---

<sup>8</sup> Expressão criada pela teórica Teresa de Lauretis, em 1990, como tema de um seminário que organizou na Universidade da Califórnia, em Santa Cruz, precisamente sobre o campo de estudos gays e lésbicos [...] (HOLLANDA, 2019, p.19).

identidade”, publicado em 1990, sua teoria de gênero enquanto performatividade<sup>9</sup>, rompe o paradigma da divisão entre natural e social, sexo e gênero.

A partir de uma crítica as teorias feministas, Butler problematiza a construção dos sujeitos através de uma divisão binária baseada em sexo/gênero. Assim, a autora procura demonstrar como acontece a construção do gênero feminino, questionando quem seriam os sujeitos do feminismo, e propondo que se repense no conceito de identidade e conseqüentemente na unicidade da categoria mulher.

Na crítica ao modelo binário, as reflexões da autora sobre a distinção entre sexo e gênero afirmam que o gênero não deve ser

meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2003, p.25).

Para Butler o sexo não é natural, ao contrário, ele é tanto cultural e discursivo quanto o gênero que “é materializado através de práticas discursivas, de normas regulatórias que não são nunca finalizadas, pois permanecem num processo constante de reafirmação” (BUTLER, 2003, p.153).

No Brasil, a autora de referência nesses estudos é Guacira Lopes Louro<sup>10</sup>, que apoiada nos estudos de Butler, aponta para necessidade da desconstrução do binarismo heterossexual/homossexual. “Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais a sexualidade (heterossexualidade) [...] passou a ser concebida como natural” (LOURO, 2016, p.47).

---

<sup>9</sup> Judith Butler toma emprestado da linguística o conceito de performatividade, para afirmar que a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, faz aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos (LOURO, 2014, p.45). A performatividade [...] é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o *status* de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição (BUTLER, 2016, p. 166).

<sup>10</sup> Doutora em Educação e professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi fundadora e participa desde 1990 do Geerge (Grupo de Estudos de Educação e Relações de gênero).

A teoria queer nos permite pensar na multiplicidade das identidades sexuais e de gênero. Além disso, é uma teoria que contesta os processos excludentes de normalização de gênero, no qual as identidades são socialmente fixadas para o masculino e o feminino.

Para Connel e Pearse (2015), a maior parte das discussões sobre gênero na sociedade é centrada em uma dicotomia, assim gênero é baseado na divisão entre homens e mulheres. Além da divisão biológica, o gênero é dividido pelas diferenças sociais e psicológicas que corresponderiam a essas divisões. Dicotomia e diferença fazem parte dessa concepção. Essa definição é contraditória, pois “[a] vida humana não se divide em apenas duas esferas, nem o caráter humano se divide em dois tipos. Nossas imagens de gênero são quase sempre dicotômicas, mas a realidade não o é” (CONNEL; PEARSE, 2015, p.46).

A autora Joan Scott (2019) define gênero em duas partes e diversas subpartes, que embora sejam analiticamente distintas apresentam ligações entre si. Para a autora, gênero agrega duas definições: é um elemento formado a partir das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos; e é uma forma de significar as relações de poder. O gênero como elemento constitutivo nas diferenças entre os sexos possui de acordo com Scott (2019) quatro aspectos relacionados entre si.

O primeiro aspecto está relacionado aos símbolos culturais e podem estar associados a diversas representações. Na tradição ocidental cristã encontra-se um exemplo a partir dos símbolos da mulher, Eva ligada à corrupção, Maria à inocência.

O segundo aspecto são os conceitos normativos (religiosos, educativos, políticos etc.) que tomam forma de uma oposição binária, categorizando o masculino e o feminino.

O rompimento com a noção de fixidade faz parte do terceiro aspecto do gênero. Para isso se faz necessário uma análise que inclua noções políticas e institucionais e as formas de organizações sociais que fixam a representação binária dos gêneros.

A identidade subjetiva é o quarto aspecto do gênero. É essencial examinar como são realmente construídas as identidades de gênero a partir das organizações sociais e das representações culturais.

Essa primeira definição de gênero feita por Scott (2019) é composta por quatro aspectos que se inter-relacionam. Além disso, a autora problematiza a constituição de gênero a partir das relações sociais, institucionais e culturais e afirma que esta

definição de gênero, a partir de diferentes aspectos, é um tipo de esboço que pode ser utilizado também para as definições de raça, classe, etnia, entre outras.

Na segunda proposta de definição de gênero, que o associa a uma forma de significar as relações de poder, Scott (2019) centra-se principalmente nas questões políticas e de poder. “O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição masculino/feminino e fundamenta ao mesmo tempo seu sentido” (SCOTT, 2019, p.74). O poder político se utiliza de uma referência fixa e “natural” dos papéis masculinos e femininos, constituindo assim, relações sociais de poder e de oposição às mudanças de aspectos do sistema político. Para Scott (2019), a nossa história política necessita ser contestada e uma nova história abrirá

possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com a visão de igualdade política e social que inclui não só sexo, mas também a classe e a raça (SCOTT, 2019, p. 76).

Scott (2019) reforça a necessidade da redefinição de gênero a partir da articulação com outras desigualdades, como raça e classe.

Em relação a isso, hooks<sup>11</sup> (2015) apresenta as relações de desigualdades entre as mulheres brancas e as mulheres negras. De acordo com a autora, nos movimentos feministas havia falta de compreensão sobre a inter-relação entre opressão de sexo, classe e raça, por parte das mulheres brancas, concentrando-se exclusivamente no gênero. Muitos textos das feministas brancas evidenciavam o racismo reforçando a supremacia branca.

hooks (2015) referencia o livro *The feminine mystique*, de Betty Friedan, publicado em 1963, que abriu caminho para o movimento feminista contemporâneo e não contempla todas as mulheres. O livro trata das condições das mulheres brancas,

---

<sup>11</sup> Gloria Jean Watkins, conhecida pelo pseudônimo de bell hooks, nasceu em Hopkinsville, 25 de setembro de 1952. A autora de livros sobre raça, feminismo negro e representação, entre outros temas, é ativista e teórica reconhecida em todo mundo. O nome "bell hooks" foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A escolha da letra minúscula é justificada pelo interesse da autora em dar mais enfoque ao conteúdo desenvolvido em suas obras e menos a sua pessoa (INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO - IEG, 2021). <https://www.facebook.com/institutodeestudosdegenero/posts/3975802449192443> Acesso em: 05 out. 2021.

de classe média e com formação universitária, as quais queriam ter uma profissão. As condições de outras mulheres: as mulheres pobres, não brancas, sem maridos, não eram questionadas, nem problematizadas. Questões que envolvem classe, raça e sexismo ficaram ocultas na reflexão de Friedan e não houve questionamento sobre as condições de vida das mulheres brancas, donas de casa e com formação universitária, serem ponto de referência em relação à opressão sexista sofrida por todas as mulheres.

Para Carneiro (2003), o movimento feminista no Brasil trouxe muitas conquistas para as mulheres. No campo das políticas públicas houve inovações como a promoção da igualdade de gênero e o combate à violência contra a mulher. Dentre as iniciativas para a efetivação dessas políticas surgiram as Delegacias especializadas de atendimento à mulher (DEAMs) como também abrigos de proteção para mulheres em situações de violência. Outras questões importantes do movimento se encontram na luta pela autonomia do próprio corpo, a luta pela descriminalização do aborto e a crítica sobre as desigualdades no mercado de trabalho.

No entanto, apesar de todas as conquistas e lutas, Carneiro (2003, p.118) destaca que “o feminismo esteve [...] por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres”, pois não reconhecia as diferenças e desigualdades no que se refere à identidade biológica. Assim, as mulheres que eram vítimas de outras formas de opressão, além do sexismo, continuaram estigmatizadas, silenciadas e invisibilizadas.

Dessa forma, tornou-se necessário reelaborar os discursos e as práticas políticas do feminismo. Carneiro (2003) utiliza a expressão “Enegrecendo o feminismo” como uma forma de designar o movimento negro no Brasil. As questões centrais do feminismo negro brasileiro estão no combate às desigualdades de gênero, de intragênero e a luta antirracista. Como exemplos de situações que evidenciam essas desigualdades estão: a posição das mulheres negras no mercado de trabalho (falta de reconhecimento e baixa remuneração); e além da violência doméstica que é sofrida por todas as mulheres, existe ainda no caso das mulheres negras a “violência invisível” que são os efeitos da hegemonia branca no imaginário social (as questões que envolvem o padrão branco hegemônico).

hooks (2015) e Carneiro (2003) apresentam a necessidade de um pensamento que vá além das questões de gênero, que contemple as condições de vida de todas

as mulheres. Assim, é preciso reconhecer as diferenças e desigualdades existentes, e refletir também sobre raça, classe e sexualidade.

Da mesma forma, Collins (2019), a partir da formulação sobre interseccionalidade<sup>12</sup>, reconhece gênero, raça, classe e sexualidade como principais eixos de opressão. Já o modo como essas opressões interseccionais são organizadas, é o que a autora chama de matriz de dominação:

Nos Estados Unidos, essa dominação se concretizou por meio de escola, moradia, emprego, políticas governamentais e outras instituições sociais que regulam os padrões concretos de opressão interseccional com os quais as mulheres negras se deparam (COLLINS, 2019, p.452).

No texto “Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão”<sup>13</sup>, Collins aponta para a necessidade de reconhecermos novas formas de pensamento e de ação sobre um sistema de opressão múltiplo e contraditório, na medida em que existem “poucos/as que são puramente vítimas ou opressores”. Assim, de acordo com a autora:

Precisamos de novas visões sobre o que é a opressão. Precisamos de novas categorias de análise que incluam raça, classe e gênero como estruturas de opressão distintas, mas imbricadas. Aderir a comparações e hierarquizações de opressões – o proverbial “sou mais oprimido que você” – nos prende em uma perigosa dança em que competimos por atenção, recursos e supremacia teórica. Ao invés disso, sugiro que examinemos nossas diferentes experiências dentro da mais fundamental relação de danação e subordinação. Focar nos arranjos particulares que raça e gênero têm em nosso tempo e lugar, sem ver essas estruturas como dimensões às vezes

<sup>12</sup> A vasta literatura existente em língua inglesa e mais recentemente também em francês aponta o uso desse termo, pela primeira vez, para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe, no texto de 1989: “Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics” (Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminatória, teoria feminista e política antirracista), da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw. Contudo, pode-se dizer que sua origem remonta ao movimento do final dos anos de 1970 conhecido como Black Feminism, cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo (HIRATA, 2014). E ainda, a teórica feminista descolonial Oshy Curiel (2020), defende que refletir sobre interseccionalidade a partir da “matriz de dominação”, proposta por Collins (2019), é diferente do conceito de interseccionalidade proposto por Kimberlé Crenshaw. Para Curiel, trata-se de um conceito que não questiona as diferenciações produzidas pelas opressões a partir da episteme moderna colonial, sendo definido a partir do paradigma moderno ocidental eurocêntrico. Assim, gênero, raça, classe e sexualidade “não são simples eixos das diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno (CURIEL, 2020, p.133).

<sup>13</sup> O texto original em inglês “Toward A New Vision: Race, Class and Gender as Categories of Analysis and Connection” apresentado na abertura do Workshop “Integrating Race and Gender into the College Curriculum”, realizado em 1989 no Center for Research on Women, Memphis State University; foi autorizado para a tradução e publicação no Caderno Sempre Viva: “Reflexões e práticas de transformação feminista” / Renata Moreno (org.); traduzido por Júlia Clímaco.

paralelas e às vezes interligadas da relação mais fundamental de dominação e subordinação, pode, temporariamente, aliviar nossa consciência. Entretanto, embora tal pensamento possa levar a reformas sociais de curto prazo, é simplesmente inadequado para a tarefa de provocar transformações sociais de longo prazo (COLLINS, 2015, p.14-15).

Para a autora, as categorias de raça, classe e gênero são fundamentais para o entendimento sobre as bases estruturais de dominação e subordinação, porém necessitam ser compreendidas a partir de suas inter-relações.

De modo convergente, destacam-se as contribuições teóricas do feminismo de(s)colonial que apontam sobre a necessidade da descolonização das teorias e da história centrada no pensamento ocidental.

Francesca Gargallo (2007), ao tratar das questões que envolvem gênero e colonialismo, apresenta os feminismos que dão voz ao feminismo latino-americano, como o feminismo desenraizado pelas mulheres indígenas, o feminismo lésbico e o feminismo das lutas populares. Ao referir-se a masculino e feminino, a autora fala sobre a necessidade de se pensar na complexa construção cultural existente em todos os países e que ainda coloca os homens em uma posição de superioridade.

Gêneros são construções sociais que, a partir da genitália de um corpo humano, transformam esse corpo em sexuado (ou seja, destinado à reprodução) e atribuído a um sistema hierárquico que inferioriza o feminino e exclui qualquer outra opção que não seja o reconhecimento de ser homem ou mulher (atribuição forçada de gênero a toda intersexualidade e desnaturalização dela)<sup>14</sup>(GARGALLO, 2007, p.24, tradução da pesquisadora).

No que se refere ao sistema hierárquico e opressor, a partir de uma crítica sobre a perspectiva ocidental do feminismo, a autora afirma que é preciso considerar que é

impossível dissociar o patriarcado contemporâneo do racismo, do colonialismo e do capitalismo, porque toda forma racional absolutizada necessariamente subordina pensamentos diferentes e cria hierarquias, denuncia desde o modo de viver a política das mulheres, os encontros conflituosos ou violentos com o Ocidente, com o patriarcado, com racismo, com o capitalismo, com o individualismo e com o heterossexismo, como

---

<sup>14</sup> Los géneros son construcciones sociales que, con base en los genitales de un cuerpo humano, transforman ese cuerpo en sexuado (eso es, destinado a la reproducción) y asignado a un sistema jerárquico que inferioriza lo femenino y descarta cualquiera opción que no sea el reconocimiento de ser hombre o mujer (asignación forzada de um género a toda intersexualidad, y desnaturalización de la misma) (GARGALLO, 2007, p.34).

partes constituintes de um todo opressor<sup>15</sup>(GARGALLO, 2007, p. 32, tradução da pesquisadora).

Ou seja, é necessário refletir sobre as formas de pensamento que constituem os sistemas de opressão e fortalecem as hierarquias que afetam as mulheres.

Ainda sobre o pensamento de(s)colonial e gênero na América-latina, Ochy Curiel (2014), no texto “Em direção a construção de um feminismo descolonizado”<sup>16</sup>, apresenta um histórico das experiências descolonizadoras no feminismo latino-americano, especialmente para a ação política das mulheres lésbicas. Para a autora, o aspecto libertador do feminismo descolonizado, como discurso e prática política é um feminismo

que questiona e ao mesmo tempo propõe, que busca e também encontra, que analisa o contexto global-local ao mesmo tempo em que analisa as subjetividades produzidas por raça, classe, sexo e sexualidade dadas neste contexto, mas que se articulam às dinâmicas estruturais <sup>17</sup> (CURIEL, 2014, p. 327, tradução da pesquisadora).

Curiel (2014) chama a atenção para essa proposta de feminismo que cria uma genealogia feminista, consciente de sua história. Da mesma forma, Miñoso (2016) nos diz que:

O feminismo descolonial, ao mesmo tempo que recupera correntes críticas anteriores, como o feminismo negro, o feminismo de cor, o feminismo pós-colonial, mas também o feminismo materialista francês e o feminismo pós-estruturalista, avança questionando a unidade das "mulheres", mas [...] de uma forma radicalmente nova, de modo que é impossível reconstituí-lo novamente<sup>18</sup> (2016, p.144, tradução da pesquisadora).

O feminismo de(s)colonial é um movimento questionador, que revisa as teorias e as propostas políticas do feminismo branco e ocidental. Porém, é um feminismo que

---

<sup>15</sup> es imposible disociar el patriarcado contemporáneo del racismo, el colonialismo y el capitalismo, porque toda forma racional absolutizada subordina necesariamente los pensamientos diferentes y crea jerarquías, denuncian desde su modo de vivir la política de las mujeres, los encuentros conflictivos o violentos con occidente, con el patriarcado, con el racismo, con el capitalismo, con el individualismo y con el heterosexismo, como partes constituyentes de un todo opresor (GARGALLO 2007, p.32).

<sup>16</sup> Título original: Hacia la construcción de um feminismo descolonizado.

<sup>17</sup> que cuestiona y a la vez propone, que busca a la vez que encuentra, que analiza el contexto global-local a la vez que analiza las subjetividades producidas por raza, clase, sexo y sexualidade dadas en este contexto pero que se articulan a las dinámicas estructurales (CURIEL, 2014, p. 327).

<sup>18</sup>El feminismo descolonial, al tiempo que recupera corrientes críticas anteriores, como el black feminism, el feminismo de color, el feminismo poscolonial pero también el feminismo materialista francés y el feminismo posestructuralista, avanza poniendo en duda la unidad de “las mujeres” pero [...] de una manera radicalmente inédita, de forma que ya es imposible reconstituirla nuevamente (MINÓSO, 2016, p.144).



dialoga com as tradições críticas da modernidade ocidental como também com a própria teoria feminista, procurando contribuir para as reflexões sobre as opressões de classe, gênero, raça e sexualidade através de uma crítica ao eurocentrismo e a violência epistêmica.

Considerando o exposto no presente capítulo, centro-me em suas contribuições para a compreensão acerca do modo como as opressões de gênero e interseccionalidades acontecem. Assim, na seção seguinte, apresento uma breve abordagem sobre como alguns acontecimentos de censura em nosso país, nos últimos anos, e os documentos curriculares oficiais que excluem as abordagens sobre gênero, podem repercutir nas experiências sociais e culturais, direcionando as práticas curriculares na atualidade.

## **2.1 Gênero: acontecimentos e documentos curriculares oficiais**

Ao mesmo tempo em que foram obtidas conquistas relativas aos direitos das mulheres e dos LGBTs<sup>19</sup>, percebe-se ainda, especificamente no Brasil, inúmeras formas de desigualdade nos espaços sociais e políticos. O machismo, o racismo e a homofobia ainda não foram superados. Questões que envolvem igualdade de gênero se fazem presentes na luta dos movimentos feministas. As mulheres ainda se encontram em posições desiguais aos homens, seja no trabalho, na responsabilidade com a casa e com a família, seja no direito de autonomia do próprio corpo. Em relação aos LGBTs, os dados<sup>20</sup> apontam que “o Brasil, é o país onde mais se matam essas pessoas no mundo, em decorrência da intolerância” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p.68).

Falar sobre gênero tem sido um assunto polêmico, no cenário político atual de nosso país. No final do ano de 2017, iniciaram-se episódios de censura. Nas Artes Visuais, por exemplo, a exposição “Queermuseu – Cartografias da diferença na Arte

---

<sup>19</sup> A sigla mais recente é LGBTQIA+, pois foi modificando conforme a evolução dos movimentos. O sinal + procura dar conta de outras possibilidades de identidade de gênero e orientação sexual; o que não impede que novas siglas continuem surgindo (CARVALHO, 2019). Disponível em: <https://www.circuitod.com.br/post/lgbt-lgbtq-lgbtqia-qual-a-diferen%C3%A7a> Acesso em: 06 out. 2021.

<sup>20</sup> Segundo o relatório do grupo Gay da Bahia, até o dia 15 de maio de 2019, o Brasil registrou 141 mortes de pessoas LGBTs. Foi uma morte a cada 23 horas. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/141-pessoas-morreram-por-lgbtqfobia-no-brasil-em-2019-diz-relatorio/> Acesso em: 14 jan. 2020.

Brasileira<sup>21</sup>”, foi fechada após acusações de apologia à pedofilia, zoofilia e blasfêmia religiosa. A abertura da exposição aconteceu no dia 15 de agosto e iria até o dia 8 de outubro, no Santander Cultural, em Porto Alegre.

A mostra era composta por 270 obras que abordavam questões de gênero e diferença, mas no dia 10 de setembro foi cancelada. Grupos de conservadores religiosos e integrantes do movimento da direita brasileira, o Movimento Brasil Livre (MBL), alegaram que as imagens das obras eram desrespeitosas. Outro argumento utilizado por esses grupos, foi sobre a permissão da entrada de menores de idade na exposição. Como resultado, esses grupos fizeram várias manifestações contrárias à exposição nas redes sociais, pedindo o fechamento da exposição. Em um primeiro momento e diante da repercussão, o Santander emitiu uma nota esclarecendo que as imagens poderiam provocar sentimento contrário àquilo que realmente significavam, pois o intuito das mesmas era provocar “reflexões sobre questões de gênero, diversidade, violências, entre outras”. Dias depois o Santander cedeu às pressões dos críticos, por medo de boicote e de manchar a imagem da instituição, e resolveu encerrar a mostra (MENDONÇA, 2017).

Nas figuras 1 e 2, apresento imagens de duas obras que estavam na exposição que foi encerrada.



Figura 1: Travesti da lambada e deusa das águas (acrílica, óleo e Spray sobre tela), 2013.  
Fonte: QUEERMUSEU, 2017.

<sup>21</sup> A exposição foi reaberta, um ano depois, com datas de 18 de agosto a 16 de setembro de 2018, na Escola de Artes Visuais Parque Lage - Rio de Janeiro. Seria realizada pelo Museu de Arte do Rio (MAR), no entanto foi censurada pelo prefeito Marcelo Crivella. (EAV-PARQUE LAGE, 2019).

A imagem (Figura 1) se refere a obra da artista Bia Leite<sup>22</sup>. A artista se baseou em fotos de um antigo tumblr<sup>23</sup> chamado "Criança Viada", que recebia imagens de internautas quando crianças. Segundo a artista a intenção desse trabalho era de "celebrar esses traços, que durante toda a infância foram motivo de xingamentos e violência". Para a artista a proposta da exposição era de caráter educativo, possibilitando reflexões sobre identidade, infância e bullying; mas, em sentido contrário às intenções da artista, as obras de crianças, com poses que não eram heteronormativas, foram acusadas de apologia à pedofilia (DIAS, 2017b).

Biroli (2018) afirma a necessidade de combater as desigualdades e assimetrias nas noções de gênero, nos debates políticos e acadêmicos e aborda que o que tem sido questionado pelos movimentos feministas e LGBTQs é o caráter autoritário do que é considerado como da natureza humana, como no caso do sexo biológico. Existe um pensamento hierárquico que determina a superioridade de determinadas identidades em detrimento de outras. Para a autora, a violência contra os LGBTQs, por exemplo,

[...] ancora-se no entendimento de que existem formas corretas de amar e de se relacionar com outras pessoas, enquanto outras formas constituiriam desvios que marcam os indivíduos negativamente e os incluem, por conseguinte, no grupo de pessoas que podem ser violentadas e torturadas (BIROLI, 2018, p.166).

Os “conservadores” consideram uma ameaça às famílias, o contato com temas e imagens que abordam a diversidade e a diferença, e deixam de considerar a reprodução da homofobia, assim como outras formas de discriminação que inferiorizam e invisibilizam certo grupo de indivíduos.

Outra obra que fazia parte da mostra é a escultura (Figura 2), do artista Flávio Cerqueira<sup>24</sup>. Ela nos possibilita pensar outras questões, inter-relacionadas a gênero. O artista comentou, em uma entrevista, que a obra “Amnésia” faz referência ao

<sup>22</sup> Nascida em Fortaleza, CE, 1990, a artista vive e trabalha entre Fortaleza, CE e Brasília, DF. Trabalha com pintura, gravura, desenho e cinema; a colagem é o que guia o processo criativo, abordando temas como a violência, o conflito, o cotidiano, o amor, questionamentos sobre gênero e sexualidade e a força da família tlgbqi+ (PIPA, 2019).

<sup>23</sup> Fundado em 2007, trata-se de uma rede social, uma plataforma de blogging, que permite aos usuários criarem páginas pessoais, que podem ser publicados: texto, imagem, citação, links, chat, áudio e vídeo (PAULA; CAMELO, 2012, p.3).

<sup>24</sup> Nasceu em São Paulo, em 1983. É mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista-UNESP. Trabalha com processo tradicional de escultura conhecido como fundição por cera perdida e fundição em bronze, e explora a figura humana como protagonista (CERQUEIRA, 2019).

embranquecimento<sup>25</sup> da população negra, na história do Brasil. Nas palavras do artista, “um lado perverso da “mestiçagem”. O personagem da escultura simboliza a última pessoa a sofrer esse processo, a lata de tinta que o garoto despeja em seu próprio corpo não tem material suficiente para cobri-lo por inteiro [...]” (CERQUEIRA, 2018).



Figura 2: Amnésia (tinta látex sobre bronze, 137 x 30 x 26 cm), 2015.  
Fonte: QUEERMUSEU (foto de Romulo Fialdini), 2017.

A obra de Cerqueira indica um processo que foi encerrado, e o título “Amnésia” suscita o esquecimento desse processo, ou seja, de um período histórico marcado pelo racismo. “O lado perverso da mestiçagem”, frase mencionada pelo artista, nos remete às questões relativas ao sexismo e ao racismo presentes no período da colonização, no qual as mulheres negras, escravizadas, eram exploradas sexualmente pelos homens brancos e a consequência disso era a gravidez dessas mulheres e o nascimento de filhos “miscigenados”.

No texto “O legado da escravidão: parâmetros para uma nova condição da mulher”, a autora Angela Davis, ao discorrer sobre a condição das mulheres negras no período de escravidão, destaca que temas sobre coerção sexual e estupros são

<sup>25</sup> Os processos de miscigenação e a busca de aceitação por parte da população negra, no pós-abolicionismo através de um modelo brancocêntrico. As Políticas de branqueamento, no início do século XX, caracterizaram o desprezo aos costumes da população negra. O negro era marcado pela negação existencial e o branco, por uma supremacia hegemônica (MAIA; ZAMORA, 2018).

minimizados na literatura tradicional sobre esse período. “Às vezes, parte-se até mesmo do princípio de que as [escravizadas] aceitavam e encorajavam a atenção sexual dos homens brancos. O que acontecia, portanto, não era exploração sexual, mas “miscigenação”” (DAVIS, 2016, p.41).

Assim, a “miscigenação” parecia ser um termo mais adequado para encobrir as questões que envolviam violência sexual. De acordo com Santos (2003), as identidades híbridas dos colonizadores portugueses camuflavam a violência e as relações de poder que envolviam racismo e sexismo em tal período. O autor ressalta que “as regras sexistas da sexualidade que quase sempre deitam na cama são o homem branco e a mulher negra, e não a mulher branca e o homem negro” (SANTOS, 2003, p.27). A mulher negra era estigmatizada como o grande fator de “degeneração da raça”, a responsável pela mistura de raças.

Ainda sobre a censura envolvendo as questões de gênero, no atual contexto brasileiro, essa se apresentou novamente, mas desta vez no campo da Educação. No início do mês de setembro de 2019, o governador do Estado de São Paulo, João Doria, mandou recolher um material didático de Ciências da rede estadual Paulista, pois segundo o governador o conteúdo fazia apologia à “ideologia de gênero”. No mesmo dia, o presidente Jair Bolsonaro afirmou nas redes sociais, ter determinado ao Ministério da Educação (MEC) que elaborasse um projeto de lei contra a "ideologia de gênero" no ensino fundamental, que atende jovens de 6 a 14 anos.

O material da rede estadual paulista recolhido foi produzido em 2009 e era destinado a estudantes do 8º ano do ensino fundamental. O texto desse material abordava a diversidade sexual e explicava os conceitos de sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual, além disso, apresentava orientações sobre gravidez e doenças sexualmente transmissíveis. Na abordagem sobre identidade de gênero, se encontrava o seguinte trecho: "A identidade de gênero refere-se a algo que não é dado e, sim, construído por cada indivíduo a partir dos elementos fornecidos por sua cultura: o fato de alguém se sentir masculino e/ou feminino".

A secretária da Educação considerou o material como “impróprio”, alegando que o tema de 'identidade de gênero' estaria em desacordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental, aprovada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017 (PINHO; VARGAS, 2019).

É importante destacar que “ideologia de gênero” é um termo usado pelos grupos de conservadores, dentre eles o movimento Escola sem Partido (ESP)<sup>26</sup>. Esse movimento tem como objetivo principal, atacar a temática sobre as questões de gênero, especialmente nos materiais didáticos; para isso explora politicamente o desconhecimento de uma parcela significativa da população sobre o cotidiano escolar e as discussões de gênero e sexualidade (PENNA, 2018).

Dias depois, ainda no mês de setembro, o prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella mandou recolher o livro em quadrinhos da Marvel “Vingadores - A Cruzada das crianças” da Bienal do Livro do Rio<sup>27</sup>. Os fiscais da secretária municipal de ordem pública, não encontraram nenhum exemplar, pois o livro já estava esgotado em todos os estandes.

O prefeito criticou o livro por apresentar a cena de dois personagens homens se beijando (Figura 3), o que ele considerou como um “material impróprio”, justificando que era preciso proteger as crianças (JUCÁ, 2019).



Figura 3: Wiccano e Hulkling, personagens do HQ “Vingadores - A Cruzada das Crianças”.  
Fonte: Reprodução. EL PAÍS, 2019.

<sup>26</sup> Movimento que começa a tomar forma no ano de 2004, com um de seus líderes, o católico praticante e procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Segundo ele, tudo começou quando um professor de sua filha teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. Revoltado, tentou sensibilizar outros pais com a distribuição de 300 cópias de uma carta aberta [...] A proveniência do ESP está ligada a grupos de extrema direita e a grupos religiosos fundamentalistas de orientação cristã, insatisfeitos com as ações do Governo de centro-esquerda de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), que assumiu a presidência em 2003 (SARAIVA; VARGAS, 2017, p.68-69).

<sup>27</sup> Maior evento literário do país, que acontece há 38 anos, na cidade do Rio de Janeiro (BIENAL DO LIVRO, 2019).

Nos dois casos, tanto o de São Paulo quanto o do Rio de Janeiro, a justiça vetou a censura decretada pelos seus governantes. No caso do governador de São Paulo, a justiça determinou que o governo devolvesse as apostilas às escolas.

A partir de todas essas questões, é relevante elucidar o que os documentos curriculares propõem ou “omitem” a respeito das temáticas que envolvem gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - (BRASIL, 1997; 1998), para o Ensino fundamental, foi um documento criado pelo governo federal e disponibilizado para as escolas no final dos anos 90. Como é mencionado no próprio documento, ele constitui “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular”. Dividido em partes, apresenta volumes por área de conhecimento. O material elaborado para a área de Arte se encontra no volume 6 (de 1ª a 4ª séries -1997) e no volume 7 (de 5ª a 8ª séries - 1998). Além disso, apresenta também o volume dos temas transversais<sup>28</sup> (BRASIL, 1997).

Nos PCNs as abordagens sobre gênero se encontram nos cadernos dos temas transversais, especificamente, no caderno de orientação sexual (1ª a 4ª séries - Volume 10) consta uma seção chamada “Relações de gênero”. Destaco a seguir um trecho do texto dessa seção que discorre sobre a necessidade de questionamentos sobre os padrões de conduta preestabelecidos para cada gênero, na sociedade.

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (BRASIL, p.99, 1997).

Essa é apenas uma das passagens do texto que vai apresentar a necessidade de reflexão sobre os estereótipos de gênero.

Embora as abordagens sobre as questões gênero se apresentem no caderno dos “temas transversais” dos PCNs, todas as disciplinas podem abordar tais questões, de forma interdisciplinar ou não.

---

<sup>28</sup> Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural (BRASIL, 1997, p.41).

Diferentemente dos PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) – (BRASIL, 2013) constituem um documento de caráter normativo obrigatório para a Educação Básica. Determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o documento é composto por 562 páginas, que definem as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, garantindo a formação básica (BRASIL, 2013).

O documento está organizado em diversos textos, iniciando pelas Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica. Especificamente nessa seção há várias referências às questões de gênero. Por exemplo, no que se refere às ações educativas, está descrito nas Diretrizes Curriculares que:

A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico (BRASIL, p.48, 2013).

Mesmo que o documento não possua um aprofundamento sobre as questões de gênero e diversidade, ele salienta a importância de incluir temas que abordem tais questões na elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas.

Percebe-se que, independentemente de “como” e “se” foram trabalhadas essas questões nas escolas, tanto os PCNs quanto as DCNs apresentam abordagens sobre gênero, o que os diferencia neste quesito, do atual documento curricular para o ensino fundamental, a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo das etapas da Educação Básica. O documento está organizado em cinco áreas de conhecimento que possuem competências específicas, além das competências gerais e habilidades (BRASIL, 2017).

Sob o argumento de que a qualidade da educação dependeria desse projeto, o texto sobre a etapa do Ensino Fundamental foi aprovado em dezembro de 2017.



Em nota<sup>29</sup>, publicada em abril de 2017, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) explicita suas preocupações com o que a BNCC sintetiza.

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças.

Trata-se de um documento embasado em um projeto unificador e homogeneizador e que não considera os diferentes contextos e realidades:

Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente (LOPES, 2018, p.26).

Retomando o assunto sobre as questões de gênero, se a palavra “gênero” for pesquisada no documento, serão encontrados os seguintes termos: “gênero textual”, “gêneros literários”, “gêneros jornalísticos”...

No artigo “Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações”, as/os autoras/es Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019) tiveram por objetivo caracterizar possíveis concepções sobre diversidade sexual e de gênero

---

<sup>29</sup> Disponível em:

[https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira\\_versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf) Acesso em: 30 maio 2022.

mobilizados pela Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa de caráter qualitativo teve como base os referenciais acerca da sexualidade no ambiente escolar. Além disso, foi feita uma análise documental, na qual os dados foram organizados segundo pressupostos da Análise Textual Discursiva. Três temáticas emergiram ao longo da análise documental: sexualidade em sua dimensão biológica, silenciamento das questões de gênero e superficialidade no tratamento dos direitos humanos. Na temática sobre “o silenciamento das questões de gênero”, as/os autoras/es concluíram que “[...] sua manifestação ocorreu devido a não menção, explícita e/ou implícita, do termo gênero ao longo da BNCC, fato já aludido pela mídia na ocasião da promulgação do documento” (2019, p.1548).

Dessa forma, a BNCC opera para reforçar e manter as práticas curriculares que são pautadas no silenciamento e na indiferença. Ademais, persiste a dificuldade das/os professoras/es em tratar dos assuntos relacionados as questões de gênero e sexualidade, devido a sustentação de uma lógica binária pautada na heteronormatividade. Assim, aquelas/es alunas/os que não se enquadram nessa lógica são invisibilizadas/os e até mesmo consideradas/os desviantes (CORRÊA, 2013; FREIRE, 2019; NUNES, 2014; SANTANA, 2014).

No que se refere especificamente à disciplina de Artes Visuais, entende-se relevante que as/os professoras/es estejam sempre atentas/os às experiências e acontecimentos cotidianos que acabam influenciando na subjetividade das/os jovens estudantes, visto que as práticas curriculares dessa disciplina ainda apresentam e reforçam binarismos, especialmente de gênero. De acordo com Abreu:

Os conhecimentos levados às salas de aula no contexto do ensino de artes visuais, em geral, estão impregnados pelo véu de fumaça da heteronormatividade, das normas que impõem as representações heterossexuais como as únicas possíveis e reforçam a ideia do mundo como um lugar binário, onde somente existe a possibilidade de ser mulher ou homem, sem gradações ou outras alternativas (ABREU, 2017, p.329).

A seleção dos conteúdos e atividades sofrem influências do contexto sócio-histórico-cultural em que estamos inseridos. Dessa forma [a]s relações entre arte e narrativas dominantes,

patriarcado e discriminações, ações políticas e práticas de resistência contra os discursos sexistas, racistas, machistas e homo/transfóbicos são temas potentes para serem discutidos em salas de aula, justamente porque os contextos do século 21 exigem reformulações de nossos conceitos sobre

sexualidades, orientações de gênero, representações, famílias e relacionamentos (ABREU, 2017, p.331).

É necessária uma educação que promova a compreensão e a criticidade em relação à construção das diferenças que envolvem não somente gênero, mas também raça, classe e sexualidade. Assim, pensando na relevância do nosso papel como educadoras e educadores, nos processos das divisões sociais e como essas divisões são produzidas e reforçadas (SILVA, 2005), na próxima seção abordo as implicações entre currículo e poder e a necessidade de contestação e reformulação das práticas e das narrativas de representações que procuram fixar as identidades.

### **3 Currículo e construção de identidade(s): uma neutralidade ilusória**

Em uma perspectiva tradicional<sup>30</sup>, a concepção tecnicista de currículo como algo neutro, centrado na organização e no desenvolvimento, ainda orienta muitas práticas educacionais. No entanto, “[...] o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares (SILVA, 2005, p.195).

Nesse sentido, para a escrita desse capítulo procuro entender o currículo a partir da articulação dos conhecimentos com as relações de poder, mais especificamente no que se refere a produção das subjetividades dos sujeitos, levando em conta, principalmente, os fatores sociais e culturais.

Assim, o capítulo inicia-se com as contribuições de alguns autores das teorias críticas, que questionam os modelos tradicionais de currículo e defendem a construção do currículo a partir de um processo democrático. No entanto, em seu seguimento, são priorizadas as abordagens das teorias pós-críticas que utilizam uma “linguagem que recebe influências [...] do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, [...], etc” (PARAÍSO, 2004, p.284).

O currículo é construído a partir das relações com as complexas formas de dominação e subordinação, como também da sua interação entre as esferas, cultural, política e econômica de uma sociedade, dessa forma percebe-se que não existe neutralidade no currículo. E, apesar da importância da dinâmica de classe, também são importantes as dinâmicas de raça e de gênero, uma vez que estas também estão articuladas com as relações de controle e poder (APPLE, 1989).

Nos modelos tradicionais de currículo, o conhecimento não é questionado, é algo dado, pronto e “verdadeiro”. Ao contrário disso, Apple propõe questionamentos sobre a escolha de certos conhecimentos em detrimento de outros.

---

<sup>30</sup> O principal teórico das teorias tradicionais de currículo foi John Franklin Bobbit que escreveu o livro *The Curriculum*. Bobbit associava as disciplinas curriculares a uma questão mecânica voltada para a economia. A palavra-chave de Bobbit era “eficiência”. Nessa perspectiva, o conceito de sistema educacional relacionava-se ao de sistema industrial e utilizava o modelo organizacional de Frederick Taylor. De forma mecânica e burocrática o currículo seguia a lógica do Taylorismo, estabelecendo padrões na educação como acontecia na indústria (LOPES e MACEDO, 2011; SILVA, 2017b).

Quem é o "nós" que decidiu que essa reunião particular de conhecimentos era apropriada? Que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como sendo legítimo enquanto o conhecimento de outros grupos não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, produção e controle de conhecimento está relacionada às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla? (APPLE, 1989, p.45).

Assim, é importante analisar quais são os pressupostos ideológicos que constituem o currículo. É preciso analisar criticamente o papel da escola na produção de conhecimentos, sobretudo os conhecimentos relacionados com a estrutura da sociedade capitalista. Apple critica que a escola seja vista como uma mera instituição de reprodução que transforma as/os estudantes como seres passivas/os.

Seja qual for o conteúdo veiculado pela instituição, quer ao nível do currículo formal, quer ao nível do currículo oculto, este é assimilado sendo insensível às modificações efetuadas pelas culturas de classe e à rejeição das mensagens sociais dominantes por parte da classe (raça ou gênero) (APPLE, 2001, p.55)

Ao referir-se à reprodução dos conteúdos escolares, o autor menciona o currículo formal e o currículo oculto que é aquele “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribui, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2017b, p.78).

Esse currículo está presente nas relações sociais da escola. Normas, valores, comportamentos e atitudes fazem parte do processo de ensino-aprendizagem do currículo oculto, o qual categoriza e divide as/os estudantes. Além de classificá-los entre as/os que possuem maior ou menor capacidade de aprender, outras classificações e/ou divisões fazem parte desse tipo de currículo, como as divisões que envolvem questões de gênero, classe e raça.

Giroux (1997) também defende um currículo que conteste os modelos técnicos e dominantes. Sendo assim, a escola deve ser um local que possibilite práticas democráticas de socialização das/os estudantes, e as/os professoras/es possuem um papel importante nesse processo, considerando as ideias e os anseios das/os estudantes, e estimulando-as/os a um pensamento crítico e reflexivo frente à sociedade dominante.

