

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Juliana Zarur de Andrade Silva

**ARTES VISUAIS E FEMINISMO NOS ANOS INICIAIS:  
criação de um produto educacional em vídeo**

Rio de Janeiro  
2025



Juliana Zarur de Andrade Silva

**ARTES VISUAIS E FEMINISMO NOS ANOS INICIAIS:  
criação de um produto educacional em vídeo**

Dissertação Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes, doutor em Literatura Brasileira.

Rio de Janeiro  
2025

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S586 Silva, Juliana Zarur de Andrade  
Artes visuais e feminismo nos anos iniciais : criação de um produto educacional em vídeo / Juliana Zarur de Andrade Silva. - Rio de Janeiro, 2025.

231 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Jorge Luiz Marques de Moraes.

1. Artes visuais - Estudo e ensino. 2. Feminismo na arte. 3. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 4. Identidade de gênero na educação. I. Moraes, Jorge Luiz Marques de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 707

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Juliana Zarur de Andrade Silva

**ARTES VISUAIS E FEMINISMO NOS ANOS INICIAIS:  
criação de um produto educacional em vídeo**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 26/5/2025.

Banca Examinadora:

---

Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes (Orientador)  
MPPEB/CPII

---

Dra. Esther Kuperman  
MPPEB/CPII

---

Dra. Constantina Xavier Filha  
PPPGEDU/UFMS

Rio de Janeiro  
2025

Dedico esse trabalho a todas as crianças que não se veem representadas nos currículos e práticas escolares, que não sentem suas formas de existência acolhidas pela sociedade, e a todo(a)s que, um dia, foram crianças e vivenciaram a opressão do sexismo dentro e fora da escola.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente à minha mãe, pela compreensão ao lidar com uma filha pouco disponível, monotemática e ansiosa por um longo período, e aos(às) amigos(as), que enfrentaram essa versão de mim ao longo desse percurso. À minha irmã, Ana Paula Zarur, pelo apoio na montagem do design do PDF do meu produto educacional, e às minhas sobrinhas, que, com carinho, posaram para filmes e fotografias, auxiliando-me no estudo dos movimentos que precisava desenhar. Aos sujeitos da pesquisa, pela generosidade ao compartilhar suas práticas pedagógicas oferecendo um material riquíssimo para essa pesquisa, e às artistas Itamara Ribeiro, Roberta Holiday e Carla Felizardo (Negra Graffiti), que foram sempre muito atenciosas, abraçaram este projeto sem sequer me conhecer e permitiram que eu desenvolvesse o produto educacional dessa pesquisa a partir de suas produções artísticas. À Rede Nami, pelo auxílio e cessão de imagem. Às professoras Esther Kuperman e Constantina Xavier Filha, pelas valiosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa. A todos(as) os(as) professores(as) do MPPEB/CPII, que contribuíram para minha formação e para o desenvolvimento da pesquisa. Em especial, agradeço a Rogério Mendes e Esther Kuperman, cujas interlocuções em trabalhos finais de disciplina impactaram significativamente este estudo, e a Edgar Miranda, sempre disponível para ouvir atentamente e acolher nos momentos mais difíceis do percurso acadêmico. Ao meu orientador, Jorge Luiz Marques de Moraes, que acolheu esta pesquisa e nunca limitou minha criatividade, parecendo acreditar que daria certo mesmo quando tudo parecia excessivamente complexo ou cheio de obstáculos. Aos funcionários da Biblioteca Professora Silvia Becher, Simone Alves da Silva e Artur Ferreira Figueira, pelo suporte com normas da ABNT e exigências institucionais, e ao secretário do CEP/CPII, Milton Luiz Barroso Anterio, pelo auxílio nos trâmites da Plataforma Brasil. À amiga Renata Borelli, que com a maior paciência dedicou tempo para corrigir meus escritos em língua inglesa. Aos(às) colegas da turma de Mestrado de 2023, pela troca de conhecimentos e ajuda constante, com destaque para Evelin Trindade, que me socorreu inúmeras vezes. Por fim, aos meus colegas do Departamento de Artes Visuais do CPII e do Campus Humaitá I, pelo apoio ao longo dessa trajetória.

## RESUMO

SILVA, Juliana Zarur de Andrade. **Artes Visuais e Feminismo nos Anos Iniciais**: criação de um produto educacional em vídeo. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

O debate de gênero nas escolas brasileiras, que vinha ganhando espaço nos documentos educacionais, passou a ser alvo de críticas de setores políticos conservadores e, conseqüentemente, foi suprimido dos principais referenciais curriculares. No entanto, movimentos de resistência continuam a defender a importância da escola na desconstrução de hierarquias de gênero e opressões sexistas. No campo do ensino de Artes Visuais, ainda que existam estudos sobre arte feminista no Ensino Médio e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, observa-se uma lacuna quanto à abordagem dessa temática nos Anos Iniciais. Diante desse cenário e buscando reduzir essa lacuna de estudos, esta pesquisa investiga a seguinte questão: De que maneira produções visuais atravessadas por questões feministas podem ser utilizadas como material pedagógico para facilitar o debate sobre gênero e sexismo em aulas de Artes Visuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as práticas já existentes e os desafios enfrentados por docentes? Foram entrevistados(as) docentes de Artes Visuais com experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuantes na cidade do Rio de Janeiro, e foi possível mapear as principais abordagens adotadas, bem como os desafios e possibilidades encontrados no trabalho pedagógico com as temáticas de gênero e feminismo. Esse mapeamento revelou diferentes caminhos percorridos pelos(as) docentes e referências artísticas já utilizadas, algumas das quais foram destacadas como impulsionadoras de práticas bem-sucedidas no ensino de Artes Visuais sob uma perspectiva feminista. Os resultados mostram que, apesar das dificuldades impostas por setores contrários ao debate de gênero na educação, docentes desenvolvem diversas estratégias para abordar essas temáticas e questionar valores sexistas no ambiente escolar, além de relatarem a falta de materiais de Artes Visuais que tratem de feminismo e gênero. Com base nessas entrevistas, foi produzido um produto educacional, uma série de vídeos de animação sobre a interface entre Artes Visuais e Feminismos, voltada para crianças. O estudo fundamenta-se nos estudos de gênero e educação, no feminismo negro e na historiografia da arte feminista. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com elementos do Design Thinking, e a análise de dados foi inspirada no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os dados foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas e de um questionário estruturado, que coletou percepções sobre o protótipo do produto educacional desenvolvido. O objetivo da pesquisa foi demonstrar as potencialidades de obras de arte com temática feminista na promoção de discussões sobre gênero e sexismo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A recepção positiva da série de vídeos e das referências artísticas apresentadas indica que o objetivo foi alcançado. Espera-se que esta pesquisa contribua para o debate de gênero no Ensino de Artes Visuais nos Anos Iniciais, oferecendo alternativas, sugestões e um produto educacional que encoraje docentes a incorporar conteúdos feministas em suas aulas.

**Palavras-chave:** Arte feminista; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ensino de Artes Visuais; gênero e educação.

## ABSTRACT

SILVA, Juliana Zarur de Andrade. **Artes Visuais e Feminismo nos Anos Iniciais**: criação de um produto educacional em vídeo. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

The gender debate in Brazilian schools, which had been gaining traction in educational documents, has become the target of criticism from conservative political sectors and was consequently removed from the main curricular references. However, resistance movements continue to advocate for the importance of schools in deconstructing gender hierarchies and sexist oppression. In the field of Visual Arts teaching, although there are studies on feminist art in High School and Middle School, a gap is observed regarding the approach to this theme in Elementary School. Given this scenario and aiming to reduce this gap, this research investigates the following question: How can visual productions influenced by feminist issues be used as pedagogical materials to facilitate discussions on gender and sexism in Visual Arts classes in Elementary School, considering existing practices and the challenges faced by teachers? To answer this question, Visual Arts teachers with experience in Elementary School, working in the city of Rio de Janeiro, were interviewed, so it was possible to map the main approaches adopted, as well as the challenges and possibilities encountered in pedagogical work related to gender and feminism. This mapping revealed different paths taken by teachers and artistic references already in use, some of which were highlighted as catalysts for successful practices in Visual Arts teaching from a feminist perspective. The results indicate that, despite the difficulties imposed by sectors opposed to gender discussions in education, teachers develop various strategies to address these themes and to challenge sexist values in the school environment, and they also reported the lack of Visual Arts materials that address feminism and gender. Based on these interviews, an educational product was developed, a series of animated videos exploring the intersection of Visual Arts and Feminism, aimed at children. The study is grounded in gender and education studies, Black feminism, and feminist art historiography. A qualitative approach was adopted, incorporating elements of Design Thinking, and the data analysis was inspired by the Collective Subject Discourse (CSD) methodology. The data were generated through semi-structured interviews and a structured questionnaire that collected perceptions about the prototype of the educational product developed. The research aimed to demonstrate the potential of feminist-themed artworks in fostering discussions on gender and sexism in Elementary School. The positive reception of the video series and of the artistic references presented indicates that the objective was achieved. It is hoped that this research will contribute to the gender debate in Visual Arts teaching in Elementary School, offering alternatives, suggestions and an educational product that encourages teachers to incorporate feminist content into their classes.

**Keywords:** Feminist art; Elementary school; Visual Arts teaching; gender and education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 PROBLEMA DA PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 OBJETIVO GERAL.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....</b>	<b>14</b>
<b>1.4 JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>14</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA OU APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS.....</b>	<b>18</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>27</b>
<b>3.1 FEMINISMO NEGRO.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2 ESTUDOS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO PRODUTORA/REPRODUTORA DE GÊNEROS E ANORMALIDADES .....</b>	<b>34</b>
<b>3.3 HISTORIOGRAFIA DA ARTE FEMINISTA .....</b>	<b>36</b>
<b>4 FEMINISMO E GÊNERO: PALAVRAS CUJOS ESTIGMAS CHEGAM À ESCOLA .....</b>	<b>45</b>
<b>5 DEBATE DE GÊNERO PELAS BRECHAS DA BNCC: ARTE EM FOCO .....</b>	<b>50</b>
<b>5.1 ANALISANDO A BNCC .....</b>	<b>54</b>
<b>6 METODOLOGIA.....</b>	<b>62</b>
<b>6.1 TIPO DE PESQUISA .....</b>	<b>62</b>
<b>6.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E FORMA DE INGRESSO EM CAMPO .....</b>	<b>64</b>
<b>6.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....</b>	<b>65</b>
<i>6.3.1 Critérios de Inclusão .....</i>	<i>65</i>
<i>6.3.2 Critérios de exclusão .....</i>	<i>65</i>
<i>6.3.3 Riscos.....</i>	<i>65</i>
<i>6.3.4 Benefícios.....</i>	<i>66</i>
<b>6.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....</b>	<b>66</b>
<b>6.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>68</b>
<b>6.6 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA .....</b>	<b>69</b>
<b>7 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES).....</b>	<b>71</b>

<b>7.1 MAPEAMENTO DAS FORMAS MAIS COMUNS DE ABORDAGEM DA TEMÁTICA GÊNERO QUE VEM SENDO UTILIZADA POR DOCENTES DE ARTES VISUAIS DOS ANOS INICIAIS:.....</b>	<b>72</b>
<i>7.1.1 Mapeamento dos entraves ao debate de gênero nos Anos Iniciais .....</i>	<i>101</i>
<i>7.1.2 Mapeamento das facilidades ao debate de gênero em Aulas de Artes Visuais.....</i>	<i>122</i>
<b>7.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS A PARTIR DE OBRAS DE ARTE FEMINISTAS: .....</b>	<b>127</b>
<i>7.2.1 Prática exitosa a partir de obras de Itamara Ribeiro .....</i>	<i>127</i>
<i>7.2.2 Prática exitosa a partir de obras de Rosana Paulino e Helena Almeida.....</i>	<i>132</i>
<b>7.3 CUIDADO NA SELEÇÃO DE IMAGENS VOLTADAS PARA CRIANÇAS: .....</b>	<b>136</b>
<b>8 IDEIAÇÃO .....</b>	<b>147</b>
<b>8.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS E REFERÊNCIAS: DIÁLOGOS ENTRE PESQUISADORA E SUJEITOS DA PESQUISA (BRAINSTORMING).....</b>	<b>147</b>
<b>8.2 BREVE ANÁLISE DE PRODUTOS SIMILARES .....</b>	<b>184</b>
<b>9 PROTOTIPAÇÃO.....</b>	<b>188</b>
<b>9.1 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>188</b>
<b>9.2 TESTAGEM.....</b>	<b>198</b>
<b>10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>208</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>224</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO AUTOAPLICADO (ONLINE), QUE FEZ PARTE DA ETAPA DE TESTAGEM DO PRODUTO .....</b>	<b>228</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Divisões sexistas marcam a história de diversos povos e culturas, e diferentes sociedades desenvolvem mecanismos para garantir a manutenção das distinções de gênero. Em muitas sociedades, as diferenças anatômicas entre os indivíduos acabam sendo usadas como justificativa para a atribuição de papéis sociais distintos. Todavia, esses papéis e as expectativas comportamentais associadas ao gênero não são universais nem imutáveis — eles variam de uma cultura para outra e sofrem transformações ao longo da história. Nas sociedades ocidentais, por exemplo, durante muito tempo e ainda hoje, é considerado “natural” que as mulheres se responsabilizem pelos cuidados dos filhos e do lar. Já na sociedade Karajá, o trabalho de produção em cerâmica é uma atividade exclusiva das mulheres, enquanto outras tarefas são atribuídas aos homens.

Os estudos de Segato (2022) destacam o patriarcado como um dos mais antigos mecanismos de diferenciação e hierarquização, refletido nos mitos fundacionais de diversas culturas que apresentam mulheres subjugadas. No entanto, a autora argumenta que, nas sociedades pré-coloniais – às quais ela nomeou de “mundo-aldeia” –, existiam estruturas de produção de diferença de gênero, porém com uma abertura maior entre as posições de masculino e feminino do que o sistema de diferenciação ocidental moderno. A autora cita diversos povos, entre eles os Javaés do Brasil e os Guayaquíes (Aché) do Paraguai, mencionando que há registros etnográficos de pessoas transgênero e casamentos entre indivíduos do mesmo sexo nesses povos (Segato, 2021b).

Muitas sociedades indígenas caracterizavam-se por uma organização dual dos papéis de gênero, nas quais homens ocupavam o espaço público e mulheres, o doméstico. Ambos os gêneros participavam das decisões políticas em seus respectivos espaços. Contudo, com a chegada da colonização e a imposição da binaridade eurocêntrica, houve distorções nos papéis de gênero, resultando em hierarquias mais autoritárias. O “mundo-aldeia”, assim, começou a passar por transformações significativas e o espaço doméstico perdeu seu potencial político. A lógica binarista, diferente da lógica dual, é suplementar, ou seja, um dos termos é tomado como superior (Segato, 2012, 2021a). No paradigma colonial ocidental de gênero, um dos polos, representado pelo homem branco heterossexual, foi universalizado, enquanto o outro polo foi categorizado como inferior (mulher branca) e essa estrutura foi sendo transformada como o padrão das relações de gênero.

Durante o período colonial, os europeus impuseram uma classificação racial universal, posicionando grupos étnicos como inferiores e justificando a supremacia europeia. Negros,

indígenas e mestiços foram categorizados como pertencentes a uma suposta raça inferior e isso justificou a subjugação desses povos e de suas culturas. O modelo de racionalidade europeu foi assumido como o único possível (Quijano, 2005). As colônias se constituíram a partir de sistemas de hierarquia de raça e gênero, valores e instituições que foram mantidos pelas elites após a independência, pois é com base nessas estruturas que essas elites se mantiveram e se mantêm no poder. A colonização findou, mas a colonialidade do poder se mantém até hoje.

A colonialidade<sup>1</sup> do poder – conceituada por Quijano (2005, 2010) – vai além da dominação política e econômica entre países, abrangendo também aspectos culturais, sociais e epistemológicos. Ela representa como as estruturas de poder estabelecidas durante o período colonial continuam a influenciar e moldar as relações e hierarquias sociais, os sistemas de conhecimento e as normas culturais em contextos pós-coloniais. Diferencia-se do conceito de colonialismo, que se refere à dominação durante o período colonial. É com base na ideia de colonialidade do poder que podemos compreender a sociedade brasileira altamente hierarquizada e os valores defendidos pela elite do país, que se esforça para manter as hierarquias que garantem seu privilégio.

Sociedades que compartilham desse sistema de valores eurocêntricos vivem relações de gênero hierárquicas, naturalizadas ao longo do tempo, ainda que tenham passado por transformações. Todos “[...] nós, mulheres e homens, temos sido socializados desde o nascimento para aceitarmos pensamentos e ações sexistas [...]” (hooks<sup>2</sup>, 2019a, p.13) que são construídos historicamente e culturalmente, sendo, portanto, contingentes e passíveis de modificação (Louro, 2014). Brinquedos, cores, atividades profissionais, roupas, comportamentos são regidos por essa lógica de divisão entre masculino e feminino e existem expectativas sociais de que os seres humanos correspondam às categorias generalizadoras – culturalmente forjadas – do que é ser homem ou mulher. Essa visão generalizadora e binária do que é ser homem ou mulher desconsidera tanto “[...]as múltiplas formas que podem assumir a as masculinidades e feminilidades[...]” (Louro, 2014, p. 28), quanto outras categorias que também constituem a identidade de diferentes sujeitos, por exemplo: raça ou classe.

Louro (2014), apoiando-se no pensamento foucaultiano sobre o poder, discorre que existem redes de poder que atuam nessa divisão sexista e acabam constituindo hierarquias entre os gêneros. A escola pode ser apontada como parte dessa rede de poder, que ao longo dos

---

<sup>1</sup> O conceito de colonialidade desenvolvido pelo autor está atrelado à ideia de modernidade. Ele considera a modernidade como tendo sua origem na colonização da América e, não na Revolução Industrial.

<sup>2</sup> A intelectual bell hooks optou pela grafia de seu pseudônimo em letras minúsculas como forma de deslocar o foco de si mesma e transferi-lo para suas ideias.

tempos – não apenas vem reproduzindo papéis de gênero e hierarquias – como também tem atuado na produção de discursos e comportamentos sexistas. Ela produziu sujeitos que atribuem valores diferenciados a meninos e meninas, homens e mulheres e que aceitam como naturais as separações sexistas.

As filas que separam meninos e meninas; as imagens do arsenal da cultura visual – que circula e é produzido nas escolas – que representam mulheres em certas atividades e homens, em outras; os currículos que privilegiam escritores, artistas e personalidades históricas masculinas e a negação de debates aprofundados sobre gênero são apenas alguns exemplos de como essa instituição tem atuado ao longo da história ocidental.

A instituição escolar, conforme Althusser (1985) a definiu, é considerada um dos “Aparelhos Ideológicos do Estado”. Seu propósito é manter a divisão de classes, influenciando crianças subordinadas à submissão e crianças dominantes ao comando. Com a perspectiva pós-estruturalista, a escola passa a ser compreendida não apenas como reprodutora de diferenças de classe. Reconhece-se nela um duplo papel, de reprodutora e produtora das diferenças de classe e de outras diferenças, como as relacionadas a raça e gênero.

Apesar de existirem inúmeros estudos que abordam a questão de gênero na escola, ainda precisamos avançar para realizarmos uma Educação que acolha todas as formas de existência. No Fórum Mundial de Educação de 2015, realizado na Coreia do Sul, e que teve como resultado a Declaração de Incheon, representantes dos países signatários estabeleceram metas para serem atingidas até 2030 e que tem como objetivo garantir uma educação mais inclusiva e equânime. Eles demonstraram a relevância de estudos que promovam a articulação entre gênero e educação no âmbito mundial, ao se comprometerem a

apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero; em incorporar questões de gênero na formação de professores e no currículo; em eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero (Unesco, 2015, p.2).

Segundo hooks (2019a), é importante que as crianças vivenciem um contexto educacional no qual preconceitos sexistas não sejam o padrão usado para julgar seus comportamentos e sugere a necessidade de uma educação feminista de massa e de estudos voltados à cultura jovem. A autora nos convida a pensar em formas de tornar o conhecimento feminista acessível – seja via audiolivros, rádio, televisão, literatura infantil – por acreditar que essa educação auxilia na construção de autoestimas saudáveis.

É com base no convite dessa autora, nessa busca por tornar o feminismo acessível, que desenvolvi a minha proposta de pesquisa e ao utilizar os termos feminismo e feminista – em

minha investigação – assumo o sentido que ela emprega ao afirmar que o feminismo é luta contra opressão sexista que atinge a todos(as) (hooks, 2019a, 2019b). Considero ainda – com base nessa autora e em estudos acerca do conceito de Interseccionalidade – que raça e classe são marcadores sociais que não podem ser deixadas de lado ao tratar da temática feminista, por compreender que mulheres negras, por exemplo, vivenciam a opressão sexista de forma diversa das mulheres brancas e que a categoria mulher – como universal – precisa ser descartada.

No campo das Artes Visuais, a historiografia apresentou certos avanços no que diz respeito à ampliação do estudo de mulheres artistas e da Arte Feminista, mas a presença de mulheres artistas em currículos escolares e materiais pedagógicos de Artes Visuais ainda é tímida. Se considerarmos a presença de mulheres artistas negras, a política de invisibilização é ainda mais dura.

A temática “Arte feminista” ou obras de arte com potencial de discussão das relações sexistas e de gênero quase não aparecem em livros didáticos ou currículos oficiais. Os estudos que se dedicam a relacionar Arte Feminista ao contexto do ensino de arte para educação básica se voltam, principalmente, para o Ensino Médio ou para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Como professora de Artes Visuais dos Anos Iniciais, acredito que as produções visuais de artistas que trazem questões feministas em seus enunciados estéticos – sejam tais artistas assumidamente vinculadas ao feminismo ou não – possam ser utilizadas como deflagradoras de debates acerca do tema e de processos de criação de trabalhos, a partir dos quais as crianças se tornem produtoras de conhecimento e indagadoras do sexismo no mudo. Já experienciei uma investigação pedagógica dessa natureza, que foi potente – e que se tornou um dos capítulos do livro *Relatos Insurgentes no Ensino de Arte* – em que o debate feminista e antirracista foi inaugurado a partir de uma obra da artista Rosana Paulino (Zarur, 2022).

Assim como venho buscando debater papéis de gênero, violência de gênero, interseccionalidade e invisibilidade de mulheres artistas em minhas aulas e tenho me utilizando de produções artísticas, acredito que existem outras professoras e professores que sigam trajetórias similares ou que desejam seguir.

Para além da representatividade de artistas mulheres no currículo – que é muito necessária – talvez, a discussão de gênero em aulas de Artes Visuais possa ser facilitada pela criação de um produto – uma série de vídeos de animação – que atraia as crianças para o universo da arte feminista e que auxilie professoras e professores de Artes Visuais a trabalhar essa temática em suas disciplinas ou a deflagrar o debate sobre gênero.

Se considerarmos que as mídias digitais oferecem grande atrativo ao público infantil e que podem ser utilizadas tanto em ambientes virtuais de aprendizagem, quanto em salas de aula

presenciais que disponham de algum equipamento de exibição de vídeo, talvez esse seja o canal facilitador do diálogo entre professores(as) e crianças acerca da arte com temática feminista e do sistema opressor sexista.

Com o propósito de auxiliar professores(as) de Artes Visuais no debate acerca de gênero e práticas sexistas nos Anos Iniciais, desenvolvi a presente pesquisa qualitativa que envolveu entrevistas com professores(as) de Artes Visuais que atuam ou atuaram em turmas de Anos Iniciais em escolas da cidade do Rio de Janeiro e desenvolvi um produto educacional em vídeo, inspirado em produções visuais com temática feminista voltado para o público infantil.

### **1.1 Problema da pesquisa**

Nesta pesquisa, me proponho a investigar a seguinte questão: de que maneira produções visuais atravessadas por questões feministas podem ser utilizadas como material pedagógico para facilitar o debate a respeito de gênero e sexismo em aulas de Artes Visuais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as práticas já existentes e os desafios enfrentados por professores e professoras?

### **1.2 Objetivo Geral**

O objetivo geral da pesquisa é demonstrar as potencialidades de obras de arte com temática feminista para a promoção do debate a respeito de gênero e sexismo em aulas de Artes Visuais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **1.3 Objetivos Específicos**

- Mapear as formas mais comuns de abordagem pedagógica da temática “gênero” que vêm sendo utilizada por professores e professoras de Artes Visuais dos Anos Iniciais, bem como os entraves e facilidades enfrentados no percurso.
- Pesquisar a existência de experiências pedagógicas exitosas que foram desenvolvidas nos Anos Iniciais a partir de produções visuais feministas.
- Propor alternativas que incentivem professores de Artes Visuais a inserirem produções de mulheres artistas e conteúdo de arte feminista em suas aulas.
- Produzir uma série de vídeos de animação inspirada em obras de arte com temática feminista, com o intuito de auxiliar professores e professoras a explorarem produções visuais feministas para debater as relações de gênero e práticas sexistas em turmas de Anos Iniciais.

### **1.4 Justificativa**

Nos últimos anos, o debate de gênero e sexualidade no Brasil – que começava a ganhar força no âmbito educacional, ainda que de forma tímida, com a inclusão de “Orientação Sexual” como um dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais – passou a ser atacado

por movimentos sociais e segmentos políticos neoconservadores. Esses ataques acabaram resultando na supressão das discussões de gênero tanto do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, quanto da última versão Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

A supressão das discussões de gênero e sexualidade – pelo menos da BNCC – parece uma ação política contraditória, já que o Brasil foi um dos países signatários da Declaração de Incheon em 2015 e se comprometeu, como todos os outros signatários, a inserir questões de gênero em currículos escolares e a combater a violência de gênero nas escolas.

Ainda que a menção a questão de gênero na Declaração de Incheon possa ser criticada por não conceituar o que seus elaboradores entendem por gênero (seja a manutenção da divisão binarista entre homem e mulher pautada em diferenças anatômicas ou seja o reconhecimento de outras identidades de gênero possíveis), o fato é que essa declaração autoriza e estimula debates acerca de gênero nas escolas e a inclusão dessa temática em currículos de diferentes países.

Durante todo o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, a arena educacional esteve polarizada entre o Movimento Escola sem Partido (ESP) e o Escola sem Mordalha (uma reação ao ESP). O primeiro defendia uma suposta “neutralidade” ideológica do(a) professor(a), se baseava em um modelo de educação tecnicista e difundia a figura de determinados docentes como doutrinadores de esquerda e favoráveis a uma ideologia de gênero (Seffner, 2016) e o segundo defendia a liberdade de debate, para que alunos e professores pudessem caminhar rumo a uma educação mais acolhedora e menos preconceituosa.

Os ataques aos estudos de gênero ganharam as redes sociais e muitas pessoas passaram a embasar suas opiniões baseando-se em informações e comentários que circulavam nessas redes, sem terem lido autores e estudiosos que tratavam da questão. Comentários depreciativos em relação a mulheres que se intitulavam feministas e associação das mesmas a regimes nazistas – a partir do termo “feminazi” – passaram a fazer parte de alguns discursos em redes sociais. Esses discursos defendiam que o debate sobre gênero em escolas constituiria uma ameaça à tradicional família formada por homem e mulher e garantiam que os Estudos de Gênero negam a diferença biológica entre pessoas e podem influenciar crianças à homossexualidade.

No ano de 2015, os organizadores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – possivelmente como uma resposta aos ataques direcionados aos estudos de gênero e reconhecendo a relevância do tema – incorporaram nas provas temas relacionados ao feminismo que receberam críticas e foram transformados em memes em várias plataformas midiáticas e redes sociais.

Esse contexto social brasileiro ressalta a relevância das análises de hooks (2019a, 2019b) sobre a vital importância de uma educação feminista amplamente difundida. Conforme destacado pela autora, uma educação feminista vigorosa e abrangente não só desempenha o papel de acolher a diversidade de gêneros existentes, mas também desempenha um papel importante em evitar que a única fonte de conhecimento sobre o feminismo derive exclusivamente das mídias convencionais, que – geralmente – exibem uma visão negativa e deturpada do que seja o Feminismo.

Com a supressão dos estudos de gênero dos principais documentos educacionais e do currículo, professores(as) podem se sentir desencorajados(as) a abordar a temática e isso só fortalece a lógica binarista e a crença de que certas formas de agir, de se comportar, de pensar e de se vestir são próprias de homens e outras formas são próprias de mulheres, além de reforçar – ainda mais – que pessoas que não se enquadram nessa lógica, são anormais. Essa lógica binarista assume que as categorias “homem” e “mulher” são universais e definidas exclusivamente por diferenças anatômicas entre os seres.

Sem uma educação de massa, a sociedade vai se apegar a apenas algumas vertentes do movimento feminista – talvez seja mais adequado assumirmos, inclusive, o termo feminismos (no plural) – já que dentro do pensamento que combate o sexismo e o patriarcado existem várias correntes de pensamento.

Ainda que o ESP tenha enfraquecido com a saída de seu fundador em 2020, os ideais desse movimento estão nos discursos de muitas pessoas e, durante o último governo e o período crítico da pandemia de Covid-19, período de isolamento em que boa parte da educação passou a ser oferecida na modalidade à distância, crianças em idade escolar e suas famílias ficaram imersas em suas crenças e, cada vez mais, dependentes de (des)informações que circulavam na internet, dentre elas as que tratavam do movimento feminista e das questões de gênero de forma deturpada.

Após o período crítico da pandemia, quando retornei à escola onde trabalho, percebi que as ofensas dirigidas às meninas ou a outras crianças, cujos comportamentos ou padrão estético não se enquadravam nos ideais culturais de masculinidade e feminilidade, pareciam estar potencializadas. Ao que parece, as crianças ficaram dois anos sem a oportunidade de relativizar os discursos sexistas que circulavam em seus ambientes familiares e nas comunidades nas quais viviam e que, antes da pandemia, eram confrontados por outros discursos que circulavam no ambiente escolar e por ações pedagógicas que ajudavam a desconstruir preconceitos e estereótipos de gênero.

O Cenário Brasileiro de fortalecimento crescente de discursos sexistas, a violência cada vez mais alarmante contra as mulheres ou pessoas que possuem identidades de gênero que não se encaixam nas categorias homem e mulher, além da observação do que ocorre nas turmas de Anos Iniciais da escola onde trabalho, despertaram em mim a necessidade de aprofundar o debate sobre gênero nas aulas de Artes Visuais e de pesquisar sobre a relação entre estudos de gênero e ensino de Artes Visuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Após uma análise no Portal de Periódicos CAPES e no Google Acadêmico, até o início desta pesquisa – e mesmo ao longo do desenvolvimento dela –, não foi possível encontrar estudos que estabelecessem uma conexão entre Arte com temática feminista e o ensino de Artes Visuais no contexto dos Anos Iniciais. Embora exista um amplo conjunto de estudos sobre a historiografia da Arte Feminista, essas produções aparentemente não estão estimulando os(as) professores(as) de Artes Visuais dos Anos Iniciais a desenvolverem pesquisa sobre ensino de Arte Feminista para crianças.

Essa lacuna me levou a conjecturar que esses e essas profissionais estivessem recorrendo a recursos alternativos, como literatura infantil, para debater gênero em sala de aula. Além disso, era possível que eles não estivessem se dedicando a debater gênero com alunos e alunas, ou ainda que não estivessem documentando e compartilhando as práticas pedagógicas que costumavam realizar a partir de produções artístico-visuais feministas. Também era plausível considerar que os(as) professores(as) estivessem direcionando seus esforços para abordar questões de gênero em Artes Visuais a partir de outras expressões da cultura visual, como imagens de revista ou anúncios publicitários que não fossem criados por artistas visuais ou que não integrassem a historiografia da Arte Feminista. Entrevistar docentes de Artes Visuais e conhecer como e se abordam a temática feminista em suas aulas me pareceu fundamental.