A escola deve ser um ambiente de transformação, em que os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos precisam fazer parte do processo pedagógico. Dessa

forma a/o professora/r na posição de intelectual transformadora/r necessita “[...] tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p.163).

A criticidade de Giroux possui influência das teorias do autor brasileiro Paulo Freire, a partir de uma concepção libertadora de educação. E embora Freire não tivesse elaborado uma teoria específica sobre currículo, ele discutia questões importantes para o currículo. Para Freire, uma educação na qual as/os estudantes são consideradas/os como indivíduos não pensantes e a/o professora/r é considerada/o como a/o detentora/r do conhecimento é uma educação bancária.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2013, p.64).

O autor destacava que os saberes não devem estar desvinculados das experiências e realidades das/os educandas/os. Assim, através de uma educação problematizadora e crítica, torna-se possível a transformação dessas realidades. Além disso, Freire defendia uma educação baseada no diálogo, na qual para o educador-educando,

dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educandos —, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2013, p.92).

No processo dialógico, tanto estudantes quanto professoras/es estão envolvidas/os na construção de conhecimento, desta forma a construção do currículo acontece de maneira participativa e democrática.

Santomé (2005), também defende que a construção de um currículo deve acontecer através de um processo democrático e emancipador. Além disso, para o autor o currículo deve incluir discussões e saberes sobre as diferentes culturas, possibilitando, dessa forma, a reconstrução crítica e reflexiva da realidade por parte de professoras/es e estudantes.

No que se refere a cultura escolar, o autor destaca que as “[a]s culturas ou vozes dos grupos minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não são estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 2005, p.161). De forma resumida, entre as culturas silenciadas no currículo, apresentadas pelo autor, encontram-se: as culturas infantis e juvenis; as etnias minoritárias e sem poder; o mundo feminino; a sexualidade homossexual; as pessoas pobres e a classe trabalhadora, entre outras culturas.

Para o desenvolvimento de um currículo multicultural devem ser considerados valores sociais democráticos e objetivos que necessitam ser fundamentados nas experiências, na vida das/os estudantes, provendo ferramentas para uma visão crítica de todos os sistemas sociais e culturais e incitando a investigação de preconceitos, para a compreensão de um conceito de justiça que vise oportunidades para todos/as (BALLENGEE-MORRIS; DANIEL; STUHR, 2005).

Um currículo multicultural é aquele que procura analisar os processos pelos quais as diferenças são produzidas. Nessa perspectiva é um currículo que questiona valores e condutas hegemônicas da sociedade e evidencia a importância das discussões que envolvem as desigualdades de gênero, classe, raça e sexualidade. Essas discussões ganham espaço nas teorias feministas contribuindo para os questionamentos sobre a cultura patriarcal.

Meyer (2013) reitera que os indivíduos aprendem desde cedo a ocupar e reconhecer seus lugares sociais de forma naturalizada, por isso a autora afirma que trabalhar com o conceito de pedagogias culturais, resultantes das noções de educação e educativo, abrange forças e processos que incluem a família e a escolarização, sem limitar-se às mesmas. Existem ainda as forças dos meios de comunicação de massa,

os brinquedos e jogos eletrônicos, o cinema, a música, a literatura, os chamados grupos de iguais, os quais produzem, por exemplo, diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver o gênero e a sexualidade, de conceber e de se relacionar com autoridades instituídas, de conhecer o eu e o outro, e que redefinem mesmo os modos com que temos teorizado o currículo, o ser professor, o ser aluno e os processos de ensino e aprendizagem (MEYER, 2013, p.24).

Os indivíduos passam por processos de reconhecimento do eu e do outro, reprodução de comportamentos e modos de ser que incluem gênero e sexualidade,

entre outros, instituídos não só pela família e escola, como também pelos meios de comunicação e informação.

Em relação à construção escolar das diferenças, Louro discute como a escola produz as diferenças e desigualdades entre os sujeitos, classificando-os de uma maneira hierárquica. “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO, 2014, p.61).

A escola institui modelos, maneiras de ser e estar em seu espaço, demarcando diferenças. Tudo o que a escola apresenta aos sujeitos acaba produzindo múltiplos sentidos para eles, por isso de acordo com Louro, os sentidos

precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças (2014, p. 63).

É preciso estar atenta/o e perceber cada detalhe do cotidiano escolar, mesmo assim cada pessoa terá um olhar e uma maneira diferente de estabelecer sentidos ao que foi percebido ou experienciado por ela. Tempo e espaço foram aprendidos e interiorizados por diferentes grupos sociais ao longo da história e assim suas concepções tornaram-se “naturais”; a escola é um destes espaços em que os sentidos são treinados e considerados como “naturais”, por isso é sempre importante desconfiar do que é tomado como “natural”.

A escola, ao mesmo tempo, que possui um papel importante na produção de conhecimentos, também fabrica sujeitos e produz identidades; sejam elas de gênero, classe, raça ou etnia e estas identidades são construídas através de relações de desigualdade (LOURO, 2014).

As práticas escolares classificam e dividem as/os estudantes em dois grupos, estabelecendo,

assim, um não lugar para aqueles/ as que não se enquadram no padrão cultural do corpo sexuado que lhes foi atribuído no nascimento. Não há lugar, em práticas curriculares como essas, para aqueles corpos que se situam nas fronteiras ou para aqueles que transitam entre as fronteiras culturais do gênero. Um corpo é menino aluno ou é menina-aluna. No entanto, mesmo



não havendo um lugar reconhecido para os/as que não se enquadram no padrão prescrito, as normas de gênero continuam a operar para separar os corpos em masculinos e femininos (REIS; PARAÍSO, 2014, p.244).

Dessa forma, refletindo sobre as práticas docentes a partir da incorporação do conceito de gênero, e utilizando como exemplo os cadernos de escolas públicas (primeiro ciclo do Ensino Fundamental), a pesquisa de Carvalho (2009) evidencia temas que envolvem desempenho escolar e disciplina, e que estão inter-relacionados a questões de gênero. Na concepção de algumas professoras participantes da pesquisa, os cadernos “bonitos”, “cor de rosa” e organizados, seriam cadernos de meninas; já os cadernos desorganizados e até mesmo “sujos” seriam dos meninos.

As atribuições de gênero para objetos, no caso específico, os cadernos escolares, segundo Carvalho (2012), ressaltam o argumento de que “usamos masculinidade e feminilidade para diferenciar e hierarquizar, simbolicamente, elementos que nada têm a ver com o sexo e a reprodução” (CARVALHO, 2012, p.410).

Centrando-se nos discursos de gênero e sexualidade, Belarmino (2015) também teve como objeto de estudo os cadernos escolares. Durante a pesquisa a autora constatou que:

os cadernos das meninas [...] aparecem com a predominância das cores rosa, lilás e por vezes vermelho. Apresentam [...] os signos que rondam o imaginário feminino infantil como flores, borboletas, corações dentre outros [...] nos mostrando a regularidade discursiva presente neste artefato escolar (BELARMINO, 2015, p.125).

Já os cadernos dos meninos,

apresentam elementos associados a super-heróis divulgados nas revistas em quadrinhos e nos filmes. Para além da cor azul os enfeites fazem menção a práticas sociais de afirmação do sujeito masculino que se constrói desde a infância. São visíveis os elementos considerados adequados para representarem modos de ser “de menino” (BELARMINO, 2015, p.127).

Existe uma ideia sobre masculinidade e feminilidade nos artefatos escolares e no próprio espaço escolar que acabam determinando o que é ser menino e o que é ser menina. E de acordo com Oliveira (2014), o conhecido exemplo de que meninas usam rosa e meninos azul

ainda continua vivo e funciona como reforço para tantos outros: mulheres são delicadas e, portanto, precisam da proteção dos homens para se protegerem deles mesmos em situações de possíveis estupros nas ruas ou em casos de violência doméstica; meninas são mais calmas, mais sentimentais e, por esta razão, brincam de boneca; garotos são fortes, ágeis, precisam de espaço, possuem maior liberdade de ação e podem correr, gritar, “pegar” várias garotas, e por aí vai em uma infinidade de exemplos... (2014, p.50).

Assim, as práticas curriculares, a partir de um pensamento generificado, se destinam muitas vezes à regulação dos corpos, do que seria adequado, normal e certo e os corpos que escapam das normas são considerados inadequados, errados e anormais, passando a ser o que Butler (1999, p.169-170) denominou de “corpos abjetos”, que não fazem parte do que é previsto para cada sexo (PARAÍSO, 2016). Reformular os pensamentos e as práticas curriculares, referentes àquilo que é dado como “certo” e “normal”, é imprescindível para o processo de desconstrução de tais concepções. “[é] necessário desaprender e “desfazer-nos” de todo o sistema de raciocínio generificado que tem sido acionado nos currículos e que diferenciam, hierarquizam e excluem na escola” (PARAÍSO, 2016, p.209).

É preciso “desfazer” os raciocínios curriculares e “aprendizagens generificadas” que separam e dividem as/os estudantes. Para isso, Paraíso (2016) aponta três práticas possíveis neste processo.

A primeira prática seria de um currículo performativo subversivo, que como o próprio nome diz, trabalha pela subversão e para desfazer fronteiras entre meninas e meninos. É um currículo que trabalha pelo hibridismo, focaliza nas “fusões humanos-máquinas” (HARAWAY, 2000), ao invés de sexo e gênero.

A segunda prática é a do currículo corpos abertos, que é também subversivo, no qual os corpos não se definem por sexo e gênero, nem por bom ou mau, certo e errado. Trata-se de um currículo aberto, sempre em transformação. Paraíso (2016) referencia Donna Haraway (2000), ao comparar ciborgues a “homens e mulheres, meninos e meninas”, dizendo que ambos são construídos e podem ser “reconstruídos, remontados e refeitos”.

A terceira e última prática seria a do currículo alegria, no qual é necessário “multiplicar”, no sentido de produzir outros pensamentos. “[...] se o que necessitamos é de alegrias, são necessários pensamentos, raciocínios, sentimentos e sensações que resistam às vergonhas e contestem as tristezas que se vivencia em um currículo” (PARAÍSO, 2016, p.232). É um currículo para aquelas/es alunas/os que são capazes

de subverter as classificações, divisões e concepções do aprender através do “pensar, criar e reinventar” as propostas do currículo.

As três práticas apontadas por Paraíso (2016) apresentam a possibilidade de desconstrução de pensamentos generificados ainda presentes no currículo escolar; e estão em conformidade com o pensamento de Louro (2013, p.53): “Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições”. Ou seja, é necessário um currículo inclusivo, transformador e capaz de desfazer os pensamentos que hierarquizam e dividem as/os estudantes.

As práticas de currículo propostas por Paraíso (2016) possuem uma perspectiva queer, em que o objetivo principal é problematizar a questão das identidades sexuais, sendo necessário refletir sobre como as identidades são construídas através das relações culturais e sociais.

Na escola, “os corpos que escapam aos padrões divulgados como normais com relação ao gênero, ou são convocados a recobrem a considerada normalidade, ou são constituídos como corpos os quais é necessário afastar, isolar” (REIS; PARAÍSO, 2014, p.253). Assim, é fundamental problematizar as concepções de “normalidade”, possibilitando questionamentos e contestações sobre as formas de conhecimento que condicionam e fixam as identidades, produzindo as diferenças.

Louro (2016) destaca que [...] “uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as diferenças” (LOURO, 2016, p.49). Ou seja, a proposta de um currículo queer reforçaria os questionamentos sobre os processos discursivos e institucionais que definem o currículo.

Ainda sobre a produção das diferenças e o espaço escolar, no que se refere as relações étnico-raciais, Gomes (2003) aponta que [...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação,

inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p.171-172).

A escola é um dos espaços que interfere na construção identitária, valorizando ou negando as culturas e as diferenças. Para Gomes (2012), é preciso “descolonizar os currículos”. Ao tratar sobre o caráter conteudista dos currículos, a autora aponta sobre “a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012, p. 102).

É necessário desconstruir o texto racial de currículo, a partir de uma perspectiva crítica sobre as questões históricas e políticas que envolvem a diversidade e a diferença, pois “[o] currículo torna-se arena de políticas culturais de representação porque a diferença é marcada por aqueles que contam a história do outro em relação a si próprios. Ou seja, impõe a norma, descrevem-na, classificam-na e definem o lugar de cada um” (NUNES, 2015, p.116).

Sendo assim, o currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas, é preciso também, por meio do currículo, questionar o vínculo de construção das identidades a partir das relações de poder e “porque” e “como” os valores de certos grupos acabaram sendo desconsiderados.

Percebe-se, dessa forma, que as concepções pós-estruturalistas sobre representação são centrais nas teorias que analisam as formas de como o “outro” é representado em termos sociais e culturais. Assim, os processos pelos quais algo se torna verdadeiro precisam ser questionados, levando em conta que “[a] verdade não existe fora do poder ou sem o poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1998, p.12).

As noções de sujeito surgem do resultado de um processo cultural e social que envolve as relações de poder e as formas discursivas pelas quais essas relações se estabelecem, e o poder deve ser analisado como algo que circula,

ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 1998, p.183).

Além disso, para Foucault o poder reprime, mas também produz verdades.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1999, p.218).

A produção de conhecimento é atravessada pelos “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1998), ou seja, pelos discursos que funcionam como verdadeiros. Esse fato está diretamente relacionado com as questões que envolvem a representação e a construção do sujeito. Dessa forma, o currículo pode ser visto a partir de práticas discursivas, que de acordo com Foucault,

não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que, ao mesmo tempo, as impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997, p.12).

O currículo é constituído de normas, condutas e verdades que buscam uniformizar o conhecimento e conseqüentemente as identidades.

Retomando a questão da representação, de acordo com Stuart Hall, um dos principais fundadores dos Estudos Culturais<sup>31</sup>, ela “é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam e representam objetos” (2016, p.31).

É através da representação que construímos a nossa identidade e a identidade do “outro”. Assim, é possível pensar no currículo como uma forma de representação vinculada a produção de identidades sociais.

É no currículo que o nexo entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre os diferentes grupos sociais – estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles (SILVA, 2005, p.200).

---

<sup>31</sup> O campo de estudos chamado de Estudos culturais foi fundado em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, da Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Stuart Hall foi um autor importante na formação dos Estudos Culturais. Ele assumiu a direção do Centro de Estudos culturais, entre 1968 e 1979 e foi o autor responsável pelos estudos etnográficos, dos meios massivos e das subculturas (ESCOSTEGUY, 2010; SILVA, 2017b).

Na representação ocidental e colonialista, por exemplo, o “outro” seria um sujeito inferior, sem racionalidade. A partir dessas relações coloniais de poder o conhecimento passa a ser produzido. “[as] próprias populações nativas se tornavam objeto central de conhecimento [...] O projeto epistemológico colonial abrangia, também obviamente, a descrição e a análise dos recursos naturais e do ambiente das terras ocupadas”. (SILVA, 2017b, p.128).

Hall (2016) aponta três momentos que moldaram as questões de representação, nos quais as ideias ocidentais contribuíram para a diferença racial. O primeiro momento foi o contato entre os comerciantes europeus e os reinos da África do Sul, no século XVI; o segundo momento aconteceu com a colonização da África e sua divisão entre as potências europeias que queriam controlar o território no período do Novo imperialismo; e o terceiro momento ocorreu na pós-segunda guerra Mundial com as migrações do “Terceiro mundo” para a Europa e América do Norte.

A naturalização da diferença é outra questão importante sobre a diferença racial. De acordo com Hall (2016), [a] prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza,

ou **naturalizar** a “diferença” foi típica dessas políticas racializadas da representação. A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são “culturais”, então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto, se elas são “naturais” – como acreditavam os proprietários de escravos –, estão além da história, são fixas e permanentes. A “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional que visa *fixar* a “diferença” e, assim, ancorá-la para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável “deslizar” do significado para assegurar o “fechamento” discursivo ou ideológico (HALL, 2016, p.171, grifos do autor).

A diferença foi fixada a partir da “naturalização” em que os negros eram considerados propriedades dos brancos e vistos como raças inferiores.

Posto isso, o currículo, a partir de uma perspectiva pós-crítica, deve estar atento às formas superficiais de representação do “outro”, especialmente quanto às interpretações equivocadas sobre as questões que envolvem as diferenças e as relações de poder.

Além disso, não é possível pensar um currículo escolar neutro das representações e reproduções sociais e culturais e a escola tem um papel fundamental na troca e produção de conhecimentos. O currículo é considerado

um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de uma produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA 2011, p.13-14).

A escola atua na produção de conhecimentos e na criação de significados sociais e culturais; e o currículo escolar está envolvido nestas ações, especialmente, nas relações de poder que demarcam as diferenças sociais, implicando na construção de identidades individuais. Contestar as identidades hegemônicas que foram construídas pelos regimes de representação pode possibilitar a desconstrução “[d]as representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo” (SILVA, 2005, p.201).

Dessa forma, com vistas a pluralidade, o assunto do próximo capítulo possibilita refletir sobre o papel desempenhado pelas imagens em nossas vidas, assim como a necessidade da educação através das imagens, com a perspectiva de reformulação das ideias que condicionam e reforçam binarismos e estereótipos.

#### **4 Cultura visual, um campo de estudos sobre as práticas e os efeitos de olhar**

O título desse capítulo faz referência às reflexões atribuídas pelo autor Fernando Hernández (2011) sobre o campo de estudos da cultura visual. O autor argumenta que a cultura visual pode ser caracterizada a partir de, pelo menos, três sentidos: primeiro, como um campo de estudos que questiona sobre as práticas de olhar e dos efeitos do olhar sobre quem olha; segundo, como um “guarda-chuva” sob o qual se incluem imagens, objetos e artefatos do passado e do presente que contemplam o modo como vemos e somos vistos; e por último, a cultura visual é uma condição cultural, que na atualidade é marcada por nossas relações com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), afetando o modo como vemos a nós mesmos e ao mundo.

A cultura visual é um campo transdisciplinar de estudos que emerge no final dos anos 80, se entrecruza com os Estudos Culturais e possui como ponto principal a noção de visualidade, que considera que o nosso olhar é constituído de “marcas culturais e biográficas” (HERNÁNDEZ, 2007; 2011). Está associada aos estudos da cultura e do social e a várias disciplinas do conhecimento, entre elas destacam-se a educação,

sociologia, antropologia e geografia. Muitos teóricos da História da Arte, Artes Visuais, Sociologia, Psicologia, Semiótica, Publicidade, Informática, Cinema, Design, vem utilizando o termo cultura visual com a intenção de incluir num conceito comum todas as realidades visuais, as visualidades, sejam elas quais forem, que afetam os sujeitos em seu cotidiano. É o mundo das imagens, que expressam e definem a nossa forma de pensar e viver, que vai bem além das categorias da história da arte tradicional e que já não pode ser estudado com os mesmos conceitos que antes eram utilizados, como por exemplo, para a pintura, escultura e arquitetura (DIAS, 2011, p. 50).

Assim, a cultura visual não considera apenas o valor estético das imagens, mas sim o papel social que as imagens exercem na cultura e na vida das pessoas.

W. J. T. Mitchell, professor nos departamentos de inglês e de história da arte da Universidade de Chicago, é considerado um pioneiro no campo da cultura visual.



O autor escreveu vários livros, dentre os quais estão incluídos “O que as imagens querem?: A vida e os amores das imagens”<sup>32</sup> (2005) e “Teoria da Imagem”<sup>33</sup> (1994).

Para o autor, os termos “cultura visual” e “estudos visuais” possuem o mesmo significado, embora o autor prefira e utilize o termo “cultura visual”, por considerá-lo “menos neutro”. Uma hipótese para isso seria o fato de que “a visão é (como dizemos) uma construção cultural aprendida e cultivada e não somente concedida pela natureza” (MITCHELL, 2006, p.4).

Mitchell (2017) associa a cultura visual à virada pictórica da cultura intelectual popular e erudita. O autor fala do poder de manipulação das imagens e sobre a crítica política da cultura visual, mas ao mesmo tempo problematiza a fragilidade das imagens e questiona o modo como o poder é exercido. Assim surge, de acordo o autor, a seguinte pergunta “o que as imagens realmente querem?”

O cinema hollywoodiano constrói a mulher como um objeto do “olhar masculino”; as massas iletradas são manipuladas pelas imagens da mídia visual e da cultura popular; pessoas de cor são sujeitadas à estereótipos gráficos e discriminação visual racista; museus de arte são uma forma híbrida de templo religioso e banco, nos quais os fetiches da mercadoria são exibidos em rituais de adoração pública, designados a produzir mais valia estética e econômica. (MITCHELL, 2017, p.170).

A partir de uma crítica sobre o papel das imagens, o autor refere-se ao “poder das imagens” (imagens de obras de arte, do cinema, da mídia, da cultura popular) em manipular nossas subjetividades. No entanto, o principal questionamento de Mitchell é sobre como esse “poder” é exercido, assim o foco principal passa a ser o “desejo” (da/o produtora/r, da/o espectadora/r ou mesmo das próprias imagens) e não o “poder” que as imagens exercem sobre quem as contempla.

Sobre as obras de arte, Mitchell (2019) apresenta a necessidade da convergência de três campos de estudos distintos para entender a história da arte: a iconologia, a estética dos meios e a cultura visual.

De acordo com o autor, a iconologia remonta no mínimo ao renascimento, incluindo imagens artísticas e científicas. Nos estudos do historiador de arte Erwin Panofsky o foco era exclusivamente nas imagens visuais, e a iconologia incluía os estudos da iconografia e os estudos históricos dos significados de algumas imagens específicas.

<sup>32</sup> Título original: What do pictures want?: The lives and loves of images.

<sup>33</sup> Título original: Picture Theory.

A estética dos meios, remonta aos estudos de McLuhan<sup>34</sup>. Sua função é de explorar os efeitos da mídia em nossos sentidos e a formação do social.

E a cultura visual, ao contrário da iconologia, é um estudo mais recente e que destaca o espectador das imagens. Ela surge das inovações nas tecnologias, como o registro da fotografia, a televisão, o cinema, os estudos da cultura e psicologia centrados na percepção e reconhecimento visual. “Se ocupa especialmente dos fenômenos da intersubjetividade no campo escópico, nas dinâmicas de ver e ser visto por outras pessoas como momento crucial na formação do social”<sup>35</sup> (MITCHELL, 2019, p.21, tradução da pesquisadora).

Dessa maneira a cultura visual nos ajuda a descobrir a capacidade que as obras de arte podem ter em devolver o olhar do espectador, um olhar que vai além da contemplação e dos significados atribuídos às imagens. “[A] cultura visual não explica somente a construção social do campo visual, mas também a construção visual do campo social”<sup>36</sup> (MITCHELL, 2019, p.21, tradução da pesquisadora).

Retomando a questão da virada pictórica, Mitchell (2019) diz que essa é frequentemente mal interpretada e relacionada com os chamados meios visuais (vídeo, televisão, cinema). De acordo com o autor, essa interpretação acarreta alguns problemas, os quais são apresentados resumidamente a seguir:

1º) A noção dos meios apenas como visuais é incoerente e uma análise crítica da cultura visual deve descartar essa noção, pois os meios “são formações híbridas que incluem som e visão, texto e imagem”<sup>37</sup> (MITCHELL, 2019, p.24, tradução da pesquisadora).

2º) A ideia de virada pictorial não se reduz a modernidade e a cultura visual contemporânea, por se tratar de algo que reaparece várias vezes na história da cultura, normalmente quando alguma nova tecnologia de reprodução ou

---

<sup>34</sup> Herbert Marshall McLuhan; (Edmonton, 1911 - Toronto, 1980) Filósofo, professor e teórico canadense que influenciou a cultura contemporânea por seus estudos sobre a natureza e os efeitos da mídia nos processos sociais, na arte e na literatura. Os estudos de McLuhan foram pioneiros no campo da informação e comunicação [...]. Sua famosa frase "o meio é a mensagem" tornou-se um lema da estética contemporânea e das ciências da comunicação (FERNÁNDEZ; TAMARO, 2004).

<sup>35</sup> Se ocupa especialmente de los fenómenos de la intersubjetividad en el campo escópico, las dinámicas de ver y de ser visto por otras personas como momento crucial en la formación de lo social (MITCHELL, 2019, p.21).

<sup>36</sup> La cultura visual aspira a explicar no solamente la construcción social del campo visual, sino también la construcción visual del campo social (MITCHELL, 2019, p.21).

<sup>37</sup> Son formaciones mixtas o híbridas que combinan el sonido y la vista, el texto y la imagen (MITCHELL, 2019, p.24).

conjuntos de imagens associadas a movimentos políticos, sociais e estéticos surgem;

3º) A virada pictorial invoca uma certa distinção entre palavra e imagem: “a palavra é associada a lei, a alfabetização e as normas das elites; a imagem, a superstição popular, ao analfabetismo e a libertinagem”<sup>38</sup> (MITCHELL, 2019, p.25, tradução da pesquisadora). No entanto, a virada pictórica tem lugar nas imagens e nas palavras. Além disso, ela não é exclusiva da atualidade, pois cada virada pictórica contém uma imagem específica que emerge de um contexto histórico próprio;

4º) O significado da virada pictórica na atualidade está associado ao desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar e da própria filosofia que é mediada pela linguagem como também por práticas representacionais que incluem as imagens.

No que se refere a atualidade, Mirzoeff (2003) ao teorizar sobre os diferentes meios de comunicação na cultura pós-moderna e a riqueza de experiências visuais, aponta sobre a necessidade de converter a cultura visual em um campo de estudos.

Embora, normalmente, as diferentes mídias tenham sido estudadas de forma independente, agora é necessário interpretar a globalização pós-moderna do visual como parte da vida cotidiana. Críticos em disciplinas tão diferentes quanto a história da arte, o cinema, o jornalismo e a sociologia começaram a descrever esse campo emergente como uma cultura visual. A cultura visual está interessada em eventos visuais nos quais o consumidor busca informações, significados ou prazeres relacionados à tecnologia visual. Entendo por tecnologia visual qualquer forma de aparato projetado para ser observado ou para aumentar a visão natural, da pintura a óleo à televisão e à Internet <sup>39</sup> (MIRZOEFF, 2003, p.19, tradução da pesquisadora).

O autor descreve sobre a busca do/a consumidor/a de imagens pela informação e pelo prazer que a tecnologia visual é capaz de proporcionar, assim destaca a

<sup>38</sup> La palabra asociada a la ley, la alfabetización y las normas de las elites; la imagen, a la superstición popular, el analfabetismo y el libertinaje ((MITCHELL, 2019, p.25).

<sup>39</sup> Aunque, normalmente, los diferentes medios de comunicación se han estudiado de forma independiente, ahora surge la necesidad de interpretar la globalización pós-moderna de lo visual como parte de la vida cotidiana. Los críticos en disciplinas tan diferentes como la historia del arte el cine, el periodismo y la sociología han comenzado a describir este campo emergente como cultura visual. La cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual. Entiendo por tecnología visual cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión e Internet (MIRZOEFF, 2003, p.19).

necessidade dos estudos da cultura visual para a interpretação das visualidades presentes na vida cotidiana pós-moderna.

Mirzoeff (2003) faz referência à “Sociedade do espetáculo” do autor Guy Debord ao tratar do consumidor/a de imagens na sociedade capitalista pós-moderna. Assim, a sociedade do espetáculo, constitui-se de indivíduos que estão imersos na cultura do consumo, na qual as imagens desempenham um papel persuasivo capaz de produzir mais sentidos ao/a consumidor/a do que o próprio objeto e/ou produto de consumo. “Na sociedade espetacular estamos mais convencidos com a imagem do que com o objeto”<sup>40</sup> (MIRZOEFF, 2003, p.53, tradução da pesquisadora).

Em concordância com Mirzoeff, Mitchell aborda sobre a influência das imagens, em nossas vidas, em nossas subjetividades, e equipara em importância a visão e a linguagem. O autor ressalta que “[a] visão é tão importante quanto a linguagem na mediação das relações sociais, sem ser, no entanto, redutível à linguagem, ao “signo” ou ao discurso. As imagens querem direitos iguais aos da linguagem [...]” (MITCHELL, 2017, p.186).

Dessa forma o campo de estudos da cultura visual centra-se na compreensão dos significados das imagens. Mas para essa compreensão é necessário deixar “[...] em segundo plano a estrutura formal da imagem e a intenção do criador, enfatizando a multiplicidade de interpretações. Para tanto, privilegia a abordagem *construcionista social*, segundo a qual todo significado é resultado de uma construção cultural (MARTINS; SÉRVIO, 2012, p.278).

A construção cultural acontece a partir da maneira como vemos o mundo, pois somos cotidianamente influenciados/as por diferentes e diversos meios de informação e imagéticos. A todo e a qualquer momento, a multiplicidade de informações as quais somos submetidos direcionam nosso olhar e nossas percepções sobre fatos e situações. As mídias, os objetos e artefatos visuais apresentam maneiras de como devemos ser e estar nas relações sociais e no mundo.

Com isso, é preciso questionar e ressignificar as práticas cotidianas, especialmente as visuais, e o quanto essas práticas são capazes de interferir em nossas subjetividades. De acordo com Martins (2012), a cultura visual reconhece a importância não apenas da compreensão, mas, também, da interpretação crítica.

---

<sup>40</sup> En la sociedad espectacular, se nos convence con la imagen más que con el objeto (MIRZOEFF, 2003, p.53).

A cultura visual desafia os limites do sistema das belas artes e suas instituições ao estudar o caráter cambiante dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais; ao deslocar o foco das categorias artísticas tradicionais e disciplinas acadêmicas no estudo dos objetos [...] ao explorar conexões e contrastes entre as diversas formas de arte popular e das belas artes; ao incluir e discutir o impacto das imagens de cinema, de publicidade, de jogos de computador e histórias em quadrinhos sobre adolescentes, jovens e adultos; ao ampliar limites culturais e educativos que abrangem outros seguimentos e grupos culturais, suas imagens e artefatos; ao enfatizar, deliberadamente, a relação arte e vida, ou seja, arte e imagem como parte do cotidiano, como parte de uma convivência diária com nossa diversidade e complexidade (MARTINS, 2012, p.71).

De modo convergente com as ideias de Martins (2012), Hernández (2013) sugere que se pense sobre os estudos da cultura visual como uma “metodologia viva”, ou seja, como algo em contínua transformação, dados os processos históricos, políticos, os novos objetos e artefatos visuais, as mídias, entre outras visualidades que influenciam o nosso olhar.

Ainda sobre metodologia, no que se refere especificamente a educação da cultura visual, assunto da próxima seção, de acordo com Martins e Tourinho: “Não há uma metodologia especial para tratar as questões da cultura visual. As abordagens são híbridas, diversificadas, ecléticas, dando ênfase a elementos práticos e empíricos, bem como as perspectivas teóricas, criativas” (2015, p.142). Assim, temos a possibilidade de pensar e repensar sobre as imagens, a partir de um olhar crítico e reflexivo, produzindo sentidos e refletindo sobre as relações entre as imagens e as nossas vivências/experiências cotidianas.

#### **4.1 Educação da cultura visual: ressignificando as práticas educativas**

A cultura visual é um campo abrangente de estudos que inclui várias disciplinas do conhecimento. Tais estudos são centrados nas visualidades que afetam as pessoas em seus cotidianos. No entanto, o campo de estudos da cultura visual difere-se da educação da cultura visual (DIAS, 2012).

[...] a Educação da Cultura Visual significa a recente concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvam cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça” (DIAS, 2012, p.61).

A educação da cultura visual busca questionar e ressignificar as práticas educativas, pois embasada em princípios do pós-estruturalismo,

a cultura visual põe em perspectiva a análise e discussão de significados imersos em relações de poder. Significados que regulam percepções, gestos, sentimentos, pensamentos, hábitos e maneiras de perceber a si e aos demais definindo como os indivíduos devem agir socialmente em determinados contextos (NUNES, 2014, p.138).

No que se refere ao contexto escolar, os artefatos visuais presentes nas escolas reforçam e representam o que deve ser feito no interior delas. São produções culturais que carregam conjuntos de crenças e seus efeitos discursivos aparecem na maneira de ser e estar de estudantes e professoras/es. Em outras palavras, e através de uma abordagem foucaultiana, Ball, Maguire e Braun (2016, p.172) afirmam que “[...] artefatos e materiais tornam-se parte das ferramentas e técnicas de governamentalidade no trabalho da política da escola”.

Com isso torna-se necessário refletir sobre as relações de poder entre os indivíduos, pois essas relações estabelecem as diferenças e produzem “verdades” determinantes de padrões, pois “[o] poder está disseminado, infiltrado, revelado e oculto nos diversos setores da sociedade, entre os quais se incluem os processos de produção, circulação e recepção de imagens” (NASCIMENTO, 2011, p.217).

Assim, os artefatos visuais que estão nas paredes das salas e dos corredores das escolas (cartazes, painéis e outros recursos visuais) são materiais que contribuem para o processo de formações discursivas do “bom aluno/a”, “bom desempenho”, “bom comportamento”, etc. A imagem (Figura 4) retrata um exemplo desses materiais.



Figura 4: Painel do comportamento.  
Fonte: BAÚ DE LETRAS, 2019.

É importante destacar que esses recursos visuais fazem parte da cultura visual, e que ela compreende estudos que vão além das visualidades artísticas, pois, como vimos anteriormente, trata-se de um campo amplo que procura investigar também as imagens produzidas pela mídia, pelas telas do cinema, do computador, assim como todas as imagens presentes na vida cotidiana.

De acordo com Nunes (2015, p.116), “[a]s instituições educativas têm sido territórios de normalização”, assim os discursos dominantes, que se apresentam através dos recursos visuais, controlam e determinam como deve ser a/o estudante ideal, e priorizam e estabelecem normas e padrões a serem seguidos. Tais normas e padrões acabam regulando, produzindo, normalizando e dividindo as/os estudantes, naturalizando inclusive o que é entendido como aceitável e esperado de meninos e meninas no interior das escolas. Para Fischman e Sales, [o] ato físico de ver a multiplicidade de materiais visuais

aos quais os cidadãos [contemporâneos] estão expostos requer não apenas interpretar, classificar, decodificar e recordar, mas também ignorar e esquecer a maior parte deles. Consumir e descartar imagens é parte crucial de nossas experiências visuais cotidianas, inclusive nas escolas. As instituições educativas operam de acordo com as culturas visuais explícitas e implícitas que estão inscritas nas posições ideológicas, espaciais e temporais dos produtores e consumidores de imagens e nos processos culturais que

permitem tanto manifestações visíveis quanto aquelas consideradas invisíveis para se tornarem inteligíveis (2014, p 426).

As imagens são produtoras de sentidos e fazem parte de nossas experiências cotidianas, dentro e fora da escola, elas “[...] podem ser vistas como modalidades de currículos, de percursos que nos fazem pensar, ver, agir e dizer de um determinado modo e não de outro” (NASCIMENTO, 2011, p.221).

Além disso, é preciso considerar o contexto em que as imagens foram produzidas e os significados que são atribuídos a elas. As salas de aula são invadidas

por imagens e por artefatos culturais que ensinam, de maneira explícita e eficiente, determinados valores sociais e afetivos. Inclusive a falta e/ou invisibilidade de determinadas imagens instauram maneiras de olhar, produzindo e reproduzindo normas sociais às quais nos adaptamos para melhor interagir uns com os outros (NUNES, 2015, p.123).

O interior das escolas é repleto de imagens que condicionam o olhar das/os estudantes, e a escolha das/os professoras/es por determinadas imagens e artefatos visuais e culturais, fazem parte de um currículo oculto<sup>41</sup> que normatiza e divide as/os estudantes. Por esse motivo,

[é] importante considerar as imagens de forma mais atenta e crítica evitando examiná-las na perspectiva utilitarista, mas na construção de sentido(s). As imagens na contemporaneidade, mais que em qualquer outro tempo histórico, informam, formam e ajudam a construir identidades individuais e coletivas (COSTA, 2017, p.1884).

Os materiais escolares, as roupas, as embalagens dos produtos, que as/os estudantes consomem, carregam imagens de personagens e/ou marcas de suas preferências. Esses artefatos podem possibilitar um trabalho investigativo em sala de aula, visto que propiciam experiências de subjetividade aos estudantes.

Assim, Hernández (2007) aponta quatro perspectivas de ensino referentes à relação que as/os educadoras/es mantêm com as imagens, objetos e artefatos que fazem parte da cultura visual:

A primeira perspectiva é a proselitista, na qual algumas/uns educadoras/es acreditam que as manifestações da cultura visual podem exercer uma influência negativa nas/os estudantes, em seus comportamentos. Para essas/es educadoras/es

---

<sup>41</sup> Conceito discutido na pg. 60 da tese.



o trabalho com imagens e artefatos da cultura visual favoreceria a violência, o consumismo etc. Em resumo, essa perspectiva considera as/os estudantes como sujeitos passivos, sem capacidade reflexiva.

Na perspectiva analítica, as/os professoras/es percebem a importância da cultura visual na vida das/os estudantes, no entanto também consideram as/os estudantes como sujeitos passivos. A expectativa das/os professoras/es é de que as/os estudantes aprendam a analisar criticamente as imagens e artefatos da cultura visual, sem considerar o gosto e o prazer das/os estudantes por tais manifestações.

Diferentemente da perspectiva analítica, na perspectiva da satisfação, as/os educadoras/es preocupam-se com o prazer que a cultura visual proporciona às/aos estudantes. Assim, as/os educadoras/es não pressionam as/os estudantes a analisar criticamente os temas que não são de seus interesses, ou seja, não há uma provocação por parte das/os educadoras/es, e isso não contribui para o desenvolvimento crítico e reflexivo das/os estudantes em relação as diferentes manifestações da cultura visual.

A última perspectiva é a auto-reflexiva, que se constitui a partir da revisão das perspectivas anteriores como também das “contribuições que procedem da análise cultural pós-moderna e dos estudos feministas e culturais” (HERNÁNDEZ, 2007, p.68). Essa perspectiva tem por objetivo a análise da cultura visual de forma mais ampla, pensando nas questões que vão além da sala de aula, oportunizando às/aos estudantes reflexões sobre como as manifestações da cultura visual reproduzem as relações de poder.

Pereira (2008) apresenta um estudo que discute o desenho pedagógico como representação visual, na qual atores sociais fazem uso de um repertório culturalmente codificado para construir sentidos. O autor percebe que essas representações são importantes artefatos culturais no ambiente escolar e passa a abordá-las como objetos críticos e fragmentos de discursos, dos quais alunas e alunos participam ativamente.

De acordo com o autor, as imagens estereotipadas dos desenhos pedagógicos são tratadas como processos sociais de representações constituídos por políticas e processos de significação. Algumas dessas representações se tornam mais válidas do que outras, sendo se tratar de representações que normatizam e modelam significados que irão fazer parte da construção de identidades e subjetividades das/os estudantes.

Ainda sobre as representações visuais, Pereira (2008) destaca que na prática docente, os desenhos pedagógicos são representações que sugerem sentidos estereotipados (representações raciais, étnicas e de gênero). Estas visualidades fazem parte do cotidiano escolar, ora “enfeitando” murais, alfabetos e livros didáticos, ora fazendo parte das atividades escolares, como exemplo, as tradicionais folhas que contém desenhos prontos, mimeografados e/ou xerocados (Figuras 5 e 6).



Figuras 5 e 6: Exemplos de folhas para datas comemorativas na escola - “Dia do Índio”, com delimitações de gênero.

Fonte: EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO, 2019.

Nesse sentido as representações visuais podem ser compreendidas como um discurso responsável por reforçar as identidades como fixas e definidas e essas práticas curriculares celebram as datas comemorativas a partir de narrativas visuais nacionais, raciais e étnicas. “Em geral essas narrativas celebram o mito da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (SILVA, p.101, 2017b).

Pereira (2008) reafirma, com base em uma abordagem foucaultiana, que vivemos em um mundo de representações, no qual tudo é discurso. Neste sentido, as identidades também são discursos, em que as posições de sujeitos são conduzidas por campos de poder que têm por finalidade o controle e a normalização.

Em suma, o autor salienta que os estudos da cultura visual ajudam a entender as representações como construções políticas, nas quais os processos de significação estão atrelados a relações de poder que regulam e determinam identidades.

Cunha (2005) aponta que as imagens ultrapassam sua função decorativa, exercendo uma pedagogia da visualidade. Ao desenvolver uma pesquisa de campo em três escolas infantis do município de Porto Alegre, RS, a autora teve como objetivo analisar e investigar como se constituem e se instituem as imagens nas instituições escolares, bem como os usos pedagógicos atribuídos a elas. Foram analisados materiais textuais (entrevistas com professoras e alunas/os), e materiais visuais (as imagens acessadas pelas crianças e também as produzidas por elas).

Ao final da pesquisa Cunha (2005), sintetizou alguns pontos relevantes que foram observados nas três escolas. Apresento resumidamente alguns destes pontos:

- Todas as salas de aula das escolas pesquisadas continham imagens. Muitas destas permaneciam o ano todo, outras apareciam em épocas de datas comemorativas;
- As imagens produzidas pelas crianças eram colocadas em locais de pouca visibilidade;
- Todas as imagens, de todas as escolas, eram escolhidas pelas professoras. Assim, as preferências estéticas das professoras são transferidas às crianças. A maioria das imagens, presentes nas paredes das salas de aula, eram de personagens de histórias infantis;
- As imagens que as crianças têm acesso nas escolas influenciam seus imaginários e produções visuais, assim como as imagens de propagandas, desenhos animados e telenovelas, com as quais convivem em seus contextos familiares.

A autora afirma que com este trabalho pretendeu “enfocar e problematizar as representações da cultura visual, bem como examinar os efeitos que suas práticas culturais estão produzindo sobre nossos modos de ver e entender o mundo” (CUNHA, 2005, p. 236).

Pereira (2008) e Cunha (2005) destacam as maneiras de como crianças e adolescentes estão sendo educados através de representações visuais que apresentam maneiras ideais de “ser” e “estar” na escola e fora dela. Essas práticas

interferem em seus processos de significação, quanto à construção de suas identidades e subjetividades.

Com isso, tem-se em vista o papel das imagens como produtoras de sentidos àqueles/as que as consomem, contemplam e apreciam. Dessa forma,

“[a] abordagem da educação em cultural visual é um convite ao professorado a pensar suas práticas para a valorização da interculturalidade, da justiça social e da pluralidade humana como pilares das sociedades, ajudando o alunado a construir uma visão de respeito pela diversidade humana (ABREU, 2017, p.322).

Além de uma visão mais plural e até mesmo crítica frente às representações visuais do cotidiano, “a educação da cultura visual favorece para que pensemos o currículo como uma modalidade de produção de significados e de sujeitos” (NASCIMENTO, 2011, p.223).

#### **4.2 Visualidades e contravisualidades: inter-relações com artes visuais, gênero e educação**

Pensando a partir da noção de visualidade, as imagens “[...] podem ser entendidas como discursos (FERRARI, 2012, p.116) que refletem nas percepções que temos sobre nós mesmos e sobre o mundo. Essas percepções estão ligadas a relações de poder, necessitando questionamentos sobre as práticas de olhar, visto que “estamos em uma sociedade que produz cada vez mais imagens que nos ensinam e nos formam” (FERRARI, 2012, p.119).

Ou seja, as imagens são produtoras de sentidos e interferem na formação das subjetividades. “As imagens não apenas nos cercam, mas também nos configuram, não apenas as interpretamos, mas as construímos, as criamos. Por isso, fazem parte do processo cultural, constituem o nosso universo simbólico [...]”<sup>42</sup> (ARDÈVOL; MONTAÑOLA, 2004, p.13, tradução da pesquisadora).

Sobre a noção/conceito de visualidade, o crítico de artes, Hal Foster, no prefácio do livro *Vision and Visuality* de 1988, apresenta os termos visão e visualidade

---

<sup>42</sup> “Las imágenes no sólo nos rodean, también nos configuran, no sólo las interpretamos, sino que las construimos, las creamos. Por ello, forman parte del proceso cultural, constituyen nuestro universo simbólico [...]” (ARDÈVOL; MONTAÑOLA, 2004, p.13).

que aparecem no título. Apesar da visão ser compreendida como operação física e a visualidade como fato social, as duas não se opõem.

A visão é social e histórica, e a visualidade envolve o corpo e a psique. Mas também não são idênticas: aqui, a diferença entre os termos sinaliza uma diferença dentro do visual – entre o mecanismo da visão e suas técnicas históricas, entre o dado da visão e suas determinações discursivas – uma diferença, muitas diferenças, entre como vemos, como somos capazes, permitidos ou feitos para ver, e como vemos esse ver ou o invisível nele. Com retórica e representações próprias, cada regime escópico procura fechar essas diferenças: fazer de suas muitas visualidades sociais uma visão essencial, ou ordená-las em uma hierarquia natural de visão<sup>43</sup> (FOSTER, 1988, p. ix, tradução da pesquisadora).

A visualidade está ligada às determinações discursivas e ao modo como somos levados a ver, sendo necessário considerar que “os observadores não são apenas um par de olhos; eles têm mentes, corpos, gêneros, personalidades e histórias”<sup>44</sup> (WALKER; CHAPLIN, 2002, p.4, tradução da pesquisadora).

Além disso, é preciso considerar o contexto em que estamos inseridos. Ao naturalizar certas ideias e valores,

nossa história/trajetória cultural vai configurando, gradativamente, nosso modo de ver o mundo, ou seja, predispondo-nos a vê-lo de determinadas maneiras. Mas o ato de ver não acontece num vazio cultural; ao contrário, sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos (MARTINS; TOURINHO, 2011, p.54).

Mirzoeff (2011; 2016) diz que o surgimento da palavra visualidade foi em 1840, na língua inglesa, quando Thomas Carlyle, utilizou esse conceito no texto *On Heroes, Hero-worship, and the Heroic in History*<sup>45</sup>, para se referir à visão colonialista que tinha sobre a liderança heroica e a história.

O autor apresenta uma modalidade da visualidade a partir do que Foucault (1999) conceituou como a “nomeação do visível”, um processo que nomeia, categoriza e define. Mirzoeff (2016) utiliza como exemplo o trabalho escravo no

<sup>43</sup> Vision is social and historical too, and visibility involves the body and the psyche. Yet neither are they identical: here, the difference between the terms signals a difference within the visual – between the mechanism of sight and its historical techniques, between the datum of vision and its discursive determinations – a difference, many differences, among how we see, how we are able, allowed, or made to see, and how we see this seeing or the unseen therein. With its own rhetoric and representations, each scopic regime seeks to close out these differences: to make of its many social visualities one essential vision, or to order them in a natural hierarchy of sight (FOSTER, 1988, p. ix)

<sup>44</sup> “los observadores no son simplemente un par de ojos; tienen mentes, cuerpos, géneros, personalidades e historias” (WALKER; CHAPLIN, 2002, p.41).

<sup>45</sup> Sobre heróis, adoração de heróis e o heroico na história (tradução da pesquisadora).

período colonial e a prática da *plantation* e traça um paralelo entre a nomeação do visível e a forma de organização do trabalho, no qual a prática da *plantation* acontecia:

[...] desde o mapeamento do espaço da plantação até a identificação de técnicas de cultivo (com finalidades exclusivamente econômicas - *cashcrop*), e a precisa divisão do trabalho necessária para sustentá-las. Depois, a visualidade separa os grupos assim classificados como forma de organização social. Tal visualidade segregava aqueles que visualizavam para impedir que estes ganhassem coesão como sujeitos políticos, como trabalhadores, povo ou nação (descolonizada). Finalmente, faz parecer certa esta classificação separada e, portanto, estética (2016, p.748).

Essa classificação segregadora é vista como a ideal e faz parte de “uma estética do adequado, do dever, do que é sentido para ser correto, e portanto, agradável e, em última instância, até mesmo belo” (MIRZOEFF, 2016, p. 748). A produção de uma organização social, a partir da classificação, da separação e da estética é denominada por complexo de visualidade.

Assim, Mirzoeff (2011; 2016), ao tratar sobre a visualização da história e a legitimação da hegemonia ocidental, reivindica o direito de olhar e não apenas ver a realidade. O direito de olhar envolve uma questão de autonomia do sujeito, é um direito de contrapor-se as visualidades que são conectadas as relações de poder. “A autonomia reivindicada pelo direito de olhar é, portanto, oposta pela autoridade da visualidade. Visualizar é a produção de visualidade, ou seja, a construção dos processos da “história” perceptíveis à autoridade” <sup>46</sup> (MIRZOEFF, 2011, p.3, tradução da pesquisadora).

A reivindicação do “direito de olhar” é chamada por Mirzoeff (2011; 2016) de “contravisualidade”, na qual o realismo é o meio pelo qual se procura dar sentido a irrealidade criada pela autoridade da visualidade.

A partir da noção de contravisualidade e sua relação com a educação, Abreu, Álvarez e Monteles (2019) observam que:

Os discursos hegemônicos fazem parte dos conteúdos disciplinares e são reforçados pelos arranjos das narrativas visuais hegemônicas. Nesse caso, o “direito de olhar” e de educar usando as contravisualidades coloca em evidência a importância de pensar em outros processos de mediação, de metodologias e práticas pedagógicas que permitam conexões para além das análises semióticas e cuja discussão abre janelas para pensar o cotidiano, as

---

<sup>46</sup> The autonomy claimed by the right to look is thus opposed by the authority of visuality. Visualizing is the production of visuality, meaning the making of the processes of “history” perceptible to authority (MIRZOEFF, 2011, p.3).

temáticas emergentes, as divergências socioculturais e econômicas, a diversidade, representatividade, entre outras temáticas (p.840).

No “direito de olhar e de educar usando as contravisualidades”, centro-me nas contribuições da Arte contemporânea, mais especificamente quando trata de temáticas que envolvem as questões de gênero e possibilitam um pensamento interseccional<sup>47</sup>. Essas obras defendem a “reinvidicação do direito de olhar”, ou seja, podem ser vistas como contravisualidades que possibilitam o descondicionamento do olhar, que por muito tempo ficou aprisionado nas narrativas visuais hegemônicas.

Essa inter-relação entre contravisualidade, educação e arte contemporânea, evidencia a importância de um currículo inclusivo e transformador. Com isso, algumas discussões sobre o campo das artes visuais se fazem pertinentes, pois é um campo de conhecimento que ainda é preponderantemente dominado e reconhecido pela presença dos homens, mesmo que contemporaneamente as mulheres tenham obtido maior visibilidade.

Embora este fato possa estar em constante debate, é notável a maior incidência da divulgação de imagens e obras criadas por artistas homens, principalmente quando se trata dos cânones ocidentais (Figura 7).

“Na história da arte ocidental, os corpos femininos são um tema recorrente, construindo e consolidando através de pinturas e esculturas um olhar masculino sobre a imagem das mulheres em obras [...]” (LOPONTE, 2002, p.285). As mulheres, provavelmente devido à sua aparição como modelos de desenhos, pinturas, gravuras e outras artes, são mais reconhecidas por serem retratadas e menos, como protagonistas e autoras das obras de arte. “[...] elas são sempre apêndices de alguém: filha de, esposa ou amante de, mãe de... Elas e suas realizações precisam ser justificadas a partir da sua relação com outros” (LOPONTE, 2002, p. 288).

No entanto, os conceitos que foram estabelecidos hierarquicamente, em termos históricos, sociais e culturais necessitam ser repensados, pois de acordo com Navarro e Swain, a “diferença dos sexos”

---

<sup>47</sup> Ou seja, considerando que “o gênero não é um componente isolado da identidade pessoal. A identidade é interseccional. [...] o gênero está completamente associado à “raça, à classe, à origem sexual, à capacidade física, à nacionalidade, ao estatuto migratório, à religião e a tantos ingredientes identitários que constroem quem as pessoas são [...]” (NOGUEIRA, 2017, p.137).

é sempre invocada para limitar a participação das mulheres aos eventos políticos, sociais, esportivos, artísticos, científicos, para imobilizá-las e reduzi-las a seus corpos e, sobretudo, para limitar suas presenças e capacidades nos fatos e na memória dos acontecimentos (NAVARRO-SWAIN, 2013, p.53).

A historicidade é marcada por relações binárias e hierárquicas que invisibilizam a participação das mulheres nos diferentes eventos e acontecimentos produtores de fatos sociais, culturais e políticos, dentre outros. Dessa forma, o masculino é sempre apresentado em uma posição de destaque e superioridade em relação ao feminino.



Figura 7: A Vênus de Urbino (óleo sobre tela, 118,7x165cm), 1538.  
Fonte: GALLERIE DEGLI UFFIZI, Florença, 2021.

A pintura “Vênus de Urbino”, de Ticiano,<sup>48</sup> é um exemplo de produção masculina em que uma mulher nua foi retratada para “contemplação” e “modelo de beleza feminina”. E as reproduções dessa obra, sejam através das imagens nos livros, catálogos ou internet, assim como o repertório cultural e imagético que foi construído a partir da imagem da obra, é o que chamamos de visualidade.

Compreendendo a importância das temáticas que envolvem artes visuais, cultura visual e gênero, busco destacar, a seguir, doze trabalhos de seis artistas contemporâneas brasileiras que nos possibilitam refletir sobre a “reinvidicação do direito de olhar” (MIRZOEFF, 2011; 2016), e sobre a proposta de um currículo “que

<sup>48</sup> Ticiano Vecellio foi um pintor italiano renascentista. Não se sabe exatamente qual foi a data de nascimento do pintor, no entanto uma data intermediária localiza-se em torno de 1485. Morreu em agosto de 1576 (OS GRANDES ARTISTAS, 1991).



multiplica”, “que produz outros pensamentos”, “que produz alegrias” e “que contesta as tristezas” (PARAÍSO, 2016).

## **5 Mulheres e Arte Contemporânea: proposta de contravisualidade para um pensamento interseccional e para um currículo subversivo**

As décadas de 1960 e 1970 se destacaram na luta pelos direitos das mulheres. Nesse período o movimento feminista abarcou reivindicações sobre espaço doméstico que incluía os cuidados com a casa e a violência doméstica, as desigualdades no mercado de trabalho e a liberação sexual.

O debate sobre o papel da mulher na sociedade, na chamada segunda onda do feminismo, inevitavelmente compreendeu o campo das artes, fazendo com que os preceitos que colocavam as artistas mulheres como inferiores aos artistas homens fossem revistos. Desse modo, inspiradas pelo pensamento feminista a partir da década de 1970,

grupos de mulheres artistas, sobretudo nos EUA, mas também em países europeus, lutaram por objetivos mais gerais como repensar as políticas de criação artística e de reconhecimento social, assim como promover a participação de mulheres na arte, também criando imagens que pudessem expandir críticas ao significado de ser mulher num sistema patriarcal (TVARDOVSKAS, 2013, p. 30).

Tratando especificamente do contexto brasileiro, mesmo que algumas mulheres artistas já houvessem demonstrado interesse nos temas do feminismo antes do período da ditadura militar<sup>49</sup>, somente em seu final é que o feminismo começou a constituir-se nas artes visuais.

Assim, nos anos de 1980 e 1990 surgiram artistas, que embora não se denominassem feministas, destacaram temas da arte contemporânea a partir de uma poética feminina voltada para reinventar as narrativas sobre o masculino e o feminino, e com isso desconstruir estereótipos (TVARDOVSKAS, 2013).

---

<sup>49</sup> A ditadura militar brasileira, que se estendeu de 1964 a 1985, passou por diferentes etapas que configuraram cenários culturais bastante particulares. Em seus anos iniciais houve ainda uma relativa liberdade de expressão, mas a partir de 1968 até 1972, viu-se o período mais violento e repressivo do autoritarismo. Nesse momento a população foi obrigada a conviver com a promulgação arbitrária de vários Atos Institucionais (AIs) que cercearam direitos civis e com práticas de perseguição, tortura e assassinato de militantes políticos e de opositores ao regime. Com o AI-5 e o recrudescimento do regime, muitos artistas, políticos esquerdistas, intelectuais e acadêmicos são forçados ao exílio por ter sido presos, por correr o risco de o ser, ou pela truculência que havia tornado intolerável permanecer no país (TVARDOVSKAS, 2013, p.50).

A partir disso, e procurando centrar-me nas relações existentes entre arte feminina contemporânea brasileira, gênero e feminismo(s), percebo a importância tanto das produções dos anos 70 (período de reivindicação pela igualdade de gênero) como das produções mais atuais, em que as temáticas inter-relacionam as opressões de gênero, classe e raça e sexualidade. Ademais, concordo com Tvardovskas (2013, p.21) quando a autora reitera que “diferentes artistas contemporâneas têm captado e recriado algumas das importantes problemáticas feministas de nossa época, produzindo discursos na cultura que são valiosos espaços de compreensão sobre a atualidade”.

Tais questões subsidiam o presente capítulo e somam-se às minhas reflexões iniciais, do período de elaboração do projeto de doutoramento, já centrado na educação através das imagens como possibilidade de desconstrução dos pensamentos fixos e estereotipados; imagens que subvertissem as concepções de verdade, visto que o interior das escolas é repleto de visualidades, como: folhas xerocadas, cartazes, imagens de livros didáticos (e nisso incluo as reproduções artísticas ocidentais), entre outras, que direcionam e condicionam o olhar das/os professoras/es e estudantes.

Essas visualidades fazem parte de um currículo já existente, que pode ser oficial e/ou oculto. Por isso destaco a necessidade de um currículo inclusivo e transformador, ou seja, de um currículo subversivo, que promova a ruptura com as visualidades e seus discursos, com os estereótipos e os preconceitos.

Como professora de Artes Visuais na escola pública a todo o momento eu me sentia incomodada frente a esses artefatos escolares que condicionam, pois via a necessidade de que fossem questionados e problematizados. Da mesma forma, incluo as visualidades que permeiam o cotidiano vivenciado fora da escola, tendo em vista que a educação da cultura visual

nos convida a ponderar sobre o imaginário social como se fosse uma instalação de assuntos sociais que afetam noções, conceitos, opiniões, valores e apreciações da arte. O resultado é que o estudo crítico da representação visual na cultura do cotidiano é capaz de engajar a arte/educação em uma práxis de justiça social (DIAS, 2011, p.68).

Desse modo, sempre procurei refletir sobre quais imagens e reproduções artísticas eu deveria selecionar para o trabalho em sala de aula, e que pudessem contribuir para o conhecimento e o pensamento crítico das/os estudantes.

Além disso, focalizo a importância de levar para a escola, para as aulas de Artes Visuais, o conhecimento da produção artística das artistas mulheres, pois de acordo com Coutinho e Loponte

[a] pouca visibilidade feminina recai nas escolas e em seus aparatos. Ao privilegiar a produção masculina, os programas para o ensino de arte não admitem ou fazem timidamente o discurso politizado das artistas. Essa é uma das contradições que ainda impregnam os espaços escolares e os colocam em defasagem a outros segmentos sociais que apontam, atualmente, maiores avanços no que diz respeito à atuação efetiva e presença das mulheres (COUTINHO; LOPONTE, 2015, p.186).

E ainda, em concordância com Dias (2017a), vejo a necessidade das discussões políticas e de gênero em torno das produções artísticas das mulheres, dado que não basta apenas a inserção das artistas e das suas obras nos conteúdos de Artes Visuais. “Essa adição [...] pode dar a sensação de ‘dever cumprido’, de que se atendeu à demanda de gênero no ensino de arte, impedindo novos investimentos sobre a discussão” (DIAS, 2017a, p.117).

Isso me impulsionou a fazer essa pesquisa com professoras de Artes Visuais, considerando que, por vezes, existe a naturalização por parte das docentes em relação aos estereótipos presentes nas representações visuais, o que reforça os discursos do senso comum sobre as concepções de gênero, raça, sexualidade, entre outras.

Em paralelo, quanto à produção artística feminina, é necessário considerar que há um “desconhecimento dos/as docentes sobre as artistas, além da ausência delas nos livros e materiais didáticos, nas publicações acadêmicas da área e no currículo escolar” (DIAS; LOPONTE, 2019, p.9).

Posto isso, no decorrer dos dois primeiros anos de doutorado, fiz duas disciplinas que contribuíram para a seleção das produções artísticas femininas que contemplam esse capítulo. Foram as disciplinas: “Gênero e Feminismos: reflexões para uma educação transgressora<sup>50</sup>” e Epistemologias Feministas para pensar a Educação<sup>51</sup>. Os estudos nessas disciplinas me fizeram refletir sobre outras questões, inter-relacionadas a gênero, que passaram a fazer parte do meu repertório e dos meus questionamentos. A partir das teorias do feminismo negro e do feminismo

<sup>50</sup> Disciplina ministrada pela profa. Dra. Aline Accorssi.

<sup>51</sup> Disciplina ministrada pela profa. Dra. Márcia Alves da Silva.

de(s)colonial comecei a pesquisar as produções artísticas que tratam sobre gênero como também classe, raça e sexualidade; e dessa forma incluem a história de vida das mulheres negras, das mulheres indígenas, das mulheres trans...

Somado a isso, destaco ainda dois motivos que delimitaram a escolha pela produção artística feminina.

Primeiro por considerar prioritário que as artistas sejam apresentadas, por meio de suas obras (em forma de reproduções de imagens) nas aulas de Artes Visuais, motivando as/os estudantes, ao conhecimento da produção feminina/feminista e artística contemporânea. Pois é necessário “romper com o sistema de reprodução dos códigos e significações dos discursos dominantes sobre as representações identitárias e trazer à superfície artistas e imagens que não fazem parte dos discursos oficiais” (ABREU, 2015, p.3928).

E o segundo motivo é que a arte contemporânea possibilita uma ruptura de pensamento através de atos considerados subversivos, favorecendo dessa forma uma nova apreensão das visualidades.

Além disso, dei preferência para as produções contemporâneas brasileiras, por já ter elegido dois trabalhos da artista Rosana Paulino<sup>52</sup>. Da mesma forma, segui selecionando dois trabalhos de cada uma das outras cinco artistas com a intenção de estabelecer um paralelismo nas escolhas, a fim de não privilegiar nenhuma artista ou até mesmo as suas obras.

A artista Anna Maria Maiolino, nascida na Itália em 1942, e naturalizada brasileira nos anos 1960, apresenta em suas obras questões relativas a pertencimento, a subjetividade e ao feminino. Na série “Fotopoemação”, iniciada nos anos 1970, atos performativos foram captados a partir de fotografias.

Na obra “É o que sobra” (Figura 8), vê-se a ideia de separação. É possível relacionar a obra com questões da vida pessoal da artista que na época estava terminando um casamento. A artista sugere, a partir da própria carne, um corte simbólico que rompe com o passado (BERGAMASCHI, 2018).

---

<sup>52</sup> Sobre a artista e suas obras ver páginas 96, 97 e 98.



Figura 8: “É o que sobra” (fotografia em branco e preto, 62 x 153 cm; impressão digital), 1974/2010.  
Fonte: AWARE (cortesia da artista e Galleria Raffaella Cortese, Milão), 2022.

A obra “É o que sobra” sugere uma ruptura e ao mesmo tempo a necessidade de um refazer-se como pessoa, como mulher. Já em “Por um fio” (1976), Maiolino encontra-se no centro da composição fotográfica, situada entre sua mãe e sua filha (Figura 9). Três gerações ligadas por um fio que pode simbolizar a genealogia feminina.



Figura 9: “Por um Fio” (fotografia analógica em preto e branco, 52 x 79 cm), 1976.  
Fonte: AWARE (cortesia da artista e Galleria Raffaella Cortese, Milão), 2022.

Em resposta a uma entrevista sobre seu trabalho, e especialmente sobre a obra “Por um fio”, a artista responde:

Quando expus na galeria Goeldi, teve um crítico que falou que eu estava trabalhando com argumentos óbvios do cotidiano e de mulher. Então fui no dicionário ver o que era a palavra óbvio. Obviar vem do latim e um dos seus significados é resistir. Em português significa o que está diante dos olhos; que salta à vista; manifesto, claro, patente. Detestava quando me diziam: “é tão forte que o trabalho parece ser de um homem”. Ficava P da vida. Para ter um trabalho bom, tinha que ser homem ou ter o modelo masculino de fazer arte. Quando faço Por um fio, também aponto para minhas necessidades filosóficas, sobre a questão do infinito, que a partir de mim, que apareço no centro, vem do passado, minha mãe, e vai para o futuro com a imagem de

Veronica, minha filha. Os dois movimentos apontam para o infinito, na continuidade da vida (MAIOLINO, 2014, p.22-23).

As obras de Maiolino possuem um caráter feminista quando comenta as afirmações da época: “é tão forte que o trabalho parece ser de um homem”. A artista “[f]icava P da vida. Para ter um trabalho bom, tinha que ser homem ou ter o modelo masculino de fazer arte”. Embora a artista nunca tenha se declarado feminista, suas produções eram interligadas às condições das mulheres na sociedade. A série “Fotopoemação” foi produzida em um contexto dos anos 1970, no qual grandes acontecimentos do movimento feminista, como os direitos das mulheres e a igualdade de gênero, eram reivindicados. Questões referentes ao feminino estão presentes na série, referenciando a mulher e a sua capacidade de refazer-se e de continuar através das gerações.

Beth Moysés, nascida em São Paulo em 1960, retrata questões de violência contra a mulher. Sua produção inclui instalações, performances, fotografias, entre outras obras. Na série Noivas do Carandiru (Figura 10), a artista retratou noivas em uma cerimônia de casamento dentro do presídio.

Fiquei [...] instigada a saber o que poderia seduzir essas mulheres a casar-se com a violência, unindo-se a um detento discriminado pela sociedade, sem a menor perspectiva de uma vida familiar [...] A preparação para o ato da cerimônia era igual à de noivos comuns, porém a expectativa não poderia ser a mesma. Logo após os atos civil e religioso, os casais se despediram do “conto de fadas”. As noivas se despiram da fantasia e voltaram à cruel realidade de suas vidas (MOYSÉS, 2004, p.99).



Figura 10: Fotografias da série “noivas do Carandiru”, 2000.  
Fonte: MAPA, 2021.

O desejo pela constituição de uma “família”, no caso dessas mulheres, foi maior do que a reflexão sobre a realidade à qual estavam se submetendo. Provavelmente são mulheres que cuidam da casa, dos filhos, trabalham fora e ainda precisarão dar conta de um casamento que não lhes oferece nenhuma perspectiva de vida compartilhada a dois. É isso que é questionado pela artista, e considerado até mesmo uma forma de violência, além do fato dos noivos serem homens discriminados pela sociedade e condenados pela justiça. Embora isso, essas mulheres se sentem inseridas de alguma forma àquilo que a sociedade patriarcal espera de todas as mulheres: o casamento, a constituição de uma família. “A imbricada e enraizada relação entre as categorias patriarcado, família e casamento tornam seus elos tão fundidos que tendemos a enxergar tais categorias como um bloco monolítico, assim, invisibilizando suas conexões e naturalizando este fenômeno” (SILVA, 2017a, p.2).

Na obra "5664 Mulheres" (Figura 11) Beth Moysés reproduziu a bandeira do Brasil com cápsulas de bala usadas. Na parte de baixo da “bandeira”, tem um tecido de tule bordado com pérolas semelhante a um vestido de noiva. O trabalho foi produzido para denunciar a quantidade de mulheres que morreram vítimas do parceiro no ano de 2013. A obra encontra-se no Museu de Arte Contemporânea da USP, em São Paulo.



Figura 11: “5664 mulheres” (cápsulas de bala e tule bordado com contas de vidro perolado em caixa de vidro temperado 10mm); dimensões 15 x 110 x 80cm, 2014.  
Fonte: Fotografia de Fabiana L. de Souza (MAC-USP, São Paulo), 2018.

A obra “5664 mulheres” nos remete a violência doméstica, que na maioria das vezes não representa apenas uma pequena discussão entre casais, ultrapassando o direito das mulheres à autonomia afetiva e à integridade física. A violência doméstica



muitas vezes resulta no assassinato das mulheres agredidas, por seus parceiros. Essas situações são chamadas de feminicídio<sup>53</sup> (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

A artista Rosana Paulino, nascida em São Paulo em 1967, produz obras ligadas a questões sociais, étnicas e de gênero. Paulino utiliza linhas e agulhas, tecidos e objetos “banais” para elaboração de suas obras (Figura 12). A artista afirma que “o fio que torce, puxa, modifica o formato do rosto, produzindo bocas que não gritam, dando nós na garganta. Olhos costurados, fechados para o mundo e, principalmente, para sua condição de mundo” (PAULINO, 1997 *apud* TVARDOVSKAS, 2010).



Figura 12: Série Bastidores (imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30cm), 1997.

Fonte: PINACOTECA. Catálogo da Exposição “Rosana Paulino: a costura da memória”, 2018.

Na série Bastidores, a artista apresenta a condição da mulher negra na sociedade brasileira a partir de imagens que expressam uma supressão de seus direitos. Questões étnicas e de gênero são demonstradas na série, na qual a artista procura expressar o machismo, o racismo e o sexismo que ainda oprimem muitas mulheres brasileiras, especialmente as mulheres negras (PIMENTEL, 2016).

Já na instalação sem título, (Figura 13) a artista apresenta mechas de cabelos enrolados e dispostos em algodão, com molduras de vidros de relógio. Cada suporte apresenta uma mecha de cabelo preto e crespo e um nome feminino escrito abaixo, e ao centro de toda a instalação aparecem círculos anônimos, com mechas de cabelos

<sup>53</sup> Os dados mensais de feminicídios no Brasil entre 2019 e 2021 indicam que houve um aumento dos casos entre os meses de fevereiro e maio de 2020, quando houve maior restrição nas medidas de isolamento social. Em 2021, a tendência de casos seguiu muito próxima àquela verificada no ano anterior à pandemia, com média mensal de 110 feminicídios. [...] Considerando o início da pandemia de covid-19 em março de 2020, e os dados disponíveis até dezembro de 2021, 2.451 mulheres foram vítimas de feminicídio no período. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf> Acesso em: 30 maio 2022.

loiros e/ou castanhos claros e alisados. A obra nos sugere o quanto os padrões de beleza ocidentais e eurocêtricos ainda induzem e condicionam as mulheres a segui-los. Além disso, essa imposição de “beleza” coloca as mulheres negras em uma posição de inferioridade.

Collins (2012), ao tratar das condições das mulheres negras, no contexto estadunidense, afirma que a discriminação é encontrada em situações cotidianas, nos lugares que frequentam (no trabalho, nas lojas, nas escolas, entre outros), e os estereótipos e padrões de beleza necessitam de desconstruções, pois possuem noções baseadas nas experiências das mulheres brancas.



Figura 13: Detalhe da Instalação: “Sem título”, 2006.

Fonte: PINACOTECA. Catálogo da Exposição “Rosana Paulino: a costura da memória”, 2018.

De acordo com Dionísio e Sugawara (2018) a instalação faz referência à tela “As três graças” (1504-05) de Rafael Sanzio<sup>54</sup> (Figura 14), na qual três deusas da mitologia grega são representadas como símbolo de harmonia e beleza. Assim, a obra

<sup>54</sup> Rafael Sanzio (1483-1520) foi um pintor italiano, considerado um dos grandes nomes do Renascimento. Inspirado no legado da Antiguidade Clássica, fixou na arte a tendência à busca da beleza ideal (OS GRANDES ARTISTAS, 1991).

de Paulino propõe uma crítica em relação a busca por uma beleza idealizada, um tipo de beleza que não abrange a diversidade de corpos femininos existentes.



Figura 14: “As três graças” (óleo sobre painel), 1504-05.  
Fonte: Museu Condé-Castelo de Chantilly, 2021.

Os trabalhos de Rosana Paulino apresentam uma expansão no campo das artes visuais, com obras que transitam entre a escultura e o objeto, a gravura, a fotografia, a pintura e as instalações, buscando inserir nestas variadas linguagens artísticas, o cotidiano da mulher negra brasileira, por meio da utilização de objetos simples, de uso doméstico.

Outra artista que retrata questões raciais e de gênero em suas obras, é a artista Priscila Rezende, nascida em Belo Horizonte, em 1985. Assim como Paulino, Rezende também apresenta uma obra sobre o cabelo da mulher negra, e sua repercussão na sociedade brasileira. “[o] cabelo é provavelmente o traço físico mais analisado pelas artistas negras, pois tem um papel transformador e muitas vezes traz uma carga política [...]. As expressões “cabelo bom” e “cabelo ruim” são usadas e entendidas em todo o Brasil [...]”. (FLETCHER, 2019, p.466).

Na performance “Bombril” (Figura15), realizada originalmente no ano de 2010, a artista esfrega em seus cabelos uma determinada quantidade de objetos metálicos e de uso doméstico, por um período de aproximadamente uma hora. “Bombril”, além de ser uma conhecida marca de produtos para limpeza e de uso doméstico, faz parte de uma extensa lista de apelidos pejorativos, utilizados em nossa sociedade para se referir aos cabelos das pessoas negras (REZENDE, 2018).



Figura 15: “Bombril”: Performance e série fotográfica, 2010.  
Fonte: ACERVO DA ARTISTA, 2019.

Em outro trabalho, o corpo da artista é exposto de forma extrema à reprodução da representação estereotipada de sua imagem de “mulata” em “Vem... pra ser infeliz” (Figura 16).

Para Gonzalez (1982), no que se refere à profissão e ao estereótipo da mulher negra na sociedade, a mulher negra é vista como “doméstica” ou como “mulata”. A mulata é considerada um produto, um objeto sexual.

A profissão de “mulata” é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de “mercado de trabalho”. Atualmente, o significante mulata não nos remete apenas ao significado tradicionalmente aceito (filha ou mestiça de preto/a com branca/o), mas a um outro, mais moderno: “produto de exportação”. A profissão de mulata é exercida por jovens negras, que num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se a exposição dos seus corpos (com o mínimo de roupas possíveis) através do “rebolado” para o deleite do voyeurismo dos turistas e dos representantes da burguesia nacional (GONZALEZ, 1982, p.98-99).

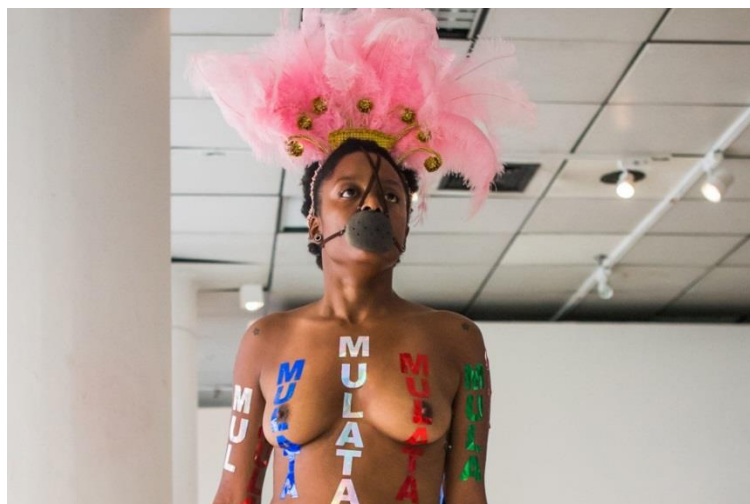


Figura 16: Fotografia da performance: “Vem... pra ser infeliz”, 2017.  
Fonte: ACERVO DA ARTISTA, 2019.

O corpo da mulher negra é lembrado anualmente de forma hiperssexualizada como símbolo do Carnaval. Nesse trabalho de performance, a artista explora e expõe em palavras a valorização contraditória e deturpada deste corpo e samba ininterruptamente até a exaustão, ao som de enredos de escolas de samba tradicionais do carnaval do Rio de Janeiro, utilizando uma máscara de Flandres, objeto comumente utilizado no período colonial para tortura de pessoas escravizadas (REZENDE, 2018).

A artista Sallisa Rosa, de origem indígena, nasceu em Goiânia, GO, em 1986. Dedicar-se a investigações contemporâneas de imagens e temas que a atravessam, como a sua própria identidade, o universo feminino, o futuro, a ficção e a descolonização (ROSA, 2019). Seus trabalhos evidenciam a trajetória e resistência dos povos indígenas, na luta por demarcação de terras e pelo protagonismo das mulheres indígenas na militância nos movimentos contemporâneos, que tornam evidente a existência de indígenas urbanos na população do país (LEME; PEDROSA; RJEILLE, 2019).

Na série “Facões” (Figura 17), a artista reúne imagens de objetos pertencentes a familiares e pessoas próximas, apontando nesses objetos os sinais do tempo, do uso e de suas funções. A série faz referência direta ao acontecimento histórico, do ano de 1989, quando a indígena Tuíra Kaiapó, colocou um facão no rosto do presidente da Eletronorte, em ato contra o impacto ambiental da construção da usina de Belo Monte, no Pará (LEME; PEDROSA; RJEILLE, 2019).





Figura 17: Série: Facões (impressão offset sobre papel, 30x42 cm, 2018-em processo.  
Fonte: REVISTA PESQUISA FAPESP (cortesia da artista), 2019.

No vídeo “Rede” (Figura 18), Sallisa Rosa apresenta uma sequência de imagens produzidas com o celular e que circulam nas redes sociais. Nessas imagens, mulheres indígenas aparecem em redes (sozinhas ou coletivamente) em vários e diferentes contextos: na aldeia, ao ar livre, com animais etc. A rede e a identidade indígena são os elementos em comum no repertório de imagens, mas o trabalho de Sallisa Rosa se fundamenta em torno daquilo que se move, que se transforma (DINIZ, 2019).



Figura 18: “Rede” (Vídeo 03'11”), 2019.  
Fonte: VAIVÉM, 2019 (coleção da artista).

De acordo com a artista, a “Rede” (em primeira pessoa, no vídeo) é quem narra a história das constantes violações ontológicas que tem sofrido, reafirmando sua dimensão política:

“fui representada por alheios  
 julgada como objeto  
 recebi corpos que não me  
 pertencem  
 caí em definições coloniais  
 foi exotizada, desprovida,  
 inoportuna  
 tantas vezes  
 cercada por paredes frias  
 mas não embalei sonhos a toa  
 hoje estou aqui para dizer que não  
 sou mais um objeto.  
 às vezes me sinto dividida  
 com uma crise de identidade  
 sou um lugar de movimento que se  
 forma com o corpo  
 independente de onde eu estiver  
 armada  
 sou eu que sustento o corpo.  
 o que sustenta o corpo é a  
 identidade”

Sallisa Rosa procura trazer reflexões sobre o longo processo de colonização do Brasil, e a “Rede”, enquanto sujeito, exige, uma iconografia crítica (DINIZ, 2019). Essa produção da artista se aproxima das ideias propostas pela autora María Lugones (2014), sobre as relações entre colonizador e colonizado/a, e a dicotomia hierárquica da modernidade colonial que distingue o “humano” e o “não humano”.

Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão (LUGONES, 2014, p.936).

A “Rede”, como sujeito, afirma que foi representada por alheios (os colonizadores, homens brancos europeus) e julgada como objeto, recebeu esses corpos, que não lhe pertenciam, caindo em definições coloniais (o “objeto” de dormir dos “não humanos”).

Lugones (2014) apresenta ainda o conceito de Walter Mignolo (2000)<sup>55</sup> sobre “diferença colonial” para se pensar sobre a colonialidade de gênero. Assim, a diferença colonial se refere ao espaço onde a colonialidade de poder é exercida.

Ver a colonialidade é ver a poderosa redução de seres humanos a animais, a inferiores por natureza, em uma compreensão esquizoide de realidade que dicotomiza humano de natureza, humano de não-humano, impondo assim uma ontologia e uma cosmologia que, em seu poder e constituição, indeferem a seres desumanizados toda humanidade toda possibilidade de compreensão, toda possibilidade de comunicação humana (LUGONES, 2014, 946).

Sallisa Rosa, assim como Lugones (2014), destaca a necessidade de um pensamento de(s)colonial, especialmente no que se refere a gênero, mostrando através de sua arte que é preciso rever a história. A “Rede” não é um simples objeto, mas sim um “lugar”, que simboliza e marca identidades.

A partir de uma concepção contrassexual, a artista, bailarina e mulher transexual, Élle de Bernardini, nascida no ano de 1991, em Itaqui, RS, apresenta obras voltadas para sua biografia. A artista vive e trabalha em São Paulo e suas obras contemplam performances, vídeos, fotografias, pinturas e instalações e abordam questões referentes a gênero, sexualidade, identidade, biopolítica e relações de poder e controle sobre o corpo pelo sistema. A artista questiona os limites binários impostos socialmente (masculino e feminino; loucura e sanidade; arte e pornografia) (LEME; PEDROSA; RJEILLE, 2019).