A presente pesquisa possui relevância acadêmica por buscar contribuir para a redução da lacuna nos estudos de Arte Feminista voltados ao ensino de Artes Visuais nos Anos Iniciais. Além do mais, apresenta relevância social por incentivar e encorajar a educação feminista nas escolas. Esse enfoque pode contribuir para a formação de indivíduos com autoestima saudável, predispostos a combater a violência de gênero e a desarticular os mecanismos de opressão sexista. No âmbito profissional, a pesquisa é significativa por propor alternativas de trabalhar com Arte com temática feminista e desenvolver um produto pedagógico para que professores(as) de Artes Visuais se sintam mais confinantes a se engajarem em debates de gênero, fazendo uso de um material de estudo fundamental a sua área de ensino: as produções de artistas visuais.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA OU APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Diante da lacuna de estudos que articulassem produções artístico visuais com temática feminista e ensino de Artes Visuais voltado para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a revisão de literatura dessa pesquisa se deu por aproximação, ou seja, foram buscadas pesquisas que tratassem da articulação entre gênero, feminismos e Ensino de Artes Visuais que não tinham um foco específico no ano de escolaridade.

Os estudos de Loponte (2002, 2008), baseados nas teorias foucaultianas de poder e discurso, analisam como muitas imagens da arte ocidental contribuem para a produção de identidades sexuais e de gênero, criando assim uma "pedagogia do feminino". Isso refere-se a uma "[...] pedagogia visual que naturaliza e legitima o corpo feminino como objeto de contemplação, tornando esse modo de ver particular como a única verdade possível [...]" (Loponte, 2002, p. 284). Ela discute como o feminino é construído a partir do olhar masculino e como professoras de arte, majoritariamente mulheres, perpetuam esse olhar da história da arte na escola.

Nesses artigos, embora se concentre mais na historiografia da arte, Loponte enfatiza a necessidade de que gênero e sexualidade sejam utilizados como categorias de análise de imagens pelos(as) docentes. Ela destaca a importância de debater gênero e sexualidade nos cursos de formação de professores(as) de "[...] todas as áreas de conhecimento. A experiência com alunos e alunas oriundos de diferentes licenciaturas tem demonstrado como discussões sobre gênero e sexualidade ainda causam espanto e polêmica [...]" (Loponte, 2008, p. 161). A autora traz considerações importantes para refletir sobre a contribuição da docência tanto para o reforço de estereótipos de masculinidade e feminilidade quanto para o potencial de transformação dessa situação.

Coutinho (2009), orientada por Eduarda Coquet e Luciana Loponte, desenvolveu uma pesquisa de doutorado que consistia em um estudo de caso e se deu por meio de um curso de formação de professores em Juiz de Fora, Minas Gerais. O estudo objetivou identificar a ausência de mulheres artistas no ensino de arte e propor a inserção delas e, para tanto, a pesquisadora ofereceu um curso de formação continuada para professores(as) que atuassem como docentes de Artes Visuais na Educação Básica. O curso versou sobre Arte Contemporânea de artistas mulheres: Rosana Paulino, Beth Moysés e Paula Rego. A autora escolheu essas artistas por considerar suas obras transgressoras e "[...]atravessadas pelas teorias dos feminismos e de gênero, indissociáveis das questões de etnia, sexualidade e demais" (Coutinho, 2010, p.9).

A partir do estudo, Coutinho (2010) chegou à conclusão de que, apesar de reconhecerem a importância das obras trabalhadas como referenciais para o ensino de arte contemporânea, os professores e as professoras que participaram do curso demonstraram receio em incluir essas artistas. Muitos sentiam a necessidade de fazer concessões e adequações para inserir as obras, posturas essas criticadas pela pesquisadora:

As tentativas de encaixar as artistas em datas, temas transversais, em projetos que dependam do envolvimento de toda a escola (senão correm o risco de não se efetivarem), estudos formalistas, determinando restrições de quais obras, para que público, todos esses aspectos são dispositivos de controle e subordinação da arte, são formas de moldar a arte dentro de um padrão “aceitável” em escolas (Coutinho, 2010, p. 202).

Ainda que eu compartilhe parcialmente da crítica feita pela autora, entendo, como professora que atuou em diversos segmentos da Educação Básica, que determinadas obras exigem vivências e uma certa maturidade para serem compreendidas, mesmo com a mediação dos(as) professores(as). Pensar no que é mais adequado e será melhor aproveitado por determinada faixa etária — seja imagem, texto, tabela ou gráfico — faz parte da atividade docente.

A falta de reconhecimento de que cada segmento e, muitas vezes, cada grupo de alunos tenha suas especificidades compromete o objetivo da pesquisa, que é promover a inserção das obras das artistas Rosana Paulino, Beth Moysés e Paula Rego no Ensino de Artes Visuais para a Educação Básica. Para inserir essas obras, os docentes precisam estar convencidos de que o material é adequado e, muitas vezes, conhecer práticas desenvolvidas a partir desse material para ganharem segurança. Será que toda e qualquer obra das artistas citadas vai ser compreendida ou interessar a qualquer aluno ou aluna da Educação Básica?

Apesar dessa pequena divergência em relação à pesquisadora, a tese é importantíssima porque buscou dialogar com docentes e suas práticas pedagógicas. A pesquisa identificou que as restrições ao debate de gênero e feminismos em escolas muitas vezes partem dos professores, devido a uma visão de infância ingênua e frágil que eles compartilham ou a um medo de inovar e sair daquilo que estão acostumados a fazer. Além disso, a pesquisadora salienta que trabalhar com imagem não é simples por conta das dificuldades de acesso a equipamentos audiovisuais nas escolas ou à impressão de imagens. Há também uma tradição de ensino da arte formalista, desvinculado de questões políticas e sociais, que é difícil de superar.

A tese apontou, dentre outras coisas, que as obras contribuem para pensar alternativas para a superação do sexismo e para um ensino da arte que tenha implicações políticas, sociais e culturais. Elas ajudam a compreender outras possibilidades de feminino e masculino, a

explorar outros suportes e materiais artísticos, e a mediar “[...] situações concretas de sala de aula onde a violência, discriminação, preconceitos, padronizações sejam recorrentes[...]” (Coutinho 2010, p.20), dentre outras tantas questões.

Loponte (2015) realizou um estudo com o objetivo de compreender como as pesquisas acadêmicas em Arte/Educação estavam articulando feminismo, gênero e educação. A autora, que iniciou suas pesquisas sobre gênero e educação nos anos 90, com um interesse particular por mulheres artistas, observa que esse interesse era incomum entre os pesquisadores de sua geração. Naquela época, os estudiosos de arte e educação estavam focados em libertar a ideia de arte como “mera expressão” e em defender a arte na escola como um “campo de conhecimento”. No entanto, eles não se questionavam sobre a natureza desse conhecimento a ser estabelecido nas escolas, nem consideravam o pensamento feminista em relação à arte.

No artigo de 2015, Loponte destaca que, no Brasil, os estudos de gênero, feminismo e Arte não se consolidaram como em outros países. Ela questiona se a rotulação de "arte feminista" ou a guetização de uma "arte da mulher" foi o diferencial que realmente impulsionou o debate de gênero no campo das Artes em outras nações. No Brasil, houve uma grande resistência a esses rótulos no campo artístico quando os debates feministas se iniciaram, realidade que a autora afirmava parecer perdurar na ocasião do estudo, como se tais debates pudessem desviar o foco central das preocupações artísticas do momento: a afirmação de um sistema de arte ainda em desenvolvimento. Esse pensamento parece ter influenciado também os estudos de arte e educação.

O mesmo pode ser dito em relação a interface, de gênero, artes visuais e educação [...]. Tememos macular a discussão em torno das artes com questões políticas, interessadas? Continuamos associando feminismo, diferenças de gênero, sexualidade, raça e etnia como temáticas ligadas a guetos, ou a discursos puramente identitários e “politicamente” corretos, afastados das questões “estéticas” que realmente importam? (Loponte, 2015, p. 149).

A autora identifica que, apesar do significativo avanço da temática feminista e de gênero em diversas áreas do conhecimento, em 2015 as pesquisas acadêmicas que relacionavam gênero e feminismo à educação ainda eram pontuais. Ela observa que muitos docentes ainda temem contaminar as discussões de artes visuais com questões políticas e acreditam que é suficiente apenas incluir “[...] uma ou outra imagem de mulher artista no material disponibilizado aos alunos, com algumas concessões pequenas ao trabalho de artistas de raças, etnias, gênero e sexualidades distintas dos padrões hegemônicos [...]” (Loponte, 2015, p. 159) e que não é preciso rever os modos de ensinar.

Loponte (2015) reforça a necessidade de confrontar os cânones artísticos de forma abrangente, prestando atenção à arte contemporânea que desafia esses cânones e à multiplicidade de pensamentos sobre gênero que emergem, desde os feminismos que não se conformam com visões essencializadas de gênero até a teoria queer.

A dissertação de T. Dias (2017), sob orientação de Loponte, ainda que se volte para relação entre ensino de arte e feminismos na educação de uma forma geral, sem tratar especificamente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental configura-se como um importante estudo na área. A dissertação acaba focando no Ensino Médio, destacando as ações de debate de gênero desenvolvidas por estudantes desse segmento durante o período de ocupação nas escolas do Rio Grande do Sul em 2016.

Além de oferecer uma importante revisão da reação social antigênero no Brasil até o ano da escrita de sua dissertação, o trabalho traz também uma importante análise de pesquisas que vinham se desenvolvendo em torno da temática de gênero e ensino de Artes Visuais até a ocasião da pesquisa. Além disso, a autora também indica sugestões de abordagem feminista da temática de gênero e, ainda que não sejam endereçadas especificamente ao trabalho com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podem servir para pensarmos o debate de gênero nesse contexto.

Nenhum dos artigos analisados por T. Dias (2017) – com base nos estudos feministas pós-estruturalistas e nos estudos foucaultianos de poder e resistência – que tratavam de gênero e ensino da arte e que foram apresentados no Congresso Nacional da federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB) e nos Encontros Nacionais da Associação Nacional de pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), voltavam-se para experiências desenvolvidas em turmas dos Anos Iniciais. Tratavam-se de pesquisas que buscavam fazer resgate histórico de silenciamentos da história da arte; ou que se voltavam para formação docente, Ensino Médio e Anos Finais do Ensino Fundamental. Parte dessas análises e as sugestões de abordagens feministas no ensino de arte foi transformado em artigo (T. Dias, Loponte, 2019).

T. Dias e Loponte (2019) e T. Dias (2017) apontam diversos obstáculos ao debate de gênero no ensino da Arte, destacando a importância de considerar o contexto histórico e político em que o componente curricular de Arte se insere. O ensino de Arte na Educação Básica sempre esteve ameaçado e apenas com a LDB 9.394 /1996 se tornou obrigatório. As autoras acreditam que, se o próprio ensino de Arte precisa de defesa para manter-se no currículo, trazer a polêmica da temática de gênero para esse ensino talvez possa – aos olhos de professore(a)s e pesquisadores de Arte – dificultar ainda mais a afirmação da disciplina na Educação Básica. As disputas por "afirmação da área [...] acabam distanciando-a de outras urgências políticas da

educação, como, por exemplo, as questões de gênero, sexualidade, raça, etnia, entre outras" (T. Dias, Loponte, 2019, p. 2).

As autoras destacam diversos obstáculos ao debate de gênero na Educação Básica. Um dos principais entraves é a presença frequente de professores que ensinam Arte sem formação específica na área, o que leva à disseminação de concepções estereotipadas sobre Arte nas escolas e dificulta a incorporação de questões de gênero no ensino. Outro desafio é a visão da Arte como um mero "fazer artístico" desvinculado do intelecto, além da abordagem formalista do ensino da Arte, que foca apenas em aspectos técnicos, como cores, formas, luz e planos. Essa abordagem formalista, ainda comum, impede que o debate de gênero entre na sala de aula, promovendo a ideia de que a Arte está dissociada da história e da sociedade. Há, ainda, uma preocupação em apresentar uma história da arte linear que consagra a ideia do artista como um gênio masculino e que naturaliza a ausência de mulheres artistas.

Além de aventar esses obstáculos, T. Dias e Loponte (2019) analisaram uma série de artigos que se voltavam para o ensino de Artes Visuais na escola e concluíram que apesar de procurarem abordar a temática de gênero, algumas pesquisas não contribuíam para a desnaturalização de visões essencialistas de gênero e acabavam por reforçar visões do senso comum.

[...]o senso comum está assegurado como uma das formas de regulação das vivências e visões de mundo, o que aponta para relevância de interrogá-lo. Afirmar que toda mulher possui um talento natural para cuidar do lar e para a criação de crianças, por exemplo, é um discurso que uma boa parte da população acataria sem qualquer objeção. É, contudo, uma asserção de teor fortemente essencialista[...] (T. Dias, Loponte, 2019, p.5).

As autoras advertem sobre a necessidade de evitar a polarização das relações de gênero na sala de aula ou transformar as abordagens sobre o tema em sentenças moralizantes. Elas argumentam que tais abordagens não “[...] podem limitar-se à condenação ou à absolvição dos sujeitos envolvidos na experiência pedagógica” (T. Dias, Loponte, 2019, p.7). Para superar o senso comum e evitar sentenças moralizantes, as autoras defendem um debate aprofundado sobre gênero na formação de docentes em Artes Visuais.

Entre as sugestões de abordagens feministas no ensino de arte, consideradas pelas autoras como "esboços" de abordagem, estão: que os docentes problematizem, junto aos seus alunos, os discursos de gênero presentes no senso comum e historicizem as concepções de gênero que circulam no ambiente escolar; que professores e professoras incluam mulheres artistas em suas escolhas curriculares de forma constante, não apenas em projetos específicos, contribuindo assim para quebrar a ideia de “[...] uma história da arte paralela ou de uma história

da arte em anexo, à parte da ‘grande história da arte masculina’ [...]” (T. Dias, Loponte, 2019, p. 9) e que mulheres artistas de diferentes épocas e culturas sejam incluídas, estabelecendo conexões com marcadores raciais, religiosos, regionais, nacionais, étnicos, de idade e de sexualidade, a fim de enriquecer as subjetividades e questionar a essencialização da categoria “mulher”.

Apesar de não enfocarem especificamente as séries dos anos iniciais, tanto os entraves ao trabalho de gênero nas escolas, quanto as sugestões oferecidas pelas autoras e cuidados para não desenvolver abordagens que estimulem ainda mais as polarizações de gênero na sala de aula são pontos importantes a serem considerados também em estudos voltados ao debate de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O que pretendo abordar na minha pesquisa e que ficará mais evidente na sessão da análise de dados é que os entraves ao debate de gênero e feminismos são maiores nos Anos Iniciais do que em outros segmentos, já que alguns professores se sentem confortáveis em utilizarem gênero como categoria de análise em turmas de Ensino Médio e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, mas evitam o tema, ou certas visualidades, ao trabalhar com crianças mais novas. A falta de pesquisas que interconectam feminismos, gênero e Ensino da Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ser um sintoma dessa dificuldade.

Certas obras podem exigir maior maturidade para compreensão simbólica e docentes de Artes Visuais têm demonstrado preocupações diferenciadas em relação ao que exibir para alunos dos Anos Iniciais e ao que exibir aos alunos dos Anos Finais e Ensino Médio.

Além de não abordarem as especificidades dos Anos Iniciais, as pesquisas mencionadas nesta seção, até agora, tratam questões de gênero, feminismo e ensino de Artes Visuais privilegiando teóricos e teóricas da Europa e dos Estados Unidos, majoritariamente brancos(as). Embora reconheçam a importância de trabalhar com outros marcadores sociais além do marcador de gênero, não mencionam o feminismo negro que é marcado por usar essa categoria de análise interseccional, mesmo antes do termo Interseccionalidade existir. Loponte e T. Dias destacam principalmente artistas brancas europeias e estadunidenses em suas pesquisas. Em contraste, Coutinho rompe com o “[...]eurocentrismo ampliado[...]”<sup>3</sup>(Macedo, 2006, p.88) ao focar seus estudos em artistas brasileiras, especialmente Rosana Paulino, cujo trabalho oferece um grande potencial para o debate sobre marcadores de gênero, classe e raça. Apesar de todas

---

<sup>3</sup> Macedo aplica o termo como forma de expandir o eurocentrismo usual considerando “[...]a aliança entre o Iluminismo europeu e a hegemonia contemporânea tanto política como cultural dos Estados Unidos” (Macedo, 2006, p.288).

as pesquisadoras reconhecerem a importância desses marcadores, nenhum estudo os aprofunda efetivamente.

Tanto Loponte (2002, 2008), quanto Coutinho (2010) desbravaram as pesquisas na área de Ensino de Artes Visuais, já que começaram a abordar o tema em um período em que era difícil ter acesso a tradução de textos das principais teóricas da Arte feminista e em que, no Brasil, a historiografia da arte era ainda mais negligente do que é hoje com a temática feminista ou com o registro das produções artísticas femininas. Nesse ponto, a justificativa de se pautarem em estudos de arte feminista do escopo eurocentrista ampliado se justifique, mas já existiam escritos de teóricas feministas brasileiras, inclusive os estudos de Lélia Gonzales. Será que esses estudos circulavam com facilidade no ambiente acadêmico que sempre privilegiou a racionalidade eurocêntrica e “eurocêntrica ampliada”?

Quando minha pesquisa já estava em andamento, tomei conhecimento da existência do trabalho de Sombrio de Souza (2017), o único voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda que o foco do trabalho não seja exatamente a interface entre Artes Visuais e feminismos, e sim as questões de gênero e sexualidade no currículo dos Anos Iniciais, o autor aborda a questão feminista a partir do pensamento de Louro, Loponte e hooks.

O estudo de Sombrio de Souza (2017), que resultou nos artigos de Sombrio de Souza e Nogueira (2017, 2018), assim como os outros estudos citados ao longo dessa revisão, aponta a tradição formalista como um possível obstáculo ao debate a respeito de gênero e sexualidade e traz, de maneira mais aprofundada, um outro obstáculo já esboçado por Coutinho (2009): o pensamento moral que envolve a ideia de infância (como se fosse universal), convidando-nos a pensar sobre as múltiplas infâncias. Baseando-se nos trabalhos de B. Dias (2006), Sombrio de Souza e Nogueira (2017, 2018) refletem sobre a moralidade que silencia a população LGBTTTQIA<sup>4</sup> no campo da educação e do ensino de Artes Visuais, ajudando-nos a refletir sobre a sexualidade infantil.

Não é difícil, no cotidiano escolar, vermos discussões acerca da sexualidade serem evitadas, tendo em vista certas noções de “moralidade”. No contexto dessa pesquisa – as infâncias – é ainda mais complicado, já que, em termos gerais, a criança estaria “fora do sexo”. Contudo, questionamos: entender esse ser em formação – a criança – como um não-praticante do ato sexual requer que ele/ela não saiba das possibilidades afetivo-sexuais que poderá exercitar? Se separarmos afetividade e sexo: a criança não pode realizar seus jogos afetivos além das possibilidades heteronormativas? Apenas na adolescência a criança deve se deparar com o que está fora da norma? O que fazer com crianças que vivem em famílias em que há união homoafetivas? (Sombrio de Souza; Nogueira, 2017, p.15).

---

<sup>4</sup> O termo foi usado por Sombrio de Souza e Nogueira para se referir a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais e Assexuado(a)s.

O pesquisador e a pesquisadora destacam a importância de abordar a sexualidade no currículo escolar “[...] com o objetivo de proteção e preservação física, moral e psicológica [...]” (Sombrio de Souza, Nogueira, 2018, p.158), considerando que muitas crianças sofrem abuso sexual e assédio. Ademais, ele e ela nos convocam a refletir sobre como debater, no Ensino de Artes Visuais, não apenas a questão das mulheres, mas também as masculinidades, transexualidades, travestilidades e transgeneridade.

Sombrio, de Souza e Nogueira (2018) defendem a importância de uma “ação afirmativa curricular”, na qual gênero e sexualidade sejam abordados de forma explícita nos currículos e também de maneira transversal, garantindo assim o debate nas escolas. Além disso, ressaltam a necessidade de que essa discussão ocorra em consonância com questões de raça e classe, entre outras, e argumentam que:

[...]currículos que não abordem questões relativas às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (como propõe as leis afirmativas 10.639/03 e 11.645/08) e relações com as culturas populares[...], ou com o multiculturalismo/interculturalidade [...] dificilmente “chegarão” às questões de gênero e sexualidade (Sombrio de Souza; Nogueira, 2018, p.166).

Sombrio de Souza (2017) analisou documentos curriculares dos Anos Iniciais de dois colégios federais (Colégio Pedro II e Colégio de Aplicação da UFRJ) e um estadual (Colégio de Aplicação da UERJ), escolas de “elite” do serviço público, e constatou a ausência de questões de gênero e sexualidade. É importante frisar que o autor considerou em suas análises outros marcadores sociais, pois ele compreende – com o apoio de bell hooks – que essas categorias se atrelam. Em relação às temáticas das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, pelo menos dois dos documentos analisados as mencionavam, ainda que o autor teça algumas críticas ao modo como eram feitas essas menções.

Embora tenha transcorrido bastante tempo desde essa pesquisa e os currículos analisados possam já ter passado por reformulações, pelo menos até 2023, o currículo de Artes Visuais do Colégio Pedro II<sup>5</sup> – um dos documentos analisados por Sombrio de Souza – ainda não mencionava gênero e sexualidade como um dos eixos temáticos específicos ou temas a serem debatidos. No entanto, as temáticas apareciam no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e no texto introdutório do currículo de Artes Visuais. Surge então a dúvida: com o silenciamento das questões de gênero na BNCC, será que a menção explícita a essas temáticas corre o risco de desaparecer completamente desse documento curricular?

---

<sup>5</sup> O Currículo de Artes Visuais do Colégio Pedro II encontra-se em processo de reformulação, iniciada em 2022 e ainda em andamento.

De acordo com essa revisão de literatura e se considerarmos ainda a maior parte das pesquisas que tratam da interface entre arte e feminismos, referenciais como: os estudos foucaultianos de poder/resistência, as teorias feministas pós-estruturalistas e a historiografia da arte europeia e estadunidense, marcam a maior parte das pesquisas, sejam voltadas para o contexto educacional ou não.

Com o presente estudo, além de buscar compreender as especificidades que as abordagens que entrelaçam gênero, feminismos e arte requerem no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, busco privilegiar pesquisadoras feministas negras e o conceito de interseccionalidade como categoria analítica, além de pesquisadoras mulheres fora do eixo europeu e estadunidense. Cumpre lembrar que privilegiar não significa tratar com exclusividade.

Não se trata, aqui, de negar a contribuição de pesquisadores e pesquisadoras que já abordaram a temática, mas de uma necessidade de olhar o problema com outras lentes e sob outros ângulos. Pensar em desconstruir hierarquias de gênero e universalismos me conduz a desconstruir outras hierarquias: as disciplinares, as epistêmicas e a criar fissuras diversas na racionalidade eurocêntrica ampliada, que segundo Macedo (2006) é um modelo de racionalidade que reúne referenciais eurocêntricos e estadunidenses.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que ajudou a responder à questão central desse trabalho envolve: os estudos de gênero e educação de Louro (2014, 2022), que questionam os essencialismos binaristas de gênero e pensam as questões de gênero no contexto educacional; as contribuições das teóricas: hooks (2019a, 2019b), Ribeiro (2018, 2019), Akotirene (2019) e Gonzales (2020), que pensam o feminismo negro, e as pesquisas de historiografia da Arte Feminista de Simioni (2019), Giunta (2021) e Trizoli (2018).

As contribuições de Vianna *et al.* (2012) a respeito do Design Thinking forneceram elementos para algumas etapas metodológicas desta pesquisa e as contribuições de Lefèvre e Lefèvre (2005) e Lefèvre (2017) constituíram a base da análise de dados que foi pautada no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Essas contribuições estão delineadas na seção referente à metodologia da pesquisa.

A perspectiva feminista que se afina com a presente pesquisa não nega a existência de diferenças anatômicas entre os seres, mas assume – de acordo com Louro (2014) – que essas diferenças são carregadas de expectativas idealizadas e culturalmente forjadas que resultaram na criação de categorias binárias de gênero<sup>6</sup>.

Se assumir que existem apenas duas diferenças anatômicas entre seres – que determinam quem é homem e mulher – é uma ideia reducionista até mesmo do ponto de vista biológico, visto que pessoas intersexo, por exemplo, existem. Imagine tentar universalizar formas de se exercer feminilidades ou masculinidades, que é o que diversos mecanismos sociais sexistas tentam fazer!

Entendendo gênero como “[...] constituinte das identidades dos sujeitos” (Louro, 2014, p.28) e identidade como não fixa, mas em constante transformação, Louro (2014) aponta que existem várias práticas sociais e instituições que fabricam sujeitos generificados<sup>7</sup> e são igualmente generificadas. As identidades de gênero vão sendo construídas incessantemente, nas relações sociais, assim como outras “avenidas identitárias” (Akotirene, 2019) que constituem os diferentes sujeitos, como raça e classe.

Existem várias correntes feministas, e é comum que as correntes do feminismo branco ou liberal – que se tornaram as mais difundidas devido à hierarquização epistêmica com base no “[...]eurocentrismo ampliado[...]” (Macedo, 2006, p.88) – definam a luta feminista como uma busca pela igualdade entre homens e mulheres. No entanto, hooks (2019b) aponta a fragilidade dessa abordagem, ao destacar que as categorias “mulher” e “homem” não são

---

<sup>6</sup> Louro (2014) afirma que o termo gênero passa a fazer parte do vocabulário brasileiro no final da década de 1980.

<sup>7</sup> A palavra se refere a gênero.

universais, que raça, classe e gênero determinam diferentes intensidades de opressão, e que os dois primeiros marcadores sociais precisam ser considerados pela luta feminista. A autora defende que apoiar o feminismo é lutar contra os mecanismos de opressão sexista que permeiam a sociedade e afetam todas as pessoas. Compreender esses mecanismos e como contribuímos para a perpetuação da opressão é fundamental para a luta política feminista.

A partir dos estudos de hooks (2019a, 2019b), podemos compreender que o sexismo, frequentemente definido nos dicionários como discriminação baseada no sexo (Houaiss, 2001), é um processo de discriminação de gênero que relaciona o sexo biológico – geralmente limitado culturalmente a duas categorias – ao gênero, também concebido de forma binária. Essa visão binarista de mundo gera expectativas culturais sobre o que significa ser homem ou mulher, impondo às pessoas a obrigação de se adequarem a essas normas. O sexismo tenta determinar escolhas como vestimentas, brinquedos, carreiras, orientação sexual e até preferências por cores, tudo fundamentado na ideia restritiva de gênero binário. Desde o nascimento, pessoas são pressionadas a se enquadrar nessas expectativas. Qualquer pessoa, independentemente de seu gênero, pode reproduzir discursos sexistas, que têm como objetivo categorizar seres humanos de acordo com normas binárias, impondo formas universais e limitadas de ser, pensar e agir consideradas femininas ou masculinas.

Conciliando a perspectiva feminista de hooks (2019a, 2019b) com o conceito de identidade de gênero de Louro (2014), pode-se concluir que as práticas sexistas fabricam sujeitos generificados, ou seja, contribuem para a constituição da identidade de gênero de cada pessoa, entendida como um processo contínuo e sempre em transformação.

Entender o patriarcado como “[...]outra maneira de nomear o sexismo institucionalizado [...]” (hooks, 2019a, p.13), é destacar que o sexismo está enraizado em diversas instituições sociais, sendo a escola uma delas. Apoiar o feminismo e defender uma educação feminista é atuar contra a opressão que esse pensamento e discurso discriminatório opera. Reconhecer que a luta contra opressão sexista não pode ser desvincilhada de outras opressões, como as de raça e classe, visto que os sujeitos são constituídos por outras “avenidas identitárias” (Akotirene, 2019) e hierarquizados com base nesse conjunto de marcadores sociais, amplia o potencial transformador que uma educação feminista na escola pode assumir.

Essas reflexões nos levam a reconhecer a importância de abordagens feministas que desafiem as categorias universais e abarquem a complexidade das experiências vividas por diferentes mulheres. É nesse contexto que o Feminismo Negro se destaca como uma perspectiva fundamental, focalizando a Interseccionalidade como ferramenta analítica de seus estudos.

### 3.1 Feminismo Negro

É a perspectiva do feminismo defendida por bell hooks (2019a, 2019b) e os estudos da autora sobre a temática que serviram de base à presente pesquisa, somadas às análises de Ribeiro (2018, 2019) acerca de “Lugar de fala” e racismo patriarcal heteronormativo em contexto brasileiro e ao aprofundamento teórico de Akotirene (2019) em torno do conceito de Interseccionalidade. Considera-se ainda, os estudos de Gonzales (2020) que tratam das raízes históricas das hierarquizações eurocêtricas e suas consequências para sociedade brasileira e para a construção do racismo e sexismo no país.

A perspectiva feminista negra é um ponto importante da análise de dados dessa pesquisa porque reconhece a fragilidade de categorias de análise que consideram apenas um marcador como mestre em sistemas de opressão. Antes mesmo de surgir um conceito para esse pensamento integrado – Interseccionalidade – feministas negras já teciam suas análises dessa forma.

No texto *Por um feminismo afro-latino-americano*, de 1988, Gonzales (2020) critica as teóricas feministas brancas por desconsiderarem outros marcadores além do gênero. Antes mesmo de Quijano desenvolver a teoria da Colonialidade do Poder, Gonzales já atribuía essa postura das feministas brancas à visão de mundo eurocêntrica e à necessidade que elas tinham de preservar as estruturas de poder coloniais. A intelectual argumenta que “[...] tanto o machismo quanto o racismo partem de diferenças biológicas que se estabeleceram como ideologias de dominação [...]” (Gonzales, 2020, p. 141) e alerta que tratar da “[...] divisão sexual do trabalho sem articulá-la com a correspondente ao nível racial é cair em uma espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizante e branco [...]” (Gonzales, 2020, p. 142). Ela também critica os movimentos de esquerda por focarem exclusivamente nas contradições de classe, apontando as “ameríndias” e “amefricanas” como as mais exploradas na América Latina devido à intersecção de gênero, classe e raça.

A autora convoca as feministas latino-americanas a pensarem um feminismo que contemple suas especificidades e rompa com a ideia de mulher universal trazida pelo feminismo branco europeu e estadunidense: “[...] o feminismo latino-americano perde muito da sua força abstraíndo um dado real da maior importância: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades da região” (Gonzales, 2020, p.142).

Os estudos de Gonzales (2020) que tratam do racismo e sexismo no Brasil e discorrem sobre a condição da mulher negra nessa sociedade ajudam na compreensão da dimensão histórica da estrutura patriarcal, racista e classista do país que vem se atualizando ao longo dos

tempos. A autora traz uma compreensão dos resultados do esforço das elites na manutenção das hierarquias que garantem sua hegemonia.

[...]a trabalhadora rural de hoje não difere tanto da “escrava de oito” de ontem; a empregada doméstica não é muito diferente da “mucama” de ontem; o mesmo poderia se dizer da vendedora ambulante [...], da servente ou da trocadora de ônibus de hoje e da “escrava de ganho” de ontem (Gonzales, 2020, p. 217-2018).

Ela discorre a respeito de como “[...] a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra” (Gonzales, 2020, p.43), ponto que é tratado por hooks (2019a, 2019b) como uma das causas do afastamento de mulheres negras de uma luta feminista em comum com as mulheres brancas. Mulheres negras no papel de doméstica se dedicam ao cuidado do lar e dos filhos de mulheres brancas para que estas possam trabalhar e estudar. Suas condições, dada a opressão de classe e raça, são uma reatualização das hierarquias fundantes da sociedade brasileira.