Na série “Formas contrassexuais” (Figura 19), Bernardine cria objetos que remetem a partes do corpo, em especial zonas erógenas. A artista utiliza como referência as teorias do filósofo espanhol Paul Preciado, que em seu livro “Manifesto Contrassexual”, de 2014, propõe um modelo social não binário, no qual os indivíduos são compreendidos como corpos “falantes”, permitindo assim, uma ruptura com um sistema que aprisiona os corpos. A contrassexualidade se situa fora das oposições masculino/feminino, homem/mulher/ heterossexual/homossexual (LEME, PEDROSA, RJEILLE, 2019; PRECIADO, 2014).

---

<sup>55</sup> Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000 (LUGONES, 2014). Histórias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, Conhecimentos Subalternos e Pensamento de Fronteiras. Princeton: Imprensa da Universidade de Princeton, 2000 (tradução da pesquisadora).





Figura 19: Sem título. (Série: Formas contrassexuais. Acrílica, ouro, feltro e prego sobre tela, 66x50), 2019.

Fonte: ÉLLE DE BERNARDINI (coleção da artista), 2019.

A série de foto-performances, “A Imperatriz” (Figura 20), possui inspiração em figuras femininas que exerceram poder na história mundial, como: Elizabeth I, Cleópatra, Nefertiti, dentre outras. Bernardini descreve que esse trabalho surgiu de um desejo por preencher uma lacuna histórica de pessoas transexuais na história da arte. Em conformidade, Abreu (2010) aponta que:

A heterossexualidade segue sendo o padrão que impõe a conduta ideal das identidades sexuais e, como não podia ser diferente, a família, os processos de ensino, os discursos institucionais e as práticas do cotidiano são os pilares que conduzem, ditam e normalizam os papéis e as regras sexuais. No entanto, contraditoriamente, a homossexualidade, a bissexualidade, os intersexuais, os travestis, o transformista, a androgenia e a ambivalência, são sujeitos cada vez mais visíveis, mas, ainda, marginalizados nos lugares onde circulam, mediam e estabelecem suas relações (ABREU, 2010, p.200).

Bernardini afirma que a obra faz com ela exponha seus privilégios de aparência feminina, branca e de classe média, sem esquecer que é uma pessoa transexual, que passa por mecanismos de “aceitação e rejeição”, inscritos nos corpos a partir de códigos que envolvem a aparência (raça, gênero, orientação sexual) e riqueza (classe

social). Além disso, para a artista, a questão de ser uma pessoa transexual a coloca na margem do sistema, mas quando se veste de “Imperatriz”, percebe o tratamento diferenciado por parte das pessoas e o seu corpo transexual é anulado (BERNARDINI, 2019).



Figura 20: “A imperatriz sentada” (Série: A Imperatriz 120x80. Pigmento mineral sobre papel algodão. Tiragem: 2 + 1 P.A, 2018.

Fonte: ÉLLE DE BERNARDINI (coleção: MAC-Niterói, RJ), 2019.

Sobre o trabalho das seis artistas, percebe-se que Anna Maria Maiolino apresenta questões que envolvem o feminino nas gerações como também questões que envolvem pertencimento e identidade feminina. Beth Moysés apresenta as expectativas e os anseios das mulheres pela constituição de uma família, independente das tristes realidades, as quais ainda se submetem; como também as formas de violência que reprimem os seus direitos podendo até mesmo interromper suas próprias vidas.

As obras das artistas Rosana Paulino e Priscila Rezende evidenciam as condições das mulheres negras na sociedade brasileira, especialmente no que se refere às opressões de gênero, classe, raça e sexo. Sallisa Rosa apresenta o protagonismo das mulheres indígenas, no movimento de resistência e luta pelos direitos dos povos indígenas; e ainda destaca a necessidade de se rever a história desses povos, a partir de um pensamento de(s)colonial. Já o trabalho da artista Élle de Bernardini propõe questionamentos sobre o modelo de gênero binário, a partir de

uma proposta contrassexual, que situa os corpos, as partes desses corpos, e não as oposições e divisões impostas socialmente.

As produções artísticas, apresentadas neste capítulo, viabilizam a “reivindicação do direito de olhar” a partir de um pensamento interseccional sobre as opressões de gênero, classe, raça e sexualidade. Além disso, apontam para a necessidade e importância da reinvenção das práticas curriculares, evidenciando que o ensino das Artes Visuais, ao contemplar aspectos da educação da cultura visual, promove a criticidade quanto aos regimes discursivos das visualidades, com vistas a um mundo mais plural.

## **6 Pesquisa qualitativa e bricolagem: (re)pensando e (re)construindo a metodologia**

A presente pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, que de acordo com Denzin e Lincoln,

consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes (2006, p.17).

As contribuições dos métodos qualitativos de pesquisa apresentam alguns pontos importantes, destacados por Gatti e André (2013):

- Posturas investigativas mais flexíveis e mais adequadas aos processos sociais, psicológicos e culturais, o que permite elucidar aspectos que ficavam ocultos pelos dados quantitativos;
- A recorrência, na área da Educação, a enfoques multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares;
- A busca dos pesquisadores, em retratar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Além destes destaques, outros aspectos, mais específicos, também são relevantes para as abordagens qualitativas (GATTI; ANDRÉ, 2013). Destaco dois aspectos que considero importantes por estabelecer relações com a presente pesquisa:

- A compreensão das questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais diversos;
- Discussões sobre diversidade.

Percebe-se que a pesquisa qualitativa contempla uma série de práticas e/ou posturas que contribuem no processo investigativo e analítico do/a pesquisador/a. No entanto é importante ressaltar, que a pesquisa qualitativa não privilegia nenhum método ou prática específica, sendo dessa forma um terreno de múltiplas práticas interpretativas.

Denzin e Lincoln (2006), referem-se ao trabalho do/a pesquisador/a como um *bricoleur*<sup>56</sup>, que mais especificamente pode ser um *bricoleur* interpretativo, o qual o produto de trabalho “é uma *bricolage* complexa (que lembra uma colcha), uma colagem ou uma montagem reflexiva – um conjunto de imagens e de representações mutáveis, interligadas” (p.20).

A bricolagem interpretativa abrange uma diversidade de perspectivas sobre um determinado tema. Essas perspectivas ou interpretações fazem parte de abordagens sociais mais amplas, que envolvem as estruturas culturais, políticas, econômicas, psicológicas e educacionais (BERRY, 2004).

O termo *bricolage* ou bricolagem é utilizado para referir-se a metodologia dos Estudos Culturais, que na verdade não possuem nenhuma metodologia em particular, pois “a escolha das práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2005, p.9). Os Estudos Culturais questionam as formas de produção de conhecimento tradicionais e consideram as múltiplas leituras de mundo, argumentando que todas as formas de produção cultural devem ser estudadas. Nesse sentido, é possível entender a bricolagem como uma maneira complexa de realizar pesquisa, e que possui “[a] capacidade de implantar várias abordagens de pesquisa e construções teóricas [...]”<sup>57</sup> (KINCHELOE, 2004, p. x, tradução da pesquisadora).

A presente pesquisa apresenta vários aspectos apontados por Gatti e André (2013) e Denzin e Lincoln (2006). Dentre esses aspectos estão o processo investigativo, centrado em questões educacionais, por meio da produção de dados (entrevistas, anotações, dados com imagens etc.); como também a possibilidade de uma pesquisadora *bricoleur*, que ao tratar sobre as temáticas que envolvem gênero, currículo e cultura visual, não adota um método específico, mas considera a inter-relação dos dados e as múltiplas interpretações que podem surgir desses dados, considerando que “[...] a bricolagem luta para encontrar e desenvolver diversas

---

<sup>56</sup> A palavra francesa *bricoleur* descreve um faz-tudo que lança mão das ferramentas disponíveis para realizar uma tarefa. Algumas conotações do termo envolvem a malandragem e a esperteza, e me lembram os ardis de Hermes, especialmente sua ambiguidade com relação às mensagens dos deuses. Se a hermenêutica veio a indicar a ambiguidade e o caráter escorregadio do sentido textual, a bricolagem também pode sugerir os elementos inventivos e imaginativos da apresentação de toda a pesquisa formal (KINCHELOE, 2007, p.15).

<sup>57</sup> [...] to the ability to deploy multiple research approaches and theoretical constructs [...] (KINCHELOE, 2004, prefácio x).

estratégias visando superar essa dimensionalidade única (KINCHELOE, 2007, p. 39); e isso requer uma postura que evita formas monológicas e racionalistas de um conhecimento pautado na ordem e na certeza.

## 6.1 Procedimentos metodológicos

De maneira informal, no período entre 31 de maio a 16 de junho de 2021, entrei em contato com 19 professoras de Artes Visuais atuantes em escolas públicas municipais de Pelotas. O contato aconteceu individualmente, por meio de mensagens através dos aplicativos *WhatsApp* e *Messenger*, devido a pandemia de covid-19.

Conforme eu ia entrando em contato com as docentes e explicando um pouco sobre a pesquisa, elas confirmavam a participação, o que possibilitava verificar a necessidade de convidar mais participantes, pois eu havia delimitado que fariam parte da pesquisa em torno de dez professoras. No entanto, onze<sup>58</sup> participantes confirmaram a participação. Das outras oito convidadas, algumas delas não visualizaram a mensagem e outras que visualizaram, não responderam.

Sobre a escolha pelas docentes, quatro delas haviam sido minhas colegas na época de graduação, contudo apenas uma respondeu a mensagem aceitando participar da pesquisa. As outras três colegas visualizaram a mensagem, mas não deram retorno. Entrei em contato também com uma colega da época de mestrado que aceitou participar. Os outros contatos consegui através de um grupo de *WhatsApp* chamado Arte/Smed, que eu fazia parte no ano de 2020; e ainda através do grupo de Facebook “Pesquisa, Ensino e Formação docente nas Artes Visuais.”<sup>59</sup>

Através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>60</sup>, cada uma das onze docentes foi convidada, individualmente, a participar do Projeto de Pesquisa “Imagens e questões de gênero no currículo – Um estudo com professoras de Artes Visuais”, em desenvolvimento no contexto do Curso de Doutorado em Educação do

<sup>58</sup> Embora eu já tivesse a confirmação da participação de dez docentes, uma professora que eu havia entrado em contato no início do mês de junho, confirmou sua participação para a última semana do mês de julho (período do recesso escolar). Por esse motivo a pesquisa foi feita com onze participantes.

<sup>59</sup> Grupo administrado pela profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti: <https://www.facebook.com/groups/863649133804130>

<sup>60</sup> Tratando das questões éticas da pesquisa, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma carta de anuência autorizando a realização da pesquisa, foi concedida pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas/RS.

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. O termo apresentou o objetivo geral da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

Foi solicitado o envio de uma imagem que poderia ser produzida pela própria docente no momento do convite (desenho, pintura, fotografia, entre outras) ou alguma imagem produzida na sua época de estudante das Artes Visuais, do seu período de docência na escola, ou, ainda, alguma imagem disponível em mídias digitais, que possuisse uma relação com as temáticas: cultura visual e gênero.

As imagens foram enviadas pelas docentes, por meio do *Messenger* ou *WhatsApp*. A maioria delas enviou a imagem no mesmo dia do convite para participar da pesquisa. Apenas três docentes pediram um prazo de uns dois dias para o envio da imagem, pois comentaram que estavam sem tempo e sobrecarregadas com o trabalho remoto nas escolas. O objetivo de solicitação do envio de uma imagem foi de procurar compreender o entendimento das professoras em relação às temáticas, visando ainda um possível diálogo entre a imagem selecionada e as questões da entrevista.

As entrevistas semiestruturadas, com duração em torno de 50 minutos, foram realizadas por meio de uma plataforma digital que possui capacidade de gravação. A garantia de sigilo quanto ao nome de cada participante foi assegurada, pois cada nome foi substituído por um nome fictício.

A plataforma denominada Webconf/UFPel pertence a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); e foi disponibilizada para professoras/es e estudantes de pós-graduação no período da pandemia de Coronavírus. O acesso à plataforma acontece através de um login e uma senha pessoal. Dessa forma, foi possível convidar cada participante, individualmente, para entrar na sala virtual, sendo que as datas desse acesso foram combinadas com antecedência, respeitando a disponibilidade de horários de cada participante. As datas das entrevistas ocorreram de 25 de junho até 27 de julho de 2021.

Sobre a plataforma, é importante elucidar que as gravações são disponibilizadas apenas para o CPF e e-mail cadastrado, permitindo às participantes a confidencialidade das informações.

Foi esclarecido, a cada participante, que lhe é assegurada a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do trabalho, sem que lhe traga qualquer prejuízo; e que as informações prestadas seriam utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento do trabalho relacionado à presente pesquisa.

Iniciamos uma conversa, na qual a participante comentou sobre a imagem que foi selecionada e enviada para a pesquisadora, falando sobre o porquê da escolha por determinada imagem e a relação com as temáticas “gênero e cultura visual”. Logo após, foi realizada a entrevista semiestruturada composta pelos seguintes questionamentos:

- Quais imagens percebes que estão mais presentes no cotidiano escolar? E o que achas disso?
- As imagens fazem parte do planejamento da disciplina de Artes Visuais, ou são trabalhadas dentro de algum conteúdo?
- São utilizadas imagens da cultura visual contemporânea em suas aulas? Quais imagens são utilizadas? Existem abordagens sobre gênero, classe e raça?
- O feminino nas representações artísticas faz parte de algum tema trabalhado, questionado e/ou problematizado em suas aulas?
- Você acha relevante a utilização de imagens que remetem às questões de gênero, nas aulas de Artes Visuais?
- O que pensas sobre as imagens, produção de sentidos e subjetividades das/os alunas/os quanto às suas construções identitárias?

## 6.2 Instrumentos de pesquisa: uma proposta de bricolagem

Em relação aos instrumentos de pesquisa utilizados para a produção de dados, apoio-me em Paraíso (2014) que ao tratar sobre pesquisas pós-críticas em Educação centra seus estudos na subjetividade que é “produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados” (PARAÍSO, 2014, p. 32).

Além disso, destaco as conexões da bricolagem com as abordagens sobre cultura visual por defender modos múltiplos de produção de sentidos; além das relações com as abordagens sobre gênero e interseccionalidade, na medida em que

para contribuir com a transformação social os *bricoleurs* buscam entender melhor as forças de dominação que afetam a vida dos indivíduos cujas origens de raça, classe, gênero, sexualidade, etnia e religião estão fora da(s) cultura(s) dominante(s) quanto as visões desses povos diversificados (KINCHELOE, 2007, p.30).



Quanto a multiplicidade nas abordagens, de maneira semelhante às ideias de Denzin e Lincoln (2006) sobre a bricolagem na pesquisa qualitativa, Paraíso (2014) argumenta que a bricolagem de metodologias, tem como resultado “uma composição feita de heterogêneos” (p.36). Para a autora, em uma pesquisa pós-crítica tem-se a possibilidade de articular diferentes ideias, conceitos e teorias nas investigações. Assim, as metodologias “[...] são construídas, fabricadas, ressignificadas, inventadas” (PARAÍSO, 2014, p.43).

Ou seja, não há metodologias fixas e estáveis, pois “por mais autoconscientes que possamos nos tornar, sempre haverá uma forma nova de ver um evento ou um texto”<sup>61</sup> (KINCHELOE, 2004, p. 93, tradução da pesquisadora). Os sentidos são multiplicados e as interpretações são abertas, ou seja, não existe uma resposta fechada, ou uma verdade a ser revelada. Quanto a isso, podemos pensar nas contribuições de Foucault (1998), que ao tratar sobre a verdade, afirma que o que existe são “regimes de verdade”.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (p.12).

Melhor dizendo, o que existe são discursos que assumimos como verdadeiros. Dessa forma, uma pesquisa pós-crítica,

[...] busca compreender como certos discursos funcionam em meio às relações sociais; busca examinar como discursos produzem objetos e práticas, constroem subjetividades e significado para o mundo social e, como, ao nomear e mostrar, os discursos excluem e hierarquizam (SÉRVIO, 2015, p.79-80).

A partir da revisão bibliográfica, das imagens enviadas pelas participantes, e das entrevistas, realizei um mapeamento visando “montar, desmontar e remontar” os discursos e as narrativas. “A operação aqui é de juntar – aquilo e aqueles/as que podem ser considerados comuns, semelhantes, parecidos – e separar – aquilo e

---

<sup>61</sup> As self-aware as we can become, there will always be anew way to view an event or a text (KINCHELOE, 2004, p. 93).

aqueles/as que afirmam coisas diferentes, distintas, contrárias, conflitantes” (PARAÍSO, 2014, p.37).

O mapeamento das informações, presentes nos instrumentos de pesquisa, permitiram a descrição tanto das semelhanças quanto das singularidades dessas informações, algo imprescindível para a produção dos dados de pesquisa. E ainda, em concordância com Paraíso (2014), é importante descrever os detalhes do que foi construído,

[...] para que possamos mostrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato e de um objeto. É importante para que nos instrumentalizemos para explicitar as condições históricas de sua existência, sua ‘urgência histórica’, suas diferentes relações, suas ramificações, suas relações poder-saber. É também importante para que mostremos suas transformações, suas continuidades e descontinuidades, suas potências e fragilidades. É importante para mostrarmos como as rupturas acontecem, como e quando as possibilidades se abrem e para indicarmos novas formas de pensar sobre nosso objeto (PARAÍSO, 2014, p. 40).

As relações de poder estão envolvidas na produção de saberes, por isso é necessário “multiplicar os sentidos de todos os textos, discursos, linguagens e artefatos [...]” (PARAÍSO, 2014, p.41), e assim, desconstruir a fixidez dos pensamentos centrados em verdades. Kincheloe (2007), afirma que:

Como parte de um processo mais amplo, em constante mudança, a realidade com que os *bricoleurs* trabalham não é uma entidade fixa. Em sua impermanência, o mundo vivido apresenta aos pesquisadores problemas especiais, que demandam atenção à natureza de suas mudanças e aos processos de suas movimentações. Nesse contexto dinâmico, os *bricoleurs* trabalham para evitar proclamações de verdade final (p.40).

Isso significa que a produção de conhecimento não é algo simples, ao contrário, é um processo complexo que envolve múltiplas interpretações sobre os contextos e os sujeitos.

### **6.3 Sobre as professoras participantes da pesquisa**

Retomando o que já foi exposto anteriormente, as entrevistas foram realizadas com onze professoras de Artes Visuais, atuantes em escolas da rede municipal de ensino de Pelotas.

No quadro 5, a seguir, apresento as professoras (identificadas por nomes fictícios<sup>62</sup>) e algumas características profissionais como: tempo de formação, tempo de docência no município de Pelotas, carga horária de trabalho e turmas. As participantes serão apresentadas por ordem alfabética, considerando a letra inicial de cada nome.

Quadro 5: Professoras participantes da pesquisa e suas características profissionais.

Nome	Ano de formação	Tempo de docência	Carga horária semanal	Turmas
Amanda	2009	6 anos	20h (Artes Visuais) e 20h (anos iniciais do currículo) - 3 escolas	6° ao 9° ano
Antônia	2010	7 anos	40h distribuídas em duas escolas	Pré-escolar ao 9° ano
Camila	2009	12 anos	40h em uma escola	Pré-escolar ao 9° ano
Daniela	2013	8 anos	40h distribuídas em duas escolas	Pré-escolar ao 5° ano e 9° ano
Francisca	2010	7 anos	40h (20h no município de Pelotas e 20h em um município vizinho)	Pré-escolar ao 7° ano
Juliana	2010	5 anos	40h (20h no município de Pelotas e 20h em um município vizinho)	1° ao 5° e 9° ano
Lara	2012	5 anos	20h	6° ao 9° ano
Rafaela	2011	6 anos	20h	Pré-escolar ao 5° ano

<sup>62</sup> As participantes foram consultadas quanto a escolha pelos seus nomes fictícios, no entanto apenas uma delas mencionou um nome, as outras deixaram a critério da pesquisadora.

Sandra	2009	9 anos	40h (20h no município de Pelotas e 20h em um município vizinho)	Pré-escolar ao 9º ano
Sofia	2011	1 ano e 4 meses	20h	Pré-escolar, 1º e 2º ano
Vitória	2008	7 anos	40h (20h no município de Pelotas e 20h em um município vizinho)	4º ao 9º ano

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Em análise geral do quadro percebe-se que a formação das docentes aconteceu entre os anos de 2008 até 2013. O tempo de docência varia entre 1 ano e 4 meses até 12 anos. Quanto à carga horária, oito participantes trabalham 40h semanais que são distribuídas em escolas do mesmo município, como também em municípios vizinhos. As turmas variam, do pré-escolar ao 9º ano; geralmente quem trabalha 40h acaba atendendo turmas dos anos iniciais, como também dos anos finais, e isso pode contemplar todos os anos (pré-escolar até o 9º ano) como no caso das docentes Antônia, Camila e Sandra.

Além do que já foi mencionado sobre as participantes, busco explicitar brevemente os pensamentos e os anseios de cada uma através de um recorte de seus relatos, tanto sobre as imagens quanto sobre as questões da entrevista. Os relatos das onze docentes explicitam algumas peculiaridades, como também as conexões existentes entre seus pensamentos, vivências e experiências escolares. Assim, inicio o processo de bricolagem em que “o recorte é uma operação feita com pequenas partes, e não permite a totalização, nem a integração” (PARAÍSO, 2014, p.36).

Amanda expõe a questão da invisibilidade feminina no campo da arte: “Eu pensei, ahh... ela quer falar sobre a dificuldade de o feminino aparecer na arte e têm tanta gente que se destacou e que não se destacou porque não era falado, não era lembrado, né?” (AMANDA, relato sobre a imagem, 27.07.21).

Refletindo sobre o ensino das Artes Visuais, o relato da professora corrobora com a reflexão de Coutinho (2009) quando a autora reitera que:

Há uma tendenciosa e tradicional hegemonia em torno do discurso masculino - herança do complexo normativo patriarcal – que, contagiando por longo tempo vários campos de ação, se faz presente ainda hoje, lançando seus tentáculos perpetuadores sobre docentes e discentes (COUTINHO, 2009, p.5).

Existe um processo de naturalização em torno da invisibilidade da produção artística feminina que reforça o discurso hegemônico da cultura patriarcal dando “destaque” aos artistas homens.

A professora Antônio, destaca sua condição de mulher negra. Seu relato sobre a escolha da imagem (Figura 21) remete à representatividade:

“E aí, procurando uma imagem na internet, uma imagem que me representasse, que fosse uma imagem representativa para mim, eu encontrei essa! E me vejo assim! Sabe?!” (ANTÔNIA, relato sobre a imagem, 28.06.21).



Figura 21: Marcha das mulheres negras, 2016.  
Fonte: AGÊNCIA BRASIL, 2021.

A imagem selecionada por Antônio apresenta uma marcha de mulheres negras e faz parte de uma matéria<sup>63</sup> sobre a luta das mulheres por igualdade de gênero e o

<sup>63</sup> “Mulheres Lutam por igualdade, mas problemas históricos persistem”, matéria publicada em 08/03/2016, por Mariana Diniz (repórter da Agência Brasil/ Brasília). Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-03/mulheres-lutam-por-igualdade-mas-problemas-historicos-persistem> Acesso em: 02 jun. 2021.

fim da violência doméstica. Suscita uma contravisualidade que reivindica “o direito de olhar”,

ou melhor “é o dissenso com a visualidade, significando uma disputa sobre o que é visível enquanto elemento de uma situação, sobre quais elementos visíveis pertencem ao comum e sobre a capacidade dos indivíduos para identificar este comum e reivindicá-lo”<sup>64</sup> (MIRZOEFF, 2011, p. 24, tradução da pesquisadora).

Além disso, a imagem sugere ainda a reivindicação do lugar social ou do “lugar de fala”<sup>65</sup>, pois é preciso considerar que os grupos que vivenciaram (e ainda vivenciam) situações de opressão e de subalternidade só poderão obter esse lugar na medida em que forem cada vez mais representados nos espaços políticos e sociais. “[...] Significa indagar como certos discursos parecem naturalmente dotados de autoridade, enquanto outros permanecem relegados ao descrédito. E tornar visíveis os lugares [...] que historicamente tiveram sua voz anulada, deslegitimada [...]” (BECCARI, p. 14, 2018).

Camila se refere às imagens que são selecionadas por ela para as suas aulas, que vão desde a arte contemporânea até as da cultura visual contemporânea: “É pra chocar... algumas imagens são, têm esse propósito mesmo... com aquela coisa de choque, eu faço perguntas pra eles, faço uma mediação, digamos assim, pra gerar essa discussão” (CAMILA, ENTREVISTA, 07.07.2021).

O objetivo de “chocar”, como afirma a docente, é de provocar o olhar, de instigar o pensamento crítico das/os estudantes em relação às imagens. Contudo, Hernández (2007) esclarece que “[...] não se deve esquecer que eles podem apresentar sempre posicionamentos diferentes do que gostaríamos que apresentassem, e que essas diferenças constituem também uma oportunidade para o debate em sala de aula [...] (p.71).

Já no relato de Daniela, questões sobre orientação sexual e/ou de gênero parecem emergir: “[...] eu acho que a gente tem que trabalhar a aceitação do outro [...]

<sup>64</sup> It is the dissensus with visuality, meaning a dispute over what is visible as an element of a situation, over which visible elements belong to what is common, over the capacity of subjects to designate this common and argue for it (MIRZOEFF, 2011, p. 24).

<sup>65</sup> O surgimento da expressão “lugar de fala” é impreciso. Contudo sua origem é atribuída a dois artigos específicos: Can the subaltern speak? (Pode o subalterno falar?, 1983), da teórica indiana Gayatri Spivak; e The problem of speaking for others (O problema de falar pelos outros, 1991-1992), da filósofa panamenha Linda Alcoff (HOLLANDA, 2019).

porque tu sabes que têm crianças que se comportam de uma maneira ou de outra e tu vê desde pequeno, né?” (DANIELA, ENTREVISTA, 29.06.21).

“Trabalhar a aceitação do outro”, é uma frase que aponta para as questões de identidade e diferença, na medida em que “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2012, p.97).

E ainda, a afirmação da docente sobre identificar “que existem crianças que se comportam de maneira diferente desde cedo” retoma o que foi exposto pela artista Bia Leite sobre a obra *Travesti da lambada e deusa das águas*<sup>66</sup> em relação as crianças e suas poses não heteronormativas, as poses que remetem ao termo pejorativo de “criança viada” e que foi ressignificado pela artista.

Já a fala de Francisca expressa preocupação quanto a seleção de imagens para o trabalho em sala de aula. Para ela é importante que as imagens, de alguma forma, contemplem os processos subjetivos e identitários de todas/os as/os estudantes: “[...] numa sala de aula a gente não tem só hetero ou só gay, ou só magro ou só gordo, ou só branco ou só negro, então eu sempre penso em trazer todas as imagens e de todos os padrões, e para o aluno se enxergar ali, como parte da história [...]” (FRANCISCA, ENTREVISTA, 05.07.21).

O pensamento de Francisca está conectado a um currículo que “multiplica” (PARAÍSO, 2016), a partir do entendimento de que suas propostas necessitam ser inclusivas, visto que é através do currículo,

entre outros processos sociais, que nossos corpos são moldados aos papéis de gênero, raça, classe que nos são “destinados”. O currículo nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos. O currículo torna controláveis, corpos incontrolláveis (SILVA, 2005, p. 203).

A professora Lara, ao selecionar a imagem da personagem Mafalda<sup>67</sup> (Figura 22), que havia trabalhado com as suas turmas de sétimos anos (no ensino remoto,

<sup>66</sup> A reprodução da imagem da obra de Bia Leite e sua descrição encontram-se nas pgs.49 e 50 do presente texto.

<sup>67</sup> Mafalda é uma personagem que foi produzida pelo cartunista argentino Quino (1932-2020). A menina de 6 anos de idade, cabelos escuros e amarrados com um laço é uma contestadora, revolucionária e defensora da democracia e dos direitos humanos. Originária de uma família de classe média argentina, suas tirinhas de humor são lidas por públicos de todas as idades e de vários lugares do mundo, e

em 2020), destaca as temáticas que surgiram nas falas das/os alunas/os. Elas/es estabeleceram relações com o momento atual de pandemia até as várias formas de opressão que necessitam de um ponto final, de um basta.



Figura 22: Personagem Mafalda gritando “BASTA”.  
Fonte: Reprodução. ESCONDERIJOS DO TEMPO, 2021.

“Nos temas que eles [alunas/os] trouxeram entrou o racismo, a desigualdade social, a corrupção, a homofobia, o basta da covid, dos maus tratos, da intolerância [...] da desigualdade social [...] dos preconceitos, da violência doméstica [...]” (LARA, relato sobre a imagem, 12.07.21).

A professora disse ter escolhido a imagem da Mafalda para o trabalho com as/os alunas/os como uma forma de homenagear o cartunista Quino que havia falecido no ano de 2020 e ainda pelo fato de se tratar de uma personagem que se posiciona criticamente.

Além do ano de 2020 ter sido o ano da morte de Quino, também foi o ano de do surgimento da covid-19 no mundo, o que fez com que as/os alunas/os da

---

possuem temáticas importantes como o capitalismo, o feminismo e a desigualdade social. A personagem foi criada no ano de 1963, quando a empresa de eletrodomésticos Mansfield contratou Quino, com o objetivo de divulgação da marca. Como uma espécie de campanha publicitária, nas histórias das tirinhas, os personagens da família de Mafalda usavam produtos vendidos na loja. No entanto, o projeto acabou não indo à frente e Mafalda não chegou a ser conhecida pelo público nesse momento; suas histórias foram publicadas em um período marcado pela ditadura na Argentina, entre os anos de 1964 e 1973 (FUKS, 2020; WINCKLER, 2020).



professora Lara refletissem sobre o grito de “basta” proferido pela Mafalda como uma forma de se opor às várias formas de opressão como também ao vírus letal e desconhecido.

“Pelo fato de se tratar de uma personagem que se posiciona criticamente”, frase proferida pela professora, sobre a escolha da imagem, veio à tona a lembrança de um acontecimento no ano de 2019, quando uma tirinha da Mafalda na prova do ENEM, foi censurada pelo governo de Jair Bolsonaro com a justificativa de que havia uma interpretação feminista nos quadrinhos (Figura 23).

Na tirinha Mafalda estava prestes a entrar para o jardim de infância. A personagem é apresentada dialogando enquanto sua mãe está em estado apreensivo com essa nova fase; com isso, Mafalda tenta ‘tranquilizá-la’: “Sabe, mamãe, eu quero ir para o jardim de infância e estudar bastante. Assim, mais tarde não vou ser uma mulher frustrada e medíocre como você.”



Figura 23: Tirinha da Mafalda (prova do ENEM), 2019.  
Fonte: Reprodução. DCM, 2022.

Quanto às imagens e a produção de sentidos, refletindo sobre a construção identitária das/os estudantes, Rafaela relatou:

[...] muito do que eles (alunas/os) consomem de imagem, eles constroem uma visão distorcida deles próprios, e assim, eles consomem o que está na mídia, eles almejam ser aquilo, então aí causa uma distorção com a aceitação de quem eles são, e isso é muito preocupante [...] (RAFAELA, ENTREVISTA, 02.07.21).

No seguimento do relato ela mencionou sobre um aluno que apresentava problemas em aceitar sua identidade racial: “[...] ele sabia que ele era negro, mas ele não se colocava como [...] eu vejo que eles acabam não se aceitando como são, sabe? Em função dessas imagens que eles consomem e têm acesso” (RAFAELA, ENTREVISTA, 20.07.2021).

A professora afirmou que as/os alunas/os “constroem uma visão distorcida deles próprios”, porque consomem o que está na mídia. Quanto a isso Kellner (2005) reitera que o ensino de um alfabetismo crítico em relação a mídia

é um excelente meio de fazer com que os/as estudantes falem sobre sua cultura e experiência, para articular e discutir a opressão e a dominação cultural. [...] Estudar a cultura popular criticamente pode ensinar os/as estudantes a resistir a imposição de certas atividades (fumo, drogas, competição agressiva etc.), de papéis e modelos de gênero e de comportamento sexista, racista, ao mostrar que essas atividades e modelos não são naturais, não são benéficos, não são nem mesmo evidentemente bons (p.127).

Trabalhar na escola com as imagens que fazem parte da cultura visual contemporânea é imprescindível “uma vez que as subjetividades são produzidas e transitam de maneiras reflexivas e corporificadas” (HERNÁNDEZ, 2007, p.31).

Sobre o questionamento quanto ao trabalho com imagens, pensando nas questões que envolvem gênero, classe e raça, a professora Juliana respondeu:

“[...] geralmente a escola toda usa esse tema [raça]. Que geralmente a gente deixa para novembro [...]” (JULIANA, ENTREVISTA, 12.07.21).

O relato de Juliana não é um caso isolado, pois é bem comum o entendimento de que assuntos ligados a gênero, classe e raça, “se forem abordados na escola”, precisam estar encaixados em alguma data específica. Esse fato apareceu também no relato de Sandra:

“Mas é como eu te falei, aproveito ali a questão da semana da mulher e trabalho a questão do feminino; mas é naquele momento ali” (SANDRA, ENTREVISTA, 01.07.21).

De forma semelhante, Sofia disse que:

“O feminino é trabalhado, assim, mais no Dia das Mães que a gente trata da figura feminina, pra representar a mãe ou aquela pessoa ou aquela figura feminina que eles têm. Geralmente é mais nessa data que é focada e no dia das mulheres” (SOFIA, ENTREVISTA, 25.06.21).

Questões de gênero e suas interseccionalidades são associadas às datas comemorativas demonstrando uma banalização desses assuntos nos currículos e nas práticas pedagógicas escolares. No entanto, as atividades em torno das datas comemorativas, com concepções de gênero fixadas precisam ser problematizadas e redimensionadas (DIAS, 2017a).

Já a professora Vitória, questiona o que é imposto às mulheres pela sociedade culturalmente patriarcal. A imagem, um desenho que foi produzido por ela em 2018 (Figura 24), ao mesmo tempo em que retrata o condicionamento feminino, também procura questionar essa situação.

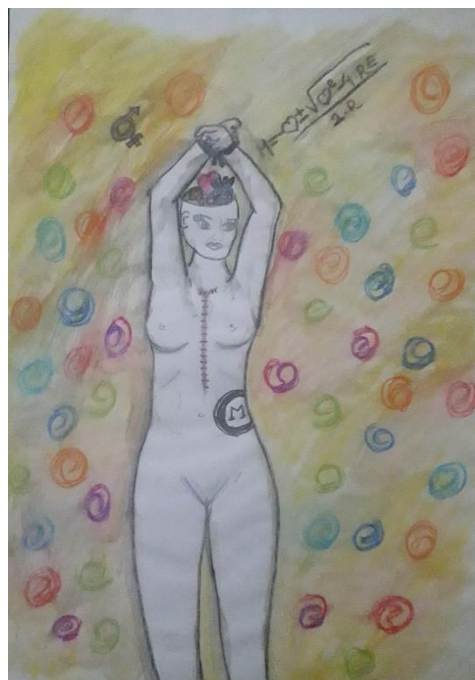


Figura 24: Desenho (condicionamento feminino), 2018.  
Fonte: VITÓRIA (Arquivo pessoal), 2021.

“[...] Tem na fórmula ali, a fórmula de ser mulher... existe uma fórmula? É uma fórmula porque como é dado pra gente é uma fórmula; tens que ser assim, assim, assim [...] a tua prioridade na vida é ser mãe, é casar e nós estamos no século XXI [...]” (VITÓRIA, relato sobre a imagem, 01.07.21).

A descrição de Vitória suscita a falta de autonomia das mulheres sobre seus próprios corpos, isso corrobora com as reflexões de Biroli (2014) quando a autora diz que:

A sobreposição entre mulher e maternidade colaborou, historicamente, para limitar a autonomia das mulheres. Um de seus aspectos é a restrição de determinadas atividades que foram consideradas conflitivas com a divisão sexual do trabalho, assim como o controle da sexualidade e da capacidade reprodutiva das mulheres. Porém tão importante quanto as restrições é a construção da maternidade como valor positivo em um quadro que promove identidades de gênero convencionais, naturalizando a divisão sexual do trabalho dentro e fora de casa e afirmando uma posição “especial” e mesmo “exclusiva” das mulheres no cuidado com as crianças e na gestão da vida doméstica (BIROLI, 2014, p.115).

Questões importantes para a pesquisa puderam ser observadas neste momento de apresentação das participantes, através das relações estabelecidas por elas sobre as temáticas que envolvem gênero e interseccionalidades e cultura visual.

Esse recorte de informações não tem a pretensão de estabelecer verdades, pelo contrário, é apenas um ponto de partida para o processo de bricolagem na pesquisa.

#### 6.4 Elucidando o contexto da pesquisa

“[...] O meu momento atual é esse,  
é assim que eu estou vivendo [...]”  
(SANDRA, ENTREVISTA, 01.07.21).

A frase proferida por uma das professoras participantes da pesquisa faz referência ao momento vivido na pandemia que teve como consequência o aumento das funções e atividades do trabalho docente.

O início do ano de 2020 foi marcado pela notícia da pandemia de covid-19<sup>68</sup> no mundo. Tanto no Brasil quanto em outros países, várias medidas foram adotadas como forma de proteção contra o vírus desconhecido. Máscaras, higienização frequente das mãos e isolamento social seguido do fechamento dos comércios considerados não essenciais, das universidades e das escolas, começaram a fazer parte da vida de todas as pessoas. Além disso, houve a orientação para que as pessoas desenvolvessem suas atividades (estudos e trabalho) em casa, de forma remota, algo que além de inesperado é desafiador, pois tomando como exemplo as escolas públicas,

novas formas de vivenciar o uso das tecnologias produziram consideráveis modificações nas formas de ensinar e aprender, obrigando professores e alunos a utilizarem em suas aulas diferentes mídias, a maioria criada com fins comerciais, e que necessitam serem repensadas para suas demandas pedagógicas específicas (ZAMPERETTI, 2021, p.39).

É necessário considerar que todas essas modificações no ensino vieram a fazer parte da vida de professoras/es e alunas/os e foi neste contexto que a pesquisa

---

<sup>68</sup> Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em: 07 dez. 2021.

aconteceu. Mesmo assim, os relatos das professoras em relação às questões da entrevista se remetem mais ao período presencial, ao que foi vivenciado antes da pandemia.

Na solicitação do envio de uma imagem, a professora Sandra optou por enviar uma fotografia do seu lugar de trabalho<sup>69</sup> no ensino remoto (Figura 25), um lugar organizado em sua própria casa, devido ao isolamento social.



Figura 25: Fotografia (trabalho remoto), 2021.  
Fonte: SANDRA (Arquivo pessoal), 2021.

Com o objetivo de registrar o que foi parte da demanda do trabalho docente em tempos de pandemia, a professora afirmou que a imagem representava o seu momento atual porque ali aparecia a organização das avaliações, das correções do material impresso elaborado para as/os alunas/os que não puderam assistir as aulas remotas devido à problemas de conexão de internet ou até mesmo por falta total de acesso. Mesmo a escola aderindo à utilização da plataforma do *Google Classroom*<sup>70</sup>, a falta de uma internet de qualidade numa localidade de zona rural fez com que todos os materiais (conteúdos e atividades) elaborados para o ensino remoto, passassem a

<sup>69</sup> A imagem havia sido publicada pela professora em seu perfil de Facebook, cinco dias antes do envio para a pesquisadora.

<sup>70</sup> O Google Sala de aula é uma plataforma gratuita de ensino e aprendizagem que serve como uma sala de aula *online* e foi utilizada por algumas escolas no período de ensino remoto.

ser impressos, em virtude disso todas as semanas as/os docentes recebiam materiais para corrigir.

Ainda sobre a imagem, Sandra sugeriu que eu consultasse a postagem no seu perfil do Facebook, pois junto da imagem havia um relato, chamado por ela de “desabafo”. No relato<sup>71</sup> ela escreveu:

**A quantidade de trabalho burocrático de um professor já era grande. E não só parece, mas tenho certeza de que diante do ensino remoto dobrou e triplicou...** São muitas horas de um trabalho que não tem folga, final de semana, feriado e nem fim... Quando terminamos de corrigir uma etapa, a próxima (que levamos um tempão para preparar semanas antes) já está chegando para mais correções, avaliações e pareceres... E é o trabalho que segue sem hora para acabar... pois qualquer hora é hora de trabalhar, responder mensagem, e-mail, áudio, rede social (que virou plataforma de aula virtual), gravar vídeo, tirar dúvidas de como se faz, mesmo que já se tenha feito uma descrição detalhada e desenhada da atividade. Afinal, já estamos acostumados com tudo isso dentro de casa. **Nosso ambiente de trabalho é um misto com os afazeres domésticos que também é um trabalho e depende de nós.** É assim que vive um professor nesse tempo de pandemia, à espera de um reconhecimento, que não seja com aplausos, presentes, elogios ou coisas do tipo. É isso mesmo, essas coisas perdem a importância, pois o mínimo que um professor quer, espera ou tem prazer é que o aluno retorne a atividade realizada com o mesmo esmero, dedicação e capricho ao qual foi pensada e preparada para que ele mesmo, não sofra prejuízo algum em seu aprendizado [...] (SANDRA, 02.06.21, grifos da pesquisadora).

Tanto a imagem quanto o relato de Sandra me fizeram refletir sobre a desigualdade de gênero. E embora ela tenha utilizado a palavra “professor”, o relato era dela, da professora, e a situação descrita por ela representa uma maioria, que são as mulheres na docência.

Em termos de formação e profissão, as relações de desigualdade entre homens e mulheres, apontam que o Ensino Fundamental tem um marco importante na história da representação das mulheres brasileiras. Em meados do século XIX foi observado que os homens estavam deixando as salas de aula e que as mulheres teriam “vocação para o magistério”. Os homens passaram a ter outras oportunidades de trabalho, devido aos processos de urbanização e industrialização. Esses acontecimentos deram origem ao que chamamos “feminização do magistério” (LOURO, 1997).

Pautada por ideias como “vocação”, a feminização do magistério, apontava que as mulheres seriam mais aptas ao trabalho docente, pois “[se] o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava de certa

---

<sup>71</sup> Foi autorizada pela docente a utilização do relato para a produção de dados da presente pesquisa.

forma, ‘a extensão da maternidade’” (LOURO, 1997, p.450). Havia na época, um pensamento atuante da escola em manter os modelos de feminilidade em seu contexto, e a contribuição para este pensamento era o fato de que muitas mulheres optavam pelo magistério devido a viverem restritas, apenas “ao lar e à igreja”.

A partir das atribuições ao sexo feminino, como frágil e passível de correr riscos fora do lar, o magistério veio a tornar-se uma ocupação transitória na vida das mulheres. Sendo assim, cabia ao homem sustentar a família, enquanto a mulher se dedicava as tarefas domésticas, permanecendo no magistério provisoriamente ou por apenas um turno. Com isso, a renda da mulher passou a ser considerada como “complementar”.

Ainda sobre a feminização do magistério, no capítulo intitulado “Produzindo professoras”, Louro (1997) fala sobre como as escolas normais haviam se tornado escolas de mulheres. O arranjo do espaço escolar era destinado a transformar as mulheres em professoras, através dos múltiplos símbolos e artefatos presentes em seu interior.

Uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizados para a produção dessas mulheres professoras. Em salas frequentemente encimadas por crucifixos, mesmo nas escolas laicas, as mulheres tiveram aulas de português, matemática, geografia nacional, história do Brasil e geral, história sagrada, catecismo, pedagogia e também puericultura, psicologia, economia doméstica, trabalhos manuais, higiene escolar, sociologia e ainda outras (LOURO, 1997, p.455-456).

Tudo isso era uma maneira de instituir como as mulheres deveriam ser e agir dentro destes espaços que frequentavam para se tornarem professoras. Dessa forma, as professoras de hoje não se constituem apenas de suas práticas cotidianas, mas também de todo esse processo histórico e cultural que a partir de diferentes discursos demarcava as representações do masculino e feminino.

Voltando a reflexão sobre a imagem enviada por Sandra, mesmo sabendo que as múltiplas canetas coloridas, registradas ali, faziam parte da sua coleção (algo explicitado por ela); e ainda, que eram materiais organizados e utilizados para as correções dos trabalhos propostos para as/os alunas/os e para a elaboração de recursos visuais utilizados nas aulas remotas gravadas por ela, em sua casa, foi inevitável não associar essa organização no espaço doméstico com “os símbolos do arranjo no espaço escolar” (LOURO, 1997), por sugerir “como se produz uma professora”. Sem desconsiderar a intenção da professora em fotografar o seu lugar

de trabalho como uma forma de protestar sobre o aumento das atividades docentes, penso que a imagem em sua singularidade suscita uma visualidade, um discurso visual que naturaliza a ligação da profissão docente ao feminino.

Já no relato, a situação vivida pelas mulheres em um contexto de ensino remoto, fica mais explícita. A partir de uma frase que expõe a desigualdade de gênero: “Nosso ambiente de trabalho é um misto com os afazeres domésticos que também é um trabalho e depende de nós”, Sandra coloca em evidência as inúmeras tarefas, desde o planejamento e a execução de uma aula remota e todas as outras funções que são desempenhadas pelas mulheres professoras: cuidados com a casa, como os filhos etc. Em concordância, as autoras Araújo e Yannoulas (2020) elucidam que o aumento das tarefas

a instalação de horários atípicos, a aceleração no desempenho das atividades, a dimensão privada sendo desvelada pelas TDIC e a ausência de condições materiais efetivas afetaram em cheio a produção docente e sua subjetividade, tendo como principal alvo as professoras no exercício de suas funções docentes, maternais, de cuidadoras, entre outros “avatares” que precisam utilizar na múltipla jornada de trabalho, e uma “presença” cada vez mais multiplicada (2020, p.768).

Esse foi o contexto da pesquisa, um contexto de ensino remoto que fez com que o trabalho docente “dobrasse, triplicasse”. A professora expôs a realidade vivida pelas mulheres professoras e nisso incluiu as outras participantes da pesquisa como também a pesquisadora.



## **7 O tabu: imagens, gênero e as concepções sobre a faixa etária das/os alunas/os**

No que se refere as discussões sobre gênero, corpo, sexo e sexualidade na escola, nota-se que existe uma insuficiência de discussões formais sobre os assuntos e que os pensamentos generificados se fazem presentes através dos conteúdos e das atividades pedagógicas e curriculares (DIAS, 2011; LOURO, 2014; PARAÍSO, 2016). Ademais, os assuntos sobre as questões de gênero não são mencionados no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental.

Todas essas questões repercutem no trabalho docente, além da ideia que algumas professoras têm sobre quais conteúdos seriam adequados para serem trabalhados com as/os estudantes, de acordo com a faixa etária.

Ao confirmar que as imagens faziam parte do planejamento de sua disciplina, perguntei à professora Daniela quais eram especificamente as imagens selecionadas por ela para o trabalho com as/os alunas/os, ela respondeu:

Essas mais de gênero, isso eu trabalho mais com os maiores, as outras imagens eu trabalho com os menores. Na escola da tarde eles são mais tradicionais, assim, eu cuido até porque eles são pequenos, mas eu sempre falo alguma coisa, até se eu for mostrar alguma imagem sobre a escravidão, eu vou mostrar o que aconteceu, o porquê [...] (DANIELA, ENTREVISTA, 29.06.21).

Daniela relatou certa preocupação na seleção de imagens, procurando diferenciar o que é abordado com as/os alunas/os dos anos iniciais e alunas/os dos anos finais, que ela chama de “menores” e “maiores”. O questionamento começou por causa da imagem enviada por ela, a qual afirmou ter trabalhado em uma turma de nono ano (Figura 26).



Figura 26: Cala a boca já morreu (instalação no Centro Universitário Maria Antônia, SP), 2019.

Fonte: ACERVO DA ARTISTA, 2021.

“O que você não quer mais calar?” A partir desta pergunta, a artista conversa com mulheres pelas ruas de diversas cidades. Das conversas, foram retiradas frases que explicitam as demandas e desejos das mulheres, fotografadas, em seguida, com o cartaz contendo a frase extraída. De acordo com Teixeira, este trabalho dialoga diretamente com o momento atual, principalmente no Brasil, quando vivenciamos o colapso das democracias e o fortalecimento de movimentos de direita que ameaçam as liberdades individuais e coletivas e colocam em risco as conquistas históricas que exigiram tanto esforço para sua concretização. “Dar voz às mulheres, indistintamente, em ruas e outros espaços públicos é um ato de luta e resistência. A rua torna-se local para trocas e encontros, confrontos de ideias e relatos íntimos entre as mulheres interessadas em participar” (TEIXEIRA, 2019).

Pensando em um trabalho nas aulas de Artes Visuais com arte contemporânea, Daniela disse que desenvolveu uma atividade em que as/os alunas/os deveriam pesquisar na internet os trabalhos da artista Ana Teixeira. Assim, “Cala a boca já morreu” (2019) apareceu nessas pesquisas. Então perguntei à professora como ela havia tomado conhecimento pela artista e suas obras, ela respondeu que aconteceu através de uma busca por produções contemporâneas que tivessem “a identidade” como temática principal, pois seria a proposta de um trabalho de autorretrato com

as/os estudantes. Assim, ela encontrou na internet a intervenção urbana “Outra identidade”<sup>72</sup>(Figuras 27 e 28).

Sobre a artista visual Ana Teixeira, ela nasceu em Caçapava, SP, em 1957. Sua pesquisa é um ato coletivo que acontece a partir da troca com o outro. Seus trabalhos têm início a partir de uma ação feita na rua para um público amplo nem sempre interessado em arte. A obra é um resultado desse acontecimento, do encontro da arte com as pessoas nesses espaços, sendo a palavra um dos recursos mais importantes utilizados pela artista (ITAÚ CULTURAL, 2022; TEIXEIRA, 2022).



Figura 27: Outra identidade (carteira com frases), 2003.  
Fonte: ACERVO DA ARTISTA, 2021.



Figura 28: Outra identidade (caderno com frases e impressões digitais), 2003.  
Fonte: ACERVO DA ARTISTA, 2021.

<sup>72</sup> “Outra identidade” (2003) foi uma ação móvel realizada pela artista com um carrinho-escritório ambulante, contendo carteiras de identidade fabricadas por ela, distribuídas às pessoas interessadas em troca de suas impressões digitais. No lugar de números, fotos ou nomes, “Outra identidade” sugere frases. Cada participante escolhe uma ou mais frases, entre as dez oferecidas, que possam identificá-lo (“Não sei de mim”, “eu falo mentiras”, “não tenho certezas”, “agora tanto faz”; “eu tenho sonhos”, “ainda tenho tempo” estão entre elas). Em troca, foram recolhidas as impressões digitais de cada participante em um pequeno caderno de capa preta, juntamente com as frases escolhidas (TEIXEIRA, 2003).

Procurando dar continuidade aos questionamentos da entrevista, perguntei a Daniela se ela achava que as escolhas das/os estudantes pelas obras da artista foram mais direcionadas para “Cala a boca já morreu” por apresentar questões de gênero e feminismo; ela mencionou que não: “os meus alunos ainda não têm esse pensamento, alguns têm, outros não, principalmente as meninas, os meninos ainda não, eles estão preocupados só com jogos” (DANIELA, ENTREVISTA, 29.06.21).

A resposta de Daniela me fez relacionar as perspectivas proselitista e analítica, propostas por Hernández (2007), pois quando ela mencionou “os meus alunos ainda não têm esse pensamento” sugeriu que pensar naquela imagem a partir das questões de gênero, era algo negativo. Além disso, foi desconsiderado o prazer e o interesse que as/os alunas/os poderiam manifestar por aquela reprodução artística. Para a professora a escolha das/os estudantes pela obra “Cala a boca já morreu” aconteceu quase que de forma aleatória, pois nem ela e tampouco elas/es estavam centradas/os nas discussões de gênero que a imagem poderia ocasionar. Um fato importante sobre a resposta da professora apareceu quando ela mencionou que assuntos sobre gênero seriam de interesse mais das meninas e que os meninos parecem estar em uma fase em que se preocupam apenas “com jogos”.

Isso demonstrou uma certa demarcação, de que meninas até se preocupam com assuntos sobre gênero, como se fosse algo exclusivamente feminino, mas os meninos, “os homens”, se preocupam com outros assuntos.

Sobre “outra identidade”, a professora comentou que propôs um trabalho de autorretrato para a mesma turma de nono ano. No verso do autorretrato, as/os alunas/os deveriam escrever frases que tivessem suas características pessoais. Nesse momento perguntei a Daniela se ela poderia comentar quais foram as frases que surgiram; dentre essas apareceram<sup>73</sup>: “Grata pelo que tenho, faminta pelo que quero”, “Só sei que nada sei”, “Persistir para o amanhã”, “Não deixe seus sonhos serem apenas sonhos!”, “Roupa não define minha personalidade, meu caráter”.

Mesmo que as/os estudantes tivessem retirado a maioria dessas frases da internet, notei a possibilidade de que essas escolhas estivessem conectadas aos seus processos identitários, pois traziam até mesmo questões relativas a corpo, gênero etc. Dessa forma, acho importante retomar o comentário da professora, ao afirmar que

---

<sup>73</sup> Em resposta ao questionamento a professora consultou os trabalhos produzidos pelas/os alunas/os e escolheu algumas frases.

trabalhava com as imagens que suscitavam as questões relativas à gênero apenas com “os alunos maiores”, pois percebi que não houve discussão e tampouco a promoção de uma reflexão crítica a partir da intervenção urbana “Outra identidade” com as/os alunas/os do nono ano.

Através da conversa com a professora ficou subentendido que a apresentação dessa produção artística para as/os estudantes teve o intuito apenas de uma reprodução, de um fazer descontextualizado. No entanto, conforme reitera Hernández (2007), as/os estudantes não são sujeitos passivos, sem capacidade reflexiva.

Além disso, as duas produções contemporâneas de Ana Teixeira reivindicam de certa forma “o direito de olhar”, através da subversão das visualidades conectadas às relações de poder. São “contravisualidades” que atuam como contradiscursos na medida em que apresentam palavras, frases e imagens que possibilitam o descondicionamento do olhar. Em “cala a boca já morreu”, mulheres com cartazes se posicionam contra os vários tipos de opressão sofridas pelos corpos femininos. E na intervenção “Outra identidade”, a carteira de identidade padronizada dá lugar a uma carteira com frases que expõem os anseios, as particularidades e as realidades de cada pessoa, demonstrando características que vão além do convencional (foto, data de nascimento, filiação, naturalidade etc.). De acordo com Álvarez e Monteles:

Em épocas de grandes regimes sociopolíticos e, também, regimes de visualidades hegemônicas ao serviço dos grandes centros de poder, subverter é um convite, pelo menos no referido à rigidez das escolhas pedagógicas e visuais e do papel de intervenção nelas e a partir delas. As imagens podem se tornar subversivas no momento que convidam a deslocar o olhar, não só por elas, superfícies pigmentadas ou projetadas, mas na relação imagens e visualidades (ÁLVAREZ; MONTELES, 2020, p.57).

Contudo, pareceu que as contribuições que poderiam advir das imagens foram desconsideradas pela professora, fato que não contribui para a criticidade das/os estudantes frente as visualidades que os cercam cotidianamente. Além do mais, “gênero, sexualidade e corpos sexuais são elementos presentes na escola, não há como evitá-los ou fingir que os e as estudantes não as têm como características centrais em suas vidas” (ABREU, 2015, p.3937).

Voltando ao assunto sobre a escolha das imagens e a idade das/os estudantes, a professora Rafaela também mencionou que não trabalhava “com determinadas

imagens”, referindo-se às reproduções que apresentam o nu artístico, por exemplo, porque ministrava aulas para alunas/os do pré-escolar ao quinto ano.

Então questionei a professora sobre quais imagens eram trabalhadas em suas aulas. Em resposta Rafaela mencionou:

Como eu dou aulas do pré ao quinto ano, normalmente as imagens que eu trabalho em aula, claro, levando alguns artistas como referência, vai desde a pré-história. Enfim, dava pra trabalhar arte contemporânea, mas eu não trabalhava muito porque eram menores e geralmente a gente trabalha mais os consagrados, né? (RAFAELA, ENTREVISTA, 02.07.21).

Apesar de Rafaela afirmar que trabalhava mais com os artistas reconhecidos da História da Arte por atender alunas/os dos anos iniciais, continuei os questionamentos, perguntando a ela se nessas seleções de artistas e reproduções existiam abordagens sobre gênero:

“Assim... a maioria não, não, claro que eu sempre tento “puxar” de certa forma, não digo através das imagens, mas através de algum conteúdo, mas gênero, acho que eu não trabalho” (RAFAELA, ENTREVISTA, 02.07.21).

Na fala de Rafaela ficou evidente que questões de gênero não são abordadas em suas aulas, e a justificativa é de que trabalha com alunas/os dos anos iniciais.

Educadoras/es, geralmente, consideram que as crianças devem aprender e conhecer assuntos que correspondem a sua faixa etária e se encarregam de estabelecer essas diretrizes. Temáticas ligadas à sexualidade estão presentes no cotidiano escolar, mas, são ocultadas ou sufocadas pelos conteúdos estabelecidos nos planos de estudos. Apesar de estarem presentes nas salas de aula e nas conversas das/os estudantes, gênero e sexualidade são temas que devem ficar escondidos e, preferencialmente, não pronunciados (NUNES, 2014, p.125).

No entanto, crianças e adolescentes têm acesso a uma diversidade visual, “[...] pois suas experiências são intermediadas por tecnologias apresentadas pela televisão, publicidade, filmes e vídeos, jogos eletrônicos e internet” (NUNES, 2014, p.144). Isso demonstra que existe um equívoco em ocultar e/ou desconsiderar as temáticas de gênero e suas interseccionalidades a partir da justificativa da faixa etária das/os estudantes.

## **7.1 Do tabu ao “excesso”: o currículo e as imagens dos “desenhos prontos”**

“O excesso” e os “desenhos prontos” foram as palavras utilizadas pela professora Camila para referir-se ao uso indiscriminado de materiais estereotipados nas práticas pedagógicas e curriculares das escolas.

O uso de imagens mimeografadas e estereotipadas reforça a ilusão de que a escola faz parte de um mundo encanta/dor. Trata-se de um de um “mundo” repleto de seres irracionais e objetos inanimados que falam, sentem, expressam sentimentos e ganham características personificadas. São figuras/imagens extraídas de livros e desenhos animados infantis que passam a compor as paredes das salas de aula, dos pátios, corredores e outros espaços. Encontram-se também nos materiais escolares e nas atividades pedagógicas destinadas à educação das crianças. Expressam uma visão de felicidade, um “mundo encantado” que exige, de forma explícita ou velada, obediência rigorosa às normas solicitadas. Em razão disso, a palavra “encanta/dor”, dá a entender, simultaneamente, a difusão de um mundo de “felicidade” e de “dor” (NASCIMENTO; SOUSA; COELHO, 2015, p.274-275).

Um dos questionamentos da entrevista foi: Quais imagens percebes que estão mais presentes no cotidiano escolar? As respostas foram praticamente unânimes: “Personagens”; “folhas prontas”; “cartazes de EVA”; “corujinhas”; “murais com datas comemorativas”; “alfabetos” e etc.

A partir dessas respostas e procurando dar continuidade a entrevista, perguntei a cada professora: E que achas disso? Dessas imagens?

“Eu acho que é uma questão pontual da escola, sabe? O que eu percebo, pode ser uma visão minha, mas a escola ainda é muito fechada” (FRANCISCA, ENTREVISTA, 05.07.21).

Francisca mencionou que “a escola ainda é muito fechada”, uma frase indicadora de que a escola é um lugar que controla e regula as posições de sujeito, fixando as identidades; e as imagens estereotipadas dos materiais pedagógicos das escolas (desenhos prontos, cartazes, murais etc.) contribuem nesse processo de homogeneização (PEREIRA, 2008).

No que se refere, especificamente, aos desenhos “prontos”, para a professora Camila “[...] é uma coisa que não tem criação nenhuma por parte dos alunos, não tem processo de criação deles, é uma coisa pronta, eles não têm que pensar nada (CAMILA, ENTREVISTA, 07.07.21).

Sobre “não haver o processo de criação”, de acordo com Pereira (2008), os desenhos pedagógicos se caracterizam como

imagens sobremaneira simplificadas, delineadas em traços e espaços bem delimitados e em margens rígidas. [...] são exercícios que consistem no preenchimento, com cores, da parte interna dos contornos das imagens. Na prática docente, esses exercícios são, usualmente, pré-estabelecidos pelos professores. Muitas vezes, eles trazem as instruções de como e quais devem ser as cores a serem utilizadas (PEREIRA, 2008, p.40).

Além disso, tanto os desenhos estereotipados quanto os cartazes e outros materiais visuais, expõem algo que não é explícito, e que fazem parte de um currículo oculto. Ou seja, essas visualidades do cotidiano escolar regulam e normatizam os olhares das/os estudantes como também das/os professoras/es.

Em relato sobre quais são as imagens que compõem o espaço escolar, a professora Sofia descreve:

São aquelas estereotipadas, aquelas imagens que quando eu estudava já era mais ou menos isso, né? [...] não modificou muita coisa; modificou a qualidade das imagens que antigamente eram aquelas dos livros didáticos e agora os professores imprimem um material “bonitinho”, vamos dizer assim. [...] são as imagens [estereotipadas] que eles têm [alunas/os] como referência na sala de aula (SOFIA, ENTREVISTA, 25.06.21).

Embora a professora estivesse se referindo as imagens presentes em um contexto atual de Ensino Fundamental completo (do pré-escolar ao nono ano), seu relato corrobora com as constatações de Cunha (2005) sobre as “ambiências” das escolas de educação infantil da cidade de Porto Alegre, visitadas pela pesquisadora e que lhe causaram “a sensação de volta no tempo” pelas semelhanças com a escola da sua época como aluna do Jardim de Infância, no início dos anos 60.

A impressão que tive e tenho sobre as ambiências escolares é de que elas funcionavam como uma espécie de cenografia natural da infância escolarizada. Ou seja, há uma concepção sobre os modos de compor esses espaços que atravessa o tempo e os contextos socioculturais, tornando assim esses espaços como algo que naturalmente é assim (CUNHA, 2005, p. 65).

As imagens “que agora possuem uma qualidade visual”, dão a “sensação de volta no tempo” por suas semelhanças com as imagens que faziam parte das escolas e conseqüentemente das infâncias, da professora Sofia e da pesquisadora Suzana da Cunha. No entanto, a naturalização da presença dessas imagens nos espaços escolares faz com que elas se tornem referências visuais para as/os estudantes,



atuando na maneira como elas/es devem ser e perpetuando um imaginário acerca da cultura visual escolar.

Ou seja, essas imagens são discursos visuais que regulam as práticas escolares com o intuito de fixar as identidades, algo que segundo Silva (2012, p.83), “[é] uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças”.

Apesar disso, percebi a aceitação e a naturalização por parte de duas professoras em relação às imagens (cartazes, folhas prontas, murais com datas comemorativas) mencionadas por elas e que faziam parte do interior das escolas em que trabalhavam:

“Eu acho que eles [alunas/os] precisam, que eles se identificam [...] que eles precisam dessa referência [...]” (AMANDA, ENTREVISTA, 27.07.21).

E ainda:

“Eu acho que enriquece o ambiente escolar, que não fica assim, digamos “morto”. Dá vida pra escola, a gente chegar e ver aquelas imagens...dá vida pra escola” (LARA, ENTREVISTA, 12.07.21).

Quanto a isso, destaco as contribuições de Cunha (2005), quando a autora se refere ao “olhar conformado” que impede “outros modos de ver”.

As imagens que participam da vida escolar, talvez por serem repetitivas, são aceitas e naturalizadas [...]. O olhar conformado que está sendo constituído nesses locais educativos impede o trânsito para outros modos de ver. Professoras, crianças se acostumam com a regularidade. As semelhanças das imagens definem o costumeiro, o aceito, o esperado (CUNHA, 2005, p. 229-230).

As imagens presentes no espaço escolar são rotineiras e as professoras Amanda e Lara as consideram como necessárias, como referências para as/os estudantes; ou ainda como decorativas, como algo que “dá vida para a escola”. Porém, “o olhar conformado” das professoras as impede de ver que essas imagens também fazem parte de “um mundo encanta/dor” (NASCIMENTO; SOUSA; COELHO, 2015), no qual as práticas curriculares com o uso de imagens estereotipadas “encanta” ao mesmo tempo em que impõe normas e condutas às/aos estudantes.

Em continuidade, no próximo capítulo, através de uma abordagem que problematiza o reforço de estereótipos nas práticas curriculares com imagens, concentro-me especialmente nas datas comemorativas.

## **8 Datas comemorativas, imagens e currículo: questões de gênero, classe e raça**

Durante todo o processo das entrevistas percebi o quanto que os assuntos que envolvem gênero, classe e raça, quando abordados na escola, aparecem de forma incipiente, sendo muitas vezes associados às datas que são consideradas obrigatórias e/ou importantes para o currículo escolar. No entanto, esses assuntos “não podem ficar reduzidos a temas mais ou menos esporádicos, quando não marginais, a objetos de dias especiais, nem a matérias independentes (SANTOMÉ, 2005, p.176).

As datas referentes ao Dia das Mães, Dia da Mulher, Semana da Consciência Negra, dentre outras, são pensadas dentro de temáticas sugeridas pela coordenação das escolas e devem ser trabalhadas em todas as disciplinas. “O próprio fato de existirem dias especiais – que as escolas se empenham em comemorar – como o Dia Internacional da Mulher, ou do Índio, [...] indica o caráter da diferença. Os “normais” não precisam de dias especiais para serem lembrados...” (MEYER, 2013, p.27). Isso demonstra a necessidade de reformulação das práticas curriculares que naturalizam as concepções produzidas social e culturalmente sobre quem é “normal” e quem é “diferente”.

Ao indagar as professoras sobre a presença do feminino nas representações artísticas (se era algo que fazia parte de algum tema trabalhado, questionado ou problematizado nas aulas), as respostas foram de que esse assunto sempre era associado às datas “comemorativas”.

“Todas as professoras, tanto as titulares quanto as especializadas<sup>74</sup> trabalham com a mesma temática, então eu procuro trabalhar essas datas comemorativas. Consciência negra, dia da mulher, é o que eu costumo encaixar quando possível na atividade” (SOFIA, ENTREVISTA, 25.06.21).

No relato de Sofia é possível perceber que existe uma preocupação de seguir o pedido da escola, e não de trabalhar essas questões de forma crítica e até mesmo

---

<sup>74</sup> Nas turmas dos anos iniciais (pré-escolar ao quinto ano), as professoras titulares são aquelas que possuem formação em pedagogia, já as chamadas especializadas, são as professoras de Artes Visuais, Música, Educação Física, Língua Espanhola, dentre outras.

em um período extra datas comemorativas. Além disso, na solicitação do envio de uma imagem, Sofia selecionou um desenho que havia sido produzido por ela em novembro de 2020 (Figura 29). O desenho é referente a uma atividade sobre o Dia da Consciência Negra<sup>75</sup> e faz parte de um projeto que ela participa.



Figura 29: Desenho (Dia da Consciência Negra), 2020.  
Fonte: SOFIA (arquivo pessoal), 2021.

Ainda que possa ser valorizado o empenho e a autoria de Sofia em relação ao seu desenho, é imprescindível pensar na utilização de imagens decorativas no interior das escolas. Existe uma banalização quanto a produção e uso das imagens quando estas são associadas exclusivamente às funções estéticas e decorativas (CUNHA, 2005). É de praxe, tanto nas escolas quanto em projetos, atividades que incluem desenhos, pinturas, colagens, dentre outras para referenciar uma data e delimitar alguns pontos vistos com mais destaque em uma cultura, como as vestimentas, adereços e costumes. No entanto, a data da consciência negra procura resgatar não

<sup>75</sup> A Consciência Negra é celebrada em 20 de novembro, data da morte do líder negro Zumbi dos Palmares. Embora a data já estivesse incluída no calendário escolar através da lei 10.630/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2003), ela foi instituída juntamente do Dia Nacional do Zumbi apenas no ano de 2011, através da lei nº 12.519 (BRASIL, 2011).

somente a história e a cultura de um povo como também evidenciar os processos históricos, econômicos e políticos que constituem o racismo.

Para Sandra, outra professora participante da pesquisa, as abordagens sobre o feminino devem estar associadas a uma data:

[...] eu sempre aproveito a questão da data, quando é lá no início de março, oito de março tem o dia internacional da mulher, então eu aproveito aquela data, aquela semana, e apresento as obras de arte que têm mulheres, a mulher negra, a mulher branca, as mulheres de todas as etnias; e também deixo eles produzirem algo relacionado ao feminino, aí eu deixo livre, deixo eles reproduzirem o que quiserem (SANDRA, ENTREVISTA, 01.07.21).

Embora Sandra apresente às/aos estudantes reproduções de obras em que aparecem mulheres “de todas as etnias” como ela mesma mencionou, parece não haver uma discussão sobre essas reproduções ou sobre essas mulheres. Além disso, ela afirmou que “deixa eles (alunas/os) reproduzirem o que quiserem” como se fosse uma atividade desconexa das discussões que poderiam advir até mesmo da data comemorativa. Ainda, não se pode descartar o fato de que, por meio destas práticas pedagógicas “livres”, possam ocorrer entendimentos para as/os alunas/os de que a questão do “feminino” possa ser abordada de forma acrítica, promovendo a realização de tarefas e produções descontextualizadas. Por essa razão, educadoras/es devem ser moderadoras/es, “buscando o equilíbrio entre o desfrute da experiência dos estudantes com os artefatos da cultura visual e a introdução de uma perspectiva crítica e performativa que signifique discussão, exploração e vivência” (HERNÁNDEZ, 2007, p.88).

A professora Juliana também mencionou sobre o trabalho com reproduções artísticas que retratam o feminino: “Quando eu vou trabalhar Pelotas [a data de aniversário da cidade], na praça Coronel Pedro Osório tem aquela escultura da mãe<sup>76</sup>, eu trabalho aquelas esculturas” (JULIANA, ENTREVISTA, 12.07.21) (Figura 30).

<sup>76</sup> Escultura do artista pelotense Antônio Caringi Filho (1905-1981). Conhecido como “O Escultor dos Pampas”, por retratar figuras e personalidades gaúchas. A Estátua do Lacaador é uma de suas principais esculturas, um dos símbolos de Porto Alegre. “Monumento às mães”, feita em bronze, foi instalada na Praça Coronel Pedro Osório no ano de 1968. Para a confecção da escultura, Caringi teve como modelo a poetisa Noemi Assumpção Osório Caringi, sua esposa. Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2020/05/07/antonio-caringi-e-tema-de-bate-papos-online-promovidos-pela-prec-ufpel/> Acesso em: 13 Jan. 2022.



Figura 30: Monumento às mães (bronze), 1959.  
Fonte: CCS UFPEL (fotografia de Gustavo Mansur), 2022.

Juliana associou o feminino na arte com uma obra que retrata uma imagem idealizada de mulher. A escultura da mãe feliz com seu filho pequeno evidencia a romantização da maternidade pela sociedade. Consequentemente as abordagens de Biroli (2014; 2018) sobre as desigualdades e as opressões de gênero vieram à tona, desde a naturalização das funções cotidianas atribuídas às mulheres, como as tarefas domésticas, os cuidados com a família, a função de educar e proteger os/as filhos/as, até as questões que envolvem sexualidade e autonomia do próprio corpo.

No entanto, Juliana afirmou que não discute com as/os estudantes sobre as reproduções que retratam o feminino: “Sim, eu trabalho com obras de arte que trazem o feminino [...], mas com a discussão de feminino não [...]” (JULIANA, ENTREVISTA, 12.07.21). Em termos de cultura visual, a escolha da professora por essa reprodução artística para o trabalho em sala de aula não representa algo neutro, pois parece fazer parte daquilo que ela considera como relevante. Contudo, é necessário considerar que todas as manifestações da cultura visual, incluindo as obras artísticas, possuem “efeitos na vida dos sujeitos, sobre as políticas de prazer, sobre as experiências de visualidade e as práticas sociais” (HERNÁNDEZ, 2007, p.90).

E ainda, é fundamental que a/o educadora/educador possibilite às/aos alunas/os o diálogo e a criticidade acerca do que está sendo trabalhado. “É importante desconstruir essas políticas de representação para promover a compreensão de como a cultura visual ajuda a construir o gênero e as práticas culturais que produzem os sujeitos normativos em nosso sistema de valores e significações” (ABREU, 2015, p.3939).

Em outra questão da entrevista para as docentes, sobre a utilização de imagens da cultura visual contemporânea nas aulas e se eram estabelecidas relações com as questões de gênero, classe e raça, a centralidade nas datas comemorativas continuou fazendo parte das respostas.

Sim, com certeza, eu sei que não é certo trabalhar somente ali em novembro, a questão racial, mas assim, como tem que se trabalhar isso, nas minhas aulas quando tem que se trabalhar esse tema e outros também, eu procuro por exemplo, colocar alguma imagem que faça referência a isso (ANTÔNIA, ENTREVISTA, 28.06.21).

Mesmo sugerindo que a questão racial necessita ser abordada nos conteúdos de Artes Visuais durante todo o período do ano letivo, Antônia se limita a trabalhar o tema apenas na data determinada pela escola e comenta que procura utilizar imagens para referenciar a ocasião. Porém, de acordo com as/os autoras/es Nascimento, Sousa e Coelho (2015), “[a] utilização de imagens apenas para decorar ou representar uma data sem as devidas considerações poderá reforçar estereótipos, fixando uma determinada ideia de festa, sem outras reflexões ou questionamentos” (2015, p. 282).

Vitória, outra professora participante da pesquisa, relatou um fato semelhante ao que já havia sido exposto pela professora Rafaela<sup>77</sup>. Em pergunta à Vitória sobre as imagens e as questões que envolvem gênero, classe e raça, ela relatou que trabalhava em um lugar de uma zona rural onde existia “muito preconceito racial”, o que chamava a sua atenção. Ao propor uma encenação<sup>78</sup>, referente à Semana Farroupilha<sup>79</sup>, para uma turma de terceiro ano, a professora disse que não queria mostrar “a parte romântica da história, dos heróis” e sim o “massacre dos Lanceiros

<sup>77</sup> Relato sobre um aluno negro; pg. 120 da tese.

<sup>78</sup> Algumas professoras de Artes Visuais, por opção (como no caso de Vitória) acabam promovendo atividades relacionadas à outras linguagens da Arte como: teatro, dança e música.

<sup>79</sup> Trata-se de uma semana que comemora a Revolução Farroupilha, iniciada em 20 de setembro de 1835. De inspiração liberal, o levante teria sido motivado pela carga tributária abusiva, cobrada pelo Império sobre a venda do charque e do couro, base da economia da então chamada província de São Pedro. Festas ocorrem em muitas cidades do estado, desfiles de carros alegóricos e cavaleiros portando bandeiras, vestindo bombacha, botas e esporas, chapéu de aba larga, lenços coloridos no pescoço, “tudo apurmoado para manter a tradição do gaúcho”, à vista de um público numeroso e animado com tanto jeito de se provocar admiração por um passado geralmente considerado heroico. No entanto, historiadores/as apontam tratar-se de uma data que necessita ser contestada, visto a percepção romantizada sobre uma história que enaltece heróis brancos e oculta a traição e o massacre aos negros escravizados (AFONSIN, 2016). Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/560277-20-de-setembro-nem-belas-facanhas-nem-modelo-a-toda-a-terra> Acesso em: 05 jan. 2022.



Negros”<sup>80</sup>. O objetivo do trabalho, segundo a professora era de representação do povo negro e dessa forma mostrar as injustiças omitidas da história. Nisso, ao convidar um aluno negro para representar um lanceiro, ele respondeu: “Sora, mas eu não sou negro”. Vitória disse que nesse momento teve “um choque” com a questão da identidade, pois o aluno não se reconhecia como negro. Para ela isso se deve ao fato daquele lugar ser predominantemente dominado por uma cultura de colonização alemã, e mesmo possuindo uma vila de quilombolas e de pessoas que frequentam os mesmos lugares: escola, igreja, entre outros, os quilombolas são marginalizados e mensagem que fica é: “negro é ruim, eu não sou negro, não me reconheço como negro” (VITÓRIA, ENTREVISTA, 01.07.21).

Sem desconsiderar que existem lugares onde a cultura tradicional de alguns povos prevalece sobre outros, contribuindo para a manutenção de estereótipos; e ainda o comentário de Vitória sobre “não romantizar” a história, trazendo à tona o massacre ocorrido na revolução, o fato da escolha por um menino negro para o papel de lanceiro, ao contrário da intenção da professora, parece ter causado um impacto negativo na proposta. É provável que isso tenha ocorrido devido a naturalização das questões que envolvem raça e representação. De acordo com Hall (2016) “a naturalização é [...] uma estratégia representacional que visa “fixar” a diferença e assim *ancorá-la* para sempre” (p.171, grifos do autor).

Em termos de currículo, retomo o que já foi exposto sobre estar atento às formas superficiais de representação do “outro”, pois como seria possível refletir e subverter as cenas de uma história de massacre contra homens negros reproduzindo a mesma história? Embora não fosse intencional, a proposta da professora acabou coincidindo com o pensamento segregador daquela comunidade para a produção das diferenças e consequentemente de estereótipos. Quanto a isso, destaco as contribuições de Hall (2016) ao apresentar três pontos que explicitam a estereotipagem:

---

<sup>80</sup> Os Lanceiros Negros eram homens escravizados que em busca pela liberdade, foram alçados à condição de soldados farroupilhas. O episódio conhecido como o Massacre de Porongos resultou na morte de grande parte do contingente desses libertos e na prisão dos sobreviventes e seu envio ao Rio de Janeiro. O acordo assinado pelos farroupilhas garantia a liberdade a esses sobreviventes, mas na prática, eles nunca puderam deixar o exército imperial (MENEGAT, 2020). Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/602970-farroupilha-a-revolta-de-uma-elite-que-embranquece-os-heróis-e-romantiza-as-mulheres-entrevista-especial-com-carla-menegat> Acesso em: 05 jan. 2022.

O primeiro ponto é que a *estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a “diferença”* [...]. Em segundo lugar, a estereotipagem implanta uma estratégia de “*cisão*”, que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Em seguida, *exclui ou expõe* tudo o que não cabe, o que é diferente. [...] A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica. [...] O terceiro ponto é que a *estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder*. Este geralmente é dirigido contra um grupo subordinado ou excluído, e em um de seus aspectos, [...] é o *etnocentrismo* (HALL, 2016, p. 191-192, grifos do autor).

A estereotipagem é uma prática de produção de significados que fixa limites simbólicos através da divisão entre o que é considerado aceitável e o que não é; e isso não envolve somente questões de raça, mas também classe, gênero e sexualidade.

Já o trabalho da professora Camila parece ser diferente; ao questioná-la se havia trabalhado em suas turmas com a imagem (Figura 31) enviada por ela, a resposta foi: “sim, com as turmas de EJA<sup>81</sup>”. Então perguntei a ela como tinha sido a reação das/os estudantes em relação a imagem, ela respondeu:

Foi legal e meio polêmico. O EJA é muito complicado, é um público variado, eu tenho alunos a partir de 15 anos de idade e tenho senhoras, sabe... que estão há anos sem estudar [...]. Então eu trabalhei em 2019, no mês de março [com] um trabalho sobre as mulheres, o mês da mulher (CAMILA, ENTREVISTA, 07.07.21).



Figura 31: As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo? (impressão digital sobre papel; 32x73 cm), 2017.

Fonte: MASP (fotografia: Guerrilla Girls), 2021.

<sup>81</sup> Sobre a EJA (Educação de jovens e adultos), de acordo com o artigo 37 da Lei de diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 2017).



Camila pensou na data referente ao dia da mulher, como possibilidade de promover um trabalho mais reflexivo com as/os estudantes. A professora escolheu a imagem do cartaz que foi exposto no MASP, em São Paulo, no ano de 2017. O cartaz ressalta a problemática da inserção feminina no campo da arte: As mulheres precisam estar nuas para entrar no museu de Arte de São Paulo?<sup>82</sup> Apenas 6% das artistas do acervo em exposição são mulheres, mas 60% dos nus são femininos.