O conceito de Interseccionalidade é imprescindível para a compreensão da diferença de intensidade de opressão vivenciada por mulheres negras e mulheres brancas, demonstrando que a categoria “mulher” não dá conta da diversidade de opressão que cada mulher vivencia. Afinal, machismo, racismo e capitalismo operam de maneira interligada oprimindo mulheres.

O termo, cunhado por Kimberlé Crenshaw, é descrito como “[...] um sistema de opressão interligado [...]” (Akotirene, 2019, p. 21), no qual não há hierarquia entre as opressões. Ao abordar o conceito, Akotirene (2019) critica movimentos que não reconhecem o não-lugar das mulheres negras em suas pautas, como o feminismo branco, que enfoca as experiências de mulheres brancas, e o Movimento Negro, que prioriza as vivências de homens negros. Nesse contexto, as mulheres negras são excluídas, e suas especificidades – como a vivência de forma interligada do sexismo e do racismo – são ignoradas. A autora afirma que:

[...]A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (Akotirene, 2019, p.19).

Ao utilizar o termo "cisheteropatriarcado," que inclui as palavras "cis" e "hetero", a autora evidencia que o patriarcado não apenas discrimina gêneros, mas também normaliza expectativas culturais e sociais. Entre essas expectativas, estão a heterossexualidade e a cisgeneridade, que são culturalmente associadas à ideia de gênero.

No mundo eurocêntrico ampliado, espera-se que os seres humanos se identifiquem com as anatomias biológicas de seus nascimentos, assumidas como apenas duas: homem e mulher,

e que sejam heterossexuais. Todo esse pensamento é naturalizado e somos levados a normalizar expectativas culturais, ou seja, formas de agir, pensar e nos comportar de acordo com um gênero ou outro.

Quem não se encaixa nessas categorias binárias de gênero, seja por se identificar com uma identidade de gênero diferente daquela que lhe foi atribuída ao nascer, por possuir uma orientação sexual que não seja a heterossexual, por ser intersexo, ou por não se encaixar nos diversos estereótipos culturais/comportamentais que fazem parte da ideia de gênero que lhe atribuíram ao nascer, é considerado anormal.

Os estudos de hooks (2019b) também são fundamentais para compreensão dessas múltiplas camadas que marcam as identidades individuais e trazem uma sobreposição de camadas opressivas aos seres, além de explicar o porquê do movimento feminista liderado por mulheres brancas burguesas ter afastado mulheres negras e homens negros dessa luta, afinal marcadores como classe e raça se unem ao marcador de gênero. “[...] Enquanto mulheres usarem o poder de classe e de raça para dominar outras mulheres, a sororidade feminista não poderá existir por completo” (hooks, 2019a, p.36). Enquanto, uma ideologia separatista encorajar mulheres “[...]a ignorarem o impacto negativo do sexismo na formação masculina [...]” (hooks, 2019b, p.119) e na formação de todos nós, a polarização binarista e a opressão sexista ganhará força. É preciso compreender que apesar de meninas e mulheres serem especialmente oprimidas pelo sexismo, meninos e homens também são.

[...]Garotos são com frequência sujeitados a abusos quando seu comportamento não está em conformidade com noções sexistas de masculinidade. Eles são frequentemente humilhados por adultos sexistas [...] e outras crianças[...] (hooks, 2019a, p.113).

Embora hooks (2019b) reconheça que a família desempenha um papel central na perpetuação da opressão sexista, já que é nesse ambiente que práticas sexistas são aprendidas desde o nascimento, a autora ressalta que, para mulheres negras, a família pode ser vista como um dos espaços menos opressores. Nesse sentido, a família oferece a oportunidade de cultivar valores de identidade e autoestima racial, além de proporcionar “[...] o suporte para pessoas exploradas e oprimidas[...]” (hooks, 2019b, p.72). A autora também argumenta que “[...] a mulher burguesa pode repudiar a família sem temer que, ao fazê-lo, esteja destruindo suas chances de relacionamento, cuidado e proteção. Se tudo falhar, ainda pode comprar cuidados [...]” (hooks, 2019b, p.73). A crítica à instituição familiar pode afastar pessoas do movimento feminista e reforçar a noção de que existe apenas um modelo possível de relação familiar, que é prejudicial. É necessário, portanto, repensar e propor novas formas de relacionamento familiar.

Ela enfatiza que ativistas feministas precisam evidenciar como a família contribui para a opressão sexista e ao mesmo tempo devem mostrar que existem alternativas para as relações familiares opressivas. A concepção hegemônica de família, composta por pai, mãe e filhos, baseada em hierarquia e coerção, não deve ser vista como natural. Ao contrário, é preciso defender a ideia de uma família fundamentada em responsabilidades compartilhadas, cuidado mútuo e proteção, independentemente de sua configuração. Caso contrário, grupos de direita continuarão a se apropriar da crítica feminista à família para promover seus interesses políticos.

Politicamente, o Estado patriarcal, supremacista branco, toma a família como base para doutrinar seus membros com valores favoráveis ao controle hierárquico e à autoridade coercitiva. Desse modo, o Estado tem forte interesse em projetar a noção de que o movimento feminista irá destruir a família[...] (hooks, 2019b, p. 37).

A autora defende uma educação feminista de massa e currículos livres de preconceitos, de modo que crianças possam crescer com uma autoestima saudável (hooks, 2019a, 2019b). Para ela, o foco do movimento feminista deve ser “[...] o trabalho conjunto de homens e mulheres no combate à educação sexista [...]” (hooks, 2019b, p. 124). Isso implica, também, a desnaturalização da ideia de uma família hierárquica e opressora como única possibilidade, bem como a reflexão sobre outras formas de relações e configurações familiares.

Tratar das questões de gênero dentro da escola deve ser parte de um projeto para todos e todas, não apenas para meninas (tratadas como se não sofressem a opressão sexista de forma diferenciada uma das outras), ou para estudantes que não se encaixam nas expectativas de gênero binaristas forjadas (igualmente tratados como se fossem um grupo coeso e não fossem atravessados por outros marcadores sociais de identidade). Docentes e discentes precisam ser levados a compreender que todos(as) sofrem as consequências de mecanismos de opressão sexistas de formas diferenciadas (que agem em conjunto com outros mecanismos de opressão) e necessitam refletir sobre como agem no sentido de retroalimentarem esses mecanismos. É importante que:

[...]indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados (Ribeiro, 2019, p.85).

Ribeiro (2019), ao discutir o conceito de “lugar de fala”, afirma que “[...]todas as pessoas possuem lugar de fala, pois estamos falando de localização social [...]” (Ribeiro, 2019, p. 85). Com isso, ela não quer dizer que pessoas brancas não podem falar sobre racismo ou que homens não podem tratar de sexismo. O que ela ressalta é que, no caso do racismo, por exemplo, pessoas negras vivenciam o racismo do lugar de quem sofre a opressão, enquanto pessoas

brancas o experienciam obtendo vantagens e privilégios decorrentes dessa opressão. Ao falar, é preciso considerar a localização social de onde se fala.

O conceito de “branquitude”, tal como definido por Bento (2022), contribui para a compreensão do que Djamila Ribeiro (2019) expressa ao afirmar que pessoas brancas vivenciam o racismo a partir de uma posição privilegiada, beneficiando-se dessa estrutura opressiva. A branquitude pode ser entendida como um conjunto de privilégios que as pessoas brancas usufruem. Em sociedades racialmente hierarquizadas, a condição de ser branco assegura acesso a vantagens sociais, econômicas e simbólicas, as quais são frequentemente interpretadas como mérito do grupo branco (Bento, 2022).

No caso de sociedades como a brasileira, marcadas pela herança do colonialismo, descendentes

[...] de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos impactos positivos para pessoas brancas (Bento, 2022, p.23).

Dentro dessa estrutura, “[...] o herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente [...]” (Bento, 2022, p. 24). Novas gerações herdaram esse privilégio acumulado e atuam para que esse lugar de privilégio do grupo de brancos permaneça, excluindo os demais, ainda que tacitamente (Bento, 2022).

Djamila Ribeiro chama atenção para a diferença de legitimidade dos discursos, uma vez que, em uma sociedade hierarquizada como a brasileira, confere-se importância a algumas narrativas e não a outras. “[...] Numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays [...]” (Ribeiro, 2019, p.77) não têm suas falas e os saberes que produzem reconhecidos da mesma forma que o discurso do homem branco cisgênero e heterossexual. Discursos e saberes, assim como pessoas, são hierarquizados.

Ao tratar das diversas correntes feministas, hooks (2019b) advoga que “[...]qualquer mulher pode se posicionar politicamente contra o sexismo, o racismo, o heterossexismo e a opressão classista[...]” (hooks, 2019b, p.105), mas que muitos grupos de mulheres lutam apenas pelas causas que as afetam diretamente.

[...] Grupos com interesses especiais levam as mulheres a acreditar que apenas as feministas socialistas deveriam se ocupar da questão de classe, que apenas as feministas lésbicas deveriam se ocupar da opressão das lésbicas e dos

homens gays, que apenas as mulheres negras [...] deveriam se ocupar do racismo[...] (hooks, 2019b, p. 104-105).

Esse modo de pensar, ainda que na citação acima mencione apenas as mulheres feministas, é estendido por hooks (2019b) a todas as pessoas. De acordo com a teoria da autora, todos devem combater qualquer forma de opressão, mesmo que não a vivenciem ou não a vivenciem da mesma forma. Esta visão da autora é importante para que docentes considerem que devem e podem falar de opressões pelas quais não são afetados diretamente, considerando o “lugar de fala” que ocupam, como bem definiu Ribeiro (2019).

Ribeiro (2018) trata do racismo heteropatriarcal brasileiro, reunindo diversas situações da atualidade e demonstrando como certas questões que Gonzales (2020) abordava são atualizadas ao longo dos tempos e o quanto é preciso questionarmos as bases estruturais da nossa sociedade.

É urgente que pessoas brancas discutam racismo pelo viés da branquitude, que se questionem. Que reflitam e perguntem a si mesmas: quantas vezes contribuí para autoestima da minha amiga negra ao fazer piadas sobre o cabelo dela? [...] Quantas vezes internalizei que mulheres negras deveriam me servir em vez de entender que são empurradas a isso por conta do racismo e do machismo estruturais? (Ribeiro, 2018, p. 70).

Professores e Professoras precisam pensar em trazer para sala de aula as múltiplas narrativas para desestabilizar a ideia de um discurso universal, falando a partir de seus respectivos lugares sociais, acolhendo o discurso de cada aluno e aluna e trazendo discursos que partem de lugares de fala que a epistemologia “eurocêntrica ampliada” (Macedo, 2006) sempre recusou. Atuando de dentro da escola – que é parte do mecanismo de opressão sexista – podem ajudar a desnaturalizar modos ver, agir e pensar que hierarquizam seres humanos.

### **3.2 Estudos de gênero e Educação: a escola como produtora/reprodutora de gêneros e anormalidades**

Os estudos de Louro (2014) sobre gênero, sexualidade e educação também ajudam a fundamentar esta pesquisa e a compreender a escola como mecanismo de reprodução e produção de diferenças e hierarquizações. A escola produz “[...] identidades ‘escolarizadas’. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas. Ali se aprende [...] a preferir” (Louro, 2014, p.65). A escola contribui tanto na tentativa de conduzir meninos e meninas no caminho para que correspondam a expectativas binaristas tomadas como “naturais”, como também exerce seu poder reforçando como anormais as condutas que não se encaixam nessa expectativa. Quem não aprende a preferir o que a cultura

forjou como adequado ao seu gênero é submetido a toda sorte de sofrimento e abalo de autoestima.

A escola é marcada pela ideia de inocência das crianças e, baseando-se nisso, tenta deixar de fora questões relativas à sexualidade, sacrificando, com isso a curiosidade de crianças sobre práticas sexuais e estigmatizando ainda crianças que manifestem suas sexualidades (Louro, 2022). Os(as) adultos(as) que fazem parte do corpo escolar acreditam que, se deixarem de abordar a temática da sexualidade, ela ficará de fora da escola. Nada mais enganoso, pois a questão da sexualidade irá emergir porque faz parte dos sujeitos. Não abordar o tema é demarcar a heterossexualidade como o “normal” e única orientação sexual possível (Louro, 2014).

Silenciar temas como a sexualidade e a diversidade de identidades de gênero, constituintes fundamentais dos sujeitos, é negar a realidade multifacetada da escola. Essa omissão reafirma a heterossexualidade, a cisgeneridade e a binaridade de gênero – que permeiam as imagens, personagens e narrativas presentes no ambiente escolar – como as únicas possibilidades naturais de existência. Ao evitar esses temas, os adultos e as adultas da comunidade escolar silenciam as crianças que se sentem desviantes do que é considerado “natural”, as crianças vítimas de abuso sexual e as múltiplas configurações familiares possíveis.

Segundo Louro (2014), a linguagem sexista, ao definir o coletivo pelo masculino, adjetivar comportamentos como “masculinos” ou “femininos” e omitir certas pessoas e temas, reforça desigualdades. As ausências na linguagem, portanto, também comunicam e perpetuam discriminações.

A proposta de uma educação feminista também é defendida por Louro (2014), que, assim como as estudiosas do feminismo negro, reconhece a necessidade de considerar outros marcadores sociais ao discutir questões de gênero. Para a autora, além de um movimento coletivo que pressione pela formulação de políticas públicas educacionais menos discriminatórias, são indispensáveis “[...] práticas cotidianas mais imediatas [...]” (Louro, 2014, p. 126). Ela ressalta que “[...] a tarefa mais urgente talvez seja [...] desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (Louro, 2014, p. 67).

Nesse contexto, professores e professoras precisam realizar uma autorreflexão para identificar como, em suas práticas pedagógicas, podem estar contribuindo para perpetuar opressões sexistas e, a partir disso, buscar subvertê-las. Enquanto Louro (2014) foca na autorreflexão docente, hooks (2019b) traz uma discussão mais ampla, apontando que todas as pessoas, sejam ou não educadoras, precisam refletir sobre como reproduzem sistemas opressores em suas ações e discursos cotidianos. Essa autorreflexão é essencial para qualquer um que queira contribuir para a transformação social.

A escola funciona como um dos mecanismos de opressão sexista e de reprodução/produção das diferenças de gênero, raça e classe. Por isso, refletir sobre seu papel na produção dessas desigualdades e buscar maneiras de desarticular esse mecanismo, considerando os discursos e desafios enfrentados por quem atua nesse espaço, é importante. Esta pesquisa, ao se basear na escuta de docentes de Artes Visuais por meio de entrevistas, configura-se como uma tentativa de resistência a essas dinâmicas opressoras.

Controlar o currículo escolar significa controlar quais narrativas serão representadas, como essas representações ocorrerão e o que será silenciado. Como afirma Silva (2013, p. 189), “[...]o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeito – e sujeitos também muito particulares [...]”. Por anos, a escola tem privilegiado certas narrativas em detrimento de outras. No ensino de Artes Visuais brasileiro, especificamente, as narrativas de mulheres artistas e suas questões de gênero têm sido sistematicamente silenciadas, com destaque para o apagamento das histórias de artistas negras. Além disso, nosso currículo, marcado pelo “eurocentrismo ampliado” (Macedo, 2006, p. 288), marginaliza ainda mais as artistas fora do eixo europeu e estadunidense.

### **3.3 Historiografia da Arte feminista**

Pensar em demonstrar as potencialidades de obras de arte com temática feminista para a promoção do debate a respeito de gênero e sexismo em aulas de Artes Visuais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – que é o objetivo dessa pesquisa – exige dedicação a um estudo da historiografia da Arte Feminista e, partindo da perspectiva teórica desse trabalho que pretendeu tratar a questão priorizando estudiosas do feminismo negro ou que se dediquem a olhar a temática a partir de localidades que estão fora do eixo europeu e estadunidense, pareceu importante considerar nesse referencial os estudos de Giunta (2021), voltado para Arte Feminista no contexto latino-americano e de Trizoli (2018), voltado para Arte atravessada por questões feministas brasileira nos anos 1960/1970.

Durante a pesquisa, que já previa a possibilidade de inserção de outros referenciais teóricos, considerando que o instrumento de geração de dados inicial é uma entrevista com professores(as) de Artes Visuais e que estes(as) poderiam tecer comentários ou mencionar práticas pedagógicas que justificassem a inserção de outros referenciais teóricos. Tornou-se importante a inserção dos Estudos de Simioni (2019) acerca do início do processo da profissionalização de mulheres artistas no Brasil, com enfoque no Rio de Janeiro. Alguns sujeitos da pesquisa mencionaram abordagens pedagógicas que partiam de mulheres artistas brasileiras do século XIX e XX.

Costuma-se considerar o texto *Por que não houve grandes mulheres artistas?*, de Linda Nochlin, escrito originalmente em 1971, como o marco inicial da historiografia da Arte Feminista. Nesse texto, Nochlin (2016) propõe que a ausência de mulheres artistas reconhecidas não se deve à falta de talento, mas sim às condições sociais, educacionais e institucionais que restringiram as oportunidades das mulheres ao longo da história. Ela destaca a desigualdade de acesso à formação artística entre homens e mulheres como uma das razões pelas quais as mulheres não foram reconhecidas como grandes gênios artísticos.

Seguindo essa linha de análise feminista, Simioni (2019) questiona a ausência de mulheres artistas na História da Arte Brasileira. Ela se dedica ao estudo das produções artísticas e da trajetória de algumas artistas brasileiras, concentrando-se na análise das condições de formação artística dessas mulheres em fins do século XIX e início do XX. Simioni explora como essas artistas enfrentaram uma sociedade sexista e um sistema de arte que, inaugurado sob o Monopólio da Academia Imperial de Belas Artes, posteriormente transformada em Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, impunha inúmeras barreiras à profissionalização artística das mulheres no Brasil.

Segundo os estudos de Simioni (2019), durante o Império, o ensino de arte na Academia Imperial de Belas Artes, seguindo os cânones das academias europeias – em especial a Francesa – foi restrito aos homens. Sendo assim, as mulheres podiam participar das exposições nos salões de arte oficiais, sempre rotuladas de amadoras. Aquelas que desejavam estudar arte faziam cursos particulares de artistas vinculados a academia ou aprendiam em casa, com parentes artistas, por exemplo, e o intuito da aprendizagem era voltado para formar a mulher de elite, culta, prendada nas artes de conversar e que conseguiria um bom casamento (visto como a “profissão feminina” natural).

O discurso médico do final do século XIX e início do XX foi responsável por criar uma ideia de natureza feminina frágil e de propagar o discurso da diferença intelectual entre os gêneros masculino e feminino.

[...] Acreditavam que, em virtude destas [as mulheres] possuírem órgãos reprodutivos distintos (ovários e úteros), os quais competiam com as atividades do cérebro, eram menos dotadas para as atividades intelectuais e criativas[...] (Simioni, 2019, p. 60-61).

Com base nesse discurso, o campo da Arte inventa a ideia de “Arte feminina”, que se refere às produções que tinham menos status segundo os cânones da arte acadêmica e que muitas mulheres se dedicavam a produzir porque não tinham acesso a outras opções. A pintura de flores era uma dessas expressões associadas ao feminino. E, assim, “feminino” na arte foi assumindo-se como um rótulo de uma produção mais simples e com menos qualidade (Simioni,

2019). A palavra passou a ser empregada como se houvesse uma natureza que se manifestasse nas obras de todas as mulheres artistas que diferenciava suas produções daquelas realizadas pelos homens.

De acordo com os estudos de Simioni (2019), em 1881, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi a primeira instituição pública de ensino de Arte que passou a aceitar mulheres em seu quadro discente. A ideia da instituição era capacitar para indústria nacional, mas na prática o estudo de belas-artes acontecia, já que o Liceu não dispunha do maquinário necessário para atingir esse objetivo. Ele atendia as mulheres de origem mais humilde, que precisavam se preparar para o mercado de trabalho. O discurso da época via a profissionalização feminina com maus olhos, como “masculinização”, então as mulheres da elite se instruíam para serem mães capazes de educar.

A Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) passou a aceitar mulheres apenas em 1893, com a instauração da República. No entanto, poucas delas conseguiam ingressar, uma vez que o ensino oferecido às moças era distinto daquele destinado aos rapazes, e a formação recebida por elas não lhes proporcionava as habilidades necessárias para serem admitidas nos exames da ENBA. As mulheres que conseguiam ingresso na instituição geralmente eram mais escolarizadas e pertenciam às classes sociais mais favorecidas, mas enfrentavam desafios significativos. Durante muitos anos, por exemplo, elas não tiveram acesso às aulas de modelo vivo, consideradas inapropriadas para mulheres, o que limitava sua dedicação à escultura e à pintura histórica, gêneros considerados superiores pela academia e que exigiam estudos de anatomia. No caso da escultura, o discurso difundido da mulher como um ser frágil também foi um obstáculo, uma vez que a prática era vista como masculina, por demandar força física (Simioni, 2019).

A pesquisa de Giunta (2021) pontua que, mesmo na atualidade, quando mulheres já são maioria nos cursos de formação artística, seus nomes ainda não figuram nos compêndios de história da arte, suas obras não figuram nos principais museus, ou quando figuram, são expostas em locais de menor destaque, quando não ficam guardadas nos depósitos dos museus. A historiadora denuncia o sistema sexista da arte e a violência simbólica que ele produz, apagando da memória a história e a produção artística de muitas mulheres, sobretudo de mulheres negras e indígenas.

A autora menciona que na década de 1990, os estudos de gênero, ao ganharem espaço no campo da Arte, acabaram por trazer um entendimento de que o feminismo era algo do passado se comparado as agendas vinculadas a perspectivas de gênero e sexualidade

dissidentes, que pareciam mais inclusivas. Ser apontada como mulher artista perdia o sentido político e tornava-se mais importante tratar da construção social dos gêneros.

Se considerarmos a visão de feminismo apontada por hooks (2019a,2019b), que vê o movimento como luta contra a opressão sexista que atinge a todos(as) e que se articula a outras categorias de opressão, percebemos que a pauta feminista nunca esteve ultrapassada. E que essa luta se reatualiza com o passar dos tempos. Pautas antigas de lutas feministas como a em torno da legalização do aborto, ainda não foram acolhidas em muitos países e outras pautas surgem. Estudos de gênero e estudos feministas não precisam ser vistos como temas excludentes.

No sistema da arte, não se pode presumir que a questão da representatividade feminina seja algo superado ou que estudos, exposições e historiografias focadas exclusivamente em mulheres artistas promovam uma guetização. Pelo contrário, a lógica de que “qualidade não tem gênero” continua a justificar exclusões baseadas no gênero. Chamar a atenção para as ausências é frequentemente interpretado como estigmatização, sugerindo que as mulheres artistas só poderiam ser incluídas no sistema de arte por serem mulheres, e não pela qualidade de suas obras (Giunta, 2021). Essa resistência à denúncia das políticas de (in)visibilidade também se aplica às questões de representatividade negra e indígena. O grande problema não deveria ser figurar em exposições ou estudos demarcados por gênero, mas figurar apenas em exposições ou estudos dessa natureza. O mesmo vale para outras demarcações vistas como guetizações, como historiografias da arte com recorte de raça ou exposições que demarcam a questão racial, por exemplo.

Questiona-se a busca por representatividade, mas não os critérios que estabelecem o que é uma boa arte e quem estabeleceu esses critérios. Não se questiona o sistema de arte patriarcal. Giunta (2021) fala que identificar os problemas estruturais e denunciar as desigualdades é o primeiro passo para que seja feita uma movimentação transformadora. Ela fala da importância de uma “[...] emancipação estética cidadã [...]” (Giunta, 2021, p. 90, tradução própria) e, por essa lógica, algumas artistas perdem por não terem seus espaços de representatividade garantido, mas todas as pessoas perdem porque a elas é negado o direito de ver e conhecer determinadas produções. As Instituições da arte cerceiam o direito de ver e conhecer, ensinam a preferir uma determinada obra a outra, naturalizam o gosto estético segundo parâmetros canônicos sexistas e racistas.

Acredito que a escola e o ensino de Arte podem desempenhar um papel fundamental na promoção da “[...] emancipação estética cidadã [...]” (Giunta, 2021, p. 90, tradução própria). Além de proporcionar representatividade às crianças, permitindo que elas se visualizem ocupando, no futuro, espaços de relevância social onde nem sempre veem pessoas como elas,

o ensino da Arte também pode servir como uma ferramenta para expor e questionar as estruturas de opressão, como o racismo e o sexismo, profundamente enraizados em nossa sociedade. Dessa forma, a Arte na escola não só inspira novas possibilidades de pertencimento e protagonismo, mas também fomenta a conscientização crítica sobre as desigualdades sociais.

Atualmente, já é mais frequente e bem recebido estudos e exposições dedicadas a denunciar essa política de (in)visibilidade no campo da Arte, mas faz parte ainda do imaginário do mundo artístico um receio com o rótulo de feminista ou o rótulo de feminino. O último foi construído na tentativa de diferenciar e desvalorizar a arte das mulheres desde os Oitocentos (séc. XIX) e o primeiro, também recebeu uma série de conotações negativas e deturpações alimentadas pela mídia patriarcal e atualizadas ao longo do tempo.

A pesquisa de Giunta (2021) chama a atenção para o fato de que não podemos apontar como feminista a obra de toda artista mulher, porque isso tira o peso das artistas que realizam uma arte de militância e desrespeita os posicionamentos que cada artista assumiu na época de produção de suas obras, mas que como historiadora é possível analisar obra de artistas passando por uma perspectiva de gênero e perceber nelas aproximações com pautas feministas.

A historiadora destaca o papel das artistas latino-americanas na desconstrução de cânones masculinos da arte, reconhecendo também os desafios enfrentados por iniciativas de arte feminista e coletivos feministas em países da América Latina que viveram sob regimes ditatoriais, como o Brasil. Essas iniciativas lidavam não apenas com a repressão dos governos ditatoriais, que buscavam silenciar qualquer forma de militância política, inclusive a artística, mas também com a resistência dos movimentos de esquerda. Para o movimento de esquerda, a luta contra o sexismo, dividia o movimento e retirava o foco da principal agenda revolucionária, centrada na luta de classes e na oposição à ditadura militar (Giunta, 2021). Seu estudo destaca o potencial da arte como denúncia de opressões sexistas e é um referencial importante que ajuda a pensar em visualidades – fora do eixo do “[...] eurocentrismo ampliado [...]” (Macedo, 2006, p. 288) – capazes de incentivar debates de gênero e sexismo, atrelados às questões de raça e classe, em escolas.

A tese de Trizoli (2018) lança um olhar para o contexto de produção da arte feminista brasileira e questiona o sistema de arte mundial que por meio de suas instituições atuou no sentido de reproduzir e produzir expectativas de gênero no cenário artístico, estabelecendo o homem branco como padrão digno de genialidade artística.

Assim, os vetos às aulas de nu artístico, os essencialismos estéticos atribuídos a uma arte de mulheres, os mitos de genialidade e talento natural e a estratificação social, sexual e racial amplamente sedimentadas nas estruturas das instituições norteiam as exclusões e as possibilidades de uma mulher, ou

qualquer outro sujeito fora do espectro da genialidade, de deslocar-se das expectativas sociais atribuídas a seu gênero, tornar-se artista e adentrar aos jogos de validação e circulação de seu trabalho em um campo majoritariamente de dominação masculina e europeia [...] (Trizoli, 2018, p. 19).

Com base nos estudos da historiadora da arte Grizelda Pollock, Trizoli (2018) reflete sobre a significância de se incluir mulheres no sistema de arte sem questionar e pensar na possibilidade de desarticular as estruturas desse sistema excludente.

A pesquisa de Trizoli (2018), mapeou diversas artistas brasileiras que figuraram em exposições e salões de arte do Rio de Janeiro e São Paulo nas décadas de 60 e 70 e cujas obras eram atravessadas por questões feministas, ainda que muitas dessas artistas não se considerassem como tal. Diversos nomes que aparecem nessas listas de exposições não figuram na historiografia da arte brasileira ou em reconstituições artísticas do período e são pouco conhecidas, o que demonstra como existem mecanismos sociais que atuam de modo a invisibilizar a história e a produção de mulheres.

No levantamento e análise das obras artísticas da época, Trizoli (2018) evidenciou um número maior de artistas brancas e de classe média, possivelmente porque estas tinham maior facilidade de acesso à formação artística e ao meio cultural. Apenas uma artista negra, a pelotense Maria Lídia Magliani, foi identificada nesse mapeamento, revelando a exclusão sistemática de mulheres negras do cenário artístico. Essa exclusão reflete as barreiras impostas pela intersecção de raça, gênero e classe, que restringiam e restringem as oportunidades de inserção e visibilidade dessas artistas.

A atividade artística ainda permanece predominantemente nas mãos de uma elite, apesar de avanços em algumas áreas, como o grafite e a arte urbana, que vêm se tornando espaços mais diversificados em termos de raça e classe. Gradualmente, as mulheres também têm conquistado seu lugar nesses meios. Hoje, contamos com o coletivo de grafiteiras da Rede NAMI<sup>8</sup> e outras artistas urbanas que estão ganhando destaque e visibilidade no cenário artístico.

A partir dos estudos de Trizoli (2018), as artistas que conseguiram permanecer em evidência até os dias atuais, abordaram questões de gênero, raça e classe de maneira mais sutil em suas produções, optando por seguir um estilo mais próximo dos preceitos artísticos

---

<sup>8</sup> O coletivo da Rede NAMI é uma organização criada em 2010 pela artista Panmela Castro, com o propósito de utilizar a arte como instrumento de transformação social. Sem fins lucrativos, a instituição promove os direitos de mulheres, pessoas negras, povos originários, pessoas da comunidade LGBTQIAP+ e pessoas com deficiência. Além disso, atua no enfrentamento à violência contra a mulher e no fortalecimento do protagonismo feminino no campo das artes (Informação disponível em: <https://redenami.com/>. Acesso em: 14 dez.2024).

estabelecidos pelo cânone masculinizante branco. Essa escolha, segundo a historiadora, pode ter sido estratégica ou até inconsciente.

O feminismo era estigmatizado, muitas vezes visto como uma ameaça ao status das artistas. A mídia patriarcal frequentemente retratava as feministas como pouco femininas, feias ou ressentidas, o que afastava as artistas dessa identificação. Além disso, o rótulo de "feminista" parecia desvalorizar suas produções, colocando-as em um nicho artístico feminino e marginalizado, condição contra a qual mulheres lutavam desde o início de sua inserção nas artes (Trizoli, 2018).

O sistema artístico da época, por sua vez, ainda estava contaminado por uma tradição que valoriza o formalismo e a ideia de uma obra de arte autônoma, desvinculada de envolvimento social e político, o que tornava a expressão de questões feministas, raciais ou de classe um risco para a carreira e o reconhecimento das artistas.

Ainda assim, diante do contexto ditatorial, muitos(as) artistas usaram a arte como forma de denúncia, mas foram as figuras masculinas que se destacaram como os grandes “revolucionários” nas narrativas posteriores e havia – obviamente – exclusões de gênero na época também. As artistas Regina Vater e Ana Bela Geiger mencionaram em entrevistas concedidas a Trizoli (2018) que percebiam a existência de um “clube do Bolinha” no campo artístico da época.

Nem toda artista corrobora o pensamento de Vater e Geiger, como é o caso de Iole de Freitas, conforme entrevista concedida a Trizoli em 11 de outubro de 2015:

Trizoli – Em algumas entrevistas que tenho feito, algumas artistas têm comentado que por vezes se sentiam depreciadas por colegas homens, com relações dúbias de interesse sexual, você chegou a vivenciar isso de alguma maneira?

Iole – Isso é uma bobagem. [...] isso é do ser humano... se você entra no campo da sedução, você administra de acordo com seu prumo... [...]. Tenho milhares de amigos artistas, homens e mulheres, e nunca achei que havia essa coisa de depreciar qualquer mulher [...] (Trizoli, 2018, p.60).

Há aquelas artistas, que inclusive não identificam essa exclusão de gênero que o sistema de arte opera, baseando-se em experiências pessoais que, em geral, não podem ser transpostas para coletividade, sobretudo se considerarmos marcadores de classe e raça, além de gênero. É o caso da percepção de Sônia Andrade em entrevista cedida a Trizoli em 17 de outubro de 2017:

S.Andrade – [...] eu nunca tive a menor dificuldade no meu trabalho, pelo fato de ser mulher... “Ah, porque eu não faço a exposição porque o Museu não aceita porque eu sou mulher!” Não! São outros interesses, varia muito de época para época, instituição para instituição, mas jamais eu senti qualquer entrave, nada (Trizoli, 2018, p.59).

S.Andrade, na mesma entrevista, ao tratar do motivo que a levou recusar participar da exposição *Mulheres Radicais: arte latino-americana, 1960-1985*, de 2018, que teve como uma das curadoras Andrea Giunta, afirmou:

[...]eu não aguento mais exposição de mulher. Vira gueto, não deixa de ser uma forma de preconceito... eu sou artista, eu não tenho sexo. Eu sou uma artista brasileira (Trizoli, 2018, p.74).

O pensamento da artista reflete uma visão que ainda persiste em um grupo do campo artístico brasileiro: a crença de que demarcações de gênero retiram o status de artista e diminuem seu valor. No entanto, essa perspectiva ignora o fato de que, sob a ideia de um artista sem gênero, consolidou-se um império artístico que historicamente legitimou as produções de homens brancos e heterossexuais dedicados à “grande arte”.

Trizoli (2018) destaca que, entre as artistas analisadas, aquelas cujas obras abordavam mais diretamente questões feministas foram as que sofreram maior apagamento ao longo do tempo. Em contraste, artistas como Iole de Freitas e Ana Maria Maiolino, que permanecem influentes no cenário artístico contemporâneo, conquistaram maior visibilidade e circulação justamente com produções que não evidenciam explicitamente temáticas feministas. Esse cenário reflete a violência simbólica sistematicamente promovida pelo sistema de arte, que historicamente marginalizou artistas mulheres e LGBTI+<sup>9</sup>, ao mesmo tempo em que relegou à penumbra produções que denunciam o sexismo ou propõem novas formas de existência e de relações humanas que desafiem as normas hegemônicas.

O sistema de arte, assim como a escola, integra uma rede de poder que constrói e reforça expectativas de gênero. Diante disso, pensar o ensino de Artes Visuais voltado para o debate de gênero exige uma reflexão que conecte de forma crítica o sistema de arte e o ensino de Artes Visuais. É essencial questionar o que o sistema de arte legitima e as narrativas e artistas que são excluídos, para assim estruturar um ensino de arte com uma perspectiva feminista. Deve-se reconhecer que o sistema de arte é sexista, classista, heteronormativo e racista, conforme indicam os estudos que embasam esta pesquisa. Esse sistema também estabelece hierarquias entre as formas artísticas, separando o artesanato da chamada “grande arte”. Produções tradicionalmente associadas ao feminino, como o bordado e a cerâmica, são frequentemente relegadas ao status de “artes menores” ou artesanato. Repensar o sistema de arte e como ele

---

<sup>9</sup> A escolha pelo uso da sigla “LGBTI+” deve-se ao seu caráter inclusivo, representado pelo sinal “+”, e ao fato de ser a terminologia recomendada pela Aliança Nacional LGBTI+ em seu *Manual de Comunicação LGBTI+* (2021). Além disso, a sigla é amplamente adotada por organismos internacionais, como a ONU, em suas diretrizes e campanhas sobre direitos humanos e diversidade. Embora eu normalmente utilize siglas mais extensas, optei por adotar uma forma mais concisa neste documento. No entanto, siglas com mais letras serão empregadas sempre que forem as utilizadas por alguma instituição, autor ou sujeito da pesquisa.

corroborar para os diversos mecanismos de opressão pode nos ajudar a pensar em um ensino de arte que não retroalimente essas opressões.

#### 4 FEMINISMO E GÊNERO: PALAVRAS CUJOS ESTIGMAS CHEGAM À ESCOLA

Sob a lógica da Colonialidade, a elite brasileira hegemônica sempre se esforçou para manter valores eurocêntricos, instituições e o pensamento binário de caráter suplementar (Quijano, 2005, 2010). Qualquer esforço para romper com as hierarquias raciais, de classe e de gênero sempre enfrentaram enorme resistência.

Assim que os ideais feministas, questionadores do sistema patriarcal, começaram a ganhar espaço no Brasil, passaram a sofrer críticas comuns às vivenciadas em outros países do sistema-mundo “[...] eurocêntrico ampliado [...]” (Macedo, 2006, p. 288), mas que foram agravadas pelo fato do país estar vivendo sob uma ditadura militar que durou 21 anos.

O regime de exceção consolidou um cenário de rígido controle social, no qual as normas de gênero eram amplamente reforçadas pelos discursos oficiais e pela mídia. O ideal de feminilidade propagado na época vinculava diretamente o papel social da mulher ao espaço doméstico e à manutenção da família, sendo qualquer tentativa de questionamento interpretada como uma ameaça à estabilidade social. As mulheres que participavam de movimentos feministas ou militavam em organizações de esquerda eram frequentemente retratadas de maneira depreciativa, seja como desviantes da “natureza feminina”, seja como responsáveis pela dissolução dos valores tradicionais. Exemplo disso é uma matéria publicada pelo Diário de Notícias, em 1972, intitulada “O papel da mulher” na qual a luta feminista é associada ao aumento das taxas de divórcio e à perda da feminilidade:

Nessa desabalada corrida para a equiparação, esquecem-se, no entanto, de duas obrigações fundamentais, que são no fundo a justificativa do seu sexo: a feminilidade, que elas estão substituindo pelo feminismo; e a preservação da família que está se esbororando, como atestam as estatísticas.

Não nos opomos [...] a que as mulheres reclamem participação maior em todos os campos de atividade – nas artes como nas letras, no trabalho como na política. Mas, que para isso não olvidem jamais a sua condição feminina e queiram ser ainda, para a manutenção do equilíbrio da sociedade, boas esposas e mães delicadas (O papel [...], 1972, p. 2).

Mesmo publicações que se posicionavam contra a ditadura, como *O Pasquim*, reproduziam estereótipos negativos das militantes feministas. As charges e os textos humorísticos do jornal, conforme analisado por Rachel Soihet (2008), ridicularizavam essas mulheres, retratando-as como desprovidas de atratividade, masculinizadas ou promíscuas, reforçando um imaginário social que as descredibilizava e deslegitimava suas pautas. Essa postura evidenciava não apenas a persistência do conservadorismo, mesmo em círculos progressistas, mas também o temor da perda do predomínio masculino nas relações de poder.

Soihet (2008) aponta que a esquerda brasileira considerava as pautas feministas secundárias, receando que desviassem o foco da luta de classes e comprometessem a coesão do

movimento operário na resistência ao regime militar. Giunta (2021), já mencionada na seção referente ao referencial teórico dessa pesquisa, traz em seus estudos o peso que esse ponto de vista da esquerda representou para o movimento feminista e para a expressão feminista na Arte em diversos países da América Latina que foram marcados por governos ditatoriais.

No Brasil, o feminismo inicialmente difundido seguia uma perspectiva eurocêntrica, baseada em teorias europeias e estadunidenses de mulheres brancas e que negligenciavam as desigualdades de raça e classe. Como resultado, muitas dessas abordagens promoviam uma visão universalista da mulher, ignorando as diferentes formas de opressão. Esse viés afastava mulheres negras e pobres, cujas realidades não eram contempladas por pautas do feminismo branco, como a luta pelo acesso feminino ao mercado de trabalho, já que elas sempre trabalharam e em condições de exploração e precariedade.

As vozes do feminismo negro brasileiro já se faziam presentes no período de abertura do governo ditatorial, como a de Lélia Gonzalez, mas eram eclipsadas pelo racismo epistêmico tradicional e pelo mito da democracia racial propagado na época. A mídia do regime ditatorial reforçava a ideia de democracia racial, dificultando a luta em prol das populações negras e indígenas, sobretudo durante o governo Médici, quando a Assessoria Especial de Relações Públicas (Aerp) “[...] pôs para funcionar uma campanha de propaganda política sem precedentes [...] celebravam a diversidade e a integração racial brasileira [...]” (Schwarcz; Starling, 2018, p. 454).

Tanto a mídia governamental quanto a mídia de esquerda contribuíram para a estigmatização do movimento feminista e da figura da feminista no país. As vozes de feministas negras, que sempre articularam gênero, raça e classe, não conseguiram desestabilizar essa estigmatização. Ainda hoje – mesmo com as diversas vertentes do movimento e os novos contornos que a luta feminista adquiriu – a palavra “feminismo” segue assustando muitas pessoas. Em publicações nas redes sociais contrárias ao movimento, ressoam discursos semelhantes ao que figura na citação da matéria do *Diário de Notícias* de 1972, e em diversas charges/textos de *O Pasquim*.

A palavra “gênero”, com o passar do tempo, também passou a ser estigmatizada e, segundo Paraíso (2021), o movimento antigênero criou o slogan “ideologia de gênero”, quando a temática começou a ganhar espaço de debate no campo do currículo.

[...] Ao trabalhar com currículo, gênero e sexualidade é necessário ter em conta, portanto, que muitas vidas têm dificuldades de serem vividas em diferentes espaços, inclusive no currículo. Todas as estratégias de poder vinculadas ao slogan ‘ideologia de gênero’, que buscam intimidar, coibir ou impedir qualquer trabalho na escola com os temas gênero e sexualidade, estão

contribuindo para aumentar o número de vidas não vivíveis, aumentar o número de mortes sociais (Paraíso, 2021, p. 26).

Uma pesquisa de Paraíso (2021), realizada em 2017 com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Belo Horizonte, revelou que o slogan e toda a pressão do movimento antigênero para a retirada da temática do Plano Municipal da região acabaram tendo um efeito contrário na prática do grupo estudado, que passou a dar ainda mais destaque ao tema em suas salas de aula.

Já a pesquisa que desenvolvi e que embasa esta dissertação aponta um cenário distinto. Embora exista um grupo majoritário de docentes de Artes Visuais que aborda as temáticas de gênero e feminismo de diversas formas, esses profissionais ainda se sentem pressionados pelo movimento antigênero e temem — ou já enfrentaram — oposição de famílias, denúncias ao Ministério Público e outras formas de coerção.

A análise dos dados da pesquisa revela que o movimento antigênero tem impactado negativamente a prática dos sujeitos entrevistados, pois um grupo expressivo trabalha a temática com receio de sofrer represálias. Há também docentes que evitam utilizar os termos “gênero” e “feminismo”, devido ao estigma que essas palavras carregam, embora trabalhem valores e pautas relacionadas a esses temas. Além disso, um pequeno grupo opta por não abordar a temática para evitar conflitos com responsáveis e grupos ultraconservadores.

Respeitadas as diferenças de tempo entre minha pesquisa e a de Paraíso (2021), bem como as especificidades das disciplinas ministradas, o número de sujeitos investigados e a localidade, percebo que o movimento antigênero, ainda que não tenha impedido a abordagem da temática, gerou um ambiente de cautela e autopolicimento entre os(as) docentes de Artes Visuais entrevistados(as).

*O Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas* resgata o período da ditadura militar brasileira para exemplificar um contexto em que a liberdade de pensamento e o ensino foram duramente reprimidos. Durante esse tempo, “[...] professores, da educação básica à superior, foram perseguidos e demitidos, tiveram suas salas invadidas e o conteúdo de suas aulas censurado, além de serem constantemente vigiados e sofrerem violência” (Manual de defesa contra a censura nas escolas, 2022, p. 16). O texto nos convida a refletir sobre o fato de que, ainda hoje, iniciativas como o movimento Escola sem Partido seguem tentando enfraquecer a democracia e impor restrições à diversidade de pensamento, mesmo contrariando a Constituição de 1988, que garante a liberdade de pensamento e ensino.

Mesmo com sua influência reduzida no momento atual, a ideologia de controle da educação que sustenta o movimento Escola Sem Partido ainda permanece forte, conforme

mencionada na subseção que se refere à justificativa desta pesquisa. Docentes se sentem pressionados e segmentos políticos neoconservadores ou familiares de alunos se julgam no direito de exigir que certos temas não sejam abordados na escola e tentam a todo custo culpabilizar docentes que estimulam um debate plural, assumido por eles como “doutrinação ideológica”.

[...] a verdadeira intenção desses grupos ultraconservadores é impedir que diferentes interpretações e compreensões de mundo sejam debatidas nas instituições de ensino, estimulando uma educação para obediência e para naturalização das desigualdades sociais, do racismo, do sexismo, da LGBTfobia e de outras discriminações[...] (Manual de defesa contra a censura nas escolas, 2022, p. 18).

O *Manual de defesa contra a censura nas escolas* foi elaborado com o objetivo de “[...] fornecer subsídios para que as comunidades escolares pudessem, em seu cotidiano, enfrentar as ameaças presentes ou anunciadas; por outro, ser um instrumento para ação política mais abrangente [...]” (Manual de defesa contra a censura nas escolas, 2022, p. 1). O documento busca estimular a reflexão e o debate público acerca da censura nas escolas, além de oferecer estratégias para que instituições de ensino e docentes lidem com ameaças concretas e receios de represália de segmentos do movimento antigênero.

Esse manual pode ser um recurso valioso para professores e professoras que se sentem inseguros ao abordar a temática de gênero e feminismo, pois reúne uma série de documentos legais que legitimam esse debate em sala de aula. Além disso, apresenta um conjunto de precedentes — decisões do STF que declaram inconstitucionais leis e práticas de censura inspiradas no movimento Escola Sem Partido —, os quais podem servir como respaldo jurídico para garantir que os trabalhos sobre gênero continuem a ser desenvolvidos e incentivados no ambiente escolar.

[...] A segurança política que emana desse conjunto de decisões do STF, que, na prática, dão suporte e proteção ao trabalho de docentes e escolas contra ameaças e ações de censura. Tais ameaças devem ser combatidas [...] com ações de defesa jurídica e de natureza didático-pedagógica (Manual de defesa contra a censura nas escolas, 2022, p. 54).

A ampla divulgação desse manual nas escolas e nos cursos de Licenciatura contribuirá para que docentes se posicionem diante de segmentos do movimento antigênero que, ainda hoje, tentam disseminar a falsa ideia de que determinadas temáticas, como gênero e feminismo, são ilegais no ambiente escolar. No entanto, todas as leis e projetos de lei criados com o intuito de censurar esses temas foram julgados inconstitucionais, conforme apontam os dados do manual.

Na próxima seção, serão aprofundados os impactos do movimento antigênero na documentação curricular nacional brasileira, assim como as brechas existentes nesses

documentos, que podem servir de respaldo para o debate de gênero nas escolas, especialmente diante do contexto de pressão social sobre a prática pedagógica docente.

## 5 DEBATE DE GÊNERO PELAS BRECHAS DA BNCC: ARTE EM FOCO

Desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, o Brasil tem se preparado para a implementação de um currículo nacional voltado para Educação Básica. Defesas e críticas acerca da necessidade ou não de um currículo comum em um país de dimensões continentais e que reúne culturas diversificadas sempre estiveram na pauta do debate político educacional e resultaram na elaboração de diversos documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (que passou por diferentes versões até ser aprovada em 2018) e o Plano Nacional de Educação (2024).

O movimento por um currículo comum segue uma política educacional global iniciada em países da Europa e nos Estados Unidos. É curioso como estudos do período da implementação de currículos comuns nesses países – desenvolvidos muitos anos antes do início da elaboração da BNCC brasileira – parecem atuais e relevantes para pensar a experiência brasileira, compreender os mecanismos que nortearam a construção de uma base comum curricular no Brasil e antever problemas que iniciativas dessa natureza acarretam.

Apple (2011), apresentou um trabalho na Califórnia, no qual refletiu acerca do ideal de um currículo nacional (que começava a ser debatido nos EUA) e considerava a experiência da Inglaterra que, na ocasião, estava com o currículo nacional praticamente implementado. O autor demonstra no estudo como tal ideal surge da união entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo e acaba exigindo do Estado uma postura contraditória: um Estado fraco – no que diz respeito à economia e ao mercado – e um Estado forte, no que diz respeito ao controle social. Assim, seguindo o preceito neoliberal aplicado à educação, o Estado passa a investir menos no setor e aposta em parcerias público-privadas; estimula-se a competitividade entre estudantes e entre instituições e mede-se a eficácia do ensino por meio de exames padronizados. Seguindo o pensamento neoconservador, exige-se um Estado forte e controlador, “[...] sobretudo no que se refere à política das relações de corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido a futuras gerações [...]” (Apple, 2011, p.82-83). O Estado passa a ser, ainda, avaliador e os sistemas de avaliação em larga escala sentenciam negativamente crianças e escolas de comunidades culturais que não se adequam às expectativas avaliativas.

Apple (2011) argumenta que, sob o pretexto de promover coesão curricular, há uma política cultural de invenção de uma cultura comum, apagando a diversidade cultural existente. Qual cultura é definida como a Cultura Comum? Quais culturas são excluídas desse currículo unificado?

[...] “Tratamento igual” de sexo, raça, etnia ou classe, de igual nada tem. Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como da relação de poder entre eles”. Assim se tivermos preocupados com “tratamento realmente igual” [...] devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos (Apple, 2011, p. 90).

A cultura comum nada mais é do que a cultura eurocêntrica hegemônica que estruturou o mundo ocidental e que garante e atualiza o sistema de hierarquias que mantém a elite hegemônica brasileira no poder. Os valores dessa cultura envolvem hierarquias raciais, hierarquias de gênero e de classe. Quem se beneficia da cultura comum? Quem sempre se beneficiou da cultura hegemônica, baseada na racionalidade eurocêntrica, quem sempre se viu representado no currículo escolar ou quem lucra com o mercado que se abre em torno dessa proposta.

Sob a lógica da colonialidade do poder, as elites de diversas ex-colônias, por se identificarem com as elites metropolitanas, têm historicamente contribuído para a manutenção dos valores hegemônicos eurocêntricos (Quijano, 2005, 2010). Nesse contexto, as instituições moldadas por modelos eurocêntricos, como a escola e seu currículo, desempenharam um papel central na perpetuação, atualização e produção desses valores ao longo da História.

Com o passar do tempo, a ideia de eurocentrismo foi ampliada (Macedo, 2006), já que os referenciais culturais e políticos estadunidenses, além dos europeus, passaram a contribuir para manter/produzir as estruturas de poder que geram desigualdades. Nesse processo de atualização de valores, há interesse de que os valores neoliberais se espalhem e a lógica de currículo único é interessante para atingir esse objetivo, além de ser bastante lucrativa.

A coesão curricular facilita o estabelecimento de critérios que possam ser mensurados por meio de exames de avaliação em larga escala e utilizados para ranquear escolas, estimular a competitividade entre elas e criar uma série de serviços educacionais fornecidos por empresas. Segundo Miranda e Villanova (2020), na lógica neoliberal, o Estado passa a viabilizar negócios financeiros. Recursos, antes destinados ao atendimento social da população, passam a ser direcionados a grupos privados. Pesquisas, consultorias, livros e materiais didáticos passam a ser fornecidos pelo setor privado por meio de subsídio público.

O aparato neoliberal frequentemente se fortalece por meio de Redes Transnacionais de Influência que atuam discursivamente para moldar políticas públicas, os envolvidos nelas “[...] sob a alegação que o Estado fracassa em atender áreas sociais como a educação, tem proposto soluções rápidas e baratas[...]” (Ball, 2011 *apud* Miranda; Villanova, 2020, p.1081). Essas redes podem envolver empresas multinacionais, ONGs, setores da mídia, indivíduos influentes e

think tanks, que são organizações que funcionam como laboratórios de ideias, produzindo pesquisas e projetos que influenciam políticas em escala global ou local (Ball, 2014).

A construção da BNCC brasileira também foi influenciada por uma rede dessa natureza. Miranda e Villanova (2020) mapearam as ramificações brasileiras da empresa Atlas Liberty Network, mostrando sua conexão com o Brasil. O Movimento Todos pela Educação, o Movimento Pela Base, a Fundação Lemann e até o Movimento Escola sem Partido fazem parte dessa rede neoliberal. Os autores destacam que muitos indivíduos ligados ao Todos pela Educação também participaram do Movimento pela Base (financiado pela Fundação Lemann). Villanova e Miranda (2020) revelam que diversos membros da Fundação Lemann e do Todos pela Educação assumiram cargos públicos, o que demonstra o impacto do discurso neoliberal nos espaços políticos e a homogeneidade das ideias nos fóruns decisórios.

Durante todo o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular Brasileira, essa rede influenciou tanto a política quanto a opinião pública. De acordo com Macedo (2017), após o impeachment de Dilma Rousseff, o movimento Escola sem Partido (ESP) ganhou destaque no cenário educacional e passou a contar com maior abertura junto ao MEC. Em relação aos conteúdos da BNCC, o ESP se posicionava contra o que considerava ser a ideologia de gênero nos currículos, contra a diversidade cultural – que interpretava como a exclusão de conteúdos hegemônicos (eurocêntricos) que julgava fundamentais – e contra o “viés ideológico de esquerda”.

As exclusões citadas se referem a demandas político partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade. [...] elas focam diretamente demandas de grupos minoritários – de raça, gênero e sexualidade – que timidamente, têm conquistado algum espaço (Macedo, 2017, p. 517).

Os integrantes do ESP, de acordo com os estudos de Lemos e Della Fonte (2023), participaram de diversas audiências públicas e, em conjunto com grupos religiosos conservadores e professores cristãos, atacaram fervorosamente a abordagem de gênero no currículo. Esses grupos produziram pareceres e chegaram a realizar discussões extraoficiais sobre a temática, até que as menções a gênero, que apareciam nas primeiras versões da BNCC, fossem retiradas da versão final.

Embora o ESP tenha se enfraquecido após a saída de seu fundador, em 2020, os ideais desse movimento continuam a influenciar os discursos de muitas pessoas. A crescente violência contra mulheres e indivíduos cujas identidades de gênero não se enquadram nas categorias binárias de homem e mulher, somada a projetos de lei e propostas de emenda constitucional que buscam revogar direitos já conquistados, demonstra o enraizamento dessa ideologia. Entre esses projetos, destacam-se iniciativas como o projeto de Lei 5167/09, que tenta impedir uniões

homoafetivas<sup>10</sup>, a PEL 1904/24, que propõe criminalizar mulheres que realizem abortos após vinte e duas semanas mesmo em casos de estupro, e a PEC 164/12, ainda mais severa, que pretende proibir o aborto em qualquer circunstância.

As duas últimas propostas legislativas afetam especialmente meninas pobres que foram abusadas, muitas das quais demoram a perceber que estão grávidas ou enfrentam barreiras para denunciar os abusos sofridos. Essa conjuntura evidencia como a opressão sexista e a imposição de categorias binárias universais de gênero continuam a moldar a sociedade, negando a diversidade de expressões de masculinidade e feminilidade existentes.

O atual contexto social brasileiro demonstra a urgente necessidade de combater a normalização das opressões sexistas e de promover um entendimento mais inclusivo e diverso das identidades de gênero. Proposições pedagógicas que contribuam para ampliar o debate de gênero na Educação Básica, sobretudo aquelas que sigam um caráter interseccional são fundamentais para a construção de jovens com autoestima saudável. Mas é possível que, diante da pressão social e da ausência da temática na BNCC, professores (as) se sintam desencorajados(as) a inserir o debate em suas aulas. A preocupação com as pressões sociais antigênero apareceu no discurso dos sujeitos dessa pesquisa e foi abordada na etapa de análise de dados.

Lemos e Della Fontes se dedicaram a uma análise comparativa das questões de gênero na BNCC e enfocaram sobretudo as disputas que envolveram o acréscimo ou retirada das temáticas de gênero e sexualidade nas versões de 2015, 2016 e 2018. As autoras demonstraram que as temáticas apareciam nas duas versões iniciais e que desapareciam na versão que foi homologada. Elas enfatizaram o papel do Movimento Escola sem Partido, unido aos segmentos neopentecostais, na pressão pela retirada da temática da versão final do documento e pontuaram que a utilização de “[...]alusões gerais[...]” (Lemos; Della Fonte, 2023, p.19), como os termos “diversidade” ou “preconceito de qualquer natureza” (Brasil, 2018), poderiam afastar professores e professoras de abordagens pedagógicas em torno das temáticas.

As autoras exemplificaram o desaparecimento das temáticas de gênero e sexualidade a partir de diversos Componentes Curriculares e forneceram um panorama consistente dos bastidores e disputas políticas que ocorreram durante o processo de construção do currículo único brasileiro. Dada a extensão do estudo não se aprofundaram no Componente Curricular

---

<sup>10</sup> Ainda que sexualidade seja um tema que não pode ser confundido com gênero, trata-se de uma prática sexista a presunção da heterossexualidade como expectativa dos gêneros, assumidos por essa lógica, como binários.

Arte, inclusive – ao tratarem de exemplos da segunda versão da base – citaram uma habilidade relativa à Dança como se fosse de Artes Visuais.

Nesta seção, busca-se analisar a BNCC e identificar brechas no documento com o intuito de encorajar o debate de gênero nas aulas de Arte. O enfoque está voltado para o silenciamento das questões de gênero no currículo, especialmente no Componente curricular Arte do Ensino Fundamental. Trata-se de uma nova análise, mas que dialoga com os estudos de Lemos e Della Fonte e que tenta responder algumas das questões que são sugeridas por Mainardes (2006) que, por sua vez, adaptou questões desenvolvidas em um trabalho de 2002 realizado por Vidovich para a análise do texto de políticas públicas.

Das 12 questões apresentadas por Mainardes (2006), foram selecionadas algumas cujas respostas nortearam a análise documental e que ajudam na percepção da articulação entre neoliberalismo e neoconservadorismo na construção da política curricular brasileira:

- 1 - Quando se iniciou a construção do texto da política?
- 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
- 3 - Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
- [...]
- 5 - Quais são os discursos predominantes e as idéias-chave [*sic.*] do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
- 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
- 7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
- [...]
- 9 - Há inconsistências, contradições e ambigüidades [*sic.*] no texto?
- 10 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
- 11 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
- [...] (Mainardes, 2006, p. 66-67).

## 5.1 Analisando a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou por três versões até chegar à sua versão final, homologada em 2018. Tanto a elaboração quanto a homologação ocorreram em etapas. A primeira delas, concluída em 2017, tratou do currículo comum da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sem incluir o Ensino Médio, cujas orientações curriculares foram acrescentadas e homologadas no ano seguinte. Em 2022, a BNCC foi complementada com os conteúdos de Computação para os diferentes anos de escolaridade. Já em 2024, a parte referente ao Ensino Médio foi parcialmente revogada e deverá ser ajustada conforme a Lei nº 14.945/2024, que estabelece as novas diretrizes para essa etapa de ensino.

A BNCC demonstra, em sua Introdução e nos Marcos Legais, estar respondendo a preceitos de documentações anteriores, como a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE de 2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A forma como o texto é construído parece ser uma estratégia de convencer o público-alvo do documento – professores, diretores de escola, reitores e outros profissionais vinculados ao sistema educacional brasileiro – de que a construção dele é fundamental, já que a defesa de um currículo único vinha sendo apontada em documentos que antecederam a BNCC. A menção ao fato da Base ter sido elaborada por especialistas de todas as áreas de conhecimento também é uma tentativa de convencimento de que o teor do documento tem credibilidade junto aos estudiosos do campo educacional. Além disso, um cenário problemático é citado para justificar a importância de se estabelecer uma base para toda a Educação Brasileira, como fica claro na Apresentação do Documento: “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (Brasil, 2018, p.5).

O documento é caracterizado por um vocabulário e valores neoliberais que aproximam a educação do mercado. Termos como “competência”, “habilidade”, “índices”, a construção de um cenário de educação pública em crise, a necessidade de avaliação e monitoramento pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a indicação de que este órgão deve estimular “[...] a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras[...]” (Brasil, 2018, p.21), evidenciam o incentivo à produtividade, o foco em desempenho e ajudam a construir um imaginário de que a parceria público-privada seja a melhor solução para a Educação.

As vozes neoliberais ecoam entre os membros que integram a ficha técnica do documento, com muitos indivíduos pertencentes à rede de influência de políticas públicas da qual os Movimentos Todos pela Educação e Movimento pela Base fazem parte, conforme evidenciam as análises de Miranda e Villanova (2020). Destacando apenas alguns nomes, Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do comitê gestor da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, é uma das fundadoras do Todos pela Educação e integra o Movimento pela Base. Claudia Costin, leitora crítica da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, também integra o Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base. Embora muitas consultas públicas tenham sido realizadas e o documento tenha passado por várias versões, a participação de numerosos atores que compartilham os mesmos ideais

neoliberais e pertencem à rede de influência de políticas públicas descrita nos estudos de Miranda e Villanova (2020), resultou em um discurso homogêneo no documento.

Seguindo o discurso neoliberal, “[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências [...]” (Brasil, 2018, p. 13) e menciona que esse enfoque está norteando as avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Isso demonstra a influência de agendas e políticas globais, além do forte vínculo entre a ideia de um currículo único e a educação voltada para o desempenho em avaliações em larga escala. Tal orientação é evidente no texto curricular, que privilegia Matemática e Português, componentes essenciais dessas avaliações.

Esse privilégio de determinadas disciplinas pode ser ilustrado pela forma como o documento reduz as especificidades de disciplinas como Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. No Componente Curricular Arte, as diferentes linguagens artísticas são reduzidas a unidades temáticas e não há a exigência de que cada unidade seja ministrada por profissionais formados especificamente naquela disciplina, o que difere das versões anteriores da BNCC, que destacavam a necessidade de formação específica para cada uma das Artes. Na prática, isso pode resultar em uma abordagem polivalente semelhante à que ocorria como resultado da antiga formação em Educação Artística, quando se acreditava ser possível formar um único profissional capaz de lecionar artes plásticas<sup>11</sup>, música, dança e teatro. Atualmente, as formações dos profissionais são específicas, e o país estava caminhando para respeitar as particularidades de cada arte no currículo, até a chegada da BNCC.

Embora a BNCC afirme que os currículos escolares derivados dela deverão contemplar as singularidades dos estudantes (Brasil, 2018), como é possível garantir que essas singularidades sejam realmente atendidas, se o currículo privilegia determinados componentes curriculares que não necessariamente atendem às potencialidades de todos os alunos?

A partir da BNCC, diferentes currículos já foram ou estão sendo desenvolvidos para Estados, Municípios, Instituições Federais e escolas particulares. Além disso, foram elaboradas novas diretrizes curriculares para a formação de professores. A primeira foi a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação) que indicava um modelo de formação altamente tecnicista, com indicativos de habilidades a serem trabalhadas, incluindo, entre outras coisas, “conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala,

---

<sup>11</sup> Na época não se falava em Artes Visuais, que é um termo mais amplo e engloba, além de pintura, escultura, desenho, outras visualidades como fotografia, cinema, animação, performance, dentre outras expressões.

para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua” (Brasil, 2019, p. 17-18).

Esse modelo foi substituído pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que aparenta ser menos prescritiva e mais aberta ao debate sobre temas relacionados à justiça social em comparação com a anterior. A temática de gênero, ausente na BNC-Formação, é mencionada explicitamente na nova resolução, indicando que a formação dos futuros professores deve contemplá-la.