O cartaz foi criado pelas Guerrilla Girls, um grupo de artistas anônimas que usam máscaras de gorilas em suas aparições públicas para denunciar e causar questionamentos sobre a condição feminina na arte. O grupo foi formado em Nova York em 1985 com a intenção de trazer as questões de diferenças de gênero e desigualdade racial no campo das Artes Visuais (DIAS, 2017a; SOUZA, ZAMPERETTI, 2017).

Essa produção das Guerrilla Girls sugere uma contravisualidade, pois reivindica “o direito de olhar”. A mensagem do cartaz expressa a invisibilidade da mulher na história da arte como criadora, e ainda a tradição dos nus femininos na pintura clássica. O cartaz faz referência à pintura “A Grande Odalisca-1814”, de Jean Auguste Dominique Ingres<sup>83</sup> (Figura 32).

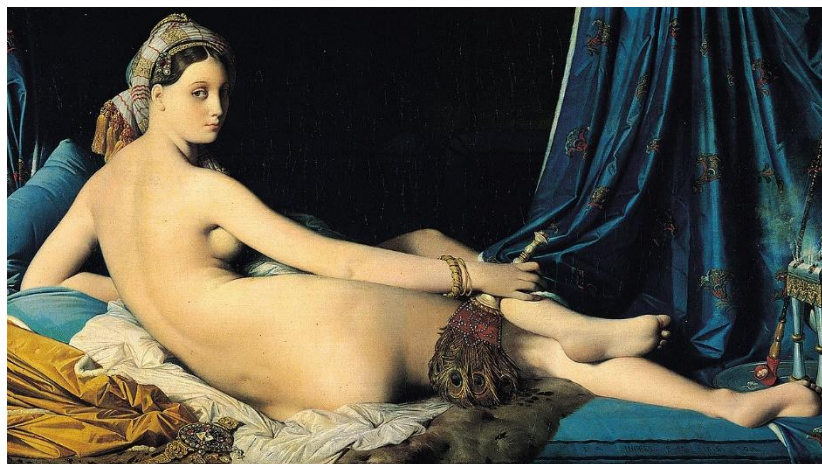


Figura 32: A Grande Odalisca (óleo sobre tela; 162x91 cm), 1814.  
Fonte: MUSEU DO LOUVRE, 2021.

<sup>82</sup> “As mulheres precisam estar nuas para entrarem no Metropolitan Museum? Menos de 5% das artistas na sessão de arte moderna são mulheres, mas 85% da nudez nas obras é feminina”, é a frase do cartaz de 1989 que foi atualizado para a mostra do MASP em 2017, com a mesma pergunta: “As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?”, e mostra números não muito diferentes do Metropolitan: no MASP, apenas 6% dos artistas em exposição são mulheres, mas 60% dos nus são femininos. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/guerrilla-girls-a-igualdade-de-genero-no-universo-da-arte/> Acesso em: 14 dez. 2021.

<sup>83</sup> (1780-1867) pintor formalista; estilo neoclássico francês (OS GRANDES ARTISTAS, 1991).

A Grande Odalisca evidencia a condição da mulher retratada como um objeto na história da arte ocidental, demonstrando uma cultura patriarcal e machista, na qual o nu feminino era um tema de representação recorrente. Porém em uma ação contravisual, “sobre a bela e sedutora face da odalisca, Guerrilla Girls inserem a cabeça de um gorila, provocando uma fenda nesse imaginário e introduzindo, por sua vez, a alusão à rebeldia, à dinamicidade, à inquietude” (DIAS, 2017a, p.37).

Além das reproduções artísticas, Camila comentou que também utilizava algumas imagens de publicidade e propaganda para que as/os alunas/os pudessem refletir sobre as condições das mulheres na sociedade; e isso não se limitava à uma data específica, pois fazia parte de seu planejamento anual. Em relato sobre a utilização de imagens de propaganda ela disse:

[...] uma propaganda que depois mudaram, acho que a repercussão não foi boa, era do Mr. Músculo, que falava assim: “ahh agora a fulana pode descansar, porque limpou toda a casa com Mr. Músculo”. Em seguida mudaram, mas eu consegui um cartaz da propaganda, tá a mulher na praia deitada com a família, com o marido, mas assim, vamos supor, a fulana pode descansar pois limpou toda a casa com Mr. Músculo (risos) (CAMILA, ENTREVISTA, 07.07.21).

Segundo Camila, a propaganda não circula mais e após tanta repercussão negativa trocaram a propaganda, incluindo o marido nos afazeres domésticos. Contudo, os anúncios publicitários são incessantemente estratégicos e persuasivos. Além do objetivo principal que é a venda dos produtos também apresentam modos de conduta que interferem na produção das identidades.

[Os] signos que importam são aqueles relacionados a gênero e sexualidade. São constantes as apresentações de mulheres como mães/donas de casa e de homens como provedores do lar. Do mesmo modo, o modelo hegemônico de família composto de pai, mãe, filho e filha, além de um animal de estimação, pode ser observado em propagandas de margarinas, planos de saúde, carros de passeio e outros tantos produtos (SABAT, 2013, p.152).

Após a fala da professora, resolvi pesquisar as imagens da propaganda do Mr. Músculo na internet e apesar de não encontrar a que fazia referência “ao descanso na praia com a família”, encontrei outra imagem da campanha que apresenta o anúncio “Hora do descanso<sup>84</sup>”(Figura 33). O anúncio é dividido em duas imagens. A imagem da parte superior apresenta uma mulher dormindo confortavelmente em uma

---

<sup>84</sup> O anúncio foi divulgado pelo *Twitter* do Mr. Músculo no ano de 2015.

cama, sugerindo o descanso merecido após uma faxina que foi bem realizada “com Mr. Músculo”. Já a imagem da parte inferior do anúncio a mulher está deitada no chão com vários utensílios de limpeza espalhados sugerindo uma exaustão após realizar uma faxina “sem Mr. Músculo”.



Figura 33: Propaganda Mr. Músculo (“Hora do descanso”), 2015.  
Fonte: Reprodução. REVISTA FORUM, 2021.

Fica evidente no anúncio a concepção machista e estereotipada de que as tarefas domésticas são atributos femininos. Porém, após tantas críticas recebidas por este e por outros anúncios machistas, de forma estratégica, em uma nova campanha publicitária a empresa SC Johnson, responsável pelo produto Mr. Músculo, decidiu incluir os homens nos anúncios defendendo a divisão igualitária das tarefas domésticas. O slogan da campanha diz: “Não ajude, compartilhe”<sup>85</sup> (Figura 34).



Figura 34: Propaganda Mr. Músculo (#NaoAjudeCompartilhe), 2019.  
Fonte: MR. MÚSCULO (página oficial - Facebook), 2021.

<sup>85</sup> Trata-se de um vídeo do ano de 2019. Imagem disponível em:  
<https://www.facebook.com/MrMusculoBrazil/photos/1325170537632204> Acesso em: 27 out. 2021.

Com base nisso, entendi que a professora Camila seleciona imagens com o intuito de problematizar e gerar discussões com as/os estudantes sobre as condições das mulheres na sociedade.

Trabalhar com as representações de gênero e sexualidade na publicidade comporta um potencial crítico, pois é possível identificar de que formas são socialmente construídos tipos de corpos, modos de viver, comportamentos e valores apresentados nas imagens (SABAT, 2013, p.152).

Além das discussões, a professora propôs às/aos alunas/os que fizessem um trabalho de pintura, colagem, entre outras técnicas, mas que fosse estabelecida uma relação com as imagens e/ou com os assuntos que foram discutidos a partir delas.

Segundo a professora, todas/os estudantes optaram por fazer cartazes com colagens representando a violência contra a mulher. Quanto a isso, ela relatou: “Eles fizeram colagens e pegaram imagens de mulheres machucadas, com hematomas e todos fizeram sobre a violência. Fizeram o trabalho de maneira artística, mas não usaram nada sobre as mulheres na arte, eles levaram para o mundo deles” (CAMILA, ENTREVISTA, 07.07.21).

As/os estudantes estabeleceram relações com aquilo que elas/es conhecem, situações de suas vivências, pois de acordo com a professora a questão da violência é algo recorrente na vida delas/es fora da escola. É preciso considerar ainda, que a violência pode estar presente na cultura visual do alunado, nos filmes, nos programas preferidos de TV, nos jogos de videogame, dentre outras visualidades.

No entanto, a invisibilidade da mulher nos fazeres artísticos e suas aparições apenas como modelos das obras produzidas por artistas homens, assim como as propagandas de conteúdo machista também são formas de violência. Desse modo, as imagens selecionadas pela professora para as suas aulas, fez com que as/os estudantes refletissem de alguma maneira sobre as condições de vida das mulheres, e a proposta de trabalho referente ao dia e/ou mês da mulher não ficou condicionada às atividades que apenas homenageiam ou romantizam a data.

## 8.1 Na Festa Junina tinha uma Branca de Neve

Em questionamento à professora Antônia sobre o que ela achava sobre as imagens e a produção das subjetividades das/os estudantes, pensando a partir das questões que envolvem gênero, ela relatou um fato que lhe causou incomodo:

Olha só o que aconteceu agora, lembrei de um fato que aconteceu na Festa Junina, *online*, no sábado. Tinha uma menininha com vestidinho de Branca de Neve na festa e uma professora disse assim pra nós [professoras/es] [...] depois que saíram todos os pais e alunos: 'Vocês viram que tinha uma Branca de Neve na Festa Junina?' E eu disse: tá e quem falou que na Festa Junina não pode ter Branca de Neve?" Eu falei assim pra ela [...]. Então, coisas assim, que não dá pra entender, sabe? (ANTÔNIA, ENTREVISTA, 28.06.21).

Em um primeiro momento me pareceu que a resposta da docente estava desconectada da minha pergunta. Contudo, ela relatou algo que faz parte do imaginário social e cultural. Assim, ela se referiu a produção de sentidos a partir das imagens dos artefatos/vestimentas utilizados na Festa Junina, em que a regra é que os meninos usem chapéu de palha, camisa xadrez e calça remendada e as meninas, chapéu de palha, tranças nos cabelos e vestido. Mas subvertendo as regras, mesmo que sem intenção, apareceu na Festa Junina uma menina vestida de Branca de Neve, causando uma intervenção e porque não dizer, uma contravisualidade.

Não se sabia qual era motivo de tal situação. Será que a menina havia colocado a roupa de Branca de Neve por não ter um vestido de caipira naquele momento? Ou será que ela realmente preferiu usar aquela roupa para a festa *online* da escola? Mas o que causou indignação na professora Antônia foi o tom de ironia e de reprovação no comentário da colega, desconsiderando até mesmo se tratar de uma criança: "Vocês viram que tinha uma Branca de Neve na Festa Junina?"

Estabeleci uma relação desse fato com o texto "As infâncias nas tramas da cultura visual" da autora Suzana Rangel Vieira da Cunha. O texto apresenta uma pesquisa colaborativa que teve o intuito de provocar discussões de gênero a partir de pôsteres confeccionados pelas pesquisadoras e apresentados para turmas de educação infantil. Esse material tinha imagens que misturavam corpos e cabeças de diferentes personagens (cabeça do Scooby-doo com o corpo do Homem Aranha; cabeças das Princesas da Disney com os corpos das Meninas Super Poderosas, entre outras misturas de personagens).

Segundo a autora, as montagens desestabilizaram as certezas do que é ser menino ou ser menina. Além disso, foi constatado que as problematizações realizadas com as imagens são fundamentais para que as crianças tenham outros pontos de vista e não construam suas identidades somente a partir dos objetos e artefatos visuais que nos invadem a todo o momento.

Da mesma forma, a menina vestida de Branca de Neve, desestabilizou o olhar da colega da professora Antônia. Mas parece que ao invés de desconstruir certos condicionamentos, o tom irônico na fala da colega sugeriu a fixação de estereótipos, e até mesmo o entendimento centrado em verdades, daquilo que é considerado certo ou errado, no caso a vestimenta que seria adequada para a tradicional Festa Junina.

Refletindo sobre as produções de identidade e diferença (SILVA, 2012), ser a Caipira não é o mesmo que ser a Branca de Neve. A Branca de Neve estava ali naquela festa como “o outro”, “o diferente”, e porque não dizer “o queer” que “é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina” (LOURO, 2016, p.8). Com base nisso e nas abordagens de Cunha (2010) resolvi elaborar uma imagem híbrida e subversiva, da Caipira Branca de Neve (cabeça de caipira no corpo da Branca de Neve)<sup>86</sup> (Figura 35).

---

<sup>86</sup> Imagem da Branca de Branca de Neve. Disponível em: <https://vetorizadogratiss.blogspot.com/2018/11/princesas-disney-vetor-branca-de-neve.html>; imagem da caipira. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/317926054949712919/> Acesso em: 02 dez. 2021.



Figura 35: Montagem (Caipira Branca de Neve)  
Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

No que se refere especificamente à identidade de gênero, pensei em qual seria a repercussão disso se fosse um menino que aparecesse de vestido na festa, pois parece ser predominante na escola a dificuldade de reformular os pensamentos e as concepções de “certo” e “normal” para o desenvolvimento de um currículo que “produz alegrias” (PARAÍSO, 2016); além do fato de que “estamos acostumados a pensar identidade de gênero como uma espécie de pacote: se você nasceu com determinado corpo, logo todo o resto deve ser coerente com ele” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p.69).

A mistura de personagens propostos por Cunha (2010), e o relato sobre a menina vestida de Branca de Neve me fizeram recordar do filme “Minha vida em cor de rosa”<sup>87</sup>, em que o personagem Ludovic<sup>88</sup>, um menino de 7 anos de idade, aparece maquiado e com um vestido de princesa (Figura 36), em uma festa que seus pais

<sup>87</sup> Título original: Ma vie en rose; filme francês de 1997; dirigido por Alain Berliner.

<sup>88</sup> Interpretado pelo ator francês Georges du Fresne.



oferecem aos vizinhos do bairro para onde mudaram-se recentemente. Os pais de Ludovic procuram disfarçar o constrangimento, alegando tratar-se de uma “brincadeira do filho”. Na verdade, eles consideram inadequado o seu comportamento e têm problemas em aceitar que o filho é diferente das outras crianças. Ludovic é uma criança que não se identifica como menino e esse era o motivo dele ter aparecido vestido de princesa.



Figura 36: Personagem Ludovic vestido de princesa (registro de cena do filme), 1997.  
Fonte: CINEMA EM CASA, 2021.

Como se não bastasse a rejeição e a incompreensão por parte dos pais, na escola Ludovic passa a sofrer agressões físicas e verbais, o que não o impede de roubar o papel de Branca de Neve em uma peça de teatro da escola (Figura 37), na tentativa de beijar o príncipe encantado. Porém, ele acaba sendo desmascarado na frente de todos/as.



Figura 37: Personagem Ludovic vestido de Branca de Neve (registro de cena do filme), 1997.  
Fonte: CINEMA EM CASA, 2021.



As duas situações que incluem as vestes da Branca de Neve possibilitam a contestação dos regimes de verdade (FOUCAULT, 1998). Tanto a menina da festa caipira escolar quanto o personagem Ludovic são crianças consideradas subversivas por não se encaixarem no esperado pelas pessoas, e ainda, por extrapolar um imaginário social e cultural.

No que concerne à escola, essas situações poderiam promover um currículo que “multiplica”.

Sim, vamos multiplicar as subversões e o que possibilita reinventar, criar e aprender. Jamais subtrair... Vamos encontrar a diferença que possibilita o desaprender e o confrontar com o novo. Vamos desenhar um caminho outro que é e será o motor do experimentar, do viver e do aprender (PARAÍSO, 2016, p.233).

As representações fixas de gênero precisam ser desestabilizadas, e, portanto, desconstruídas, visto a possibilidade de um currículo voltado para o processo de construção das diferenças, e centrado em trabalhar “com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades” (LOURO, 2016, p.49).

Quanto às representações, na próxima seção reflito sobre a importância da ampliação do repertório visual nas aulas de Artes Visuais, especialmente sobre produções contemporâneas das mulheres artistas, por possibilitarem a desconstrução do olhar idealizado sobre o feminino.

## 9 A mulher nas representações artísticas ocidentais, nas imagens da cultura visual contemporânea e nas produções artísticas

A reprodução da pintura “O Almoço na Relva”<sup>89</sup> (Figura 38), foi a imagem enviada pela professora Francisca. Ao questioná-la sobre o porquê da escolha pela reprodução, ela respondeu:

Essa foi a primeira imagem que me veio à cabeça, porque eu não sei. Me parece que a mulher está ali em uma posição de exposição total, porque ela está nua e os homens estão vestidos, né? Parece que ela está fora do contexto ali [...] deve ter uma explicação iconográfica, iconológica por trás da obra, mas eu não entrei nessa questão, eu entrei direto na questão visual, da mulher exposta no meio dos homens ali (FRANCISCA, ENTREVISTA, 05.07.21).



Figura 38: O almoço na Relva (óleo sobre tela, 214,6x269,8cm), 1863.  
Fonte: Museu d’Orsay (Paris), 2022.

Na história da arte ocidental, o nu feminino era comum nas produções de artistas homens, o que consolidava um olhar masculino sobre a imagem das mulheres

---

<sup>89</sup> Pintura do impressionista francês Édouard Manet (1832-1883) (OS GRANDES ARTISTAS, 1991).

(LOPONTE, 2002). A imagem da mulher nua na reprodução da pintura de Manet, causou incômodo no olhar de Francisca, que mesmo sem pesquisar o que já foi tratado sobre a obra considerou a representação da mulher como algo “fora do contexto”, pois os homens representados não estão na mesma condição.

A atitude de Francisca em relação a imagem converge para a crítica que a obra sofreu, sendo considerada uma afronta para a época, justamente pelo contraste entre a mulher nua e os homens vestidos. Contudo me pareceu que a professora queria ir mais além, sugerindo refletir sobre a presença do nu feminino na imagem. Dessa forma, concordo com Loponte (2002) quando a autora aponta que na desconstrução dos discursos sobre arte e sexualidade,

podemos questionar aquelas imagens aparentemente ‘neutras’ como os nus femininos ou, em geral, as representações de mulheres nas pinturas ocidentais, que configuram a chamada ‘grande arte’ ou ‘arte universal’. Também podemos questionar o nosso olhar ‘naturalizado’ para essas imagens. Essas imagens e o olhar que as endereçamos estão mais conectados com relações de poder e política do que comumente presumimos (p.291).

Pensando na “naturalização do olhar” a partir das reproduções artísticas ocidentais, resolvi perguntar à professora se ela trabalhava com a reprodução “O almoço na relva”, em suas aulas. Ela respondeu que com essa imagem em específico não, mas com outras que também apresentam o nu feminino sim, como por exemplo “O Nascimento de Vênus” de Botticelli<sup>90</sup> (Figura 39).

---

<sup>90</sup> Pintura do renascentista italiano Sandro Botticelli (1445-1510). (OS GRANDES ARTISTAS, 1991). Na segunda metade do século XV começam a proliferar as cenas da mitologia grega, ao lado das representações cristãs; e é nesse contexto que a obra “O Nascimento da Vênus é produzida por Botticelli. É uma pintura carregada de simbolismos e elementos iconográficos, em que a Vênus é retratada como o símbolo da fertilidade e da beleza feminina (FLECK, 2011).



Figura 39: O Nascimento de Vênus (têmpera sobre tela, 172,5 x 278,5cm), cerca de 1485.  
Fonte: GALLERIE DEGLI UFFIZI, Florença, 2021.

Francisca relatou que quando apresenta essas reproduções que retratam o nu feminino, os meninos ficam agitados e “surgem piadinhas na sala de aula” (FRANCISCA, ENTREVISTA, 05.07.21). Mas a problematização sobre o nu feminino nas pinturas não entra na discussão com as/os estudantes, tampouco que essas obras foram produzidas por artistas homens. De acordo com Coutinho e Loponte (2015) para admitir a produção feminina como conhecimento a ser ensinado,

é preciso pensar num tipo de ensino que contemple uma arte intercambiada com questões próprias do social. Seria um tipo de ensino que, em suas transitoriedades, fosse capaz de provocar diálogos plurais e ainda pouco vistos, que não esteja só interessado em transmitir informações convencionais [...] (COUTINHO; LOPONTE, 2015, p.187).

A intenção da professora em levar para as aulas essas reproduções artísticas é importante, mas é preciso pensar nessas imagens de forma crítica e reflexiva, através da “deslocalização do olhar”, segundo a concepção de Hernández (2011). Ou seja, é necessário a educação da cultura visual para explorar os discursos presentes nas imagens que naturalizam e fixam as maneiras como nos vemos e como vemos os outros. Isso abriria “indagações sobre qual tem sido o lugar das artes, dos imaginários visuais, na constituição dos relatos hegemônicos sobre os diferentes aspectos que conformam a identidade: o sexo, a etnia, a classe social, a religião, a nacionalidade... (HERNÁNDEZ, 2011, p.47).

Nesse sentido, uma importante contribuição seria a ampliação do repertório de imagens, considerando a produção contemporânea das mulheres artistas e como resultado “desacostumar os olhos das presenças naturalizadas do feminino, das composições ligadas aos conceitos classicistas e convencionais, lançando novas representações de temas cotidianos e aproximados da realidade vigente” (COUTINHO; LOPONTE, 2015, p.188).

Juliana, outra professora participante da pesquisa, selecionou uma imagem da publicidade e propaganda. A imagem de um anúncio da cerveja Devassa com a cantora Sandy (Figura 40), havia sido utilizada por ela e uma colega para um trabalho em uma disciplina do curso de Artes Visuais, no ano de 2011.



Figura 40: Poster da cerveja Devassa com a cantora Sandy, 2011.  
Fonte: Reprodução. MEDIUM, 2021.

Antes de começar as perguntas da entrevista, pedi para que Juliana comentasse um pouco sobre a imagem selecionada por ela. Em resposta ela disse: “Eu só lembro que a gente trabalhou ali o contraste da Sandy com aquela postura de “santinha”, de quem não bebia, e aí fazer uma propaganda de cerveja, né?” (JULIANA, ENTREVISTA, 12.07.21).

A resposta da professora está associada ao olhar e ao pensamento do senso comum sobre a imagem da mulher. Como uma jovem cantora com jeito de “menina meiga” e “comportada”, agora estaria fazendo propaganda de cerveja? E como se não bastasse, de uma cerveja com o nome Devassa. Além disso, existe um estereótipo de mulher no imaginário social das propagandas de cerveja, no qual se destacam as características físicas do corpo feminino, que é erotizado e retratado como um objeto de consumo. A campanha com um anúncio estratégico, apresentava um poster com

a imagem da cantora e o slogan “Todo mundo tem o seu lado devassa”. Ou seja, até mesmo a Sandy.

Procurando dar seguimento à entrevista, perguntei a Juliana se ela já havia trabalhado com essa imagem em suas aulas, ela respondeu que não e explicou que seu trabalho era limitado a leitura de imagens das obras consagradas da história da arte. Acrescentou ainda que utilizava outros tipos de imagens somente se surgisse algum assunto diferente em sala de aula. Em relação a essa situação, Álvares e Monteles explicitam que:

As imagens legitimadas pela história da arte eurocêntrica continuam sendo, dentro do contexto escolar, uma das fontes básicas para pensar possibilidades pedagógicas no ensino das artes visuais. Elas fazem parte da cultura visual com a qual a maioria dos estudantes se debruça nas suas aulas. Contudo, hoje os produtores de cultura visual não são somente aquelas pessoas chanceladas como artistas pelos circuitos da arte e nem aqueles que ocupam os espaços da arte como galerias, centros culturais e museus, mas principalmente essas mesmas pessoas que percorrem salas e espaços de interação, aprendendo e ensinando (ÁLVARES; MONTELES, 2020, p.57).

A impressão que tive é de que embora a docente tivesse enviado uma imagem, associada à temática de gênero, esse não era o tipo de imagem que ela trabalhava ou trabalharia em suas aulas. Isso demonstrou que não existia um interesse pelas imagens da cultura visual contemporânea, ou que o seu olhar poderia estar naturalizado. Quanto a isso, Loponte elucida que:

O nosso olhar fabricado na cultura visual do final do século XX, parece acostumado com os corpos femininos que vendem produtos, lugares, modos de ser. Corpos femininos idealizados povoam as capas de revistas de moda, nas quais personalidades famosas ditam as regras de um ‘corpo perfeito’. Nas revistas ‘femininas’ ensina-se como buscar o tão sonhado corpo de top model, enquanto nas revistas ‘masculinas’ os mesmos corpos são oferecidos para o deleite visual dos homens. A mídia brasileira, principalmente em propagandas endereçadas ao público masculino, como as campanhas de marcas de cerveja, celebram e naturalizam um corpo feminino sem voz, um corpo-objeto do olhar (LOPONTE, 2002, p.290).

Juliana também afirmou, respondendo a outras perguntas da entrevista, que quando apresentava as imagens de obras de arte para as/os alunas/os, as discussões sobre o feminino não faziam parte do trabalho, sendo que as abordagens eram mais formalistas, centrando-se, por exemplo, nas cores presentes nas imagens; e sobre as questões de gênero, se as/os estudantes quisessem conversar sobre LGBTQIA+, ela conversava, mas isso não era abordado em suas aulas.

Lamentavelmente, as questões que envolvem sexualidade e gênero ainda configuram um terreno arenoso e, muitas vezes, o professorado prefere não mostrar essas referências visuais para evitar potenciais conflitos com o alunado, os pais, consigo próprio ou com a própria instituição. Evitando o conflito, esse comportamento gera uma espécie de cumplicidade com os discursos conservadores que pensam o sexo como pecado e, a sexualidade não heteronormativa, como um distúrbio moral. Ao mesmo tempo, ignora a pluralidade de representações identitárias contemporâneas que fogem dos modelos hegemônicos, se multiplicam e colorem nossas salas de aulas (ABREU, 2017, p.314-315).

A partir de todas essas informações, elaborei resumidamente quatro hipóteses sobre as condutas das professoras, Francisca e Juliana, em suas aulas:

1. Trabalhar com as imagens, sejam elas reproduções artísticas ou não, e não propiciar um diálogo com os processos históricos, sociais e culturais, pode possuir uma relação com a formação das docentes. Pois de acordo com Dias e Loponte (2019) “[a] dificuldade de superar o senso comum, os essencialismos e as polarizações, entretanto, pode ser sintomática da pauperização do debate sobre gênero nas instâncias de formação docente em Artes Visuais” (p.7).
2. No caso de Juliana, é possível haver um receio por parte da professora em trabalhar com alguns assuntos, pois a escola ainda é um lugar conservador que classifica e divide as/os estudantes e desconsidera aquelas/es que não se enquadram no esperado de cada gênero (ABREU, 2017; LOURO, 2014; REIS e PARAÍSO, 2014; PARAÍSO, 2016).
3. As imagens selecionadas pelas docentes, para as suas aulas, podem fazer parte das suas preferências, dos seus gostos pessoais. Apesar disso, “[as] imagens e artefatos visuais a serem estudados nas aulas de Artes Visuais não devem ser limitados a critérios de gosto, mas sim a propostas de compreensão destas representações” (ZAMPERETTI; SOUZA, 2018, p. 357).
4. Aquilo que não é trabalhado, no caso, gênero, classe, raça e sexualidade, deixa de promover a criticidade e a reflexão por parte das/os estudantes, e dessa forma não contribui para um pensamento democrático e emancipador. Além disso, o que não é abordado também faz parte do currículo, mas de um currículo oculto, que é aquele que contribui para a normatização e o individualismo das/os estudantes (APPLE, 1989; 2001; GIROUX, 1997; SANTOMÉ, 2005; SILVA, 2017b).



No que se refere a primeira hipótese, sobre a falta do debate sobre gênero na formação em Artes Visuais, também estabeleci uma conexão com a resposta da professora Rafaela em relação ao envio da imagem (Figura 41).



Figura 41: *Emmanuelle huddled up* (Emmanuelle Encolhida): Giz de cera e aquarela sobre papel; 25,6x19,7”.

Fonte: ACERVO DA ARTISTA, 2021.

Ao pedir que Rafaela comentasse sobre a imagem selecionada, ela respondeu:

Me chamou a atenção essa imagem pela posição que ela se encontra, um corpo retraído, um corpo fechado e a questão de gênero ainda é uma questão bastante difícil das pessoas conversarem sobre, da gente trazer para a sala de aula; é um tema que não é trabalhado na sala de aula, então eu acho que esse corpo em posição fetal [...], acho que diz muito sobre a forma como a gente encara esse assunto, foi por isso que escolhi essa imagem (RAFAELA, ENTREVISTA, 02.07.21).

Rafaela estabeleceu uma relação entre a imagem da mulher encolhida/retraída na reprodução artística com a dificuldade, “o retraimento” que existe por parte de muitas professoras com as abordagens sobre gênero em sala de aula, isso corrobora com as reflexões das autoras Coutinho e Loponte (2019) e Abreu (2017).

Rafaela afirmou que não havia trabalhado com essa imagem em suas aulas. Dessa forma, procurando dar continuidade à entrevista, perguntei a razão da afirmação – se era por causa do nu artístico ou por ministrar aulas para os anos iniciais – então ela disse:



[...] eu acho que isso pode ser também, muito pelo fato da gente reproduzir a forma como nós fomos ensinados; não tem como dizer que a gente não é reflexo da forma como a gente aprendeu, como a gente foi educado; e a questão do corpo na minha formação, a questão do gênero, de aceitação, enfim, diversos outros assuntos [...] eu nunca tive isso na minha formação. Talvez depois do mestrado que eu comecei mais a me aprofundar e me interessar sobre o assunto; durante a formação, licenciatura, minha formação na escola, nunca tive e nunca foram assuntos abordados de uma forma natural, como deveriam ser, nossa! Quando a gente tinha aula de desenho, de desenho da figura humana, eu ficava muito desconfortável em sala de aula, com os modelos nus, entende? Então são questões que nos geram um certo desconforto e querendo ou não acabam refletindo na forma como a gente ensina; é muito da bagagem, da forma como somos educados. Claro que a gente tá aí pra desconstruir, enfim, mas é difícil, é difícil (RAFAELA, ENTREVISTA, 02.07.21).

A imagem se refere à pintura *Emmanuelle encolhida*<sup>91</sup> da artista Sylvie Guillot, nascida em Paris, em 1972. A artista, atualmente, mora e trabalha em São Francisco, nos EUA. Seus trabalhos centram-se no tema da figura humana, especificamente no nu. Em sua página da internet<sup>92</sup> ela comenta:

Gosto da ideia de tensão e movimento dentro do corpo, usando composições em que o corpo parece esticar, cair ou encolher. Também gosto de enfatizar a tensão desenhando torsos contorcidos, mãos fortes e nervosas, corpos agarrados a si mesmos [...]. Não pretendo que meu trabalho transmita quaisquer declarações intelectuais ou controversas particulares além da expressão da alegria primordial e da necessidade de pintar (GUILLOT, 2021, s/p.).

Sem desconsiderar o comentário da artista sobre “não pretender nada além da alegria e da necessidade de pintar”, destaco que a imagem escolhida pela professora Rafaela apresenta uma mulher nua retratada a partir do olhar feminino; é uma produção artística feminina, que mesmo sem intenção se opõe as representações artísticas femininas idealizadas e retratadas historicamente pelos artistas homens. Contudo, a professora relatou sobre a dificuldade de trabalhar com essa reprodução, atribuindo esse fato a falta de assuntos ligados à gênero em sua formação escolar e universitária. Tal informação corrobora com as reflexões de Pontes e Zamperetti, quando as autoras reiteram que:

[...] a formação docente é um misto de experiências pretéritas e posteriores ao processo acadêmico, e, que, portanto, a consciência crítica, reflexiva e até mesmo o posicionamento feminista podem se constituir a partir de diversas trajetórias – desde a formação inicial às formações continuadas – incluindo

<sup>91</sup> Título original “Emmanuelle huddled up”.

<sup>92</sup> <https://www.sylvieguillot.net/about> Acesso em: 02 fev. 2022.

processos formativos extra institucionalizados (PONTES; ZAMPERETTI, 2020, p. 183).

É relevante refletir sobre a trajetória e as experiências relatadas pela professora e o quanto isso ainda afeta a sua prática. Porém, o conhecimento tanto sobre a obra quanto sobre quem a produziu ficaram ocultos das suas aulas, deixando de trazer à tona essa produção feminina e quem sabe tantas outras que contribuiriam no processo de desnaturalização do olhar e de reformulação das práticas curriculares, especialmente em Artes Visuais.

Além disso, em outras situações, pode haver limitação na seleção das produções artísticas femininas, destacando as artistas que são mais conhecidas e acessíveis em livros e outros materiais didáticos. Dessa forma, o repertório visual das/os alunas/os fica reduzido e o conhecimento por outras produções artísticas femininas não ocorre, o que colabora manter a invisibilidade dessas produções. Em resposta a uma das questões da entrevista sobre quais imagens eram trabalhadas nas aulas de Artes Visuais, e se havia reproduções de arte contemporânea, a professora Lara respondeu que não. Em prosseguimento ela afirmou: “Eu utilizo aqueles clichês sabe? Adoro a Tarsila<sup>93</sup> e a Anita Malfatti<sup>94</sup> também eu gosto [...]” (LARA, ENTREVISTA, 12.07.21). Para Coutinho (2009):

É fato constatado que uma parcela do grupo docente ainda não se deu conta da invisibilidade das artistas, nem se quer colocam em dúvida sua ausência. No caso brasileiro, comentar artistas que a maioria tem acesso como Tarsila do Amaral e Anita Malfatti, num território sem fronteiras como é o da arte feminina no Brasil (e no mundo), acaba por reduzir um repertório vasto, belo e potente (p.119).

É necessário destacar a relevância das duas artistas<sup>95</sup> mencionadas pela professora, pois ambas fizeram parte de um grupo de artistas modernistas brasileiros,

<sup>93</sup> Tarsila do Amaral (Capivari, São Paulo, 1886 – São Paulo, São Paulo, 1973). Pintora e desenhista. Influenciada por vanguardas europeias, especialmente pelo cubismo, cria um estilo próprio, explorando formas, temáticas e cores na busca por uma pintura de caráter tipicamente brasileiro (ITAÚ CULTURAL, 2022).

<sup>94</sup> Anita Catarina Malfatti (1889, São Paulo – SP 1964). Pintora, desenhista, gravadora, ilustradora e professora (ITAÚ CULTURAL, 2022).

<sup>95</sup> O reconhecimento de Tarsila do Amaral e Anita Malfatti, na posteriormente intitulada Semana de Arte Moderna de 1922, contribuiu para estabelecer a importância das mulheres no terreno das artes visuais brasileiras e criar um sentido aparente de que não haveria no país uma distinção significativa entre artistas homens e mulheres. Criou-se a representação na mídia e na historiografia de que a presença dessas duas artistas confirmava que no Brasil não existiam problemas de gênero no território artístico.

formado predominantemente por homens. Mas quando Lara afirmou que não trabalhava com as reproduções da arte contemporânea e mencionou a palavra “clichês” no sentido de algo comum ou corriqueiro, ela demonstrou que estava centrada em um repertório visual mais acessível e disponível ao professorado (no caso as reproduções das obras das artistas modernistas). Em consequência disso, a ausência de outras reproduções artísticas femininas, especialmente as contemporâneas, se mantém naturalizadas.

Já a resposta de Vitória em relação ao trabalho com imagens foi: “eu procuro às vezes também levar [...] artistas que não são tão conhecidos, que não são os ‘gênios da pintura’” (VITÓRIA, ENTREVISTA, 01.07.21).

A professora relatou que havia apresentado para as/os alunas/os dos anos finais, através de um material educativo, uma obra que estava em uma das Bienais do Mercosul<sup>96</sup>. Segundo ela tratava-se de uma instalação que continha esculturas de santos (Figura 42) feitos de chocolate e um vídeo em que a artista comia as esculturas, “tomando um tom muito erótico”.



Figura 42: Sanctasanctorum (Vídeo instalação e esculturas em chocolate), 2005.  
Fonte: BIENAL DO MERCOSUL (catálogo da 5ª Bienal; Coleção da artista), 2021.

Trata-se de uma produção da artista Alejandra Andrade, nascida em La Paz (Bolívia) em 1977. A artista elucida que:

---

No entanto, o efeito desses discursos foi o ocultamento de experiências históricas anteriores e também a monumentalização da vida das modernistas (TVARDOVSKAS, 2013, p.56).

<sup>96</sup> 5ª Bienal do Mercosul – Histórias da Arte e do Espaço, realizada em Porto Alegre – de 30 de setembro a 04 de dezembro de 2005.

O conceito desta exposição foi baseado no amor. Uma busca por um amor obsessivo, tortuoso, repetitivo até o exagero, e que de alguma forma precisa ser curado. Acho no chocolate um alívio momentâneo. Um sedativo viciante com efeito prazeroso que simula as sensações que se sente quando está apaixonado. Mas quando o chocolate é o material que dá forma às esculturas de santos ou de um coração, torna-se um facilitador de múltiplas leituras. O chocolate é um material efêmero, pode derreter, quebrar, com o tempo fica rançoso, assim como o amor ou a fé. Mas essa fé ou esperança que se tem de encontrar algo determinado, como, neste caso, o amor, só será possível por meio de um mediador, um santo, como Santo Antônio ou São Judas Tadeu, o Santo do Impossível. A ideia é reforçada com um vídeo em que o ato de comer se torna, repetitivamente, uma reexperiência da dor, da ansiedade, tentando preencher um vazio que não é a fome; e aquela ação, que a princípio pode ser agradável, torna-se desagradável à medida que se torna monótona e interminável, a mulher quer parar de comer, mas não consegue. O coração é mais simbólico, isolado em uma urna, protegido para que dure e absolutamente nada lhe aconteça, é atacado por formigas e é só questão de tempo até que desapareça. Todos esses elementos parecem se unir em uma sala austera, inteiramente vermelha, limpa, quente. Este é o meu santuário (ANDRADE, 2005, p.38, tradução da pesquisadora).

Na obra existe uma tensão entre a referência iconográfica (esculturas de santos) e o ritual erótico de comer essas esculturas feitas com chocolate. Dessa forma, a professora comentou sobre o impacto que as imagens da instalação causaram nas/os alunas/os, pois elas/eles possuem concepções cristalizadas do que seriam as atitudes apropriadas para os homens e para as mulheres.

E eu levei isso pra eles e eles ficaram muito chocados quando eu disse que a obra era de uma mulher... tá a obra já era impactante, mas ao saber que era uma mulher que projetou aquilo, pra eles foi “Ai meu Deus”, sabe? “Mas uma mulher teve coragem de fazer isso?” [...] é muito distante da realidade deles, e a mulher tem o seu papel e o homem tem o seu papel, e é aquilo, e aí de quem quiser fazer outra coisa... (VITÓRIA, ENTREVISTA, 01.07.21).

Anteriormente a professora já havia comentado que procurava problematizar em suas aulas sobre a ausência de mulheres artistas e a predominância das produções masculinas que retratavam mulheres.

Os meninos até dizem assim pra mim: “Ai sora, mas tu trazes tanto trabalho de mulher!” Eu digo: porque vocês são ‘donos do campinho’, todo mundo fala do trabalho dos homens, me cita qual é a pintora famosa que vocês conhecem? Vocês não conhecem! Vocês conhecem as obras dos homens; vocês conhecem as mulheres retratadas pelos olhos dos homens [...] (VITÓRIA, ENTREVISTA, 01.07.21).

O que foi exposto pela professora faz referência às reflexões de Pontes e Zamperetti (2020):

Vale ressaltar que as produções de mulheres foram sendo deixadas à margem dos circuitos artísticos que exaltavam os homens como gênios e heróis, postulando o mito da genialidade masculina. O mito da genialidade atribuído aos homens não foi construído por acaso, ele faz parte de um sistema de dominação misógino e patriarcal que ainda não foi totalmente superado mesmo na contemporaneidade (PONTES; ZAMPERETTI, 2020, p.186).