A homologação dessa última resolução, realizada em junho de 2024 e a proposta de revogação do Novo Ensino Médio<sup>12</sup> pela Conferência Nacional de Educação (CONAE 2024), demonstram que os debates em torno dessas políticas e da ideia de currículo único ainda estão em curso e que as documentações e propostas políticas mencionadas desagradaram mais do que agradaram. De qualquer forma, enquanto a BNCC vigente não for revogada como um todo e ainda tivermos que lidar com ela é no contexto da prática em sala de aula que poderemos evidenciar aquilo que está silenciado no texto curricular. Afinal, é por meio da ação pedagógica que o ensino se efetiva e se transforma.

Além dos valores neoliberais, a BNCC incorpora valores neoconservadores, ao silenciar questões relacionadas a gênero e sexualidade. No que diz respeito à temática de gênero, essa omissão parece contraditória, considerando que a BNCC declara estar “[...] alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)[...]” (Brasil, 2018, p.8) e que essa mesma Agenda 2030 resultou na assinatura da Declaração de Incheon de 2015, em que os países signatários se comprometeram com a pauta de gênero no contexto educacional.

A Declaração foi resultado do Fórum Mundial de Educação de 2015, realizado na Coreia do Sul. Na ocasião, representantes dos países signatários estabeleceram metas para serem atingidas até 2030 com o objetivo de garantir uma educação mais inclusiva e equânime. Se a BNCC está alinhada a ela, esse alinhamento não diz respeito a todo o teor do documento pelo visto.

As versões da BNCC de 2015 e 2016, que não chegaram a ser homologadas, mencionavam a temática de gênero no currículo e pareciam estar um pouco mais alinhadas à Agenda de 2030 da ONU. Na versão de 2015, por exemplo, além de o tema figurar entre os objetivos gerais de alguns componentes curriculares, como Arte, e de estar presente nos

---

<sup>12</sup> A proposta do Novo Ensino Médio tal como estava expressa na BNCC foi parcialmente revogada, e foram elaboradas reformulações previstas para entrarem em vigor em 2025, ainda que a CONAE de 2024 tivesse proposto tanto a revogação do Novo Ensino Médio, quanto da BNCC.

objetivos de aprendizagem de outros componentes, o primeiro direito de aprendizagem elencado no documento já abordava a questão:

Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos (Brasil, 2015, p.7).

Na versão de 2016, observa-se um aumento nas referências à temática de gênero (Lemos; Della Fonte, 2023). No Componente Curricular Arte dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, essa temática aparece entre os objetivos específicos da linguagem da Dança: “refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula, de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade” (Brasil, 2016, p. 237). Um objetivo semelhante é apresentado na linguagem Teatro, reforçando a relevância do tema. Além disso, gênero é destacado como um dos direitos de aprendizagem — tal como já ocorria na versão de 2015 — e é mencionado entre os aspectos da diversidade que devem ser respeitados e acolhidos. Dessa forma, estudantes de todos os gêneros têm direito:

ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (Brasil, 2016, p.34).

A versão homologada da BNCC não menciona explicitamente a temática de gênero e recorre ao que Laclau (2011) denomina “significantes vazios” para contemplar diferentes demandas por justiça social. Esses significantes — compreendidos como termos sem um significado determinado, que podem ser preenchidos por distintos sentidos — possuem um potencial polissêmico, funcionando como receptáculos de múltiplos significados possíveis. Palavras como “diversidade”, “pluralidade” e “preconceito de qualquer natureza” passam, então, a figurar no texto, como se observa em uma das Competências Gerais do currículo comum:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.10).

Termos que explicitam cada uma das diferenças e preconceitos – que apareciam em versões anteriores da base – foram retirados. Essa opção de omissão de certos termos pode conduzir a um esvaziamento de debates importantes e que pareciam estar garantidos nas outras versões do documento (Lemos; Della Fonte, 2023). Professores(as) e Instituições podem se

sentir desencorajados(as) a abordar a temática e aqueles que apresentam dificuldade em tratar do tema poderão utilizar o documento como justificativa para não o abordar.

A falta de explicitação dos termos pode deixar a cargo dos(as) professores/escolas a definição de quais marcadores sociais de opressão deverão ser dignos de respeito e estudo (Silva; Brancaleone; Oliveira, 2019 *apud* Lemos, Della Fonte, 2023). No entanto, é preciso atentar para o fato de que não existem leis de caráter nacional no Brasil que impeçam abordagem da temática de gênero em escolas. O que existem são pressões sociais e políticas de alguns segmentos contrários ao debate.

Existem, inclusive, leis que incentivam o debate. A Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), anterior à BNCC, por exemplo, estabelece como diretriz das políticas públicas “a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral [...]” (Brasil, 2006, art. 8º, inciso V). Além disso, indica como medida de prevenção à violência contra a mulher:

o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (Brasil, 2006, art. 8º, inciso IX).

Mais recentemente, a Lei nº 14.986/2024, de 25 de setembro de 2024, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao incluir a obrigatoriedade de destacar as contribuições de mulheres e das perspectivas femininas em diferentes áreas do conhecimento na documentação curricular (Brasil, 2024a).

Embora a Lei Maria da Penha não aborde diretamente a violência de gênero que afeta uma ampla diversidade de identidades de gênero, e a Lei 14.986/2024 se concentre nas contribuições das mulheres, deixando de fora outras presenças historicamente excluídas por currículos sexistas, ambas representam avanços significativos. Essas legislações têm o potencial de desestabilizar currículos e práticas pedagógicas marcadas por uma lógica masculina e branca, abrindo espaço para reflexões mais inclusivas e plurais.

O documento da BNCC, ao mencionar temas que devem ser abordados em currículos e propostas pedagógicas dos sistemas e redes de ensino, preferencialmente de forma transversal, deixa transparecer alguns assuntos que devem ser tratados e que podem ser incluídos nos significantes vazios “diversidade” e “pluralidade” e menciona leis e decretos que legitimam o trabalho com essas temáticas. Destacam-se temas como:

[...] respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422) (Brasil, 2018, p.19-20).

A temática de gênero não é mencionada explicitamente, o que pode indicar uma intencionalidade em silenciá-la no contexto escolar, como se não fosse digna de estudo. No entanto, é essencial considerar os estudos feministas negros e o conceito de interseccionalidade, que os atravessa, para percebermos que a abordagem das relações étnico-raciais abre uma brecha para refletirmos sobre gênero em sala de aula. A condição da mulher negra na sociedade exige uma análise que contemple, de maneira indissociável, os marcadores de gênero, raça e classe, pois é a intersecção desses fatores que sustenta sua opressão. Não é possível pensar a situação das mulheres negras exclusivamente a partir da questão racial. Como afirma Akotirene (2019, p. 45), a “[...] interseccionalidade estimula o pensamento complexo [...], evita a produção de essencialismos”.

No que diz respeito ao Componente curricular Arte, dentre as habilidades referentes à Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental menciona-se “experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos” (Brasil, 2018, p. 203) e em Dança, nos Anos Finais, menciona-se: “Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos” (Brasil, 2018, p. 207). As ideias de discutir e problematizar estereótipos e preconceitos, podem funcionar como brechas para abarcar os estereótipos de gênero, raça e classe, inclusive de forma interseccional e para discutir hierarquizações de gênero, classe e raça, que resultam em preconceitos.

Com base na análise realizada, é possível identificar brechas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que permitem o debate de gênero em unidades temáticas do Componente Curricular Arte nos Anos Finais, especialmente nas áreas de Dança e Teatro. No entanto, essas mesmas brechas não foram encontradas na unidade temática de Artes Visuais nos Anos Finais, nem em qualquer unidade temática do Componente Curricular Arte nos Anos Iniciais. Essa ausência pode limitar o espaço para discutir questões de gênero com crianças nessa etapa da educação básica.

Significantes vazios como “diversidade”, “pluralidade” e “problematizar estereótipos”, bem como o trabalho com relações étnico-raciais, podem servir como brechas para incluir abordagens de gênero em sala de aula. No entanto, usar os significantes vazios a favor do debate de gênero nas escolas, ou utilizar as leis que tratam das relações étnico-raciais para trazer abordagens de gênero (atrelada a raça e classe), exige dos professores conhecimento sobre estudos de gênero e estudos feministas negros, além de vontade política e um olhar crítico em relação à escola e ao currículo.

Não tratar a temática de gênero na escola é contribuir para a manutenção das hierarquias de gênero, raça e classe tão importantes para que a elite brasileira se mantenha no poder, já que pensar o tema exige articulá-lo a outros marcadores sociais, pensá-lo de forma Interseccional, sobretudo em uma sociedade constituída com base em hierarquias tão rígidas como a nossa.

Herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual<sup>13</sup>), bem como das técnicas legais e administrativas das metrópoles ibéricas, as sociedades latino-americanas não poderiam deixar de se caracterizar como hierárquicas. Estratificadas racialmente [...] as hierarquias garantem a superioridade dos brancos como grupo dominante (Gonzales, 2020, p. 143).

A BNCC, enquanto currículo, contribui para o fortalecimento do sexismo. Seu texto exclui as vozes de mulheres e pessoas LGBTI+, bem como os estudos feministas e de gênero, reafirmando que a ideia de cultura comum promovida pelo documento não passa de uma atualização da cultura hegemônica. Essa proposta curricular continua representando apenas aqueles que sempre foram representados, legitimando os saberes que historicamente foram legitimados e perpetuando a manutenção e produção de hierarquias.

Seguindo essa linha de pensamento e voltando meu olhar para o Ensino das Artes Visuais, acredito ser essencial subverter o currículo “[...] eurocêntrico ampliado [...]” (Macedo, 2006, p. 288), que historicamente privilegiou artistas homens brancos, europeus e estadunidenses. É fundamental ampliar a apresentação de artistas mulheres ou LGBTI+ às crianças e jovens, especialmente artistas negras(os), brasileiras(os), latino-americanas(os) e africanas(os). Apresentar obras de artistas que sejam atravessadas por questões feministas, independentemente de tais artistas se identificarem como feministas ou não, pode ser um bom caminho. Esse tipo de abordagem não se restringe à política de representatividade (que já é muito importante), mas também se volta para as próprias produções artísticas que trazem questões de gênero como foco. A inclusão dessas produções no currículo pode facilitar o debate sobre gênero e opressão sexista nas aulas de Artes Visuais.

---

<sup>13</sup> O termo gênero ainda não era muito usado no Brasil na época.

## 6 METODOLOGIA

### 6.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como pesquisa aplicada e seguiu uma abordagem qualitativa, com elementos do Design Thinking.

As etapas de Imersão, Ideação e Prototipação presentes na metodologia de Design Thinking descrita por Vianna *et al.* (2012) serviram de inspiração para algumas das etapas metodológica desse trabalho, que envolveu pesquisa e projeto de produto educacional.

Conforme descrito por Vianna *et al.* (2012) na metodologia do Design Thinking, a fase de Imersão pode ser subdividida em Imersão Preliminar e Imersão em Profundidade. Nesta pesquisa, optei por iniciar diretamente com a Imersão em Profundidade. Isso se deve ao fato de que alguns elementos essenciais da fase de Imersão Preliminar, como a definição do problema, objetivos, contexto da pesquisa e referencial teórico, já foram delineados em uma etapa anterior ao início da pesquisa.

Durante a fase de Imersão em Profundidade, é comum conduzir entrevistas para identificar as necessidades do público-alvo da pesquisa. Estas necessidades orientam a fase de Ideação, cujo objetivo é criar um produto que satisfaça essas demandas. Para identificar esses “[...] padrões de necessidade latentes” (Vianna *et al.*, 2012, p. 36), realizei entrevistas presenciais ou online com professores de Artes Visuais que tiveram experiência nos Anos Iniciais, seja no ano de 2024 ou em passado recente.

Tendo em vista a constatação de lacunas de pesquisas que conectam Arte feminista às práticas pedagógicas de ensino de Artes Visuais voltadas para os Anos Iniciais, foi necessário investigar se os docentes de Artes Visuais, que atuam nesse segmento educacional, têm se dedicado a debater gênero em suas aulas, bem como identificar os desafios e vantagens enfrentados ao realizarem trabalhos dessa natureza. Foi pertinente indagar se eles incorporam produções artísticas feministas ao abordar o tema, ou se dão preferência a outros recursos, como os literários. O que norteia a escolha dos materiais, utilizados por eles, ao abordar o tema? Se tiveram a oportunidade de estudar, em seus cursos de Licenciatura, sobre arte feminista ou sobre o papel das mulheres na história da arte. Se tiveram disciplinas dedicadas aos estudos de gênero em suas graduações ou em cursos de formação continuada.

Iniciei a pesquisa acreditando que alguns dos sujeitos da pesquisa abordassem a temática de gênero a partir de produções visuais feministas e que – assim como eu – tivessem desenvolvido práticas pedagógicas que consideram exitosas e que seguissem esse viés. Essa crença se configurou como verdade e conhecer essas práticas foi importante para que eu

conseguisse criar um produto educacional na tentativa de facilitar o debate de gênero a partir de produções visuais feministas.

A abordagem qualitativa pareceu a mais adequada a esse tipo de pesquisa porque como investigadora, estava interessada em entender as particularidades do comportamento e escolhas dos professores e professoras, as dificuldades enfrentadas e necessidades que eles verificam e que facilitariam o debate do tema com as crianças. Esse entendimento dependeu da discursividade dos sujeitos da pesquisa sobre como se relacionam com o cotidiano da sala de aula. Trata-se de uma pesquisa que parte do pensamento desses sujeitos individuais e que visa compreender o pensamento de um coletivo, como representantes sociais. De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005), a profundidade desses discursos não pode ser medida/analísada de forma exclusivamente quantitativa.

Após as entrevistas, a análise dos dados não seguiu o modelo proposto por Vianna *et al.* (2012). Em vez disso, foi baseada no método do Discurso do Sujeito Coletivo (Lefèvre; Lefèvre, 2005; Lefèvre, 2017), que abordei de forma detalhada em uma seção específica.

Os dados coletados foram utilizados na etapa de Ideação (adaptada), na qual foram geradas ideias para integrar o produto da pesquisa e que ajudaram a responder o problema dessa pesquisa. Esta fase foi conduzida por mim, excluindo a participação dos sujeitos da pesquisa ou outras pessoas. Embora eu tenha mantido a terminologia de uma das etapas do Design Thinking, optei por não segui-la tal qual orienta Vianna *et al.* (2012); realizei apenas um brainstorming (tempestade de ideias) para definir as visualidades, artistas ou temas presentes em obras de arte feminista que pudessem ser incorporados ao produto. Nesta etapa, também fiz uma breve análise de produtos visuais e literários voltados para crianças, relacionados a Artes Visuais/Mulheres artistas, visto que não encontrei produções específicas para crianças que tratassem de Arte feminista. Essa análise foi útil para identificar lacunas e potenciais que esses materiais apresentam, servindo como fonte de inspiração para o desenvolvimento do produto educacional.

Na etapa seguinte, a Prototipação, um modelo do produto (protótipo) foi desenvolvido e testado pelos sujeitos que foram entrevistados inicialmente. Durante o processo de teste/validação, professores de Artes Visuais preencheram um questionário para indicar se usariam o produto em suas aulas, se acreditam que ele pode facilitar discussões sobre gênero e práticas sexistas na escola, e tiveram a oportunidade de sugerir melhorias ou alterações que resultaram no produto final.

Após analisar os dados dos questionários da fase de testagem, o protótipo foi ajustado conforme necessário. O produto final – uma série de vídeos de curta-metragem sobre Arte com

temática feminista para crianças – foi disponibilizado publicamente<sup>14</sup> no YouTube, após a defesa da dissertação e conclusão tramites necessários para tornar a pesquisa acessível ao público.

Por ter como “[...]característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequência prática dos conhecimentos” (Gil, 1999, p.43) a pesquisa pode ser classificada como Pesquisa Aplicada. Ela se voltou para resolução de um problema do cotidiano da sala de aula e foi pensado um produto educacional como possibilidade de resposta ao problema que deu origem a ela.

## **6.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo**

O campo da pesquisa reúne professores e professoras de Artes Visuais que atuam ou atuaram – em algum momento – nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos últimos 10 anos, em escolas particulares e/ou públicas da cidade do Rio de Janeiro.

A maior parte dos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa atuaram em turmas de Anos Iniciais em 2024 ou em passado muito recente e foi percebido em muitos discursos que o movimento antigênero gerou impacto no trabalho desses e dessas docentes de Artes Visuais.

Inicialmente, eu planejava convidar 10 professores e professoras de Artes Visuais que estavam em minha rede de contatos e, caso aceitassem participar, pediria que indicassem contatos de suas redes pessoais que pudessem ser potenciais sujeitos da pesquisa. Em seguida, eu faria o convite aos indicados.

Mas, logo nas primeiras entrevistas percebi a riqueza dos dados gerados e a necessidade de reduzir o número de sujeitos da pesquisa, que seriam 30. Quando eu já tinha entrevistado seis docentes, reduzi o número de sujeitos da pesquisa para 10 e convidei 5 pessoas indicadas pelos sujeitos já entrevistados.

O convite para participação como sujeito da pesquisa foi feito por whatsapp ou e-mail e os interessados tiveram a oportunidade de manifestar suas preferências pela realização da entrevista de forma on-line ou presencial. Além disso, eles puderam indicar a forma como preferiam ser contactados para agendamento da entrevista (e-mail ou whatsapp, por exemplo).

No dia, horário e local agendado para entrevista, após breve explicação sobre os objetivos da pesquisa, os sujeitos selecionados receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para assinarem, antes do início da entrevista.

---

<sup>14</sup> Inicialmente, os vídeos foram publicados de forma privada, sendo acessíveis apenas por meio do link.

### 6.3 População e amostra

A População da Pesquisa foi formada por 10 professores e professoras de Artes Visuais que atuam ou atuaram - em algum momento – em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos últimos 10 anos, em escolas particulares e/ou públicas da cidade do Rio de Janeiro.

#### 6.3.1 Critérios de Inclusão

Foram incluídos como sujeitos da pesquisa professores e professoras de Artes Visuais ou com Licenciaturas similares a esta, mas que possuem outra nomenclatura (em virtude do processo histórico que envolveu a formação desses profissionais). Professores que tinham formação em Licenciatura em Artes Plásticas ou em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas ou Artes Visuais, por exemplo, puderam participar da pesquisa.

#### 6.3.2 Critérios de exclusão

Foram excluídos da pesquisa professores e professoras que atuam ou atuaram como professores de Artes Visuais ou Artes Plásticas, mas não eram licenciados em Arte ou eram licenciados em outro campo da Arte (Música, Dança ou Teatro), ou – ainda – aqueles que eram licenciados em Educação Artística, mas possuíam habilitação em Dança, Música ou Teatro.

#### 6.3.3 Riscos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa e atende aos requisitos de aprovação da Plataforma Brasil em respeito à Resolução 5010/2016, que trata da ética de pesquisa na área de ciências humanas e sociais. Por ser uma pesquisa que envolve seres humanos contou com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>15</sup> dos participantes, conforme disposto no Capítulo I, Art. 2º, inciso V.

Como pesquisadora, busquei garantir que os riscos associados a pesquisa fossem mantidos em níveis mínimos de modo a não comprometer as “[...] dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano” (Brasil, 2016, Capítulo I, Artigo 2º, inciso XXV), assim como procurei respeitar “[...] os valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como os hábitos e costumes, dos participantes da pesquisa” (Brasil, 2016, Capítulo II, Artigo 3º, inciso III).

A confidencialidade das identidades dos participantes foi assegurada visto que suas contribuições foram apresentadas na pesquisa sob a forma de discursos coletivos e busquei remover das expressões-chave de tais discursos coletivos quaisquer termos que pudessem possibilitar aos leitores da pesquisa a identificação dos entrevistados.

---

<sup>15</sup> Ver Apêndice A.

Compreendendo que a entrevista é uma “[...]forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 1999, p.117) e que havia o risco de que o(a) entrevistado(a) se sentisse constrangido com alguma pergunta ou julgado em suas respostas, procurei instaurar um clima de conversa respeitosa com os participantes e fiz o possível para não manifestar – por meio de expressões, comentários ou ações – minhas opiniões pessoais sobre a temática ou algum julgamento de ordem moral que eu pudesse fazer durante a entrevista. Respeitar os sujeitos da pesquisa, suas crenças, valores e costumes foi imprescindível para que o entrevistado se sentisse confortável para se expressar.

Como a entrevista foi gravada em celular e existia o risco de vazamento de dados, salvei os dados em computador pessoal protegido por senha e apaguei os arquivos do celular após a transferência.

#### 6.3.4 Benefícios

Os possíveis benefícios para os participantes da pesquisa envolvem ter acesso: ao produto educacional que foi desenvolvido durante a pesquisa e ao estudo que reuniu sugestão de artistas mulheres, de obras de arte que oferecem potencial para o debate de gênero com crianças e de abordagens pedagógicas em torno da temática.

Ter um produto educacional que atenda às necessidades mencionadas nas entrevistas e estimule debates de gênero com crianças pode ser interessante para muitos professores e professoras de Artes Visuais. Além disso, o contato com um estudo sobre o desenvolvimento do produto pode inspirar não apenas os sujeitos da pesquisa, mas também qualquer pessoa que leia o estudo, a criar soluções semelhantes, adaptar a existente ou envolver os alunos na criação de materiais relacionados.

#### 6.4 Instrumentos de geração de dados

O instrumento de geração de dados utilizado, em um primeiro momento, foi a entrevista semiestruturada<sup>16</sup> com duração de 40 minutos, gravada em áudio. A entrevista foi bastante adequada a esse tipo de pesquisa, que trata de tema complexo (rejeitado por parte da sociedade) por “oferecer uma flexibilidade [...] posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista” (Gil, 1999, p. 118) e por possibilitar “[...]captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas” (Gil, 1999, p.118). Essas características – próprias desse instrumento de geração de dados – facilitam a relação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, já que o pesquisador atento pode perceber se determinada

---

<sup>16</sup> Ver Apêndice B.

pergunta ou tema está gerando constrangimento para o sujeito da pesquisa e tem, então, a oportunidade de reformular a questão ou mudar o rumo da conversa.

A entrevista semiestruturada ou focalizada – constituída por um roteiro de perguntas abertas ou temas específicos – permite que o entrevistado fale livremente sobre o tema e seja conduzido pelo entrevistador a retomar o assunto caso se desvie dele (Gil, 1999). Semelhante a uma conversa, ela facilitou a narração de experiências, sendo portanto, adequada para identificação de dados que, após análise, permitiu atingir dois dos objetivos dessa pesquisa: mapear as formas mais comuns de abordagem pedagógica da temática “gênero” que vem sendo utilizada por professores de Artes Visuais dos Anos Iniciais, bem como os entraves e facilidades que são enfrentados no percurso e pesquisar a existência de experiências pedagógicas exitosas que foram desenvolvidas nos Anos Iniciais a partir de produções visuais feministas.

A entrevista pode ser realizada de forma on-line ou presencial, conforme a preferência do entrevistado. No caso da opção pela entrevista presencial, agendei o encontro em um local conveniente e acessível ao(a) entrevistado(a). Além disso, arqueei com as despesas relacionadas ao transporte de ida e volta até o local da entrevista, para garantir o conforto e comodidade do participante.

Em um segundo momento, na etapa de testagem/validação do protótipo do produto, o instrumento de geração de dados utilizado foi o questionário<sup>17</sup> (formulário Google) autoaplicado, que combina, de acordo com Gil (1999) questões abertas (que permitem respostas desvinculadas de alternativas preestabelecidas) e fechadas (com alternativas de respostas). A partir desse instrumento, os professores e as professoras (participantes da pesquisa) – na condição de avaliadores do protótipo do produto – puderam expressar suas opiniões de forma anônima e contribuir para o aprimoramento do protótipo e para a qualidade do produto-final<sup>18</sup>. O link do questionário foi enviado por e-mail para os sujeitos da pesquisa e foi necessário que o participante dedicasse um tempo de no máximo trinta minutos para ver todos os vídeos que integram o produto e responder o questionário (que é curto e levou no máximo dez minutos).

O preenchimento do questionário foi facultativo, com o intuito de aprimoramento do produto. Constituiu-se como uma pesquisa de opinião sobre o produto, então, se os(as) participantes da pesquisa não desejassem respondê-lo, isso não invalidaria os dados fornecidos por eles na etapa de entrevista.

---

<sup>17</sup> Ver Apêndice C.

<sup>18</sup> Considero produto-final, o produto apresentado junto com a defesa de dissertação, ainda que compreenda que o produto poderá passar por outros aprimoramentos futuros.

A função do questionário foi a de fornecer alguns dados para que eu – como pesquisadora – pudesse perceber se o protótipo poderia ser útil aos professores e professoras de Artes Visuais para abordar a temática de gênero nos Anos Iniciais ou se precisaria fazer algum ajuste para atender as necessidades desses e dessas profissionais. O produto-final foi submetido à avaliação de uma banca examinadora, que validou tanto sua qualidade quanto a pertinência desta pesquisa.

### **6.5 Metodologia de análise de dados**

A metodologia de análise de dados adotada foi inspirada no Discurso do Sujeito Coletivo (Lefèvre; Lefèvre, 2005; Lefèvre, 2017), adequada para lidar com dados advindos de uma entrevista com questões abertas, dados que expressam o pensamento dos entrevistados sobre temas importantes para essa pesquisa. Esses dados são discursos individuais dos sujeitos da pesquisa.

Segundo a metodologia Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), o depoimento de cada um dos participantes é analisado e são extraídas de cada um deles “[...]as ideias centrais e/ou ancoragens e as suas correspondentes expressões-chaves; com as expressões-chave das ideias centrais ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular” (Lefèvre; Lefèvre, 2005, p.16).

As expressões-chave são “[...]trechos ou transcrições literais dos discursos [...]que revelam a essência do depoimento[...]” (Lefèvre; Lefèvre, 2005, p. 17) e é a partir das expressões-chaves semelhantes que aparecem em vários discursos dos entrevistados que se constrói um discurso coletivo (em primeira pessoa do singular).

De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005), o pesquisador deve criar uma ideia central (uma expressão que descreve o sentido de ideias importantes nos depoimentos) e formará o discurso do sujeito coletivo, que é “um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto por expressões-chave que têm a mesma ideia central” (Lefèvre; Lefèvre, 2005, p.18). Essa metodologia envolve análise das expressões-chave (ICH) individuais, sua categorização em ideias-centrais (IC) e/ou ancoragens<sup>19</sup> (estas últimas não foram utilizadas na metodologia da presente pesquisa) e a síntese das expressões que possuem mesma ideia-central em um único discurso.

---

<sup>19</sup> Ancoragens são “[...] manifestações linguísticas explícitas de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para ‘enquadrar’ uma situação específica” (Lefèvre; Lefèvre, 2005, p. 17). A função da Ancoragem dentro do DSC é similar à da Ideia Central.

A apresentação de dados da pesquisa por meio de discursos-síntese é adequada para expressar uma dada representação social e protege o anonimato dos sujeitos da pesquisa, já que as expressões-chave de seus depoimentos são mescladas a outras expressões similares. Os discursos individuais ganham força como expressão coletiva e, ao mesmo tempo, o risco de exposição dos participantes ou de quebra de anonimato dos sujeitos da pesquisa parece menor.

Os DSC gerados expressaram a opinião ou o pensamento dos entrevistados e, acredito que, articulados ao referencial teórico da pesquisa, puderam contribuir para a reflexão em torno do problema da pesquisa e para o desenvolvimento do produto educacional (considerado como uma alternativa, entre várias possíveis, de resposta à questão central da pesquisa).

Como os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) gerados eram extensos e extraídos de aproximadamente trezentas páginas de entrevistas transcritas, optei por apresentá-los em parágrafos e em itálico. Essa escolha teve como objetivo diferenciá-los das citações diretas utilizadas na discussão dos dados e de alguns poucos depoimentos de sujeitos individuais, além de destacá-los visualmente no corpo do texto da dissertação. Para os depoimentos individuais, adotei o sistema utilizado para citação direta, identificando os sujeitos como Sujeito Individual A, B, C e D.

## **6.6 Descrição das etapas da pesquisa**

- Imersão em Profundidade: entrevista com professores de Artes Visuais que atuam ou atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Análise dos dados das entrevistas.
- Ideação (brainstorming): seleção de artistas e obras de arte que integram a série de vídeos de animação e cujas obras podem servir de referências para debates de gênero e opressão sexista em sala de aula.
- Ideação (análise): breve análise de produtos visuais e literários, voltados para crianças, que tratem de: Artes Visuais/Mulheres artistas. Essa análise servirá para detectar lacunas e potencialidades que esses materiais apresentam e que possam servir de inspiração para o desenvolvimento do produto educacional.
- Busca da autorização das artistas selecionadas para integrar a série de vídeos de animação.
- Prototipação (modelo do produto): Elaboração do protótipo do produto educacional, com base na análise dos dados das entrevistas e nas lacunas ou potencialidades presentes em produtos similares (visuais e literários).
- Prototipação (testagem): pesquisa de opinião do protótipo do produto por meio de questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa.

- Análise dos dados do questionário da etapa de testagem.
- Ajuste do produto com base na análise de dados dos questionários.
- Divulgação do produto em canal específico no YouTube e socialização da pesquisa.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Partindo das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, foram organizados diversos discursos coletivos que são apresentados e discutidos nesta seção. Cada discurso reúne vozes consonantes e para exemplificar as consonâncias, foram inseridos neles, experiências e vivências particulares de determinados sujeitos que não necessariamente foram compartilhadas por todos os sujeitos representados pelo discurso coletivo.

O Sujeito Coletivo desta pesquisa reúne diversas vozes, consonantes em alguns aspectos investigados e dissonantes em outros. É um sujeito multifacetado, formado por professores e professoras que passaram por instituições privadas ou públicas do Rio de Janeiro e até de outros estados e cidades, mas que – em sua maioria – atuam em turmas de Anos Iniciais de escolas da Cidade do Rio de Janeiro ou aturam com esse seguimento no ano de 2023 ou 2024. Então, a experiência da docência em Artes Visuais para crianças dos Anos Iniciais ainda está viva na memória desse coletivo.

Trata-se de um coletivo que reúne pessoas diversas em termos de raça, classe social, gênero, orientação sexual, tempo de atuação em sala de aula e nível de formação, incluindo especialistas, mestres e doutores. São pessoas que vivenciam ou vivenciaram à docência a partir diferentes realidades escolares, que possuem ou não uma religião, e que também tem pontos de similaridade em seus discursos acerca da temática de gênero e feminismos nos Anos Iniciais. Tomo a liberdade de apresentar esse sujeito Multifacetado, com base em trechos da apresentação de cada sujeito individual:

*Eu sou uma andarilha, em constante transformação, mãe, esposa, curiosa, brincante, amante da cultura popular, tio, gay, a guerreira que não tem dor. Sou filho e neto de mulheres que iluminaram a minha vida, não aceito limites e rótulos. Estou nesse lugar de “aprender com”, gosto de desafios e vejo sempre potências novas no que eu encontro pelo caminho. Tenho um quê de melancólica e reclamona. Sou cria de favela, fui a primeira pessoa da minha família a ir para faculdade. Tenho uma personalidade bem ariana e gosto de vermelho. Eu me considero uma pessoa criativa.*

A partir das entrevistas realizadas, buscou-se investigar alguns dos objetivos específicos desta pesquisa: mapear as formas mais comuns de abordagem pedagógica da temática “gênero” utilizadas por professores e professoras de Artes Visuais nos Anos Iniciais, bem como identificar os entraves e facilidades enfrentados nesse percurso. Procurou-se também pesquisar a existência de experiências pedagógicas exitosas desenvolvidas a partir de produções visuais feministas.

Além disso, buscou-se compreender quais visualidades os(as) docentes evitam exibir para as crianças — informações que nortearam a etapa de ideação da pesquisa. Esses dados contribuíram para refletir sobre quais imagens seriam mais facilmente aceitas por esses(as) profissionais e que, portanto, deveriam integrar tanto o produto educacional quanto as sugestões de obras de arte a serem trabalhadas nos Anos Iniciais, com o objetivo de deflagrar debates sobre gênero e sexismo.

Nesse contexto, o termo “visualidade” é utilizado por ser mais amplo do que “obras de arte” e abarcar outros artefatos imagéticos que fazem parte da cultura visual e que influenciaram as escolhas da pesquisadora ao desenvolver o produto e sugerir obras de arte a serem trabalhadas.

O objetivo específico que trata do mapeamento das abordagens foi desmembrado em subcategorias de modo a permitir uma análise mais aprofundada. Dessa forma, foram mapeadas as principais abordagens pedagógicas de gênero e depois as subcategorias: entraves e facilidades ao debate de gênero.

### **7.1 Mapeamento das formas mais comuns de abordagem da temática gênero que vem sendo utilizada por docentes de Artes Visuais dos Anos Iniciais:**

Foram mapeadas oito tipos de abordagem categorizadas nas ideias centrais (IC): **abordar sem nomear gênero ou feminismo; abordar pela representatividade de mulheres artistas; abordar pela representatividade de múltiplas identidades de gênero; abordar com viés interseccional; abordar por necessidade; abordar por meio de outros materiais, para além de obras de arte; abordar porque emergiu, embora não fosse a intenção; abordar de forma planejada, com foco no debate de gênero e em obras de arte com temática feminista.**

Embora essas categorias estejam aqui segmentadas para facilitar a análise, muitas vezes elas se somam nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as). Por exemplo, docentes podem abordar o tema de forma planejada, com foco no debate de gênero e em obras de arte com temática feminista e, ao mesmo tempo, adotar um viés interseccional.

Um grupo de sujeitos da pesquisa apontou que costuma realizar abordagens de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem conceituar o trabalho como sendo de “gênero” ou “feminista”. Isso ocorre por diferentes razões: alguns evitam os termos devido à sua associação com debates considerados polêmicos pelo movimento antigênero presente na sociedade; outros trabalham com crianças cujos valores religiosos familiares rejeitam essas nomenclaturas; há também aqueles que acreditam que a terminologia ou o conceito em si serão melhor compreendidos pelos(as) estudantes quando estiverem mais velhos.

Assim como ocorre com a BNCC, esse sujeito coletivo silencia os termos. No entanto, diferentemente do documento curricular – cuja abertura para o debate de gênero depende da interpretação de quem o lê e percebe brechas para essa discussão –, esses(as) docentes demonstram reconhecer a importância de discutir a temática e alcançar esse objetivo. Essa postura fica evidente no **DSC**, sob a ideia central **abordar sem nomear gênero ou feminismo**:

*Eu tenho um certo receio também de falar gênero, a palavra gênero. Não uso muito o termo gênero, mas na minha seleção, vou problematizando e vendo como eles reagem. Muitas vezes, nos anos iniciais, eu escolho não usar nomenclaturas que são muito de discussão acadêmica ou que podem gerar polêmicas desnecessárias, mas eu consigo colocar ali e problematizar com eles sem nomear, vamos dizer assim. Às vezes, os rótulos fecham. Dependendo com quem você quer se associar e eu lido com as pessoas em contexto evangélico, por exemplo, eu posso fazer um trabalho feminista, mas, se eu uso a palavra feminista, eu não alcanço meus objetivos. É mais estratégico eu fazer um caminho feminista numa lógica que eles vão aceitar e concordar plenamente. São os valores atribuídos ao conceito. O feminismo, dentro da lógica evangélica, ele é associado a disputa entre homens e mulheres, a substituição de uma coisa pela outra: mulher oprimindo homem. Muita gente acha que é uma inversão da violência. A dissociação das ordens bíblicas, de uma lógica, de uma lei que embasa, domina. Conversar com as crianças, os adolescentes, eu faço, mas não vou falar que eu estou fazendo um trabalho feminista. Eu acho que o mais importante não é o conceito em si. O mais importante é a conscientização. O conceito em si quando chegar lá no Ensino Médio, ela [a criança] for falar de feminismo, ela vai lembrar que trabalhou o assunto lá no quarto ano, por exemplo, porque nem toda criança tem compreensão dos termos. Eu com algumas turmas trabalho o termo, outras não. Vira uma discussão na sala que é interessante sem eu ter que nomear. Aí, por exemplo, quando eu apresento alguma artista, “porque elas não podiam fazer isso?”. “Vocês sabiam que as mulheres não podiam fazer isso? Sabiam que muitos homens que se apresentam com a aparência de mulheres, ou se vestem como mulheres, às vezes apanham na rua? Por quê?”. As crianças conhecem as violências, reconhecem isso. De fato, evito os termos, até pela carga política, ideológica. Levar artistas que trabalham o empoderamento feminino, a invisibilidade da mulher, o espaço da mulher na política, o espaço social: isso eu sempre fiz. Então, se isso for considerado uma arte feminista eu trabalho com arte feminista. A gente tem medo de trabalhar com certos termos, ainda mais ligados a militância.*

A partir desse discurso, percebe-se a existência de um grupo de professores e professoras que, embora abordem questões relacionadas a aspectos de gênero e feminismo em suas práticas, evitam trabalhar diretamente com esses conceitos, considerando que introduzi-los para crianças

ainda é um desafio complexo. Isso evidencia a importância de estudos voltados à interface entre o Feminismo e o ensino de Arte no contexto dos Anos Iniciais.

Fica claro que as reflexões sobre o Ensino da Arte, de forma geral, nem sempre atendem às necessidades e anseios dos(as) docentes que atuam nesse segmento específico. Alguns indicam que exploram esses conceitos com adolescentes, mas não com crianças, por acreditarem que os(as) mais novos(as) podem ter dificuldade para compreender as noções teóricas, embora sejam capazes de identificar e reconhecer violências de gênero quando estas são apontadas a eles(as).

A preocupação em como explicar conceitos aparentemente complexos às crianças menores, é agravada pela carga negativa associada a esses contextos pela sociedade ao longo do tempo. Há a visão do feminismo como um movimento anti-homem que foi muito propagada pelas mídias de massa no início do movimento feminista – como bem coloca hooks (2019a, 2019b) – e que tem sido reatualizada nas diversas sociedades ocidentais. Essa visão tem adentrado a educação, ao ponto de professores(as) reconhecerem a importância da temática, mas evitarem usar o termo que a nomeia.

hooks (2019a) defende que feminismo é:

[...] um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão[...]. Na verdade essa definição deixa implícito que todos os pensamentos e todas as ações sexistas são problemas, independente de quem os perpetua ser mulher ou homem, criança ou adulto (hooks, 2019a, p.17).

As pessoas frequentemente interpretam o feminismo como um movimento que enxerga os homens como inimigos ou como o oposto do machismo — ou seja, uma lógica em que as mulheres oprimem os homens. Essa visão equivocada pode ser resultado do consumo de informações distorcidas sobre o movimento, muitas vezes propagadas por postagens em redes sociais carregadas de interpretações pessoais de seus autores. Mas quantas pessoas realmente leram teóricas feministas? Quantas compreendem que há diversas correntes dentro do feminismo? Há uma dificuldade em reconhecer que o sexismo, como bem define hooks (2019a, 2019b), afeta a todos e todas de maneiras distintas, pois as pessoas são atravessadas por diferentes marcadores de opressão.

A autora destaca que a cultura cristã propagada leva as pessoas a acreditarem que a mulher deve ser submissa ao homem no ambiente doméstico. Essa lógica faz parte do imaginário social, mesmo em lares onde os homens não estão presentes, pois o sexismo é internalizado e reproduzido também pelas mulheres. No início do movimento feminista, havia um desejo de se libertar da dominação masculina, mas, com o tempo, as ativistas perceberam que o sexismo não era perpetuado apenas pelos homens (hooks, 2019a).

A marca da cultura cristã e do entendimento do feminismo como inversão da opressão aparece no Discurso do Sujeito Coletivo, que estrategicamente aborda o tema, debate as relações de gênero, tenta desnaturalizar o olhar sobre os gêneros, mas não nomeia os conceitos, porque acredita que certos termos são polêmicos. O movimento antigênero, mesmo após o enfraquecimento do Escola sem Partido parece estar entranhado na sociedade e acaba se refletindo na prática docente, o que fica mais evidente nos discursos coletivos que tratam dos entraves ao debate de gênero em turmas de Anos Iniciais.

Giunta (2021) e Trizoli (2018) demonstraram em seus estudos que muitas artistas das décadas de 1960 e 1970, ainda que abordassem questões feministas em seus enunciados estéticos, rejeitavam esse rótulo. Essa rejeição ocorria, seja por acreditarem que os rótulos criam guetos na arte, seja por não desejarem estar associadas às visões negativas que o termo “feminista” adquiriu e que foram amplamente reforçadas pela mídia patriarcal de massa: mulher sem feminilidade, feia, anti-homem, lésbica, avessa à maternidade. No campo artístico, o termo não foi amplamente aceito por todos e todas, como evidenciado nas entrevistas de artistas como Sônia Andrade e Iole de Freitas, apresentadas na seção de Referencial Teórico. Ambas não se assumem como feministas e não acreditam que a exclusão de mulheres no campo das artes de fato ocorra. Esse contexto pode influenciar o(a)s docentes, que possivelmente têm receio de rotular certas artistas e obras, temendo desrespeitar o posicionamento das artistas em relação ao movimento feminista, tanto na época em que desenvolveram suas produções quanto na atualidade.

A abordagem da temática de gênero sob a ideia central **abordar pela representatividade de mulheres artistas** foi o tipo de abordagem mais comum apresentada pelos sujeitos da pesquisa que costumam pensar aulas específicas para o debate de gênero, conforme expresso no **DSC** abaixo:

*Comecei a pesquisar muito sobre artistas mulheres e trazer isso para os alunos e as alunas. Eu privilegio artistas mulheres. Eu fui me conscientizando cada vez mais, também, de que a História da Arte foi escrita por homens e que não botou as mulheres protagonizando momentos que elas poderiam estar protagonizando. Só de você estar trazendo artistas negras, artistas indígenas, as diferenças postas em sala de aula, já podem operar mudanças. Então, eu acho que uma das coisas de extrema importância é de onde você parte. Até então, a gente sempre partia das produções europeias feitas por homens brancos, cristãos, heterossexuais e tal. Se vamos falar de impressionismo podemos partir da Georgina de Albuquerque, por exemplo, então, assim, esse giro, né? A partir de onde eu vou tratar o meu conteúdo, sabe? É uma pegada decolonial. Isso também, eu acho que tem uma coisa de pegada feminista. De você*

*evidenciar a mulher, “a partir da mulher”, do trabalho da mulher que você vai ver outras possibilidades. Não “a partir do homem”. Dá para trazer esse olhar para a América Latina, Brasil, África também. Então, quando eu levo, por exemplo, “Num canto do meu ateliê”, da Abigail de Andrade: as mulheres não podiam fazer parte da academia, né? Toda essa explicação, eu conversava com os alunos. Então, quando eu mostrei num canto do meu ateliê, eu falei assim: “olha o que a artista está fazendo. Ela era impedida de frequentar a academia. Mas ela participava das exposições gerais, que as mulheres podiam participar. Ela ganhou um prêmio com isso. Mas veja, é um canto no meu ateliê. Ela está dizendo assim, ‘olha, eu sou artista. Eu pinto’”. Apesar dessa pintura ser bem tradicional, acadêmica, ela está trazendo essa questão. “Por que eu não faço parte da academia, já que eu sou artista?” Ela está se colocando ali, com a sua obra. Então, a gente conversa sobre isso, sabe? Todas as artistas que a gente trabalhou, eu fui conversando sobre a questão de gênero com os alunos. Só pela representatividade, a gente já abre um debate ali interessante. Quando a gente vai falar de histórias de vida delas também. A Georgina de Albuquerque, por exemplo, ela vai fazer a obra dela, do Centenário da Independência, dando ênfase à Leopoldina. Então, ela não traz Dom Pedro I. Ela traz a Leopoldina. Então, ela está se referindo, “foi uma mulher”. As questões de gênero, de certa forma, estão ali.*

O DSC acima demonstra que há um grupo de docentes que reconhece o sexismo no sistema da arte e entende o papel da educação na “[...] emancipação estética cidadã [...]” (Giunta, 2021, p. 90, tradução própria). Esses docentes estão cientes de que certas imagens foram historicamente negadas ao público, incluindo as produções de mulheres artistas. Ao levar os(as) alunos(as) a perceber essas ausências e os processos de apagamento, bem como a questionar os motivos que levaram a essas invisibilizações, contribui-se para esse processo de emancipação estética.

Ao trazer para as turmas dos Anos Iniciais não apenas artistas mulheres, mas também ao promover um debate que denuncia a política de (in)visibilidade imposta pelo sistema de arte patriarcal e pela história, esses e essas docentes contribuem para a deflagração do debate de gênero entre as crianças. Apresentam artistas mulheres que muitas vezes não tiveram o devido destaque nos livros de história da arte ou não foram amplamente reconhecidas no ensino de Arte no Brasil, como Abigail de Andrade e Georgina de Albuquerque. Nas obras *Um canto do meu ateliê* (Figura 1), de Abigail de Andrade, e *Sessão do Conselho do Estado* (Figura 2), de Georgina de Albuquerque, as artistas subvertem a representação da mulher que eram comuns em suas épocas – mostradas frequentemente nuas ou passivas em ambiente doméstico –,

colocando-as como protagonistas: artista, no caso de Abigail e agente de um feito histórico, no caso da princesa Leopoldina, retratada por Georgina.

**Figura 1- Um canto do meu ateliê**



Fonte: A.Andrade, 1884.

**Figura 2 – Sessão do Conselho do Estado**



Fonte: Albuquerque, 1922.

Em *Um canto do meu ateliê* (Figura 1), Abigail de Andrade – segundo análise de Simioni (2019) – aborda a condição da mulher artista em sua época. A obra reafirma a ideia de feminilidade ao retratar a artista usando um espartilho e pintando flores, gênero de pintura considerado adequado às mulheres daquele período. Ao mesmo tempo, exhibe esculturas, tradicionalmente associadas à masculinidade por serem trabalhos que exigiam força física para sua execução e o estudo de modelo vivo, uma prática negada às mulheres da época. A artista se coloca de costas para o espectador, mas revela, no ambiente do ateliê, uma multiplicidade de possibilidades do feminino.

[...] Sua identidade, entretanto, está ali presente, aludida pelas várias imagens femininas citadas: ela é ao mesmo tempo a mulher elegante que pinta e a escultora ausente (mas presumida); assume ainda as múltiplas representações do ‘feminino’, revelando-se como sensual como a estatueta da Vênus de Milo; maternal como nas duas pinturas pregadas na parede; angelical como a tela de Rafael; austera como a matrona, um outro tipo feminino, com quem conversava (Simioni, 2019, p. 212).

Georgina de Albuquerque, em *Sessão do Conselho do Estado* (Figura 2), subverte algumas questões no campo da Arte que são dignas de nota. Ela se dedicou a realizar um pintura

histórica – gênero de pintura considerado o mais elevado de acordo com os cânones artísticos da academia, nunca antes executado por uma mulher no Brasil – e retrata a reunião do conselho onde foi decidida a necessidade de se realizar a independência do Brasil. Na pintura, Leopoldina, é retratada como a figura heróica da independência, contrariando a pintura de Pedro Américo, *Independência ou Morte* (1888), que de tantas vezes difundida acabou sendo assumida como uma verdade sobre os fatos da Independência do Brasil (Simioni, 2019) e que continua forte na memória brasileira, visto que ainda hoje é reproduzida em livros de História escolares e de História da Arte.

Georgina, como apontam os estudos de Simioni (2019), produziu a obra em um momento em que o academicismo e seus cânones já estavam em crise, e que as mulheres já participavam de aulas de modelo vivo, importantes para realização de pinturas em grandes dimensões, como as pinturas históricas. Ela aproximou a pintura histórica – que tradicionalmente retratava batalhas e corpos masculinos torneados – da pintura de gênero, que exhibe cenas cotidianas na rua e em ambientes domésticos. Pintou uma cena diplomática e uma mulher – que fez parte da história do Brasil – debatendo com um grupo de homens. Essa mulher não foi pintada na condição de mãe ou em um retrato de família, como a maioria das figuras femininas das altas classes e da realeza eram retratadas.

A partir dessas obras, professores(as) podem abordar a questão das mulheres artistas em suas respectivas épocas, mostrando as dificuldades históricas que as mulheres enfrentaram para se profissionalizarem e valem ainda para tratar das diferenças de classe também, já que mulheres das classes menos favorecidas economicamente, trabalhavam, e mulheres negras sempre trabalharam.

É preciso ter em mente que não basta incluir mulheres artistas no currículo para instaurar um debate de gênero em sala de aula. Trazer a representatividade de mulheres artistas e a diversidade racial de mulheres artistas, já abala a estrutura do cânone masculinizante branco, mas é preciso questionar o cânone, chamar a atenção das crianças para as (in)visibilizações que o sistema de arte produz e reproduz. Essa postura exige mediação docente e caminhos de mediações possíveis apareceram no **DSC** sob a ideia central: **abordar pela representatividade de mulheres artistas.**

Trazer a obra de uma mulher artista e promover aulas que focam apenas nos aspectos materiais e formais da obra, como cor, luz, tipo de pincelada – no caso de pintura, por exemplo – sem trazer à tona aspectos sociais que dizem respeito aquela obra ou aos sujeitos representados, dificilmente irá contribuir para o debate acerca do sexismo.

O Sujeito Coletivo apontou caminhos para a elaboração de propostas curriculares que consideram, como ponto de partida, obras de arte e produções artísticas de atores sociais menos comuns nos currículos, como as mulheres e também de localidades fora do eixo europeu e estadunidense. Além disso, demonstrou estratégias para trabalhar a obra de arte, promovendo debates sobre gênero, mesmo quando se trata de artistas de períodos muito anteriores ao movimento feminista. Sem a mediação da professora ou do professor, essas obras possivelmente não conduziriam as crianças a uma reflexão sobre o sexismo no sistema de arte ou sobre as relações sociais sexistas.

É importante frisar que, mesmo o sujeito coletivo que mencionou não abordar a temática de gênero em sala de aula, afirmou ter preocupação com a inserção de mulheres artistas no currículo.

Como os sujeitos da pesquisa não pareceram incluir mulheres trans nos exemplos de diversidade de mulheres citados no discurso voltado à representatividade de mulheres artistas, optei por tratá-las de forma separada. Essa decisão foi tomada porque não ficou claro, nos diferentes discursos dos sujeitos, um entendimento coletivo de inclusão de mulheres trans na categoria “mulheres”. Apesar disso, minha postura pessoal reconhece mulheres trans como mulheres, uma visão compartilhada também por alguns dos sujeitos da pesquisa. O tratamento separado das mulheres trans em entrevistas de alguns dos sujeitos parece ser uma forma de demarcar um espaço específico para essa representatividade, por considerarem que referências de obras de arte de mulheres trans – de pessoas trans, em geral – ainda são pouco comuns nos Anos Iniciais.

Considerando o que foi exposto, outro tipo de abordagem realizada, também relacionada à representatividade, foi resumida sob a ideia central **abordar pela representatividade de múltiplas identidades de gênero**, conforme está expressa no **DSC** a seguir:

*Já faz pelo menos uns oito anos que eu privilegio artistas mulheres, e artistas trans de um tempo para cá também. Trazer artistas contemporâneos que não tem definição muito clara quanto a gênero e como eles se apresentam. Então, por exemplo, trazer uma Uýra [Figura 3] que é uma artista indígena não binária<sup>20</sup>, que morfologicamente, fisiologicamente é um homem, mas performa num campo da drag e de outras possibilidades. Com criança, eu gosto de trabalhar a partir das questões que as crianças trazem ao lidarem com as imagens e com*

---

<sup>20</sup> Durante o desenvolvimento da pesquisa, Uýra publicou no dia 26 de fevereiro de 2025, em seu Instagram (@uyrasodoma) que retificou o nome na carteira de identidade e na imagem do RG postada consta sexo feminino. Talvez, a nomenclatura “não-binária” já não seja a mais adequada para se referir a artista e a que ela própria esteja utilizando atualmente.

*artistas. Eu acho que a nossa posição sempre é a de promover o respeito a tudo e a todas e a todos. Mostrar que as pessoas [LGBTI+] existem, que elas vão trabalhar, que elas vão ganhar o dinheiro delas. Que elas vão ter que cozinhar para comer ou comprar sua comida. É isso, assim. É desmistificar determinadas coisas também, sabe? E essa mística, eu acho que muitas vezes ela envolve o professorado também.*

Foi o tipo de abordagem menos citada pelos sujeitos entrevistados, mas que apareceu nos discursos, demonstrando que existe um grupo de professores que compreende a importância de oferecer aos alunos e alunas a diversidade de representatividade de gênero de modo a normalizar as diversas formas de existência e promover o respeito para com diferentes pessoas.

Esse tipo de abordagem, além de contribuir para o desenvolvimento de atitude respeitosa com pessoas pertencentes a comunidade LGBTI+, pode ajudar a acolher crianças que se identifiquem com outra identidade de gênero diversa daquela que lhe foi atribuída ao nascer ou que são filhos e filhas de pessoas trans. Trata-se de uma abordagem que desafia o “[...] sistema [...]” (Manhattan, 2017, p.95) de arte e que legitima os saberes e a produção de pessoas trans que estão no mundo, mas cujos discursos, como bem mencionou Ribeiro (2019) não circulam da mesma forma que o discurso do homem branco cisgênero e heterossexual.

No Discurso do Sujeito Coletivo aparece como exemplo Uyrá Sodoma, artista indígena contemporânea trans, que se dedica a instalações, a performances e a foto-performances que contam, segundo depoimento da própria artista em vídeo do canal do Prêmio Pipa, histórias e realidades invisibilizadas, seja de bichos, de plantas ou de humanidades (PIPA [...], 2022a). Uyrá tem diversos trabalhos artísticos políticos que trazem a defesa da vida em todas as formas de existência, como a série *Mil (quase) Mortos*, ilustrada nessa dissertação por uma das imagens da sequência *Caos, Mil (quase) Mortos* (Figura 3). Suas obras denunciam questões ambientais, a destruição causada pela lógica colonial e promovem a luta pelos direitos da comunidade LGBTI+.

Ao trazer a representatividade de artistas que fogem a binaridade de gênero naturalizada e a cisgeneridade, esse Sujeito Coletivo mencionou o gosto de trabalhar a partir daquilo que as crianças observam no embate com a obra e o(a) artista. Em outros momentos da entrevista foi possível perceber que essa premissa é importante para um grupo considerável de professores (as) ao abordarem qualquer temática em ensino de Arte: partir da interpretação e questionamento que as crianças fazem e mediar os avanços nesse caminho, fornecendo informações/questionamentos adicionais e incentivando o debate.

No entanto, trazer para a sala de aula a obra de um(a) artista que desafia a binaridade de gênero, ou incluir artistas mulheres, não garante que o debate sobre gênero se estabeleça. Isso

ocorre porque, muitas vezes, as crianças não reconhecem que o(a) artista é trans, ou porque os docentes apresentam uma obra que não aborda diretamente questões de gênero, sem mencionar a imagem ou a história pessoal do(a) artista. Dessa forma, fica mais difícil para os(as) alunos(as) fazerem conexões com o tema **gênero** durante a aula.

**Figura 3 – Caos, Mil (quase) Mortos**



Fonte: Sodoma, 2018.

Em outro **DSC**, categorizado sob a ideia central **abordar com viés interseccional**, foi revelado a preocupação de um Sujeito Coletivo em propiciar as crianças dos Anos Iniciais o contato com artistas negras, cujo histórico de vida ou as obras, permitem pensar gênero interconectado a raça, classe e até regionalidade.

*Eu acho que é difícil uma vez que você tem um olhar interseccional e você faz a curadoria pra você trabalhar, impossível você não trabalhar gênero. Eu gostei muito, por exemplo, de trazer a Mestra Irinéia para as crianças. O nome, mestra. Não é mestre. Uma senhora que começou fazendo panela. É uma mulher idosa que falta alguns dentes, que tem uma escolaridade baixa, que vive nos resquícios do que era o quilombo de Palmares. É uma mulher parda que era viúva, casou de novo. Eu acho que para mim foi muito importante fazer o recorte. Que é de gênero, que é de raça, que é de classe. Que é de região. Eu fiz uma vez um projeto grande com Maria Auxiliadora, por exemplo, e sempre traz essa questão tanto de gênero, de raça e classe também.*

Abordar pedagogicamente a produção de cerâmica, frequentemente associada ao trabalho feminino em diversas culturas — como na tradição do povo Karajá —, significa desafiar a hierarquia entre arte e artesanato imposta pelo cânone artístico ocidental. Ao exibir o trabalho de uma mulher ceramista como a Mestre Irinéia, cujas obras têm alcançado reconhecimento nacional e internacional, não apenas se legitima a produção de mulheres negras de classes menos privilegiadas, mas também se evidenciam as complexidades de uma trajetória marcada por processos históricos de opressão interseccionalizada. Essa abordagem instiga reflexões sobre as oportunidades negadas a pessoas com base em gênero, raça, classe e origem.

Mestra Irinéia, de origem quilombola, como muitas mulheres de origem negra trabalhou “em casa de família” na infância, enfrentou muitas dificuldades em seu primeiro casamento, até que começou a trabalhar fazendo painéis de barro e, depois, peças com um estilo próprio que ela mesma desenvolveu (Dona [...], 2015)<sup>21</sup>.

Compartilhar histórias de personalidades com vidas similares à da Mestre Irinéia pode ser importante para que crianças compreendam e debatam como a intersecção de gênero com outros marcadores sociais pode negar oportunidades a certas pessoas. Isso nos leva a refletir tanto sobre a sociedade quanto sobre o sistema artístico, ambos permeados por racismo, sexismo e exclusão.

Será que se Mestre Irinéia não fosse mulher, quilombola e artesã, sua posição de destaque no campo da Arte não deveria resultar em uma melhor condição de vida para ela? Quais são as barreiras que impedem que mulheres com origens semelhantes e talentos artísticos igualmente notáveis tenham acesso a uma transformação significativa em suas vidas por meio de sua arte? Tais questionamentos, feitos por Giunta (2021) em seus estudos, quando analisados por meio da interseccionalidade, descortinam ainda mais o papel da arte na produção e manutenção de hierarquias: o quê e quem determina o valor de uma obra de arte?

Produções como a da Mestre Irinéia acabam sendo expostas em mostras guetizadas (mostras de quilombolas, artesanato alagoano, por exemplo), o que demonstra que se não forem criadas exposições que se dediquem a mostrar o que o sistema de arte costuma (in)visibilizar, muitas produções potentes não se tornariam conhecidas do público e teriam ainda mais dificuldade de adentrar os muros da escola. A crítica às guetizações operadas por algumas personalidades que fazem parte do sistema de Arte e que são mencionadas nos estudos de Giunta (2021) e Trizoli (2018) não contribui para uma modificação nesse sistema excludente,

---

<sup>21</sup> DONA Irinéia – União dos Palmares. [S.l.:s.n.], 2015. 1 vídeo (19 min). Publicado no canal Arte que faz. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_d5b2VJq7zA&t=111s](https://www.youtube.com/watch?v=_d5b2VJq7zA&t=111s). Acesso em: 14 set. 2024.

ao passo que as guetizações demarcam espaços de ocupação e minam as violências simbólicas que excluem e dificultam a exibição de certos artistas.

Akotirene (2019), ao tratar da questão das discriminações geracionais que acometem mulheres e que fazem parte das denúncias de feministas brancas, chama a atenção para a situação de mulheres negras, que historicamente se dedicaram a empregos informais ou empregos que até muito recentemente – como o trabalho em casas de família – não lhes oferecia nenhuma seguridade social. A intelectual argumenta, a partir de análise interseccional que:

A despeito do feminismo hegemônico argumentar que na velhice as mulheres experimentam discriminações geracionais impostas pelo mercado de trabalho, o qual as consideram velhas; e de classe, porque perdem o dinheiro da aposentadoria para netos e adultos da família, é a marcação de raça que garantirá às mulheres brancas seguridade social, pois estas tiveram emprego formal, e a marcação de classe irá mantê-las na condição de patroa [...] (Akotirene, 2019, p. 26).

**Figura 4 – Mestre Irinéia fazendo sua escultura da jaqueira<sup>22</sup>**



Fonte: I. Albuquerque, [2016?].

Embora as obras de Mestre Irinéia não abordem diretamente questões de gênero, sua trajetória proporciona uma oportunidade para um debate interseccional. Algumas de suas criações ilustram episódios que oferecem um recorte de classe e regionalidade, possibilitando discussões relevantes sobre questões sociais. Um exemplo é a série de obras que retrata pessoas em cima da jaqueira (Figura 4), inspirada em uma enchente do Rio Mundaú, vivida pela artista. No vídeo *Arte dos Mestres 2024/ Mestre Irinéia* (2024), Dona Irinéia narra o episódio da enchente e relata que muitas pessoas subiram nas árvores para evitar o afogamento, revelando

<sup>22</sup> Albuquerque, Itawi. [Sem Título]. [2016?]. 1 fotografia. Disponível em: <https://redeartesol.org.br/rede/mestre-irineia/>. Acesso em: 7 mar. 2025.

aspectos significativos das condições de vida enfrentadas por determinadas comunidades (Arte [...], 2024).

A artista Maria Auxiliadora, que também foi citada no Discurso do Sujeito Coletivo que trata de abordagem interseccional, abre o caminho para o debate de gênero e interseccionalidade tanto por meio de seu histórico de vida, quanto por meio de muitas de suas obras.

De acordo com Ruggeri (2022), Maria Auxiliadora retratou a religiosidade afro-brasileira, as atividades de mulheres bordadeiras, manifestações da cultura popular, o trabalho no campo, dentre outros temas, a partir de um trabalho de pintura híbrido, visto que a artista criou uma forma de mistura de tinta, massa plástica e fios do próprio cabelo, que conferiam relevo as suas obras. Auxiliadora, criava efeitos de rendas em suas pinturas e se preocupava com a retratação dos tecidos, de modo que sua pintura resulta semelhante a um bordado.

Auxiliadora, uma mulher negra que trabalhou como empregada doméstica e se destacou como artista autodidata, teve sua produção enquadrada na categoria de arte naïf. Esse rótulo, frequentemente empregado sob uma ótica eurocêntrica, é utilizado para classificar as obras de artistas autodidatas como ingênuas, desconsiderando a complexidade e a profundidade de suas expressões. Atualmente, essa denominação tem sido revisitada por correntes de pesquisa decoloniais (Negreiros, 2019).

Em [Sem Título] (Figura 5), Maria Auxiliadora retrata uma figura muito marcante da história da população negra que teve origem no período colonial: a figura da ama de leite, que corresponde a uma das funções da mucama e que ajudou a construir, como discorrido por Gonzales (2020), o imaginário da “mãe preta” que sempre foi apontada como exemplo da convivência racial harmônica e de passividade diante da escravidão.

[...]cabia-lhe a tarefa de manter, em diversos níveis, o bom andamento da casa-grande: lavar, passar cozinhar, fiar, tecer, costurar, amamentar as crianças nascidas do ventre ‘livre’ das sinhazinhas. E isso sem contar com as investidas sexuais do senhor branco que, muitas vezes, convidava parentes mais jovens para se iniciarem sexualmente com as mucamas mais atraentes[...] (Gonzales, 2020, p. 53).