Voltando a produção de Alejandra Andrade, além da apresentação das imagens da instalação às/aos alunas/os e dos comentários delas/es sobre a artista, a professora não relatou nada sobre a contribuição dessa produção para a criticidade das/os alunas/os, nem mesmo sobre as questões que poderiam surgir a partir daquelas imagens. Para Coutinho, “ao colocar em confronto uma produção artística de índole feminista e alunos/as, é desejável que docentes de antemão estejam suficientemente preparados/as teoricamente para conduzir a intervenção” (2009, p.128).

Contudo, percebi que diferentemente da professora Rafaela, que ainda demonstra receio em trabalhar com imagens que remetem às questões de gênero, ou da professora Lara que utiliza em suas aulas as imagens que fazem parte de um material (impresso ou digital) mais acessível; a professora Vitória procura expandir o repertório visual, possibilitando, mesmo que em processo inicial, o conhecimento das/os estudantes pela produção artística feminina contemporânea, assim como o questionamento sobre a predominância das produções artísticas masculinas.

Ainda sobre a utilização de imagens nas aulas de Artes Visuais, no assunto do próximo capítulo, questões que envolvem representatividade serão apresentadas a partir das conexões entre cultura visual e construção identitária.

## 10 Imagem e representatividade: proposta de descolonização do currículo



Figura 43: Judith Bacci esculpindo (fotografia).  
Fonte: BAOBABE, 2021.

A imagem acima (Figura 43), da escultora Judith Bacci, foi enviada pela professora Amanda que disse tê-la escolhido pensando em gênero e raça. A professora comentou que a apresentou brevemente para uma de suas turmas, mas que pretende continuar esse trabalho em suas aulas, com o objetivo de trazer à tona a vida e as obras da artista.

Para Amanda, Judith Bacci é uma artista “invisibilizada no campo da arte”, pois embora existam pesquisas sobre a sua trajetória, ela nunca foi mencionada nos conteúdos e nas disciplinas da época em que a professora era estudante das Artes Visuais. “Na faculdade a gente não teve conhecimento sobre ela; ela era pelotense e a gente nunca ficou sabendo da existência dela [...] eu tive conhecimento da artista através de cartões postais [...] dessas datas de patrimônio” (AMANDA, ENTREVISTA, 27.07.21). De acordo com Coutinho (2009) sobre o meio acadêmico pode-se dizer que,

de maneira geral, as produções femininas passam à deriva, sendo pouco ou nada discutidas nas aulas de história e teoria da arte. Este é um antecedente importante e também indício significativo da naturalização já construída em

torno da invisibilidade das obras produzidas por mulheres, bem como da legitimação da produção e discurso masculinos na formação docente (COUTINHO, 2009, p.120).

Conforme as pesquisas realizadas por Letícia Pereira (2011; 2018), Judith da Silva Bacci (1918-1991) foi uma escultora autodidata negra pelotense que trabalhou como zeladora da antiga Escola de Belas Artes – EBA (posteriormente denominado Instituto de Letras e Artes e, atualmente, Centro de Artes – UFPel). O conhecimento de Judith por técnicas de modelagem aconteceu através de seu interesse pelas aulas de escultura ministradas por Antônio Caringi. “Sua história é de resistência e seu trabalho venceu muitos obstáculos, devido a várias convenções que o ambiente elitista em que vivera impunha. Ainda assim, chegou à função de laboratorista em escultura, auxiliando professores, no então Instituto de Letras e Artes” (PEREIRA, 2011, p. 6).

O trabalho de Judith Bacci<sup>97</sup> é um patrimônio material da cidade de Pelotas. A artista produziu diversas esculturas, desde bustos de personalidades locais até imagens de santos e entidades religiosas (Figura 44).

---

<sup>97</sup> No XXX Congresso de iniciação científica da 7ª semana integrada da UFPel/ 2021, o acadêmico Allan Gustavo da Silva e a professora do Centro de Artes Nadia da Cruz Senna, apresentaram o resumo intitulado: JUDITH BACCI: A mãe preta das artes. O texto apresenta a pesquisa e o processo de construção do livro ilustrado sobre a vida e a obra da artista pelotense Judith Bacci, que integra o projeto: “As artistas do sul: experiências lúdicas e educativas”, coordenado pela professora citada. A pesquisa tem como foco as artistas mulheres da região Sul do Brasil, buscando visibilizar obras, trajetórias e processos criativos, através de livros ilustrados e práticas educativas, voltadas ao público infanto-juvenil. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cic/anais/anais-2021/> Acesso em: 10 fev. 2022.



Figura 44: Escultura de Iemanjá<sup>98</sup> (47x119x46cm; gesso pintado; década de 1980).  
Fonte: Fotografia de Letícia Pereira, 2006.

A atitude da professora Amanda em dar visibilidade à artista Judith Bacci, uma mulher negra, pode ser vista como algo que subverte a demarcação existente no imaginário brasileiro, o qual associa a mulher negra sempre a lugares sociais subalternizados, como empregadas domésticas ou como “mulatas tipo exportação” (CARNEIRO, 2011).

Em questionamento sobre as imagens e a produção de sentidos (quanto às subjetividades e consequentemente a construção identitária das/os estudantes), a professora respondeu que as imagens interferem nessa construção; e por se tratar de uma comunidade carente, na qual a maioria das/os estudantes são negras/os, ela percebe a necessidade de trabalhar questões interligadas principalmente à classe e raça, para que elas/es ampliem suas referências visuais. “A gente tá sempre tentando elevar a autoestima deles por serem a maioria ali, uma comunidade negra, afrodescendentes. Então por isso [...] que eu puxo pela raça [...]” (AMANDA, ENTREVISTA, 27.07.21).

<sup>98</sup> Local da escultura: Gruta do Balneário dos prazeres-Pelotas/RS. A fotografia foi tirada por Letícia Pereira antes de um incêndio no ano de 2015, causado por um ato de vandalismo que danificou a escultura (PEREIRA, 2018).



De acordo com Gomes (2005) assim como em outros processos identitários,

a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005, p.43).

Existe preocupação por parte de Amanda com a construção da identidade negra, com as questões que envolvem representatividade, e isso apareceu em vários momentos dos seus relatos. Ainda sobre o assunto “imagens e construção identitária”, a professora comentou que trabalhou com suas turmas, no ano de 2019, o filme Pantera Negra (Figura 45).



Figura 45: Cartaz do filme Pantera Negra, 2018.  
Fonte: MARVEL, 2022.

“A gente falou bastante sobre o filme do Pantera Negra<sup>99</sup>, se não saturaram, foi por acaso. Eu falava em arte, em história, a professora de Português também falava [...] Por ser cinema, por ser o primeiro herói negro ali representado” (AMANDA, ENTREVISTA, 27.07.21).

Além do protagonista, o herói e príncipe T'Challa<sup>100</sup>, a trama é constituída também por mulheres negras que possuem papéis essenciais e se destacam nas cenas; dentre as três personagens principais encontram-se: a guerreira Nakia<sup>101</sup>, a cientista Shuri<sup>102</sup> e a general Okoye<sup>103</sup> (Figura 46).

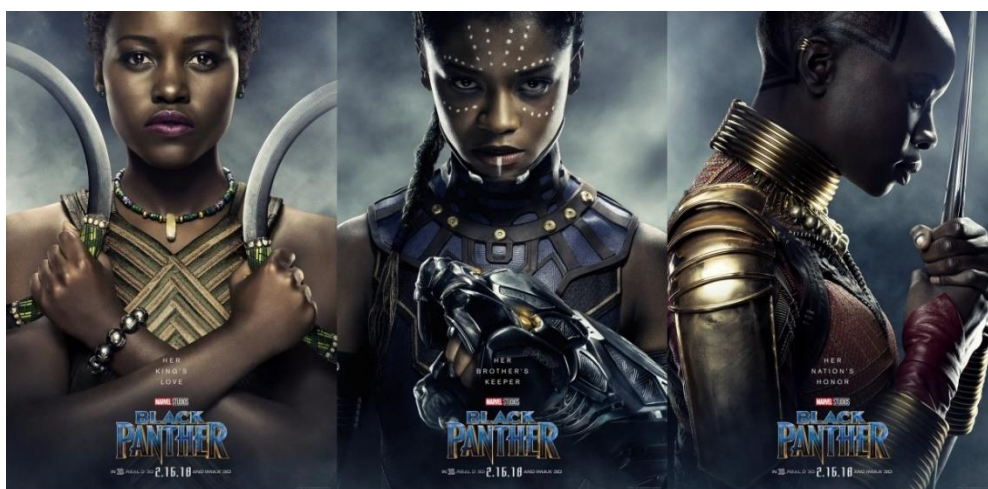


Figura 46: Três personagens femininas do filme Pantera Negra: Nakia, Shuri e Okoye, 2018.  
Fonte: Reprodução. THE MARY SUE, 2022.

Sobre a produção, se por um lado existe a indústria cinematográfica em busca de novos nichos de mercado, no caso as relações étnico-raciais e a identidade negra, por outro lado se destaca a sua importância em termos de representatividade, pois o filme rompe com os padrões em torno dos heróis brancos.

Falando especificamente das personagens femininas, na trama elas se encontram dentro de um sistema patriarcal, em que o homem (no caso o rei) tem o poder absoluto. Contudo, elas não são apresentadas de forma estereotipada, como

<sup>99</sup> O filme da Marvel (nome original Black Panther; dirigido por Ryan Coogler; EUA; ano 2018) conta a história do príncipe T'Challa, que retorna para casa e assume o trono, após a morte de seu pai, o rei de Wakanda (país fictício do continente africano). Porém, seu governo é contestado pelo adversário Killmonger (Michael B. Jordan), iniciando assim um conflito que coloca o destino de Wakanda e do mundo inteiro em risco.

<sup>100</sup> Interpretado pelo ator norte-americano Chadwick Boseman (1976-2020).

<sup>101</sup> Interpretada pela atriz queniano-mexicana Lupita Nyong'o.

<sup>102</sup> Interpretada pela atriz guianesa-britânica Letitia Wright.

<sup>103</sup> Interpretada pela atriz norte-americana Danai Gurira.

“imagens de controle”<sup>104</sup>que possuem funções simbólicas na manutenção das opressões interseccionais de raça, classe, gênero e sexualidade (COLLINS, 2019).

Pensando em representatividade e no trabalho com imagens da cultura visual, essa produção cinematográfica possibilitaria discussões que vão além das questões de raça. Porém, ao afirmar ter apresentado o filme para as/os alunas/os “por ser o primeiro herói negro ali representado”, a professora evidenciou que a centralidade da sua proposta é raça, e não gênero. Da mesma forma, ela relatou que também selecionava as reproduções das obras de Rubem Valentim<sup>105</sup>, para o trabalho em sala de aula, por se tratar de um artista negro.

Voltando às temáticas de gênero e cultura visual (propostas pela pesquisadora para o envio da imagem), a professora mencionou que gostava, ainda, de trabalhar em suas aulas com reproduções de obras da artista Nina Pandolfo, pela ludicidade das imagens. Com isso acabou enviando a imagem de um dos trabalhos da artista (Figura 47).

---

<sup>104</sup> Destaco resumidamente as definições de cinco imagens de controle, apresentadas por Collins (2019), que incidem sobre as mulheres negras norte-americanas: **a mammy**, que é a serviçal pobre, fiel e obediente às famílias brancas; **a matriarca negra**, símbolo da figura materna nas famílias negras, considerada uma mulher forte e uma mãe má e agressiva; **a mãe dependente do estado**, essencialmente uma versão atualizada da imagem da mulher procriadora inventada durante a escravidão, possui estereótipo de preguiçosa por constituir uma imagem com um viés de classe, de mulheres negras pobres da classe trabalhadora que fazem uso dos benefícios sociais a que têm direito por lei; **a dama negra**, que se refere às profissionais negras de classe média que costumam competir com os homens e serem bem sucedidas, algo que faz com que percam a feminilidade; e por último a imagem da **jezebel**, a prostituta ou a *hoochie*, que são mulheres que representam uma forma desviante da sexualidade feminina negra (as jezebéis do passado e as *hoochies* contemporâneas) (Grifos da pesquisadora).

<sup>105</sup> (Salvador BA 1922 - São Paulo SP 1991). Iniciou-se nas artes visuais na década de 1940, como pintor autodidata. Foi também escultor, gravador e professor. O artista tinha como referência o universo religioso, principalmente aquele relacionado ao candomblé ou à umbanda, com suas ferramentas de culto, estruturas dos altares e símbolos dos deuses. Esses signos ou emblemas são originalmente geométricos (ITAÚ CULTURAL, 2021).



Figura 47: About a day flowery (Sobre um dia florido): técnica mista sobre tela, 134x154cm, 2016.

Fonte: ACERVO DA ARTISTA, 2021.

Carina Aparecida Arsênio Pandolfo (Nina Pandolfo) nasceu em Tupã (SP), em 1977. É artista visual, grafiteira e escultora. Suas pinturas se caracterizam pela ludicidade das imagens de figuras femininas com olhos grandes e expressivos (PANDOLFO, 2022).

No que se refere a gênero, as discussões que poderiam surgir a partir das reproduções femininas nas obras de Pandolfo, não foram mencionadas pela professora, talvez pelo fato dela ter relatado anteriormente que suas abordagens eram mais voltadas para questões de classe e raça. A centralidade em raça é visível, pois na seleção por uma das tantas imagens de meninas retratadas por Pandolfo, a escolhida foi a de uma menina negra. Quanto à Judith Bacci, mesmo que ela tenha apresentado brevemente às/aos alunas/os a vida e a obra da artista, ela também questiona a invisibilidade de uma mulher negra e artista, enfatizando a importância de promover esse conhecimento. Porém, percebi que faltou articular as temáticas/assuntos que envolvem classe e raça com a temática de gênero; como ainda, o aprofundamento sobre o poder discursivo das imagens, pois assuntos como por exemplo: as condições das mulheres negras na sociedade e as desigualdades existentes entre homens e mulheres negras, enriqueceriam as propostas e contribuiriam para a criticidade das/os estudantes.

Além disso, conforme esclarece Hernández (2011), uma proposta educativa a partir da cultura visual

pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e mediante práticas críticas (anticolonizadoras), explorar (efeitos, relações) de como o que vemos nos

conforma, nos faz ser o que os outros querem que sejamos e poder elaborar respostas não reprodutivas frente aos efeitos desses olhares (HERNÁNDEZ, 2011, p.44).

No entanto, o que suponho sobre o trabalho da professora Amanda, é que existe de certa forma a descolonização do currículo, por meio das imagens selecionadas por ela para as suas aulas. A professora não descarta como também não privilegia as reproduções artísticas ocidentais. Chegou a mencionar que trabalhava também com as reproduções de obras clássicas, se referindo ao período do Renascimento, mas percebi que seu trabalho é centrado na representatividade sugerida pelas produções artísticas das/os artistas negras/os, visto que ministra aulas para alunas/os de uma comunidade preponderantemente negra.

Gomes (2012) adverte que a descolonização do currículo implica conflito,

confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

A professora Amanda preocupa-se com a “produção de algo novo”, e com a superação da “perspectiva eurocêntrica de conhecimento”, o que demonstra um processo de descolonização do currículo e de uma educação antirracista. Além da seleção das imagens, a professora mencionou que trata sobre a “história do povo negro”, confirmando a importância de “incorporar como conteúdo do currículo a história e a cultura das minorias oprimidas e/ou sem poder” (SANTOMÉ, 2005, p.170).

Embora a professora ainda não tenha percebido a importância de interseccionar gênero nas propostas voltadas para classe e raça, sua prática curricular em Artes Visuais se contrapõe a limitação de tratar tais assuntos apenas em datas específicas, como foi visto na seção “As datas comemorativas, imagens e currículo: questões de gênero, classe e raça”.

E ainda, em uma proposta que inter-relaciona gênero, classe e raça nas reproduções artísticas e se centra na invisibilidade das mulheres artistas e no necessário reconhecimento de suas produções, Camila, outra professora participante da pesquisa, afirmou trabalhar com as reproduções das obras da artista Rosana Paulino e da artista Djanira da Motta e Silva. Sobre Djanira ela comentou: “[...] o que

me chamou mesmo a atenção foi que o MASP tinha essas obras, da Djanira, e tava tudo guardado no acervo, nunca tinham sido expostas [...]” (CAMILA, ENTREVISTA, 07.07.21).

Djanira da Motta e Silva nasceu em Avaré, SP, em 1914 e faleceu no Rio de Janeiro, RJ em 1979. Foi uma pintora, desenhista, cartazista e gravadora que surgiu no cenário da arte brasileira em meados dos anos 1940, tendo sua obra definida pela crítica de arte da época como primitiva e ingênua. No entanto, trata-se de uma classificação equivocada em torno de uma produção de arte moderna. Djanira era autodidata e de origem trabalhadora; frequentou apenas algumas aulas de desenho no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Entre os temas de suas obras estão os festejos populares, as cenas urbanas, as paisagens brasileiras e a religiosidade (ITAÚ CULTURAL, 2022; RJEILLE, 2019).

Voltando ao comentário da professora, sobre a produção de Djanira, “estar guardada no acervo do MASP”, ela considerou isso como uma questão de invisibilidade em torno da artista e suas obras, ao menos até o momento da exposição do MASP, ocorrida entre os meses de janeiro até maio do ano de 2019.

A exposição “Djanira: a memória de seu povo” teve o título emprestado de uma reportagem dos anos 1970, sobre a trajetória da artista, sua história de vida, suas viagens pelo Brasil, e sua pintura profundamente comprometida com a realidade à sua volta. A exposição incluiu obras de todos os períodos da produção da artista, do início dos anos 1940 ao final dos anos 1970, reunindo trabalhos desde retratos e autorretratos, festejos populares, religiosidade, até os diversos povos e paisagens brasileiros (PEDROSA; RJEILLE; MOURA, 2019).

No que se refere especificamente à temática religiosa, um fato marcante envolvendo uma das produções de Djanira ocorreu no mesmo ano da exposição do MASP, mais precisamente em dezembro de 2019, quando o atual governo decidiu tirar a obra Orixás do Palácio do Planalto (Figura 48).





Figura 48: Orixás (óleo sobre tela; 3,61 x 1,12 m; datado dos anos 1960).  
Fonte: HYPENESS, 2022.

A retirada do quadro de Djanira é um exemplo de intolerância religiosa por parte dos responsáveis pela ordem de remoção, Jair e Michele Bolsonaro, pois trata-se de uma importante representação da cultura afro-brasileira (FERREIRA, 2020). Além disso, sabe-se que a primeira-dama é declaradamente evangélica, o que evidenciou o acontecimento.

No lugar de “Orixás” foi colocada uma réplica do quadro “Praia do Nordeste”<sup>106</sup>(Figura 49) no salão nobre do Palácio do Planalto, também produzido por Djanira (VALENTE, 2020), mas sem referência religiosa.

<sup>106</sup> O original do mesmo quadro, chamado “Praia do Nordeste”, também está no Planalto, mas na Sala de Audiências do terceiro andar. Ou seja, agora o Planalto expõe o original e uma cópia ao mesmo tempo, em dois lugares diferentes e separados por poucos metros um do outro. Segundo a plaqueta de identificação da peça que substituiu “Orixás”, o quadro se chamaria “Pescadores” (1958) e seria uma réplica. Procurada pela coluna do UOL, a Secretaria Geral da Presidência confirmou que se trata de uma cópia, uma “impressão plotada sobre canvas”, ou seja, uma peça de decoração sem valor artístico, que emula um óleo sobre tela, como as que podem ser adquiridas em lojas de museus para turistas. Sobre o nome do quadro, a SG reconheceu que houve um erro na placa de identificação e prometeu colocar o correto, “Praia do Nordeste” (VALENTE, 2020). Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/rubens-valente/2020/08/31/palacio-do-planalto-obras-de-arte-transferencia-orixas.htm> Acesso em: 25 fev. 2022.

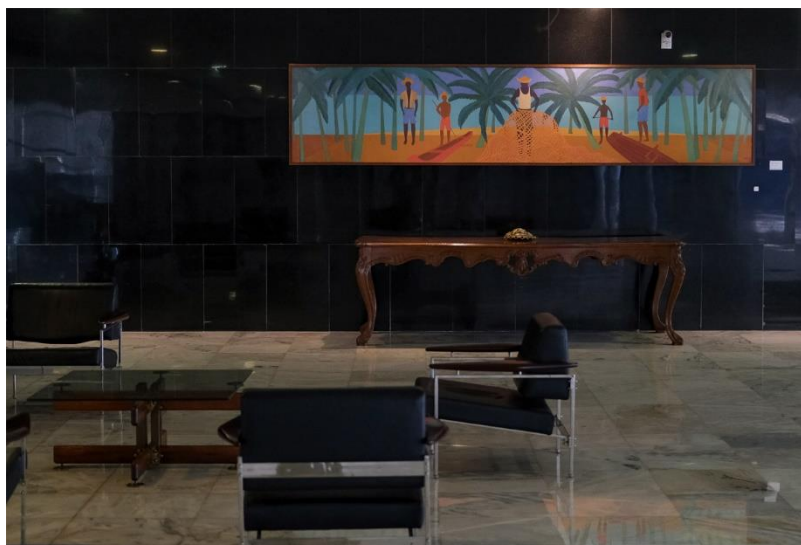


Figura 49: Réplica do quadro praia do Nordeste.  
Fonte: UOL (Acervo pessoal de Rubens Valente/columnista do UOL), 2022.

Se as obras de Djanira estiveram por tanto tempo “guardadas no acervo do MASP”, tornando a artista e a sua produção invisibilizadas por um longo período, como problematizou a professora Camila, o que dizer ainda, do quadro da artista que estava exposto no Palácio do Planalto e foi removido? O segundo caso, explicita o preconceito religioso pautado no “esquecimento” sobre o princípio da laicidade, presente na constituição Federal de 1988 e crucial para a democracia e para o respeito pela diversidade cultural e religiosa.

### **10.1 E por falar em laicidade... Arte, cultura, religião afro e escola: do preconceito religioso à suposta “ideologia de gênero”**

As escolas se transformaram em centros ecumênicos  
Exu te ama e ele também está com fome  
Porque as merendas foram desviadas novamente  
Num país laico, temos a imagem de César na cédula  
e um "Deus seja louvado"  
As bancadas e os lacaios do Estado  
Se Jesus Cristo tivesse morrido nos dias de hoje com ética  
Em toda casa, ao invés de uma cruz  
teria uma cadeira elétrica  
(Exu nas escolas – Elza Soares – Álbum Deus é mulher, 2018)



Início essa seção com um trecho da música “Exu nas escolas”<sup>107</sup>, interpretada pela cantora Elza Soares (1930-2022), que faz uma crítica em relação a laicidade do Estado e o ensino voltado para uma concepção cristã. A música fala da cultura afro e procura desmitificar os pensamentos racializados, expondo que existe “uma fome” por reconhecimento e reivindicando que a diversidade cultural faça parte dos conhecimentos dos currículos escolares.

No artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9394/96) consta que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 2017, p.24).

No entanto, dependendo do contexto em que a escola está inserida, a LDB parece ser/estar desconsiderada. Se a doutrinação ideológica não acontecer por parte da escola e sua concepção cristã, ela poderá advir das/os próprias/os estudantes. Isso demonstra que o processo de descolonização do currículo pode não ser uma tarefa simples. Em pergunta a professora Camila sobre a existência de abordagens sobre gênero, classe e raça na utilização das imagens em suas aulas, ela respondeu que trabalhava com essas questões, mas sempre gerava discussão e até mesmo polêmica em algumas situações. Como exemplo, a professora relatou um acontecimento, ao selecionar as obras do artista Mestre Didi<sup>108</sup> que representa a cultura e a religião afro-brasileira.

Eu trabalhei na EJA com as obras do Mestre Didi, e eu usei o vídeo do Arte na Escola [...] e as obras dele têm um significado religioso. Era mais a materialidade que eu queria trabalhar [...] ele fala que todos os materiais que

<sup>107</sup> Compositores: Edgar e Kiko Dinucci; participação de Edgar; interpretação: Elza Soares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NmDsmHtOgyw> Acesso em: 26 fev. 2022.

<sup>108</sup> Deoscóredes Maximiliano dos Santos (Salvador, Bahia, 1917 - Idem, 2013). Escultor e escritor. Executava objetos rituais desde a infância; aprendeu a manipular materiais, formas e objetos com os mais antigos do culto orixá Obaluaquê (ITAÚ CULTURAL, 2021).

ele usa tem um significado religioso pra ele, e essa questão gerou polêmica, porque [...] a maioria das senhoras são evangélicas [...] (CAMILA, ENTREVISTA, 07.07.21).

Algumas alunas falaram para Camila que se sentiram desconfortáveis com aquela apresentação, e em outro momento tentaram até mesmo “doutrinar” a professora.

Uma senhora trouxe a Bíblia, e também a mãe de uma aluna trouxe um folhetinho dos Jeovás pra eu ler, pra se eu quisesse me esclarecer sobre a “palavra”, sabe? (risos) Mas tudo bem [...] eu não abordei a questão religiosa, isso que eu tentei explicar, que a gente não estava abordando. Eu pedi pra eles fazerem um altar, a obra era sobre altares, e naquele altar eles poderiam colocar qualquer coisa que fosse sagrada pra eles, eu disse qualquer coisa; aí que essa senhora trouxe a bíblia e quis me afrontar e eu falei: isso aí, muito bem, isso é sagrado pra senhora então é isso que vai estar no seu altar, né? Era isso mesmo a ideia, mas ela quis dizer pra mim “a única coisa sagrada pra mim é a palavra de Deus”, fez uma pregação, assim, mas é exatamente isso, que queria que cada um colocasse no seu altar aquilo que é sagrado e funcionou (risos) deu certo (risos) (CAMILA, ENTREVISTA, 07.07.21).

O relato de Camila sinaliza que a atitude das alunas em “tentar esclarecê-la” através das suas crenças religiosas, das suas verdades, está relacionada a intolerância religiosa, uma consequência do racismo religioso. De acordo com Botelho (2019):

o fenômeno do racismo religioso é um dos mais importantes nichos de violência que podemos observar em nosso cotidiano. E também um dos mais difíceis de combater na medida em que esse tipo de violência se funda em uma recusa da diferença e, muitas vezes em uma posição salvacionista da parte de quem comete intolerâncias e discriminações (BOTELHO, 2019, p.116).

Essas situações de intolerância e preconceito muitas vezes causam receio nas docentes, especialmente na seleção das imagens e dos assuntos a serem abordados nas aulas. Em conversa sobre o nu feminino nas representações artísticas, a professora Francisca relatou que “tem que ter um cuidado”, pois “situações inesperadas” já haviam acontecido na escola.

Por exemplo, não é nem a questão do nu, tem a ver com preconceito, com cultura [...]. Uma colega estava trabalhando com dança africana e imagens africanas, e tinham alunos na aula que eram evangélicos, daqueles bem tradicionais, eles saíram da aula e chamaram as mães e disseram que a professora estava trabalhando macumba na sala de aula [...] (FRANCISCA, ENTREVISTA, 05.07.21).

No Brasil, o racismo religioso é um modo de exclusão social no qual pessoas equivocadas se utilizam das suas crenças para negar, rejeitar e minimizar as religiões de matrizes africanas que acabam se configurando por uma tripla marca negativa:

a) a exotização e a folclorização de seus elementos, minimizando o valor cultural que a religião tem na vida de seus adeptos e adeptas; b) a demonização por serem crenças não-cristãs ou não ligadas à cultura que a Europa adotou para si; e c) o racismo, por serem religiões constituídas no Brasil por pessoas negras (BOTELHO, 2019, p.117).

Na seção “A cor e o gênero marcados pela intolerância”, do artigo “Terreiros na Mira”, Távora, Sousa e Silva (2019) apresentam dados<sup>109</sup> que demonstram que entre as vítimas da intolerância religiosa no Brasil (período entre 2011 e 2018) 59% eram negras e 53% eram mulheres. Tratando especificamente de gênero, muitas casas de candomblé são lideradas por mulheres negras que enfrentam não somente o racismo religioso como também o machismo.

Voltando às questões da entrevista, em pergunta a professora Francisca sobre a existência das abordagens sobre gênero, classe e raça na utilização de imagens em suas aulas, a resposta foi que dependia da turma porque havia uma questão religiosa “muito forte”. Com isso, alguns grupos de alunas/os, em uma das turmas, não queriam discutir assuntos ligados a gênero.

Considerando que os debates sobre gênero e sexualidade na escola são essenciais para desconstrução de preceitos machistas e heteronormativos que reforçam a lógica binária de gênero (LOURO, 2014); e ainda, que o currículo é atravessado por relações de poder (SILVA, 2017b), foi inevitável não pensar nas influências conservadoras dos últimos tempos, quando a professora se referiu à “questão religiosa”. Dentre essas influências destaco: O movimento Escola Sem Partido e as declarações da pastora evangélica e fundamentalista religiosa Damares Alves, Ministra da Mulher, Família e dos Direitos Humanos<sup>110</sup>.

Embora o Projeto de Lei (PL193/2016) Escola Sem Partido (ESP)<sup>111</sup> tenha sido considerado inconstitucional e não tenha obtido aprovação, sendo arquivado em

<sup>109</sup> Dados do Disque 100 (canal para denúncias de violação de direitos humanos, criado em 2011 pela então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República) acessados pela Gênero e Número. Disponível em: <https://www.generonumero.media/terreiros-na-mira/> Acesso em: 11 de fev. 2022.

<sup>110</sup> Foi ministra no período de 1º de janeiro de 2019 até 30 de março de 2022, no governo de Jair Bolsonaro; a atual ministra é a advogada Cristiane Britto.

<sup>111</sup> Breve abordagem na pg. 53 da tese.

dezembro de 2018<sup>112</sup>, seu discurso reacionário já levou pais e estudantes a perseguirem professoras/es por temerem debates sobre educação sexual e questões de gênero. No discurso do ESP a escola é promotora da “ideologia de gênero” o que vai contra os valores morais e religiosos. O projeto visa garantir a “neutralidade” das/os professoras/es diante de assuntos e convicções políticas, ideológicas e religiosas, sob pena de denúncia e demissão.

Incluído a isso, em janeiro de 2019, um dia após a posse de Jair Bolsonaro, um vídeo começou a circular nas redes sociais. Nele, Damares Alves comemora a vitória proferindo que seria uma nova era no Brasil: “menino veste azul e menina veste rosa”. A declaração da ministra contra a “ideologia de gênero” viralizou na internet (Facebook, Twitter, Instagram etc.) contando com milhares de visualizações e compartilhamentos. A fala também gerou vários memes e comentários nas redes sociais. Apresento um dos memes que foi compartilhado (Figura 50): uma imagem da atriz e apresentadora estadunidense Ellen DeGeneres, assumidamente lésbica, vestindo um terno rosa; e ao lado a imagem do ator, *drag queen* e modelo estadunidense RuPaul de vestido azul.

---

<sup>112</sup>Disponível em: [https://sul21.com.br/entrevistasz\\_areazero/2018/12/o-escola-sem-partido-nao-foi-aprovado-mas-suas-ideias-estao-no-cotidiano/](https://sul21.com.br/entrevistasz_areazero/2018/12/o-escola-sem-partido-nao-foi-aprovado-mas-suas-ideias-estao-no-cotidiano/) e <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/11/escola-sem-partido-entenda-o-que-ocorre-apos-o-arquivamento-e-o-que-esta-em-jogo-com-o-projeto-de-lei.ghtml> Acesso em: 06 fev. 2022.



Figura 50: Meme (menina veste rosa e menino veste azul), 2019.  
Fonte: TWITTER (Rodolpho status), 2022.

Além dos defensores da fala da ministra, houve, em maioria, aqueles/as que se manifestaram contrários/as quanto as declarações, incluindo especialistas e pesquisadoras<sup>113</sup> dos assuntos sobre gênero e sexualidade.

Em termos de escola, “quando pensamos [...] que certas coisas são próprias de meninas e outras de meninos, estamos limitando as aprendizagens e as experiências de vida das crianças e dos adolescentes” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p.19). E isso inclui, desde cores e objetos até a conduta considerada adequada para cada gênero.

<sup>113</sup> Matéria “Azul ou rosa: especialistas em questões de gênero comentam declarações de Damare Alves”. A Gaúcha ZH selecionou algumas declarações da ministra sobre as questões de gênero e pediu que duas especialistas no tema as comentassem: Pâmela Stocker, doutora em Comunicação e Informação pela UFRGS e integrante do Aquenda - Núcleo de Estudos em Comunicação, Gêneros e Interseccionalidades, e Jane Felipe, professora titular da Faculdade de Educação da UFRGS, coordenadora do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (GEIN) e integrante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE). Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2019/01/azul-ou-rosa-especialistas-em-questoes-de-genero-comentam-declaracoes-de-damare-alves-cjqi0lwgg0pii01pi4spt7rcg.html>. Acesso em 20 fev. 2022.

Sobre as cores, de acordo com Baliscei (2021):

Munem-se os meninos de azul e as meninas, de rosa. Assim, o quanto antes, ele e ela se tornam não só expressões dos projetos de masculinização e feminilização dos sujeitos, como também cúmplices do heteroterrorismo, assombrando, ajustando e eliminando aqueles/as que se desviam de tais projetos mais do que o permitido (p.61).

Dentro de uma lógica heterossexual, o azul e o rosa são cores utilizadas para demarcar a diferença entre meninos e meninas. Não se trata de algo espontâneo, e sim de uma construção social associada a representação do masculino e do feminino.

Nos deparamos diariamente com uma infinidade de artefatos, como roupas, materiais escolares, dentre outros que utilizam o azul e o rosa de forma generificada. No entanto conforme aponta Baliscei (2021, p.66): “Pessoas têm gênero, cores não!”

A declaração da ministra Damares Alves de que “menino veste azul e menina veste rosa”, apenas reforça a padronização em torno de como deve ser o comportamento masculino e o comportamento feminino, mantendo assim os estereótipos de gênero presentes no imaginário social e servindo de base para as situações de intolerância e de desigualdade fora e dentro do espaço escolar.

Diante do exposto, concluo que a recusa às diferenças religiosas, raciais, de gênero e sexualidade demonstra o quanto ainda precisamos lutar e resistir. No entanto, conforme as contribuições de Paulo Freire, devemos lutar “[...] com momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança. Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo” (2000, p.61).

## **11 “É preciso multiplicar”: considerações, sim...finais, não...**

Escolher o título de encerramento do texto não foi uma tarefa fácil, porque uma conclusão indica algo finalizado e a proposta dessa pesquisa não é de finalizar e sim de “multiplicar” (PARAÍSO, 2014; 2016), as discussões, os questionamentos, as experiências...

No entanto, é preciso recapitular sinteticamente o que foi abordado no texto e explicar algumas ideias, e é isso que eu pretendo fazer nessa seção.

Ao elaborar o projeto inicial de tese, algumas temáticas já haviam sido delimitadas, gênero, currículo e imagem (isso é descrito na introdução da tese). Porém o que eu entendia sobre gênero era ainda incipiente e eu tinha dificuldade, naquele momento, de enxergar a dimensão e a importância da intersecção com classe, raça e sexualidade; mesmo assim, eu já havia selecionado um dos trabalhos da artista Rosana Paulino, da série “Bastidores” (1997), que retrata a opressão sofrida pelas mulheres negras, para compor uma das seções da escrita do projeto.

Nesse sentido, gênero, por si só, trazia todas as outras questões, “as diferenciações”; além de autoengano, havia nisso um pensamento que não questionava a necessidade de intersecção das opressões, e o mais importante, como eram produzidas.

Contudo, as contribuições das teorias feministas, especialmente do feminismo negro e do de(s)colonial, foram essenciais para a reformulação dos meus pensamentos, assim como para a escrita da tese, e, enfim, todo o processo da pesquisa.

E ainda, ao centrar-me na relação entre as temáticas de gênero, currículo e imagem (refletindo sobre imagem e produção de sentidos, de significados), procurei elaborar um texto de tese que contemplasse as discussões em torno da necessidade de um currículo crítico, democrático e transformador, porque não dizer subversivo. Nesse currículo as indagações sobre quais imagens são utilizadas nas práticas escolares são extremamente necessárias, visto que as imagens (com seus discursos) estão estampadas por todos os lugares, dentro e fora da escola.

Os convites às professoras aconteceram de forma aleatória, eu não conhecia o trabalho de nenhuma delas. Achei que não seria fácil a aceitação das professoras,

quando solicitei primeiramente o envio de uma imagem com as temáticas de gênero e cultura visual, tanto que não obtive resposta de todas as convidadas, pois algumas delas visualizaram as mensagens e não responderam. Relacionei isso ao fato de que falar de gênero realmente é um “tabu” para a maioria das pessoas. E como se não bastasse, isso é reforçado diariamente pelos diversos discursos que tratam dos assuntos de gênero como algo desviante e inapropriado. Porém, onze professoras aceitaram participar da pesquisa, o que me deixou feliz e motivada, até mesmo pelo fato de estarmos vivendo o complexo contexto da pandemia, de muitas dificuldades na vida cotidiana e de aumento do trabalho docente.

Quanto ao envio das imagens verifiquei que todas as escolhas foram referentes as condições das mulheres, envolvendo a reivindicação dos direitos; explicitando questões sobre o trabalho feminino e as opressões impostas cultural e socialmente; questionando a invisibilidade das mulheres artistas; como ainda a objetificação do corpo feminino nas produções artísticas masculinas e na cultura visual contemporânea. Não foi enviada nenhuma imagem referente à LGBTQIA+.

No entanto, a tese não apresenta somente as imagens enviadas, mas também as imagens que foram mencionadas e sugeridas pelas participantes, além das imagens pensadas pela pesquisadora. Assim, em um processo de bricolagem, todas essas imagens estão imbricadas aos assuntos de gênero, classe, raça e sexualidade, como ainda suas implicações no currículo.

Percebi que todas as professoras trabalham com imagens em suas aulas e até mencionaram achar relevante abordagens sobre gênero, classe e raça. Porém, ainda existe dificuldade, receio [algo que eu já imaginava], falta de discussões e criticidade ligadas ou não à formação inicial, falta de ampliação do repertório visual (por selecionarem imagens de materiais mais acessíveis, em livros didáticos etc.), e até mesmo critérios de gosto por parte de algumas professoras que demonstraram ter preferência pelas reproduções das obras consagradas da história da arte.

Ainda sobre imagens, algumas professoras até comentaram sobre a cultura visual do alunado (jogos, personagens etc.), mas nenhuma delas mencionou sobre as/os estudantes levarem imagens selecionadas por elas/es para as aulas. Atribuí isso à dificuldade delas/es com imagens e materiais, uma hipótese que acaba fazendo com que somente as professoras selecionem as imagens a serem trabalhadas, algo que limita o repertório e até mesmo a criticidade. Ademais, outra hipótese são os períodos



semanais reduzidos em duas aulas (45 minutos cada), para disciplina de Artes Visuais nas escolas.

Também constatee a existência de práticas curriculares que utilizam as imagens de forma descontextualizada, ou seja, sem discussões sobre o que está sendo trabalhado, de maneira acrítica, centrando-se apenas na realização de tarefas.

E quanto às imagens e a produção de sentidos, os relatos das professoras Rafaela e Vitória, chamaram minha atenção, quando mencionaram a não identificação dos alunos com a sua raça. Rafaela relacionou esse fato com a proliferação das imagens midiáticas; já Vitória, atribuiu à influência da cultura local. Isso apenas reforça a importância de um alfabetismo visual crítico, que considere a cultura visual das/os alunas/os, e possibilite a desconstrução de estereótipos de qualquer tipo.

Falando em estereótipos, de acordo com os relatos, as “folhas prontas” ainda proliferam nas escolas (datas comemorativas, painéis, murais, personagens etc.), e existem algumas professoras com “olhares conformados”, que consideram essas visualidades como “enfeites”. No entanto, também existem professoras que questionam o “excesso” e a “falta do processo de criação” dessas visualidades, pois percebem se tratar de estereótipos que reforçam e fixam pensamentos.

Além disso, as questões de gênero, classe e raça são quase sempre associadas às datas comemorativas (Dia da Mulher, Dia da Consciência Negra...), demonstrando uma romantização em torno das datas, o que contribui para a manutenção de estereótipos. É provável que isso aconteça devido a naturalização em torno das imagens e artefatos visuais que fazem parte do imaginário social e cultural. Ademais, existe uma adaptação, por parte das docentes, a um currículo escolar já existente, que pode ser oficial ou oculto.