Gonzales (2020) aponta que essa figura foi importante para a africanização da cultura brasileira, já que ao cuidar e amamentar os filhos dos senhores foi passando para crianças brancas as histórias africanas e formando valores do povo brasileiro. A mãe preta e seu papel educador teve a função da “[...] africanização do português falado no Brasil (o pretuguês, como dizem os africanos lusófonos) [...]” (Gonzales, 2020, p. 54). Longe de serem figuras conformadas com a escravização, foram agentes de resistência cultural africana.

Maria Auxiliadora foi uma artista que retratou tanto o passado histórico das mulheres negras quanto a realidade delas no período em que produzia suas obras. A partir da sua arte – ela foi agente de resistência – expressou valores das religiões de matriz africana, da cultura africana e do cotidiano da comunidade negra. Trazer sua obra para a sala de aula é um ótimo ponto de partida para promover debate sobre interseccionalidade, cultura e religiosidade afro-brasileira.

**Figura 5 – [Sem Título]**



Fonte: Auxiliadora, 1970.

No que diz respeito à representatividade, muitos sujeitos da pesquisa manifestaram a preocupação em exibir visualmente a diversidade de artistas às crianças, o que pode ser expresso nesse **DSC** nomeado **mostrar a representatividade, não apenas falar sobre ela**:

*Eu e minha equipe, a gente trabalha a questão da representatividade, não só pelo discurso de falar sobre representatividade, inclusive eu acredito que esse não é o jeito mais eficiente, eu acho que o jeito mais eficiente é você mostrar, é você trazer artistas. A gente mostra uma fotografia da pessoa, sempre. Ter nossa sala de aula, nas paredes, essa oferta de imagens... Já vai acessar outros lugares, de representatividade. Eu sempre gosto de trazer um artista ou uma artista falando sobre ele/ela mesmo(a).*

Por meio das entrevistas, foi verificado que existem situações que exigem que professores abordem a temática de gênero, situações que os levam a estudar a questão, preparar

aulas sobre a temática. A partir da ideia central **abordar por necessidade**, constrói-se o **DSC** abaixo:

*Eu já abordei gênero em uma aula de substituição, por exemplo. Mas não fui eu que escolhi. A atividade já estava iniciada. Eu lembro que partiu de questões de relacionamento entre os alunos, eu acho que isso acontece muito. Principalmente depois da pandemia, a prioridade virou mediação de conflitos. As turmas de uma série específica estavam com dificuldades em função de violência, machismo. Então, foi feita uma proposta para tratar o assunto, e eles construíram um trabalho questionando o machismo, o sexismo. Eu tive uma estagiária, uma mulher trans, ela se apresentou para as crianças. Teve uma turma que algum aluno, não sei se foi um estudante ou uma estudante, perguntou, você é menino ou menina? E aí, ela se colocou. Ela foi respondendo e foi interessante porque eu fui vendo como ela se posicionava e fui aprendendo com isso. Foi muito rico, foi uma coisa muito natural. Da mesma forma, a gente tinha um colega de equipe – um homem trans – que foi exatamente a mesma coisa. Foram momentos que a gente teve **necessidade de...** As crianças foram extremamente respeitadas. E tiveram necessidade de falar daquilo, porque teve curiosidade de alguns. Teve uma época, por exemplo, que eu tinha três turmas de quinto ano, estava rolando uma homofobia danada numa das turmas, por causa de uma menina que gostava de jogar futebol. E que já estava apaixonada por outra menina. Mas no começo era só porque ela gostava de jogar futebol. Aí eu trouxe artistas. Artistas gays, artistas lésbicas e obviamente virava uma discussão social. Quando eu cortei meu cabelo, quando eu estava com os alunos e alunas dos Anos Iniciais, as meninas só faltavam chorar. Teve menina que falou “Professora, você está feia. Você cortou o cabelo”. Eu falei “mas eu gosto. É prático”. Aí os meninos falaram assim, “ah, professora, você tá com o cabelo igual do fulano” – que era menino – a gente foi debatendo para ir desconstruindo um pouco essas questões.*

Os sujeitos da pesquisa recorreram a exemplos concretos para demonstrar que, em determinadas ocasiões, eles tiveram a necessidade de planejar determinadas aulas ou conduzir debates sobre a temática de gênero. Isso ocorreu em função de questões relacionais ou da presença de pessoas na escola que não se encaixavam na binaridade de gênero ou cisgeneridade.

É um tipo de abordagem que se assemelha a outra ideia central que foi intitulada: **abordar porque emergiu, embora não fosse a intenção**, expressa pelo **DSC** abaixo:

*Normalmente, quando eu falo de gênero, é nesse aspecto. Parte de um comentário, e aí é puxado o assunto. Identidade de gênero é um tema que eu discuto com as crianças quando surge, mas é algo pela faixa etária, que eu não me sinto confortável de levar para debater. Quando a minha equipe fez um projeto das resistências, foi perto da Marcha das Mulheres, a*

*gente começou a trabalhar com a ideia do punho fechado. E isso chama essa atenção para a demanda, você está exigindo alguma coisa, você está chamando a atenção, você está lutando por alguma coisa. Então, a gente foi enumerando algumas bandeiras que eles conhecem de luta e a simbologia visual disso também. Então: “uma mão negra para cima, o que está demandando? Uma mão com o símbolo do feminismo, aquele símbolo do feminino?” E aí, falaram: “uma mão com uma bandeira do arco-íris”. “Então, o que é isso? São LGBTQIA+, o que são essas letras?”. Então, a gente vai lá e a gente discute. Mas levar a questão da identidade de gênero, eu nunca levei. Eu fiz também com o quinto ano, no ano passado um trabalho com o Moisés Patrício. E aí apareceu o tema. Eu fiz uma dinâmica com eles, eu dava para eles palavras com cunho positivo: amor, paz, união... Colocava dentro de um saco e eles iam sorteando. Aí eu perguntava, você aceita? Aí quando eles viam, “aceito sim, né, aceito”. Aí todos pegaram as palavras e eu pedi que no verso dessas palavras, eles escrevessem o que eles não aceitam, “dentro da nossa sala, dentro da nossa escola, dentro da casa de vocês, dentro do bairro, do Brasil, que que vocês não aceitam?” Aí, foram escrevendo palavras que tinham a ver com as questões deles, entendeu? Então, por exemplo, as meninas falavam muito sobre abuso, sobre violência; os meninos que tinham uma orientação já mais ou menos definida falavam de homofobia. Apareceu gordofobia... Eu até imaginava que podiam aparecer conexões ali entre as imagens e eles, de gênero, raça, mas não foi uma aula pensada para abordar gênero especificamente.*

Apesar da semelhança, cada uma dessas abordagens possui especificidades. A **abordagem por necessidade** foca nas relações humanas dentro da escola. Debater o tema torna-se essencial para acolher as pessoas presentes, com o objetivo de criar um ambiente respeitoso, onde seja possível construir laços de amizade e afetividade, permitindo que todos e todas se sintam confortáveis. Por outro lado, **a abordagem que ocorre ao acaso, quando a temática emerge**, concentra-se no tema em si, pode dizer respeito a situações hipotéticas, vivências fora do ambiente escolar, e não necessariamente está ligada à interação entre as pessoas do ambiente escolar. Trata-se de uma temática que surge porque faz parte da vida e, em algum momento, vem à tona, independentemente do planejamento ou do tema abordado pelo(a) professor(a).

Ambas as abordagens demonstram que a temática faz parte dos sujeitos, os constitui e adentra a escola, como já revelavam os estudos de Louro (2014, 2022), mas **a abordagem por necessidade**, por tratar das relações dentro da escola, me parece ser algo que docentes não podem se esquivar, pois não se trata de um assunto que emerge em uma aula, se trata de algo que perdura, que adentra o cotidiano.

Pessoas trans que trabalham ou estudam na escola, com suas identidades que desafiam o binarismo e a cisgenderidade, forçam a Instituição historicamente sexista a se repensar, já que suas presenças oportunizam a naturalização de outras identidades de gênero.

Assim como a sexualidade “[...] não é algo [...] do qual alguém possa se ‘despir’” (Louro, 2014, p. 85), a identidade de gênero também não é. Ambas atravessam a escola e influenciam as relações que nela se estabelecem, razão pela qual devem ser abordadas no contexto escolar. Não se pode delegar exclusivamente às famílias a responsabilidade por tratar de temas que dizem respeito às vivências e interações no ambiente educativo. Não é possível negar a existência de pessoas trans, ou homossexuais, quando elas fazem parte da comunidade escolar, provam sua existência, contradizem o esforço social que tenta fazer com que se sintam e sejam vistas como anormais e passam a ser exemplos positivos para crianças.

Nesse Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que trata da **abordagem por necessidade**, é mencionada uma questão que se assemelha à que vivenciei no retorno pós-pandemia. Essa questão foi uma das motivações para a realização desta pesquisa de mestrado: a polarização entre gêneros nas turmas dos Anos Iniciais e o aumento de ofensas sexistas entre as crianças.

Com o retorno às aulas presenciais, a mediação de diversos conflitos se intensificou. A dificuldade de relacionamento entre os(as) estudantes aumentou, resultado da falta de convivência e da exposição prolongada a discursos preconceituosos, muitas vezes provenientes do ambiente familiar. Durante o período de isolamento, os(as) alunos(as) ficaram confinados em contextos que podem ter reforçado relações sexistas violentas. É possível que também tenham tido acesso, por meio das redes sociais, a vídeos que reforçavam o sexismo e normalizavam essas práticas.

São muitas as conjecturas que podem ser feitas a respeito desse cenário. No entanto, como defende Louro (2014), é necessário um comprometimento com a transformação das práticas cotidianas. É crucial que cada membro da comunidade escolar reflita sobre como pode atuar para não contribuir com a reprodução e produção do sexismo.

No discurso também aparecem os estereótipos de gênero: a menina que joga futebol e sofre preconceito porque o grupo de crianças introjetou que aquele esporte é uma atividade de domínio de outro gênero ou a professora que cortou o cabelo e, segundo os alunos, ficou parecendo um menino. Debater isso é gerar oportunidade para que as crianças se sintam confortáveis em expressarem-se esteticamente, manifestarem seus gostos e formas de ser, ao passo que negar o debate contribuirá, como Louro (2014) menciona, para a dissimulação de quem se é, de modo a não sofrerem insultos ou serem tratados com deboche.

Pelo discurso **abordar porque emergiu, embora não fosse a intenção**, é possível perceber que há um Sujeito Coletivo que não se exime de debater questões de gênero ou sexualidade, quando emergem das próprias crianças. Inclusive, mesmo entrevistados que afirmaram não terem trabalhado a temática de gênero em turmas de Anos Iniciais, declararam que debateriam o tema caso partisse de comentários das crianças.

Ainda que existam subtemas dentro da temática de gênero que um grupo de professores(as) não se sente confortável em debater com crianças, como é o caso das múltiplas identidades de gênero, eles acabam acolhendo esses temas quando emergem. Docentes reconhecem que as próprias crianças têm a necessidade de discutir e trazer essas questões para a sala de aula.

Vale frisar que alguns sujeitos da pesquisa, apesar de manifestarem insegurança em abordar identidade de gênero e sexualidade com turmas dos Anos Iniciais, verbalizaram durante a entrevista que não enfrentam a mesma dificuldade em debater esses temas com alunos do Ensino Médio ou das séries mais elevadas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que mostra que há uma preocupação diferenciada por parte de docentes de Artes Visuais no tratamento do tema dependendo na faixa etária ou da maturidade, como já foi citado em outras seções da dissertação.

Trazer obras de arte cujas produções estão carregadas de críticas sociais, mesmo que não abordem especificamente questões de gênero, pode fazer emergir a análise de diversos mecanismos de opressão social, incluindo o sexismo. O Projeto *Aceita?* (Figura 6), do artista Moisés Patrício, e a prática pedagógica desenvolvida a partir dessa série de obras, citada no DSC, demonstram essa possibilidade.

**Figura 6 – Imagem da série *Aceita?*<sup>23</sup>**



Fonte: Patrício [2023?].

<sup>23</sup> @moisespatricio. Postado em: 13 de nov. 2023. Acesso em: 16 set. 2024.

Na série *Aceita?*, Moisés Patrício, fotografa suas mãos fazendo oferendas diversas e convoca o público a aceitá-las ou renegá-las. Na série, a ação de fazer uma oferenda e a mão rodeada por uma pulseira de búzios fazem menção às religiões de matriz africana. Na fotografia da Figura 6, por exemplo, o artista oferece o Brasil negro, africanizado e a partir da imagem pode-se refletir sobre o racismo no país e sobre a enorme contribuição negra para diversos campos do saber. A partir do trabalho com obras de Patrício, conforme apareceu no Discurso do Sujeito Coletivo, crianças trataram de abuso sexual, homofobia e outras tantas opressões.

O mesmo discurso revela que as crianças têm consciência das violências e das opressões presentes na sociedade. Durante uma prática pedagógica que explorou simbologias associadas a diferentes formas de luta e resistência, surgiram símbolos relacionados à comunidade LGBTI+. Isso demonstra que as crianças estão atentas às visualidades do mundo ao seu redor e que esses temas podem ser introduzidos e discutidos de forma natural.

Os discursos coletivos: **abordar por necessidade** e **abordar porque emergiu, embora não fosse a intenção** indicam que as falas das próprias crianças e a diversidade de identidades que circulam entre elas têm o potencial de subverter a política das ausências, produzida/reproduzida historicamente pela linguagem e pelos discursos escolares. Estudos de Louro (2014, 2022) apontam para essa construção histórica ao longo do tempo. No entanto, para que essa subversão ocorra, é fundamental que a prática pedagógica desenvolvida abra espaço para o debate.

Há um grupo de docentes de Artes Visuais que estimula o debate de gênero sem utilizar obras de Arte, a partir de outras visualidades e manifestações culturais. Essas iniciativas estão expressas no discurso-síntese **abordar por meio de outros materiais, para além de obras de arte**:

*Eu gosto de usar cultura visual. Dependendo da questão que eu queira trabalhar, trabalhar uma propaganda, trabalhar vídeos de Youtube, videogame. Videogame, então, dá muito pano pra manga pra falar sobre corpo feminino, como ele é retratado. Pega alguns jogos mais populares, muitas figuras femininas de batalha, quando você escolhe o seu avatar, são hipersexualizadas. Se você vai pra batalha, pra guerra, com um top e calcinha. Pelo amor de Deus. Ai bota uma bota? “Nossa, tô protegida”. Mas é interessante de problematizar um pouco isso. Os meninos são tudo fortão, malhadão. Eu gosto, por exemplo, de The Sims. Quando você cria o seu avatar, ou os avatares das famílias que você quer criar, você pode pegar tudo. Tanto a cor, o biotipo do corpo, pode botar vitiligos, cicatrizes. É bem inclusivo. Com o quinto ano, eu trabalhei criação de personagem a partir do The Sims. Eu gosto também do desenho*

*animado Avatar. O desenho animado Avatar tem várias temporadas. Uma das temporadas, o Aang, ele é o principal. Ele é o Avatar. E na segunda temporada, ele reencarna como uma menina negra e ela não é uma personagem hipersexualizada. Ela anda toda vestida, ela é uma adolescente, ela é lésbica na série. Tem toda a questão de reencarnação e cada vez que ele reencarna como um avatar, ele vem com uma forma, uma aparência. Então foram criando os personagens e eu trouxe como referência o universo deles, de desenho, de videogame. Eu busco muito apresentar personagens femininas negras: tem a “Ada Batista” [desenho animado], que é cientista, tem uma turminha de amigos que vai criando invenções. Eu já levei, por exemplo, no primeiro ano já levei livros didáticos, livros de literatura, que tratam da questão, e a partir das ilustrações fiz uma coisa mais lúdica e trabalhar essas questões: Tem o “Nina Não” [livro de história], que faz bem essa oposição do rosa e do azul, “O Grande e Maravilhoso Livro das Famílias”, que tem diversidade familiar. Eu acho que a gente não deve usar só material de artista, de obra de artes visuais, mas manifestações culturais também. Às vezes, o(a) professor(a) não trabalha a partir da obra de arte, mas ele está trabalhando a temática pela cultura visual, por depoimento, antropologia. Sobre a marcha das mulheres na Paraíba, nós fizemos junto com as alunas surdas que estavam na oficina, uns estandartes para a marcha, foi com alunas mais velhas, mas é possível fazer esse debate com crianças. Estandarte escrito “igualdade”, “liberdade”. Ai tinha uma frase feminista: “Sem feminismo, não há agroecologia”. Quem é que traz, quem é que banca as panelas, as paneleiras lá de Capixaba? Aquela tradição. As mulheres, na Bahia, no Espírito Santo, em todo lugar, Minas Gerais. As próprias ceramistas indígenas. Como é que é pensar que a mulher está tão apartada, não ganha fama, não ganha visibilidade mesmo. Muitas histórias estavam presentes e não foram contadas na história da cultura.*

Esse discurso-síntese é rico em exemplos de materiais que podem ser utilizados tanto isoladamente, quanto em diálogo com o que o sistema de arte assumiu historicamente como obra de arte. Visualidades diversas e manifestações culturais também devem fazer parte das aulas de Artes Visuais e podem contribuir tanto para pensar as opressões de gênero, atreladas a raça e classe, como também as hierarquias entre produções artísticas que dizem respeito ao campo da Arte.

Cerâmica, Bordado, Costura se constituíram como formas de expressão associadas ao feminino, que faziam parte da educação de mulheres e do currículo escolar de moças quando essas passaram a poder estudar em instituições, inicialmente exclusivas para o seu gênero. Essas produções ficaram associadas a ideia de artesanato e apartadas da ideia de Grande Arte. A mulher da elite era estimulada a aprender as prendas domésticas para poder educar seus filhos

e filhas e ser uma boa esposa e as mulheres pobres eram incentivadas a aprender ou a se profissionalizar nas artes utilitárias para poder contribuir com a renda familiar (Simioni, 2019). A mulher que se dedicava à pintura por exemplo, ainda que sofresse a opressão de gênero, poderia ter sua produção reconhecida como arte, ao passo que outras produções – como o bordado – foram associadas ao artesanato – ficando de fora do campo da Arte.

Diversas obras de arte feministas ou de mulheres artistas ressignificaram o bordado e a costura, incorporando essas técnicas em suas produções, desestabilizando a tradicional separação entre arte e artesanato, além de contestar estereótipos de feminilidade e expectativas de gênero atribuídas às mulheres. Um exemplo é o trabalho da artista brasileira Rosana Paulino, que utiliza a costura, em muitas de suas obras, como uma forma de sutura, simbolizando as cicatrizes históricas vividas pela população negra brasileira em decorrência do racismo. As obras da artista dão enfoque significativo às mulheres negras, que enfrentam a opressão interseccional de raça, gênero e classe. A artista Itamara Ribeiro também é um exemplo relevante, com seu trabalho de bordado e colagem sobre páginas de manuais de bordado e costura voltados ao público feminino. Ambas foram mencionadas pelos participantes da pesquisa como inspiradoras de práticas pedagógicas bem-sucedidas desenvolvidas nos Anos Iniciais, e serão discutidas em maior profundidade em subseção específica deste trabalho.

**Figura 7 – Estandarte na Marcha das Mulheres na Paraíba de 2021<sup>24</sup>**



Fonte: Vignoli, 2021.

<sup>24</sup> Fotografia cedida por Lúcia Vignoli (acervo pessoal da artista/ professora que registrou a Marcha das Mulheres na Paraíba nos anos em que participou).

A manifestação da marcha de mulheres na Paraíba com seus estandartes ajuda a refletir sobre a arte e a costura — historicamente associada ao feminino — como formas de protesto e denúncia das opressões de gênero, vinculadas a outros marcadores sociais. Na imagem da marcha das mulheres na Paraíba (Figura 7), em 2021, vemos o estandarte com a frase citada pelo Sujeito Coletivo, que destaca a importância da mulher na produção agrícola. O estandarte chama a atenção para o trabalho de mulheres que atuam no campo ou em atividades fora do ambiente urbano.

O histórico de vida dessas mulheres permite também discutir a realidade das pequenas produtoras, e como o capitalismo e o agronegócio oprimem não apenas esses pequenos produtores e produtoras, mas também as populações indígenas. A partir dessa marcha, dos depoimentos das mulheres que dela participam e do diálogo com outras produções feministas e obras de arte indígena contemporânea, as crianças podem compreender os impactos da opressão de gênero, classe e raça em populações fora do ambiente urbano.

Trazer o depoimento de mulheres ceramistas, conforme citado pelo Sujeito Coletivo, apresentar a história de ceramistas de diferentes culturas e a importância que essas produções oferecem para suas comunidades, ajuda as crianças a refletirem acerca da diversidade de mulheres e suas produções artísticas, desconstruindo a ideia de essencialismo feminino e de mulher universal.

Pelo discurso-síntese: **abordar por meio de outros materiais, para além de obras de arte**, docentes demonstram trabalhar com produções literárias que oferecem possibilidades de debates em torno das opressões sexistas e trazem personagens mulheres e negras.

A literatura infantil, com suas narrativas e imagens, é um local privilegiado e deve ser alvo de atenção do movimento feminista voltado para educação. É um material que adentra as escolas e exige uma seleção cautelosa para que possa oferecer as crianças modelos de formas de masculinidade e feminilidade diversas, diversidade de famílias, raças, dentre outras.

Quando o movimento feminista contemporâneo estava em seu ápice, tendências sexistas em livros infantis eram criticadas. Escreviam-se livros "para crianças livres". Quando deixamos de ser críticos e atentos, o sexismo voltou a aparecer. A literatura infantil é um dos locais cruciais para educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas. E, com muita frequência, os pensamentos retrógrados sobre gênero continuam sendo a norma nos parquinhos. A educação pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos (hooks, 2019a, p. 46).

O Sujeito Coletivo que costuma abordar gênero a partir de outros materiais demonstra preocupação em trazer para a sala de aula elementos como animações e a estética dos games,

que são atrativos para as crianças e fazem parte do universo delas. Há um cuidado em utilizar recursos do universo infantil e da cultura jovem como ferramentas para debater questões de gênero.

No caso dos games, mencionados pelo Sujeito Coletivo, esses materiais são analisados de forma crítica junto às crianças. São questionados os sexismos presentes neles e oferecem-se alternativas que possibilitam a criação de personagens diversos, como o caso do jogo The Sims. Trata-se de uma prática atrativa para as crianças, que as incentiva a refletir e desnaturalizar o olhar sobre os produtos que “consomem”, levando-as a perceber como os estereótipos de gênero aparecem nas narrativas visuais presentes no cotidiano delas. Essa prática está de acordo com a proposta da educação feminista de massa, defendida por hooks (2019a), que destaca a importância de utilizar materiais diversificados como ferramentas para oferecer múltiplas formas de masculinidade e feminilidade e combater a opressão sexista.

Um grupo de docentes costuma planejar ou já planejou aulas voltadas especificamente para o debate de gênero e com foco em obras de arte atravessadas por temática feminista de luta contra a opressão sexista, conforme o discurso-síntese **abordar de forma planejada, com foco no debate de gênero e obras de arte com temática feminista:**

*Já trabalhei, já planejei projetos e pensei em aulas que tinham isso [a temática de gênero] de uma forma muito clara. Pra pensar tanto na questão desse lugar da mulher, quanto pensar também nessas masculinidades. O que é ser homem, né? Essa questão de outras formas também de masculinidades, né? Porque as vezes a gente está discutindo masculinidades e feminilidades e a gente cai até em sexualidade. Autorretrato da Frida Khalo, por exemplo, e a criança fala “Ah, ela parece sapatão”. Eu falei, “mas tá, o que é isso?”. [A criança] “Ela não parece que gosta de homem”. “Ela parece que gosta de mulher”. “Ela não parece ser feminina”. E a gente vai discutir. O próprio grafite, quando você leva grafiteiras para a sala, essa coisa da rua; artistas que estão na rua, que estão trabalhando na rua, esse lugar do público e do privado, lugar que geralmente é colocado para mulher, que é perigoso, está na rua, é [uma obra] de grandes proporções. Eu trabalhei, por exemplo, com grafite da Rede Nami e um dos grafites que estava escrito “Toda Mulher é Linda”. A artista Panmela Castro fez o grafite e escreveu isso, então, eu levei para sala de aula para falarmos dessa questão da aparência, do peso da aparência para mulher, os padrões de beleza. Já trouxe a Helena Almeida, por exemplo, o pai dela era escultor e ela posava de modelo. Então, ela também traz uma subversão. Era retratada e depois passa ao autorretrato, por meio de fotografias e intervenção. As crianças criaram sequências de imagem e animações a partir da obra dela.*

Esse **DSC** reconhece o potencial das obras de artistas militantes feministas, assim como de mulheres artistas cujos enunciados estéticos permitem leituras de gênero, como recursos valiosos que podem ser apresentados às crianças. Ele evidencia que existe um grupo de docentes que planeja aulas específicas voltadas ao debate de gênero, pois acredita na importância de promover essa discussão.

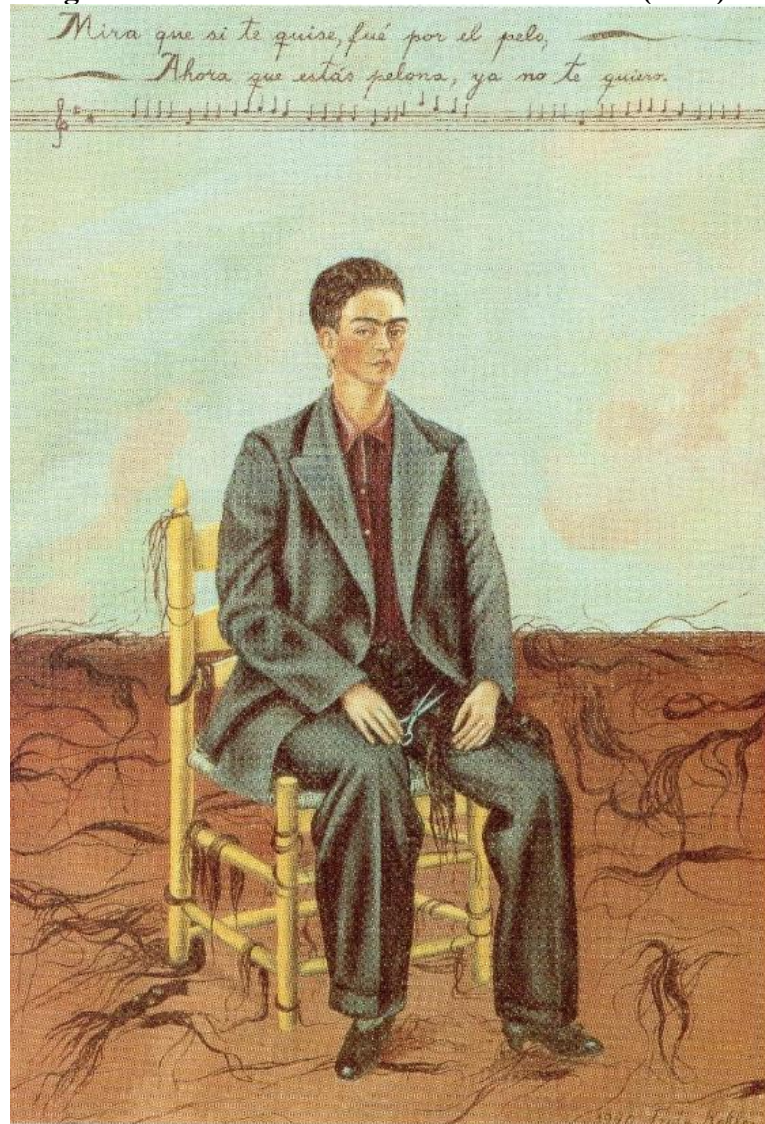
Ainda que não seja a abordagem mais frequente, essa perspectiva foi mencionada por um grupo que reconhece a importância de debater as masculinidades. Esse grupo entende o sexismo como uma discriminação de gênero que afeta todas as crianças e, com base na própria experiência em sala de aula, acredita que a temática pode abrir espaço para reflexões sobre sexualidade também.

A artista Frida Kahlo, citada no discurso, é amplamente conhecida pelo público infantil, tanto por aparecer como uma personagem no filme de animação *Viva – A Vida é uma Festa* (2017), quanto por estampar roupas infantis e ter sua história contada em diversos livros voltados para essa faixa etária. Ela se transformou em um verdadeiro ícone pop entre as crianças e tanto sua história de vida, quanto algumas de suas produções oferecem possibilidade de debate de gênero junto às crianças.

Em *Autorretrato com cabelo cortado* (Figura 8), Frida aparece com os cabelos cortados e espalhados pelo chão, trajando um terno largo. No alto da imagem aparece escrito o trecho de uma canção que pode ser traduzido por “[...] Olha, se te amei foi pelo seu cabelo; agora que estás careca, já não te amo[...]” (Kettenmann, 2006, p.55). A artista se despe de vestimentas e atributos associados à feminilidade, mantendo apenas os brincos. Segundo, Kettenmann (2006), a pintura remete à primeira separação entre Frida Kahlo e o pintor Diego Rivera. O fim – provisório – do casamento coincide com a necessidade de deixar de lado o ideal de feminilidade que lhe era exigido socialmente.

A imagem abre caminhos para um debate sobre estereótipos de feminilidade e masculinidade no sistema-mundo eurocêntrico ampliado, explorando, por exemplo, como o cabelo comprido foi historicamente associado ao feminino e o curto ao masculino. Essa associação ignora a diversidade de práticas: muitas mulheres mantêm os cabelos curtos, enquanto muitos homens optam por deixá-los compridos. Além disso, a discussão pode ser expandida para abordar padrões estéticos de outras épocas e culturas, como as saias usadas por homens na Escócia ou as perucas brancas adotadas pela sociedade francesa no século XVII. A imagem também possibilita refletir sobre mudanças sociais mais recentes e menos conhecidas pelas crianças, como o fato de que o uso de calças compridas por mulheres foi, em outro tempo, proibido, e que muitas delas compartilhavam o CPF (certificado de pessoa física) dos maridos.

**Figura 8 – Autorretrato com cabelo cortado (1940)<sup>25</sup>**



Fonte: Kettenmann, 2006.

Com base nessa imagem, pode-se discutir como a vestimenta nem sempre está ligada à identidade de gênero, embora em alguns casos possa estar relacionada, e muito menos se refere à sexualidade. O fato de alguém usar roupas culturalmente associadas a outro gênero não implica, necessariamente, uma orientação homossexual. Mesmo que Frida Kahlo tenha tido relacionamentos com pessoas do mesmo sexo ao longo de sua vida, outras artistas, como Ana Mendieta em *Sem Título* (Figura 9), exploraram elementos culturalmente associados ao gênero oposto em suas obras sem que haja registros de experiências sexuais entre a artista e pessoas do mesmo gênero. Essas obras oferecem uma oportunidade para desconstruir estereótipos de

<sup>25</sup> A pintura de Kahalo está em Kettenmann (2006, p.54).

gênero e sexualidade profundamente enraizados no imaginário social, ajudando as crianças a questionar noções cristalizadas que muitas vezes são apresentadas como verdades absolutas.

**Figura 9 – Sem Título (transplante de pelos faciais)**



Fonte: Mendieta, 1972.

Em *Sem Título* (Figura 9), Ana Mendieta subverte a imagem de feminilidade ao inserir pelos faciais em seu rosto, criando um bigode. Assim como a imagem de Frida, essa obra de Mendieta pode abrir caminho para o debate acerca de identidades de gênero e expectativas culturais relacionadas a gênero. A imagem exhibe uma das etapas da performance da artista.