Ainda assim, percebi que algumas professoras mesmo passando por situações desconfortáveis, já iniciaram um processo de subversão dos pensamentos centrados em verdades, através de discussões e ampliação dos repertórios visuais em suas aulas, com imagens da cultura visual contemporânea e reproduções artísticas femininas contemporâneas e/ou contravisualidades que tratam de temáticas sobre gênero e suas interseccionalidades.

O processo que envolveu a interação com as docentes foi essencial para mim, uma experiência única, tanto como pesquisadora, quanto como docente em escola pública, pois foi inevitável não me enxergar naquelas falas, naqueles

questionamentos, naquelas angústias... e até mesmo naqueles processos subversivos.

Notei receio por parte de algumas professoras, mas a maioria delas demonstrou interesse pelos assuntos sobre gênero, classe, raça e sexualidade. Ou seja, elas querem propor “algo novo” e querem ser atuantes no processo de descolonização do currículo e de uma educação livre de qualquer tipo de preconceito.

Algo marcante para mim, e que reforçou a importância da pesquisa, foi ouvir de três docentes que a entrevista fez com que elas pensassem sobre as imagens que ainda não haviam selecionado para as suas aulas, mas que a partir de agora iriam fazer parte de seus repertórios (referindo-se às imagens da cultura visual contemporânea, por exemplo). A professora Antônio comentou: “Agora eu estou começando a pensar várias questões desse tema... a gente não entende bem mesmo” ... (ENTREVISTA, 08.06.21).

Percebi que as concepções das professoras de Artes Visuais sobre as práticas com imagens podem reforçar e manter preconceitos e estereótipos no currículo escolar, mas podem também contribuir no processo de desconstrução dos pensamentos que normatizam condutas e procuram fixar identidades. Isso se deve ao nível de criticidade, que inclui o repertório visual e a relação estabelecida entre as imagens e a produção de sentidos e significados, considerando a formação inicial e continuada das professoras.

Sobre os assuntos e temas da pesquisa, quando eu pensava que já havia o suficiente para bricolar, sempre que eu retornava às discussões teóricas, às imagens e ao material das entrevistas, surgia algo novo, como se fosse infinito... porque tudo vai bricolando e possibilitando reflexões, passíveis de modificações; o que eu analisei das informações compartilhadas pelas professoras, pode ser visto por outra pessoa de maneira diferente ou até por mim mesma, em pouco espaço de tempo... não impõe “verdades” ...

Nesse processo de multiplicar, considero que esta pesquisa me transformou, como pessoa, como pesquisadora e como docente... não posso dizer que sou a mesma do início do doutorado... outros pensamentos, entendimentos e olhares me constituem.

E ainda, nestas considerações, trago citações de duas autoras feministas, María Lugones (1944-2020) e bell hooks (1952-2021), por suas contribuições teóricas, e principalmente por suas reflexões sobre “resistência” e sobre “amor”:

“Quando penso em mim mesma como uma teórica da resistência, não é porque penso na resistência como o fim ou a meta da luta política, mas sim como seu começo, sua possibilidade” (LUGONES, 2014, p.939).

E:

“O amor na sala de aula prepara docentes e estudantes para abrir a mente e o coração. É a fundamentação sobre a qual toda a comunidade de ensino pode ser criada [...]. O amor sempre nos desafiará e nos transformará. É o cerne da questão” (hooks, 2021; p.215).

É assim que quero refletir sobre esta pesquisa, considerando-a como uma forma de resistência e também de amor, e almejo sua contribuição para posteriores estudos de gênero, currículo, cultura visual e ensino de Artes Visuais.

## Referências

ABREU, Carla Luzia de. Um olhar sobre as construções de identidades de gênero na contemporaneidade. **Visualidades**. v 8, n 1, p.191-205, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/issue/view/1144> Acesso em: 01 de out. 2021.

ABREU, Carla Luzia de. Imagens que não afetam: Questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual. *In: Anais do 24º Encontro Nacional da ANPAP: Compartilhamentos na Arte: Redes e conexões*. Santa Maria, 2015. p. 3927-3942. Disponível em: [http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/carla\\_de\\_abreu.pdf](http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/carla_de_abreu.pdf) Acesso em: 06 jun. 2021.

ABREU, Carla Luzia de. Justiça social e educação: Problemas de gênero nas artes visuais. *In: MIRANDA, Fernando; VICCI, Gonzalo; ARDANCHE, Melissa. (org.). Educación Visualidad Investigaciones Pedagógicas en Contextos Hiper Visuales*. 1. ed. Montevideo: Universidad de la República, 2017, v. 1, p. 325-332.

ABREU, Carla Luzia de. Questões de gênero no ensino de arte: Aprendizagens e troca de experiências em um curso de formação continuada. *In: Anais do 26º Encontro Nacional da ANPAP: Memórias e inventações*. Campinas: ANPAP, PUC - Campinas, 2017. p.317-329. Disponível em: [http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S04/26encontro\\_ABREU\\_Carla\\_Luzia\\_de.pdf](http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S04/26encontro_ABREU_Carla_Luzia_de.pdf) Acesso em: 06 jun. 2021.

ABREU, Carla Luzia de; ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina; MONTELES, Nayara Joyse Silva. O que podemos aprender das contravisualidades? *In: Anais do 28º Encontro Nacional da ANPAP: Origens*. Goiânia: ANPAP, 2019. p. 831-846. Disponível em: [http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro\\_ABREU\\_Carla\\_Luzia\\_de\\_e\\_%C3%81LVAREZ\\_Juan\\_Sebasti%C3%A1n\\_Ospina\\_e\\_MONTELES\\_Nayara\\_Joyse\\_Silva\\_831-846.pdf](http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_ABREU_Carla_Luzia_de_e_%C3%81LVAREZ_Juan_Sebasti%C3%A1n_Ospina_e_MONTELES_Nayara_Joyse_Silva_831-846.pdf) Acesso em: 06 jun. 2021.

ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina; MONTELES, Nayara Joyse Silva. O que as (pessoas que ensinam com) imagens realmente querem?. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 13, n. 3, p. 54-64, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/42594/pdf> Acesso em: 15 jan. 2022.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de; YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754-771, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1208> Acesso em: 20 jan. 2022.

ANA Teixeira. *In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa235515/ana-teixeira>. Acesso em: 23 fev. 2022.

ANITA Malfatti. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8938/anita-malfatti> Acesso em: 15 fev. 2022.

APPLE, Michael W. Currículo e poder. *In: Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 14, nº 2, p. 45-57, jul/dez/1989.

APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

ARDÈVOL, Elisenda.; MUNTAÑOLA, Nora. **Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea**. Barcelona, Espanha: Editorial UOC, 2004.

ARTE E ENSAIOS. Entrevista: Anna Maria Maiolino. Disponível em: <https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2016/01/1.AE29-Entrevista-anna-maria-maiolino.pdf> Acesso em: 15 de dez. 2019.

AWARE. Anna Maria Maiolino: É o que sobra (1974/2010). Disponível em: <https://awarewomenartists.com/en/artiste/anna-maria-maiolino/> Acesso em: 14 mar. 2022.

AWARE. Anna Maria Maiolino: “Por um fio” (1976). Disponível em: <https://awarewomenartists.com/en/artiste/anna-maria-maiolino/> Acesso em: 14 mar. 2022.

BALISCEI, João Paulo. **Não se nasce azul ou rosa, torna-se**: cultura visual, gênero e infâncias. 1 ed. Salvador: Devires, 2021.

BALLENGUEE-MORRIS, Christine, DANIEL, Vesta A. H., STUHR, Patricia L. Tradução: Vitoria Amaral. Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. *In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo, Cortez, 2005. p. 264-276.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE Meg; BRAUN, Annette. Artefatos de Política: Discursos, representações e Traduções. *In: Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. p. 171-190.

BAOBABE. Vida e Arte de Judith Bacci; publicado por Letícia Pereira (Imagem da artista esculpindo). Disponível em: <https://www.baobabe.com.br/blog/vida-e-arte-de-judith-bacci/> Acesso em: jul. 2021.

BAÚ DE LETRAS. Painel do comportamento (Imagem). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/364158319855943184/> Acesso em 22 nov. 2019.

BECCARI, Marcos N. Os lugares de um (a) lugar de fala. **Revista Não Obstante**, 3 (1), pp. 12-20, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.naoobstante.com.br/2018/06/04/revista03/> Acesso em: 25 jan. 2022.

BELARMINO, Natália Machado. **Os cadernos escolares que “falam”**: Artefato de subjetivação de gênero e sexualidade. 2015.181f. Dissertação (Mestrado – PPGE/UFPE). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

BERGAMASCHI, Bárbara. O Eterno Nascimento da Forma Fotopoemações de Anna Maria Maiolino. **Concinnitas**, ano 19, número 33, dez. de 2018. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/viewFile/40229/2812> Acesso em: 16 dez. 2019.

BERNARDINI, ÉLLE de. “A imperatriz sentada” (Série: A Imperatriz, 120x80. Pigmento mineral sobre papel algodão. Tiragem: 2 + 1P.A, 2018. Disponível em: <https://www.elledebernardini.com/> Acesso em: 04 jan. 2020.

BERNARDINI, ÉLLE de. “Sem título”. (Série: Formas contrassexuais. Acrílica, ouro, feltro e prego sobre tela, 66x50), 2019. Disponível em: <https://www.elledebernardini.com/> Acesso em: 04 jan. 2020.

BERRY, Kathleen S. Structures of bricolage and complexity. *In*: KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. (orgs.). **Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage**. Maidenhead: Open University Press, 2004. p.103-127.

BIENAL DO LIVRO. Disponível em: <https://www.bienaldolivro.com.br/informacoes-gerais/> Acesso em: 25 set. 2019.

BIENAL DO MERCOSUL. Alejandra Andrade. *In*: DUARTE, Paulo Sérgio (org.). **Da escultura a instalação**. Gaudêncio Fidelis ... [et.al...] – Porto Alegre, Fundação Bienal do Mercosul, 2005. p.38-41.

BIROLI, Flávia. Autonomia, dominação e opressão. *In*: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (orgs.). **Feminismo e política: uma introdução**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 109-122.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOTELHO, Denise. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a Barbárie**: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 16 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011**, institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12519-10-novembro-2011-611762-publicacaooriginal-134215-pl.html> Acesso em 16 dez. 2021.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bas\\_es\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf) Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.

BUTTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Geledés** – Instituto da Mulher Negra, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/> Acesso em: 03 fev. 2022.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n 49, p. 117-132, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 401-412, maio/ago. 2012. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/416>  
Acesso em: 15 nov. 2020.

CERQUEIRA, Flávio. Biografia. Disponível em: <http://flaviocerqueira.com/bio-e-cv/>  
Acesso em: 19 set. 2019.

CHÂTEAU DE CHANTILLY. As três graças, de Rafael Sanzio. Disponível em:  
<http://musee-conde.fr/fr/search-notice/detail/pe-38-les-trois-32724> Acesso em: 08 de nov. 2021.

CINEMA EM CASA: Filme “Minha vida em cor de rosa” (Imagens de cenas do filme):  
<https://cinemaemcena.com.br/coluna/ler/553/minha-vida-em-cor-de-rosa> Acesso em: 02 dez. 2021.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. [livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2015.

COLLINS, Patrícia Hill. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. *In*: **Feminismos negros**: Uma antologia. Organização e edição: JABARDO, Mercedes e traficantes de sueños. Mapas, Madrid, 2012, p.99-134.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento [recurso eletrônico]; tradução Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. *In*: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015. 96p. (Coleção Cadernos Sempreviva. Série Economia e Feminismo, 4). p. 13-42.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global; tradução e revisão técnica Marília Moschkovich. São Paulo: nversos, 2015.

CORREIA, Izabella Marques. **Gênero e currículo**: Um movimento de desconstrução. 2013. 84f. Dissertação (Mestrado/PPGE/UERJ) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, Adriane Camilo. As visualidades que fazem parte do cotidiano da escola. *In*: **Anais do 26º Encontro Nacional da ANPAP**: Memórias e inventações. Campinas: ANPAP, PUC - Campinas, 2017. p.1882-1895. disponível em:  
[http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S10/26encontro COSTA Adriane Camilo.pdf](http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S10/26encontro_COSTA_Adriane_Camilo.pdf) Acesso em: 06 jun. 2021.

COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais e feminismos: Implicações pedagógicas. **Revista Estudos Feministas**, v 23, n 01, 2015. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ref/a/rNvDnC5nFpPggtj3pfhmdVP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2021.



COUTINHO, Andréa Senra. **Poéticas do feminino/ Feminismo na Arte Contemporânea**: Transgressões para o Ensino de Artes Visuais em escolas, 2009. 264f. Tese (Doutorado – Instituto da Criança). Universidade do Minho, Braga, 2009. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10858/1/tese\\_andrea2010julho.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10858/1/tese_andrea2010julho.pdf) Acesso em: 28 jan. 2022.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual**: Uma trama entre imagens e infância. 2005. 248f. Tese (Doutorado – PPGE/UFRGS). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. As infâncias nas tramas da cultura visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010, p. 131-161.

CURIEL, Ochy. Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. *In*: MIÑOSO, Yuderlys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; Muñoz, Karina Ochoa (orgs.). **Tejiendo de otro modo**: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 120-139.

DAVIS, Angela. O legado da escravidão: parâmetros para uma nova condição de mulher. *In*: **Mulheres, raça e classe** [recurso eletrônico] Tradução: Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 22-49.

DCM. Em 2019, governo Bolsonaro censurou tirinha da Mafalda no Enem; publicado por Caique Lima (Imagem: Tirinha Mafalda). Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/bolsonaro-enem-mafalda-censura/> Acesso em: 02 jan. 2022.

DJANIRA. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9397/djanira> Acesso em: 22 fev. 2022.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-42.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p.

DIAS, Belidson. Arrastão: O cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura das imagens**: Desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 55-74.

DIAS, Taís Ritter. **Ensino de arte e feminismos**: urdiduras entre relações de poder e resistências. 2017. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017a.

DIAS, Taís Ritter; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero e ensino de Artes Visuais: desafios, armadilhas e resistências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 27(3), 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/FWvP4Bc7FHBQ7nsb7v6gbpg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2020.

DIAS, Tiago. Nós, LGBT, já fomos crianças e isso incomoda", diz artista acusada de incitar pedofilia. **UOL**, 2017b. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2017/09/12/nos-lgbt-ja-fomos-criancas-esse-assunto-incomoda-diz-artista-acusada-de-pedofilia.htm> Acesso em 07 set. 2019.

DINIZ, Clarissa. Redes. In: **V132 VAIVEM**. Curadoria e organização editorial: Fonseca. São Paulo: Conceito, 2019. p.59-61.

DIONÍSIO, Gustavo; SUGAWARA; Gisele. Rosana Paulino: arte, crítica, subjetividade. **Revista Gênero**, Niterói v.19, n.1, p. 148-167, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31296/18385> Acesso em: 15 dez. 2019.

EAV PARQUE LAGE. Queermuseu: cartografias da diferença na arte brasileira. Disponível em: <http://eavparquelage.rj.gov.br/a-queermuseu/> Acesso em: 19 set. 2019.

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO. "Dia do Índio" (Imagens). Disponível em: <https://www.educacaoetransformacao.com.br/atividades-do-dia-do-indio/> Acesso em 20 nov. 2019.

ESCONDERIJOS DO TEMPO. O Mundo segundo Mafalda. (Imagem da Personagem Mafalda gritando "BASTA"). Disponível em: <http://esconderijos.com.br/o-mundo-segundo-mafalda/> Acesso em: 04 jun. 2021.

EL PAÍS. Wiccano e Hulkling, personagens do HQ "Vingadores - A Cruzada das Crianças. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/08/politica/1567961873\\_908783.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/08/politica/1567961873_908783.html) Acesso em: 09 set. 2019.

ESCOSTEGUY, Ana C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 133-166.

FERNÁNDEZ, Tomás; TAMARO, Elena. Biografia de Marshall McLuhan. Em biografias e vidas. A enciclopédia online. Barcelona, Espanha, 2004. Disponível em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/mcluhan.htm> Acesso: 01 fev. 2022.

FERRARI, Anderson. Cultura visual e homossexualidades na constituição de “novas infâncias” e “novos docentes”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3wnc7tj6YXNfPgy3gLSMw7n/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 10 jul. 2020.

FISCHMAN, Gustavo E; SALES, Sandra R. *Iconoclash: reflexões sobre cultura visual e pesquisas em Educação*. **Educação**. Porto Alegre. v. 37, nº 3, p. 423-432, 2014.

FLECK, Débora Balzan. **A imagem do feminino**: Interfaces com Vênus – Uma leitura sociológica sobre gênero na arte. 2011. 78f. Monografia (Especialista em Pedagogia da Arte) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em:

[https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29259/000776269.pdf?sequence=](https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29259/000776269.pdf?sequence=1)

[1](https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29259/000776269.pdf?sequence=1) Acesso em: 20 fev. 2022.

FLETCHER. Kanitra. Redução de danos: a resistência visual de mulheres negras dentro e fora do Brasil. *In*: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org.). **História das mulheres, histórias feministas**: Antologia. Vol. 2. São Paulo: MASP, 2019. p. 458-469.

FREIRE, Eleta Carvalho. O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 405-422, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/qSgTC3r5XjwSrCHRggz65xs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. 1921-1997: **Pedagogia do oprimido**. [recurso eletrônico] 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FOSTER, Hal. **Vision and visibility**. Seattle: Bay Press, 1988.

FOUCAULT, Michel. 1926-1984. **As palavras e as coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. 1979. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalheite. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução: Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Movimentos feministas. *In*: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène le; SENOTIER, Danièle (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009. p.144-149.

FUKS, Rebeca. MAFALDA: Personagem argentina. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/mafalda/> Acesso em 03 jan. 2021.

GALLERIE DEGLI UFFIZI. Botticelli: “O Nascimento de Vênus” (1485). Disponível em: <https://www.uffizi.it/opere/nascita-di-venere> Acesso em: 28 out. 2021.

GALLERIE DEGLI UFFIZI. Ticiano: “A Vênus de Urbino” (1538). Disponível em: <https://www.uffizi.it/opere/venere-urbino-tiziano> Acesso em: 26 dez. 2021.

GARGALLO, Francesca. Feminismo latino-americano. **Revista Venezolana de Estudios de La Mujer**, v. 12, n 2, Caracas, enero-junio, 2007. Disponível em: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012007000100003](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100003) Acesso em: 03 dez. 2020.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf> Acesso em: 22 nov. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acesso em: 22 nov. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

GONZALEZ, Lélia. A mulher Negra na Sociedade Brasileira. *In*. LUZ, Madel T (org.). **Lugar da Mulher**: Estudos sobre a Condição Feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GUILLOT, Sylvie. Emmanuelle huddled up. Disponível em: <https://www.sylvieguillot.net/watercolours?lightbox=dataltm-igedn0a3> Acesso em: out. 2021.

GUILLOT, Sylvie. Biografia. Disponível em: <https://www.sylvieguillot.net/about> Acesso em: 02 fev. 2022.

GURGEL, Telma. Feminismo e luta de classe: História, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. *In: Anais Eletrônicos do Fazendo Gênero IX: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: [http://www.fg2010.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277667680\\_AR\\_QUIVO\\_Feminismoelutadeclasse.pdf](http://www.fg2010.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277667680_AR_QUIVO_Feminismoelutadeclasse.pdf) Acesso em: 06 nov. 2020.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). Antropologia do cyborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 37-130.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Organização e Revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual** – proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.) Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p.31-50.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. *In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. P.77-95.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, jun. 2014, p. 61-73. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979/87743> Acesso em: 07 jan. 2022.

HOLLANDA, Heloiza Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

HYPENESS. Governo retira obra clássica dos orixás do Palácio do Planalto em novo ataque contra religiões negras. (publicado por Yuri Ferreira), 2020. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2020/08/governo-retira-obra-classica-dos-orixas-do-palacio-do-planalto-em-novo-ataque-contrareligioes-negras/> Acesso em: fev. 2022.

hooks, bell. Mulheres Negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.16. Brasília, janeiro-abril de 2015, p. 193-210.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

JUCÁ, Beatriz. Justiça veta censura homofóbica de Crivella na Bienal do Livro do Rio. **EL PAÍS**. Disponível em:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/06/politica/1567794692\\_253126.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/06/politica/1567794692_253126.html)

Acesso em: 07 set. 2019.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p.104-131.

KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. **Rigour and complexity in educational research**: Conceptualizing the bricolage. Maidenhead: Open University Press, 2004.

KINCHELOE, Joe L. Introdução – O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. *In*: KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. (orgs.). **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.15-37.

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo Rigor e Complexidade em Pesquisa. *In*: KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. (orgs.). **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 39-65.

KINCHELOE, Joe L. Redefining and interpreting the object of study. *In*: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen S. (orgs.). **Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage**. Maidenhead: Open University Press, 2004. p.82-102.

LEME, Mariana; PEDROSA, Adriano; RJEILLE, Isabella. **História das mulheres, histórias feministas**. São Paulo. MASP, 2019.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes Dourado (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Revista Estudos Feministas**, 10 (2), jul 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/ZDsRh9p5xg7bZbCTGC6fS6c/?lang=pt&format=pdf>  
Acesso em: 06 jan. 2021.



LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 9 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, 22(3): 935-952, set.-dez., 2014.

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Novas. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, vol. 30, n.2, p. 265-286, 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652018000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652018000200005&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 28 set. 2019.

MAPA. Beth Moysés-Série “**Noivas do Carandiru**” (fotografia), 2000. Disponível em: <https://mapa.pacodasartes.org.br/page.php?name=artistas&op=detalhe&id=10fc6c72-7e4f-40ad-9283-855ee7c13259> Acesso em: 20 nov. 2021.

MARTINS, Raimundo. Por que e como falamos da cultura visual? **Visualidades**. v 4, n.1 e 2, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17999> Acesso em: 20 nov. 2019. p.65-79.

MARTINS, Raimundo; SÉRVIO, Pablo Passos. Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura das imagens**: Desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 255-282.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 51-68.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Encontros com sensibilidades em saudáveis desequilíbrios da razão: atos e processos de aprender, pesquisar e ensinar. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual**: Aprender...pesquisar...ensinar. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 133-146.

MARVEL. Cartaz do filme Pantera Negra. Disponível em: <https://www.marvel.com/movies/black-panther> Acesso em: 03 no. 2021.

MASP. As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo? (Guerrilla Girls), 2017. Disponível em: <https://masp.org.br/en/collections/works/as-mulheres-precisam-estar-nuas-para-entrar-no-museu-de-arte-de-sao-paulo-portugues#> Acesso em: nov. 2021.

MASP. Djanira: a memória do seu povo. Orgs.: Adriano Pedrosa; Isabella Rjeille; Rodrigo Moura. Disponível em: <https://masp.org.br/exposicoes/djanira-a-memoria-de-seu-povo> Acesso em: 07 fev. 2022.

MEDIUM. Ethos na publicidade – “todo mundo tem um lado Devassa” (Imagem: Poster da cerveja Devassa com a cantora Sandy, 2011). Disponível em: <https://medium.com/@observadm/ethos-na-publicidade-46d8ce0db3b0> Acesso em: 08 ago. 2021.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.11-29.

MENDONÇA, Heloísa. Queermuseu: O dia em que a intolerância pegou uma exposição para cristo. **EL PAÍS**. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425\\_555164.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html) Acesso em: 07 set. 2019.

MESTRE Didi. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21953/mestre-didi> Acesso em: 16 dez 2021.

MIGUEL, Luis Felipe. O Feminismo e a política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (orgs.). **Feminismo e política**: uma introdução. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 17-30.

MIÑOSO, Yunderkys Espinosa. De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidade. **Solar**, Año 12, Volumen 12, Número 1, Lima, pp.171, 2016.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Tradução: Paula García Segura. Barcelona: Paidós, 2003.

MIRZOEFF, Nicholas. **The right to look**: A Counterhistory of Visuality. Durham: Duke University Press, 2011.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 4, p. 745-768, 17 nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472> Acesso em: 30 jan. 2021.

MITCHELL, W.J.T. Mostrar o ver: Uma crítica à cultura visual. vol. 1, núm. 1, **Interin**. Universidade Tuiuti do Paraná - Curitiba, Brasil, 2006, pp. 1-20. Disponível em:



Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=504450754009> Acesso em: 11 nov. 2019.

MITCHELL, W.J.T. O que as imagens realmente querem? *In: Pensar a imagem*. (org.). ALLOA, Emmanuel. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 165-189.

MITCHELL, W.J.T. **La ciencia de la imagen**: iconología, cultura visual y estética de los medios. Madrid: Akal, 2019.

MITRANI, Giovana Fava. Entenda a polêmica da performance de Wagner Schwartz no MAM, 2017. Disponível em: <https://www.infoartsp.com.br/noticias/entenda-a-polemica-da-performance-de-wagner-schwartz-no-mam/> Acesso em 10 set. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria Crítica do currículo: uma introdução. *In: MOREIRA, Flávio Antônio; SILVA, Tomaz Tadeu* (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2011. p.13-47.

MOYSÉS, Beth. Biografia. Disponível em: <http://murilocastro.com.br/beth-moyses/> Acesso em: 03 nov. 2020.

MOYSÉS, Elizabeth de Melo C. **Abrigo da Memória**. 2004, 140f. Dissertação (Mestrado – PRPG – UNICAMP). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284861/1/Moyses\\_ElizabethdeMeloCamargo\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284861/1/Moyses_ElizabethdeMeloCamargo_M.pdf) Acesso em: 03 nov. 2020.

MUSEU DO LOUVRE. A Grande Odalisca (1814). Disponível em: <https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl010065566> Acesso em: 14 dez. 2021.

MUSEU D' ORSAY. O almoço na Relva, de Edouard Manet. Disponível em: <https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/le-dejeuner-sur-lherbe-904> Acesso em: 20 fev. 2022.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. *In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene* (orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 209-226.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do; SOUSA, Idália Beatriz Lins de; COELHO, Clícia Tatiana Alberto. Um mundo encanta/dor nas visualidades da educação infantil. *In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene* (orgs.). **Educação da cultura visual**: Aprender...pesquisar...ensinar. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 263-288.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. A história é sexuada. *In: RAGO, Maragareth; MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo* (org.). **Paisagens e tramas**: o gênero entre a história e a arte. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2013, p.51-60.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: Uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 7-38.

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1995.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Bahia: Devir, 2017.

NUNES, Luciana Borre. **“Se a prova fosse sobre os Rebeldes eu ia tirar 10”!** Culturas visuais tramando masculinidades na escola. 2014. 224f. Tese (Doutorado em Arte e cultura visual) – Faculdade de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

NUNES, Luciana Borre. Cultura visual: travessias, provisoriiedades e encontros em processos de ensinar e aprender. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura visual: aprender ... pesquisar ... ensinar**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p.111-132.

OLIVEIRA, Alex Mateus Santos de. **Uma reflexão sobre questões de gênero em uma escola pública na cidade de Goiânia através da personagem Dawn Davenport em duas cenas do filme Problemas Femininos**. 2014. 100f. Dissertação (Mestrado em Arte e cultura visual) – Faculdade de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

OS GRANDES ARTISTAS. Botticelli. 2 ed. São Paulo: Nova cultural, 1991.

OS GRANDES ARTISTAS. Ingres. 2 ed. São Paulo: Nova cultural, 1991.

OS GRANDES ARTISTAS. Manet. 2 ed. São Paulo: Nova cultural, 1991.

OS GRANDES ARTISTAS. Rafael. 2 ed. São Paulo: Nova cultural, 1991.

OS GRANDES ARTISTAS. Ticiano. 2 ed. São Paulo: Nova cultural, 1991.

PANDOLFO, Nina. About a day flowery (tela, técnica mista), 2016. Disponível em: <https://www.ninapandolfo.com.br/obra/1108/About%20a%20day%20flowery> Acesso em: 27 jul. 2021.

PANDOLFO, Nina. Biografia. Disponível em: <https://www.ninapandolfo.com.br/sobre-mim> Acesso em: 15 fev. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206/pdf12> Acesso em: 08 maio 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago.2004 Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/475/479> Acesso em: 05 jan. 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PAULA, Danielly Ferreira Oliveira de; CAMELO, Marjony Barros. Redes Sociais: O tumblr e suas práticas escolares. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 10 n 1, p. 1-10, julho, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/30864/19220> Acesso em: 10 set. 2019.

PAULINO, Rosana. Biografia. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/biografia/> Acesso em: 03 out. 2020.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. *In*: **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. (org.) GALLEGOS, Esther Solano. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 109-113.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. **O desenho pedagógico e as posições de sujeito em escola ribeirinha de Macapá**. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado – PPGACV/UFG). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

PEREIRA, Letícia. **Arte, realismo e religiosidade na obra de Judith Bacci**: Um patrimônio a ser preservado, 2011. Monografia, 111p. (Especialização-PPGAV/CA/UFPEL). Centro de Artes. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

PEREIRA, Letícia. **A identidade representada, da espiritualidade à materialidade (Pelotas-RS)**: a arte umbandista de Judith Bacci, 2018. 186f. Dissertação (Mestrado-PPG em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPEL). Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/files/2018/12/DISSERTACAO-leticia-pereira.pdf> Acesso em: nov. 2021.

PINACOTECA. **Rosana Paulino**: a costura da memória / curadoria Valéria Piccoli, Pedro Nery; textos Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua, Fabiana Lopes, Adriana Dolci Palma -- São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018. Disponível em: [http://pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/2019/07/AF\\_ROSANAPaulino\\_18.pdf](http://pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/2019/07/AF_ROSANAPaulino_18.pdf) Acesso em: 09 nov. 2021.

PINHO, Angela; VARGAS, Ivan Martinez. Doria manda recolher material sobre identidade de gênero por suposta apologia. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/doria-manda-recolher-material-que-cita-identidade-de-genero-e-fala-em-apologia.shtml> Acesso em: 03 set. 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31624/20159> Acesso em: 04 nov. 2020.

PIMENTEL, Jonas. Rosana Paulino: a mulher negra na arte. **Geledés** – Instituto da Mulher Negra, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/rosana-paulino-mulher-negra-na-arte/> Acesso em: 15 dez. 2020.

PIPA. Biografia: Bia Leite. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/bia-leite/> Acesso em: 23 dez. 2019.

PONTES, Alessandra G; ZAMPERETTI, Maristani P. Docência em Artes visuais: pesquisando relações entre patriarcado e formação inicial. *In*: VASCONCELLOS, Emanuella; RODRIGUES, Hellen Cris A; SANTOS, George Brendon P; OLIVEIRA, Sebastião M. (orgs.). **Universidade e escola**: contextos de ensino e aprendizagem, Boa Vista: Ed. da UFRR, 2020, p.183-196.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. Tradução: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

QUEERMUSEU. Porto Alegre: Santander Cultural, 2017. CD-ROM.

QUEIROZ, Christina. Artista Salissa Rosa, Série: Facões, (impressão offset sobre papel, 30x42 cm, 2010-em processo). Conhecimento expandido: presença das primeiras gerações de indígenas na pós-graduação amplia escopo de investigações científicas. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2019/11/05/conhecimento-expandido/> Acesso em: 04 jan. 2019.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22 (1): 237-256, janeiro-abril, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WBgYWmF7D7CrPL4ZhyBdwGb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 jul. 2020.

RJEILLE, Isabela. **Crônica de uma mulher autofabricada** (Ensaio sobre o trabalho da artista brasileira Djanira da Motta e Silva para o catálogo da exposição Djanira: a memória de seu povo que aconteceu no MASP – Museu de Arte de São Paulo e na Casa Roberto Marinho (Rio de Janeiro), 2019. Disponível em: <https://independent.academia.edu/IsabellaRjeille> Acesso em: 10 fev. 2022.

REVISTA FORUM. As dez propagandas mais machistas e racistas do último ano (Imagem: Propaganda Mr. Músculo – “Hora do descanso”). Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/as-10-propagandas-mais-machistas-e-racistas-do-ultimo-ano/> Acesso em: 27 out. 2021.

REZENDE, Priscila. Biografia. Disponível em: <http://priscilarezendeart.com/> Acesso em: 05 nov. 2019.

REZENDE, Priscila. Performance: Bombril (2010). Disponível em: <http://priscilarezendeart.com/projects/bombril-2010/> Acesso em: 05 nov. 2019.

REZENDE, Priscila. Performance: “Vem... pra ser infeliz” (2017). Disponível em: <http://priscilarezendeart.com/projects/154/> Acesso em: 05 nov. 2019.

ROSA, Sallisa. Biografia. Disponível em: <https://guaja.cc/membro/sallisa-rosa/> Acesso em: 04 jan. 2020.

RUBEM Valentim. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8766/rubem-valentim>. Acesso em: 17 dez. 2021.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.149-159.

SANTANA, Hiller Soares. **Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar**. 2014. 142f. Dissertação (Mestrado/PPGE/UERJ) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre o próspero e o caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. **Novos estudos Cebrap**, nº 66, São Paulo, p.23-52, 2003.

SARAIVA, Karla; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Os perigos da escola sem partido. **Teias** v. 18, n. 51, p. 68-84: Micropolítica, democracia e educação, out/dez. 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30651/22833> Acesso em: set. 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *In*: **Pensamento feminista: conceitos fundamentais/ Audre Lorde [et al]; Org. Hollanda, Heloisa Buarque de**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 49-80.

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. **Imagens de publicidade e ensino de arte: reflexões para uma Educação da Cultura Visual**. 2015. 359f. Tese (Doutorado em Arte e cultura visual) – Faculdade de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des) caracterizações. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051/8347> Acesso em: set. 2019.

SILVA, Ivana Patrícia Almeida da. Reflexões sobre família, conjugalidade e patriarcado. *In*: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13th Women's Worlds Congress. **Anais Eletrônicos**. Florianópolis, 2017a. Disponível em: [http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499464031\\_ARQUIVO\\_2017-textocompletoFG11.pdf](http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499464031_ARQUIVO_2017-textocompletoFG11.pdf) Acesso em: 17 de dez. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: Territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p.190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

SOUZA, Fabiana Lopes de. **Cultura Visual e identidade** – autorretratos, afetos e memórias no ensino das Artes Visuais. 2016. 96f. Dissertação (Mestrado – PPGAV/UFPEL). Centro de Artes. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SOUZA, Fabiana Lopes de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Visualidades, arte e gênero – um estudo a partir de artistas mulheres. *In*: **Anais do I Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**, 2017. Disponível em: <https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/26985-2017> Acesso em: 03 nov. 2021.

SP – ARTE. Entrevista (Flávio Cerqueira): Conheça o escultor de uma das peças em destaque na exposição “Histórias afro-atlânticas”, no MASP. Disponível em: <https://www.sp-arte.com/noticias/conheca-o-escultor-de-uma-das-pecas-em-destaque-na-exposicao-historias-afro-atlanticas-no-masp/> Acesso em: 10 set. 2019.

TARSILA do Amaral. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa824/tarsila-do-amaral> Acesso em: 15 fev. 2022.

TEIXEIRA, Ana. Cala a boca já morreu (Instalação), 2019. Disponível em: <https://www.anateixeira.com/trabalhos/cala-a-boca-ja-morreu/> Acesso em: 05 dez. 2021.

TEIXEIRA, Ana. “Outra identidade” (Intervenção Urbana), 2003. Disponível em: <https://www.anateixeira.com/trabalhos/outra-identidade/> Acesso em: 05 dez. 2021.

TEIXEIRA, Ana. Biografia. Disponível em: <https://www.anateixeira.com/bio/> Acesso em: 23 fev. 2022.



THE MARY SUE. Imagem das 3 personagens femininas principais do filme Pantera Negra. Disponível em: <https://www.themarysue.com/chadwick-boseman-black-panther-women/> Acesso em 02 fev. 2022.

TWITTER. Meme (Menina veste rosa e menino veste azul), 2019. Disponível em: <https://twitter.com/rodolpho/status/1080834293084106753> Acesso em: 20 fev. 2022.

TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. **Dramatização dos corpos**: arte contemporânea de mulheres no Brasil e na Argentina. 2013. Tese (Doutorado-PPGH) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2013.

TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. Rosana Paulino: "é tão fácil ser feliz?". **Revista Gênero**. Niterói, v. 10, n. 2, p. 235-256, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30878/17966> Acesso em: 21 out. 2021.

UOL. Planalto colocou a réplica de outro quadro no lugar de "Orixás", de Djanira. (Por Rubens Valente), 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/columnas/rubens-valente/2020/08/31/palacio-do-planalto-obras-de-arte-transferencia-orixas.htm> Acesso em: 25 fev. 2022.

V132 VAIVEM. Sallisa Rosa, vídeo: Rede. Curadoria e organização editorial: Fonseca. São Paulo: Conceito, 2019. 320 p.

WALKER, John; CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. 1 ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002.

WINCKLER, Carlos Roberto. Mafalda: nostalgia e revolução social. Disponível em: <https://terapiapolitica.com.br/mafalda-nostalgia-e-revolucao-social/> Acesso em: 03 jan. 2021.

ZAMPERETTI Maristani Polidori; SOUZA, Fabiana Lopes de. Cultura visual na formação docente em artes visuais: um olhar sobre a produção científica. Revista **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia -Brasil, v. 14, n. 29, p. 350-365, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4116/3368> Acesso em: 02 dez. 2021.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia. **Palíndromo**, v. 13, n. 29, p. 37-53, jan - abril 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/18977/12714> Acesso em: 10 jan. 2022.

## **Apêndices**



## **Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidada a participar do Projeto de Pesquisa "Imagens e questões de gênero no currículo – Um estudo com professoras de Artes Visuais", em desenvolvimento no contexto do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar as concepções das professoras de Artes Visuais da rede municipal de ensino de Pelotas-RS, quanto às imagens e as relações de gênero no currículo escolar.

Sua participação no estudo é fundamental, e consistirá no envio de uma imagem selecionada e/ou produzida por você. A imagem poderá ser de um desenho, fotografia, pintura, entre outras, produzida por você no momento atual; ou poderá ser enviada uma imagem que foi produzida na sua época de estudante das Artes Visuais, ou do seu período de docência na escola, ou, ainda, alguma imagem disponível em mídias digitais selecionada por você, e que possua uma relação com as temáticas: cultura visual e gênero.

Adicionalmente, solicitamos que responda algumas perguntas de uma entrevista semiestruturada, com duração em torno de 50 minutos.

É assegurada a garantia de sigilo quanto ao nome da participante, pois ele será substituído por um nome fictício.

Da mesma forma, esclarecemos que lhe é assegurada a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do trabalho, sem que lhe traga qualquer prejuízo.

A pesquisa é livre de qualquer despesa ou compensação financeira. As informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento do trabalho relacionado à presente pesquisa.

Ressalta-se a importância de sua participação, que propiciará contribuições relevantes para os estudos referentes a cultura visual, docência em Artes Visuais, gênero e currículo escolar.

Obrigada!

Doutoranda: Fabiana Lopes de Souza

E-mail: [fabiana\\_lopes2013@gmail.com](mailto:fabiana_lopes2013@gmail.com) Telefone: (53) 981497331

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Lorea Leite

E-mail: [mcleite@gmail.com](mailto:mcleite@gmail.com)

---

\*Obrigatório

1. E-mail \*

---

2. Nome completo \*

---

3. Telefone para contato \*

---

4. CPF \*

---

5. Ano de formação \*

---

6. Tempo de atuação na escola \*

---

7. Você concorda voluntariamente, em participar deste estudo: \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

### **Apêndice B – Roteiro da Entrevista**

1. Quais imagens percebes que estão mais presentes no cotidiano escolar? E o que achas disso?
2. As imagens fazem parte do planejamento da disciplina de Artes Visuais, ou são trabalhadas dentro de algum conteúdo?
3. São utilizadas imagens da cultura visual contemporânea em suas aulas? Quais imagens são utilizadas? Existem abordagens sobre gênero, classe e raça?
4. O feminino nas representações artísticas faz parte de algum tema trabalhado, questionado e/ou problematizado em suas aulas?
5. Você acha relevante a utilização de imagens que remetem às questões de gênero, nas aulas de Artes Visuais?
6. O que pensas sobre as imagens, produção de sentidos e subjetividades das/os alunas/os quanto às suas construções identitárias?