A imagem *Autorretrato com o cabelo cortado* (Figura 8), juntamente com o grafite de Panmela Castro (Figura 10) – citado no discurso coletivo **abordar de forma planejada, com foco no debate de gênero** –, são importantes referências para que docentes e estudantes discutam padrões de beleza e como eles podem oprimir as pessoas, levando-as a se sentirem inadequadas por não se encaixarem nessas idealizações. Esses padrões, aliados à indústria da beleza sexista, como argumenta hooks (2019a), antes do movimento feminista, induziam as mulheres a acreditar que seu valor estava na aparência e em agradar aos homens. O movimento feminista criticou a indústria da moda e de cosméticos, reivindicando maior liberdade e conforto para as mulheres.

[...] Inicialmente, investidores capitalistas da indústria de cosméticos e moda temiam que feministas fossem destruir seus negócios. Financiaram campanhas na mídia de massa que banalizavam a libertação da mulher criando imagens de que feministas eram grandes, hipermasculinas, simples, velhas feias [...] (hooks, 2019a, p. 58).

Ainda hoje, existe muita pressão para que as pessoas, sobretudo mulheres, se adequem a padrões de beleza e há um comportamento social que continua a validá-las pela aparência, apesar de o movimento feminista ter possibilitado para “[...]as mulheres o uso de roupas mais confortáveis[...]. Só o fato de poder usar calças para trabalhar foi maravilhoso[...]” (hooks, 2019a, p. 58). Feministas também “[...] começaram a criar centros de saúde, oferecendo espaço para uma medicina positiva centrada na mulher” (hooks, 2019a, p. 58) e pressionaram o sistema de saúde público a dar especial atenção a patologias associadas à obsessão pela imagem.

**Figura 10 – Grafite de Panmela Castro na Rua do Catete<sup>26</sup>**



Fonte: Castro, [2017?].

Muitas crianças e jovens sofrem por conta de distúrbios alimentares ou sofrem bullying por terem corpos ou cabelos considerados fora do padrão de beleza, sofrem com o racismo ou por expressarem-se esteticamente de uma forma considerada inadequada culturalmente para o seu gênero. Tratar da diversidade de belezas existentes desde cedo, ajuda crianças a desenvolverem autoestimas saudáveis. É preciso ajudá-las a desconstruir essas idealizações, oferecendo imagens positivas de personagens e personalidades diversas.

São muitas as artistas que abordam a questão dos padrões de beleza feminino e que podem ser levadas para sala de aula. Os estudos de hooks (2019a), alertam que o movimento feminista, inicialmente, questionou o sexismo e ideias de feminilidade, mas não ofereceu alternativas de beleza para as mulheres.

<sup>26</sup> CASTRO, Panmela. [Sem Título]. [2017?]. Disponível em: <https://avidanumagoa.blogspot.com/2017/07/toda-mulher-e-linda-panmela-castro.html> . Acesso em: 10 out. 2024.

Atualmente, temos à disposição bonecas com uma variedade de corpos, alturas, tipos de cabelo e tons de pele — embora ainda não seja tão fácil encontrar essa diversidade nas prateleiras das lojas —, além de personagens de desenhos animados e livros que refletem essa pluralidade. Tudo isso pode ser trazido para a escola de modo a enriquecer o debate e oferecer às crianças outras alternativas de beleza. Apresentar na sala de aula uma diversidade de artistas que discutam padrões de beleza opressivos também pode ajudar as crianças a questionarem essas imposições culturais e sociais, a se sentirem mais confortáveis consigo mesmas e a respeitarem as diferenças entre as pessoas.

Outra artista citada pelo Sujeito Coletivo que **pensa aulas específicas para abordar gênero a partir de produções visuais com temática feminista** foi Helena Almeida. De origem portuguesa, ela viveu em um período de ditadura em seu país, onde mulheres precisavam da autorização do pai e do marido para dirigirem automóvel e, da autorização deles, além da polícia política para saírem do país em viagens. Helena Almeida – que trabalhou como modelo para as obras de arte criadas pelo pai – ao tornar-se artista passa a se retratar (Helena [...], 2023). Ela questiona em diversas obras a ausência de fala da mulher na sociedade, como na obra *Ouve-me* (Figura 11).

**Figura 11 – Ouve-me**



Fonte: Almeida, 1979.

Em *Ouve-me* (Figura 11), Almeida cria uma sequência de autorretratos focada na própria boca, enquanto pronuncia a palavra “ouve”. Sobre seus lábios está escrita essa palavra,

criando a sensação visual de que a boca está costurada. Muitas artistas que viveram sob regimes ditatoriais retratam essa ausência de fala, já que o contexto político tolhia a liberdade de expressão e sujeitava os indivíduos a um controle governamental violento. Foi comum, durante o período ditatorial brasileiro (1964–1985), que mulheres artistas se retratassem de forma similar, utilizando a simbologia da boca tapada como falta de direito à voz. Suas imagens abrem espaço para tratar também da ausência de voz das mulheres em sociedades sexistas e hierarquizadas, que fazem parte do mundo eurocêntrico ampliado.

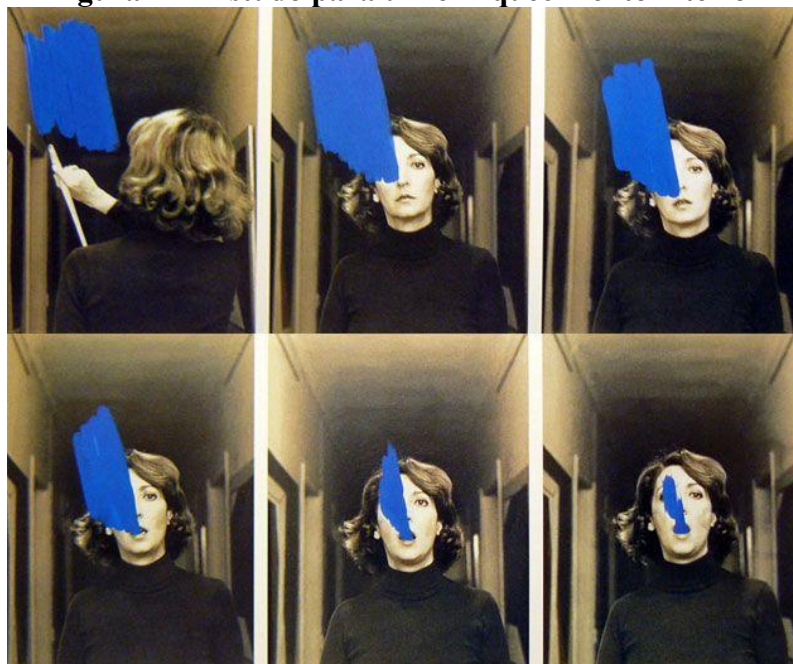
Em *Estudo para um enriquecimento interior* (Figura 12), Helena Almeida realiza uma sequência de fotografias nas quais intervém com a cor azul, mostrando-se como se estivesse "engolindo" essa cor. O uso da cor azul é recorrente em diversos trabalhos da artista, o que nos remete à obra de Yves Klein, que desenvolveu e patenteou o tom de azul conhecido como “[...] IKB, International Klein Blue” (Ferreira, Cotrin, 2006, p. 58). Em algumas de suas produções, Klein utilizou mulheres nuas como “pincéis vivos”, uma objetificação do corpo feminino que foi exibida em performances públicas, como a *Antropometria da época azul* (Figura 13), de 1960. Klein descreve sua ação de pintura com corpos femininos no trecho abaixo:

[...] eu ter pintado com pincéis vivos – em outras palavras, o corpo nu de modelos vivos recoberto de tinta. Esses pincéis vivos estão sob o direcionamento constante dos meus comandos, tais como “um pouco para a direita; mais para esquerda agora; de novo para direita etc.” [...] (Klein, 1961, p.58).

As pinturas de Yves Klein e sua ideia de “pincel vivo” – corpos femininos manipulados pela mente do artista homem e expostos publicamente em ação – nos levam a refletir sobre como a arte, historicamente, se apropriou de corpos nus femininos, tanto como modelos para serem retratados quanto como elementos que atendiam ao gosto do olhar masculino. A criação de Klein leva essa lógica a um extremo, transformando os corpos femininos em objetos concretos – “pincéis humanos” – que, além de servirem à produção artística, continuavam a atender ao deleite do olhar masculino, uma vez que essas performances eram realizadas diante do público.

Helena Almeida, ao engolir o azul e se autorrepresentar, pode nos remeter a ideia da mulher artista que se assume como protagonista da criação e “devora” metaforicamente a condição de objetificação artística e de objetificação em outros campos a que ela e outras mulheres são submetidas.

**Figura 12 - Estudo para um enriquecimento interior**



Fonte: Almeida, 1977.

**Figura 13 – Antropometria da época azul**



Fonte: Klein, 1960.

#### 7.1.1 Mapeamento dos entraves ao debate de gênero nos Anos Iniciais

Os sujeitos da pesquisa identificaram diversos obstáculos que, na opinião deles, dificultam o debate sobre gênero nas turmas dos Anos Iniciais, os quais foram organizados em categorias a partir das seguintes ideias centrais (IC): **silenciamento por equívoco na**

**compreensão de lugar de fala; entendimento de que criança não tem sexualidade ou gênero dissidente; ser professor homem ou homossexual; autopolicamento por temer ataques; religião; repertório de famílias que reforçam binarismos e preconceitos; repertório binarista escolar; currículo que não nomeia gênero; falta de material didático sobre gênero; tempo reduzido da Aula de Artes Visuais; faixa etária dos discentes.**

O discurso-síntese identificado pela ideia central **silenciamento por equívoco na compreensão de lugar de fala** demonstra que há um Sujeito Coletivo que percebe que poucas pessoas, na instituição em que ele trabalha, se dedicam a debater gênero com crianças e que justificam esse silenciamento do tema nas aulas de Artes Visuais pelo fato de acreditarem que não têm lugar de fala para tratar da questão, por não serem mulheres ou homossexuais, ou por se identificarem como cisgênero.

*Na Instituição em que eu trabalho são poucas as pessoas que se aventuram a falar sobre o assunto. Ainda se tem uma ideia de que é uma questão difícil, tem muitos não me toques. Há o entendimento meio atravessado de questões como lugar de fala, por exemplo, de acreditar que você não deve falar porque você não compartilha de determinado marcador.*

Segundo Ribeiro (2019), qualquer pessoa pode abordar qualquer tema, e não se deve acreditar que é papel exclusivo de grupos oprimidos tratar das questões relativas às opressões que sofrem. Isso se dá, em parte, porque nem sempre as pessoas têm plena consciência das opressões que vivenciam. O “[...] fato de uma pessoa ser negra não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente sobre o racismo” (Ribeiro, 2019, p. 67). O importante é que, ao abordar determinado tema, a pessoa compreenda que está falando a partir de um lugar social específico, reconhecendo que esse lugar reflete as condições do grupo ao qual pertence, e não apenas sua experiência individual.

Por exemplo, um professor homem, branco, cisgênero, heterossexual e de classe social privilegiada pode falar sobre feminismo, desde que reconheça seu lugar como alguém que se beneficia de mecanismos opressores relacionados a gênero, raça e classe. Ao trazer à tona os privilégios de seu grupo, ele deve ainda incluir no debate em sala de aula as vozes de outros grupos, como estudiosas feministas negras, artistas mulheres que abordam suas próprias questões e artistas trans. A circulação dessas múltiplas perspectivas permite romper com a ideia de um sujeito universal. Afinal, “[...] só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar a sua humanidade” (Ribeiro, 2019, p. 90). Essa postura implica reconhecer o próprio lugar social, os privilégios que dele decorrem e respeitar a produção de saberes de sujeitos que ocupam outros lugares sociais. É essencial também ter consciência dos diversos epistemicídios que ocorrem na história do conhecimento.

“[...] Não precisamos viver sob a mesma opressão para combatermos a opressão em si [...]” (hooks, 2019b, p. 109). Este princípio aplica-se tanto às mulheres brancas, cujas teorias feministas se basearam, inicialmente, na ideia equivocada de que o conceito de “mulher” era universal, quanto aos homens brancos cis heterossexuais, que também se beneficiam de um sistema que hierarquiza pessoas, povos e saberes dentro de uma perspectiva eurocêntrica ampliada. As teorias feministas criadas por mulheres brancas foram mais amplamente legitimadas dentro desse sistema do que de mulheres negras e pessoas trans, por exemplo, mas também foram deslegitimadas pelo sistema patriarcal.

Para professores e professoras brasileiras, essa reflexão é fundamental ao adentrarem salas de aula que, além de serem compostas por uma diversidade de gênero, raça e classe, raramente — sobretudo nas escolas públicas — contarão com a maioria de estudantes pertencente à elite do país. Contudo, essa reflexão também é crucial para docentes que atuam junto aos filhos e filhas da elite branca, que precisam tomar consciência de seus privilégios e reconsiderar como suas ações podem contribuir para a produção e reprodução de opressões.

Como educadores e educadoras, temos a responsabilidade de ajudar a desmantelar as políticas de invisibilização de narrativas. Não debater o tema é contribuir para perpetuação da opressão sexista e de outros mecanismos de opressão. Devemos orientar as crianças a valorizar e se reconhecer também a partir de outras epistemologias e produções intelectuais, que rompam com o eixo branco, cisgênero, heteropatriarcal e “eurocêntrico ampliado”.

O entrave nomeado pela IC – **entendimento de que criança não tem sexualidade ou gênero dissidente** – foi apontado como um grande entrave que parte dos próprios profissionais do campo da educação. Como pode ser observado no discurso-síntese a seguir:

*Eu acho que o entendimento de que criança não tem gênero dissidente e nem sexualidade é um entrave muito grande. As pessoas acabam se reconhecendo como de gênero dissidentes, por exemplo, muito antes do que a gente imagina, né? E as famílias, no geral, também não estão preparadas para receber. E eu acho que a escola deveria estar melhor preparada do que as famílias, entendeu? Vou dar um exemplo prático da situação, uma discussão de conselho de classe que eu participei uma vez. Já faz muitos anos. Eu já entendia pelo que eu vivi, mas pelo que eu estava estudando e vendo o que as pessoas estavam discutindo, que, assim, a gente começa a manifestar as diferenças de gênero e sexualidade desde cedo. E a gente estava discutindo sobre um menino de primeiro ano afeminado. Eu ouvi a situação toda e eu falei que eu achava que a gente precisava discutir com seriedade a homofobia na escola e que, possivelmente, aquela criança estava começando a sofrer com questões relacionadas ao gênero que se encaixa ou a sexualidade que vai manifestar lá na*

*frente. Uma professora parou e disse que era um absurdo porque criança não tem sexualidade. Eu acho um entrave o entendimento que o coletivo tem sobre gênero e sexualidade. E é um entrave interno do campo da educação. Esse é mais difícil de lidar. A LGBTfobia no geral e principalmente a transfobia, mais do que as outras acho, que a transfobia é a pior. Acho estranho como ainda tem gente que nega, que diz que as diferentes identidades de gênero e sexualidades não fazem parte das infâncias e que acaba se opondo a trabalhar a questão na escola. Então, eu acho que cada vez mais essas questões aparecem. Em um debate, uma criança falou assim “eu tenho um primo que virou prima”. Então, isso foi incluído ali naturalmente. Tive um aluno que ia de saia, mas que se identificava como menino e o modo com que ele se expressava já gerou debate sobre identidade de gênero.*

Como apontado pelo Sujeito Coletivo no discurso acima e nas abordagens de gênero mapeadas, muitas vezes são as próprias crianças que trazem para a escola as temáticas das dissidências de gênero e da sexualidade, pois essas questões fazem parte de suas vidas. O fato de alguns e algumas docentes evitarem esses debates em sala de aula não impede que essas questões adentrem o ambiente escolar, como ressalta Louro (2014).

Essa moralidade em torno da infância, compartilhada por alguns e algumas profissionais da educação, parece ser uma construção fictícia, uma crença que não se sustenta na prática. Na realidade da sala de aula, é comum que algumas crianças expressem afetividade umas pelas outras, afirmando serem “namorados” ou “apaixonadas”. Essas apropriações de relações romântico-afetivas do mundo adulto se manifestam no universo infantil, inclusive nas brincadeiras, e, embora exista quem as considerem inapropriadas, não se pode negar que elas ocorrem.

Cientes dessa realidade, Sombrio de Souza e Nogueira (2017, 2018), mencionados na revisão de literatura desta pesquisa, discutem a moralidade em torno da infância e defendem que, embora a criança não deva ser praticante do ato sexual, ela tem o direito de vivenciar “[...]seus jogos afetivos além das possibilidades heteronormativas[...].” (Sombrio de Souza e Nogueira, 2017, p. 15) e de saber que existem outras “[...]possibilidades afetivo-sexuais que poderá exercitar [...]” (Sombrio de Souza e Nogueira, 2017, p. 15) no futuro. Os autores também destacam a necessidade de reconhecer as crianças que são filhas de casais homoafetivos, cujo contexto familiar deve ser visto como legítimo e natural.

Além disso, é fundamental considerar as crianças que sofrem abusos sexuais e que, forçadamente, adentram o mundo do ato sexual ainda na infância. Abordar esses temas em sala de aula pode prevenir abusos, permitir que as crianças identifiquem situações abusivas e

incentivá-las a denunciar comportamentos inadequados de adultos abusadores. Sombrio de Souza (2017) e Sombrio de Souza e Nogueira (2017) já traziam esse debate em seus estudos.

Muitos docentes que se opõem ao debate sobre sexualidade na escola acabam exercendo uma vigilância sobre o tema que “[...] não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo apenas limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca [...]” (Louro, 2022, p. 33). No entanto, a sexualidade está presente na mídia e em diversos outros aparatos culturais que fazem parte da vida da criança e, inevitavelmente, será trazida para o ambiente escolar (Louro, 2014, 2022), mesmo que apenas nas conversas privadas entre colegas. Ao não abordar essa temática, os docentes perdem a oportunidade de contribuir para a formação de futuros adultos que possam exercer sua sexualidade de forma saudável.

No que se refere às identidades de gênero dissidentes, há muitos relatos de responsáveis por crianças transgênero que compartilham suas histórias na internet. Negar a existência dessas crianças, mesmo que um docente não tenha contato direto com alunos e alunas trans, é uma postura irresponsável e irreal. Exemplos dispostos no canal do Instagram @minhacriancatrans ou na *playlist* de vídeos Crianças Trans<sup>27</sup> no canal do YouTube Saúde da Infância mostram que muitas crianças, desde cedo, sofrem por não se identificarem com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer e por não terem suas identidades respeitadas por familiares e pela sociedade (Crianças [...], 2023).

No discurso coletivo, é citado o caso do menino que usava saia, mas que se identificava como o gênero masculino. Essa criança, possivelmente, ajudava o grupo de alunos a desconstruir a ideia de que gosto por brinquedos, roupas, cores que a cultura sexista tende a determinar como “naturais” de um determinado gênero – assumindo apenas as categorias binárias – não dizem, necessariamente, respeito a identidade de gênero. O garoto gostava de usar saia, mas não se entendia como uma menina. Ele era uma figura que desestabilizava os estereótipos de gênero forjados culturalmente.

O Sujeito Coletivo apontou um entrave que foi resumido pela ideia central (IC) **ser professor homem ou homossexual**. Gênero/sexualidade de determinado grupo de docentes é apontado como um fator que dificulta o debate e isso reflete o quanto as expectativas de gênero influenciam o olhar da sociedade sobre cada pessoa.

*Acho que as pessoas associam aos homens, nos Anos Iniciais, se for homossexual, a ideia “vai ser militante da questão de gênero e sexualidade”. O homem nos Anos Iniciais, ele*

---

<sup>27</sup>Referência de um dos vídeos da playlist citada: CRIANÇAS Trans: como entender quando isso acontece nos primeiros anos de vida. [S.l.: s.d.], 2023. 1 vídeo (15 min). Publicado pelo canal: Saúde da Infância. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ue96pyf23YU>, Acesso em: 19 out. 2024.

*fica mais constrangido, a meu ver. Ele pode se sentir mais constrangido porque há um olhar acusatório para cima dele, voltado para ele. Existem marcações de gênero e já se naturalizou a presença de mulheres nas séries iniciais. Deve ter um cuidado maior. Não deixar as crianças sentarem no colo. Eu fico pensando nisso. Eu tenho esse medo porque é uma coisa que acontece socialmente.*

Com base no Discurso do Sujeito Coletivo acima, evidencia-se que o ambiente dos Anos Iniciais — tradicionalmente marcado pela docência feminina — ainda reage com estranhamento à presença de figuras masculinas. Nas sociedades ocidentais, onde as relações de gênero associam o cuidado infantil às mulheres, a maternidade é valorizada enquanto a paternidade e o envolvimento dos homens na educação das crianças são frequentemente subestimados. Esse padrão transfere-se para o contexto educacional, de modo que professores e outros funcionários homens muitas vezes são vistos como potenciais abusadores ou figuras violentas, tanto por crianças e responsáveis quanto por colegas de trabalho.

Ao serem inibidos de demonstrar afeto, esses profissionais, que poderiam contribuir para a desconstrução de estereótipos de masculinidade e servir como exemplos positivos de cuidado, enfrentam dificuldades em expressar sua afetividade pelas crianças ou em promover debates sobre masculinidades e feminilidades possíveis, sem receio de julgamentos da comunidade escolar. No caso de docentes homens homossexuais, se a orientação sexual desses docentes for pública, o preconceito e as expectativas de uma militância explícita sobre a temática LGBTI+ podem intensificar esses olhares acusatórios, segundo a visão de um grupo de entrevistados(as) levando ao autopolicimento e à limitação do debate sobre questões de gênero.

Isso é lamentável, pois a presença de homens afetivos e de docentes LGBTI+ admirados pelas crianças oferece uma oportunidade significativa para a desconstrução de estereótipos negativos sobre masculinidade e para a redução de preconceitos atuais e futuros em relação à população LGBTI+.

[...] Enquanto as crianças não começarem a aprender desde muito cedo que distinções de papéis com base em sexo não são importantes, elas continuarão a crescer achando que as crianças deveriam ficar, prioritariamente, sob o cuidado das mulheres (hooks, 2019b, p. 207-208).

Segundo hooks (2019a, 2019b), as crianças precisam compreender que os papéis de gênero não determinam a capacidade de cuidar ou de demonstrar afeto. Isso se faz necessário em um contexto em que, tradicionalmente, o cuidado infantil é atribuído quase exclusivamente às mulheres, consolidando uma visão limitada e estereotipada de gênero.

Para autora, a escola pública deve ser um espaço de transformação, onde homens e mulheres compartilhem de maneira equitativa e afetiva o cuidado das crianças, demonstrando que o ato de cuidar não está restrito a um gênero ou orientação sexual, assim como a violência não é intrínseca ao masculino. Essa abordagem abre caminho para uma reestruturação profunda das relações de gênero, promovendo a ideia de que homens e mulheres, em sua diversidade, têm igual capacidade e responsabilidade de cuidar, apoiar e contribuir para o desenvolvimento infantil (hooks, 2019a, 2019b).

Ao cultivar essa compreensão, a escola torna-se não só um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também um espaço onde se questionam e redefinem as construções sociais de gênero, incentivando as novas gerações a desenvolver relações mais saudáveis, livres de preconceitos e limitações impostas por estereótipos sexistas.

Uma das intervenções mais positivas do movimento feminista em nome das crianças foi criar uma maior conscientização cultural da necessidade de participação igual dos homens na criação, não somente para construir equidade de gênero, mas também para estabelecer melhores relacionamentos com as crianças[...] (hooks, 2019a, 113).

Um outro entrave que foi citado por muitos sujeitos da pesquisa, foi nomeado de **autopolicciamento por temer ataques** e resultou no discurso do Sujeito Coletivo seguinte:

*Tudo tem a ver com a maneira que você aborda. Por exemplo, se eu chego lá no meio da aula e falo assim, “hoje vamos falar de Simone de Beauvoir e não sei que lá”, entendeu? Quer dizer, você está dando todo um material, toda a materialidade para um processo. Eu não faço isso. Eu vou pelas beiradas, pelos contornos...Porque eu já tive professores dentro da equipe mesmo que já foram processados. Esses processos que, às vezes, um pai vai na ouvidoria do colégio, reclamar de alguma questão que está sendo trabalhada. A gente trabalha mesmo assim. É aquela dor de cabeça, não dá em nada, mas dá dor de cabeça, gera um esgotamento. Tem que responder àquilo. Eu não quero fazer lavagem cerebral na cabeça de ninguém. Eu só quero que eles exponham as questões que são contemporâneas. As questões deles mesmo. As famílias estão no Ministério Público, mesmo não havendo lei que proíba o debate de gênero, sexualidade e religiosidade de matriz africana. Tem artista que permite o debate de vários marcadores em uma obra. É um desgaste político muito grande. Com questões relacionadas à sexualidade, eu já fico com um pé atrás... As coisas tão muito enlouquecidas, assim, as pessoas tão muito intolerantes, descontroladas e, assim, os pais [responsáveis], hoje, eles chegam na escola exigindo coisas, brigando, agredindo o professor, né? Eles esqueceram, assim, que a escola e o professor, não são inimigos da família, entendeu? A gente quer a mesma coisa, que é o futuro daquela criança. Então tem que trabalhar numa parceria, mas*

*infelizmente as famílias não nos veem dessa forma. Eu acho que você tem que pensar como abordar... Eu acho que alguns colegas sofrem mais, digamos, que não são de artes, eles ficam mais expostos do que a gente. São grupos que estão mais na reta. Diretamente em confrontos com os responsáveis. Talvez, eles sintam uma pressão maior do que a gente de Artes Visuais. Quem está em coordenação tem embate direto com responsáveis ou o professor que fica mais tempo com a turma. Quando a gente está em coordenação ou tem de selecionar os materiais e livros didáticos. Agora, que a gente está numa fase um pouquinho mais progressista, eu me sinto(a) seguro(a) em voltar a discutir as questões dentro da escola com mais tranquilidade. Entre 2018 e 2022 foi difícil. Eu estou falando 2018 mas antes mesmo já estava começando... Em 2018 quando estava rolando o processo de eleição, eu tive muito medo. Muito medo de chegar na escola e ser acusado(a) de estar fazendo alguma coisa com as crianças.*

A partir do discurso-síntese acima, é possível identificar um dos principais entraves apontados pelo Sujeito Coletivo. Esse obstáculo apareceu tanto no discurso da maioria dos docentes que abordam a temática quanto na fala daqueles e daquelas que nunca trataram de gênero em sala de aula. Isso confirma o que eu já esperava: o movimento antigênero, amplamente difundido pelo Movimento Escola Sem Partido (ESP), contribuiu para que professores(as) se sentissem inseguros ao tratar de questões de gênero e feminismo com turmas dos Anos Iniciais, especialmente no período de maior fortalecimento do ESP. A ideologia que endossou esse movimento ainda faz parte da sociedade e gera esse autopolicamento em docentes de Artes Visuais.

O discurso também traz a visão de professores como “inimigos da sociedade”, que foi habilidosamente construída por segmentos do Movimento Escola sem Partido, que apontaram professores como doutrinadores que precisavam ser vigiados pelo(a)s responsáveis de estudantes. O objetivo do ESP já aponta para essa ideia de que alunos e alunas são vítimas de professores e professoras:

[...]dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, os próprios alunos (Escola sem Partido, 2019).<sup>28</sup>

Esse temor da represália, de ter que lidar com famílias e segmentos da sociedade contrários a abordagem de gênero contribui para que um grupo de docentes aborde a temática

---

<sup>28</sup> ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem somos**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 26 out. 2024.

de gênero, sem se utilizar de terminologias como “gênero” ou “feminismo”, conforme foi expresso no discurso coletivo sob a ideia central: **abordar sem nomear gênero ou feminismo**.

O Sujeito Coletivo, que aponta o **autopolicimento por temer ataques** como um entrave, menciona Simone de Beauvoir como um exemplo de autora que, se citada em sala de aula, poderia gerar críticas de famílias e grupos políticos contrários ao debate de gênero nas escolas. Embora eu duvide que a maioria dos(as) responsáveis por estudantes que se opõem a esse debate, assim como as figuras políticas que criticam Beauvoir, tenha de fato lido a obra dela, essas reações refletem, na verdade, uma oposição geral ao debate sobre gênero, sexismo e feminismo, independentemente da autora que trate do tema. Essa realidade ficou evidente em 2015, quando a inserção de um texto de Beauvoir no ENEM gerou memes nas redes sociais e intensas críticas públicas.

Ribeiro (2018) dedicou um capítulo de seu livro a essa reação antigênero ao ENEM de 2015. A autora exhibe trecho de postagem de Marcos Feliciano no Facebook, em que o então deputado deixava claro que a questão tratava de um tema que na esfera legislativa brasileira já havia sido vencido: “a ideologia de gênero”. Ele apontava que a questão do ENEM refletia a tentativa de “doutrinação de gênero” nas escolas.

Discursos como esse de Feliciano – que deturpam o pensamento de muitas autoras feministas – formam opiniões e carregam uma mensagem que falta com a verdade, visto que nunca tivemos leis – em âmbito nacional – impedindo o debate de gênero em instituições de ensino. Tivemos pressões de segmentos neoconservadores, religiosos e sociais (como o movimento Escola Sem partido) que se esforçaram e se esforçam para mobilizar a opinião pública em torno de uma ideia de “ideologia de gênero” e de deturpações do que realmente trata a teoria de Beauvoir.

O que Beauvoir quis dizer com a frase “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” não é de difícil entendimento. A filósofa francesa distingue entre a construção do gênero e o “sexo dado”, mostrando que não seria possível atribuir às mulheres certos valores e comportamentos sociais como biologicamente determinados [...] há uma imposição social de como as mulheres devem se comportar (Ribeiro, 2018, p. 93).

No livro *O Segundo Sexo*, onde se encontra a frase comentada por Ribeiro (2018) e cujo trecho foi incluído em uma questão do ENEM de 2015, Simone de Beauvoir discute a ideia do “eterno feminino”, que pode ser entendida como as expectativas de gênero e imposições culturais que recaem sobre as mulheres. Essas expectativas as definem como “[...] naturalmente frágeis, maternais, sensíveis e ligadas ao ambiente doméstico” (Ribeiro, 2018, p. 128), e são continuamente atualizadas ao longo do tempo.

Embora a situação de muitas mulheres tenha mudado coletivamente, com a conquista de direitos advindos de diversas lutas feministas, problemas como a dupla jornada de trabalho e a ideia de que as mulheres têm uma propensão natural à sensibilidade ou à maternidade — vista como sua maior realização — ainda fazem parte do imaginário social. A concepção de uma “mulher universal” e de uma “feminilidade universal” é naturalizada, o que impede que aqueles e aquelas que se opõem ao debate de gênero nas escolas percebam que vivem em uma “ideologia de gênero” binária e permaneçam sem reconhecer a realidade sexista da sociedade.

Outro entrave apontado por um grupo grande de sujeitos entrevistados foi nomeado pela ideia central **religião** e está expresso no Discurso do Sujeito Coletivo abaixo:

*Nas comunidades em que eu atuo, questões como nudez, religião, os valores deles, são questões que tem que ir com muito cuidado. Tanto a questão de gênero, quanto a questão de raça também, pelo viés religioso. Já cheguei a conversar com algumas famílias na maioria das vezes, se não todas, tinham um cunho ali dessa questão religiosa. Acontece de pais [responsáveis] ou mesmo crianças que têm, às vezes, uma doutrina religiosa, que têm dificuldade de lidar com alguns elementos da cultura afro-brasileira. Eu trabalhei com um artista Heitor Guarani. É um artista nordestino que faz carrancas. Depois, montei um painel que ficou espetacular. Alguns responsáveis e alguns funcionários pediram para eu tirar o mural, porque aquilo era muito diabólico. E tem artistas que trazem questões de gênero e religiosidade de matriz africana, então... É uma postura que prejudica a abordagem de gênero também porque muitos(as) artistas, sobretudo artistas negras, trabalham pelo viés interseccional. Você tem a responsabilidade pelas leis 11.645 e 10.639, mas isso tem um desgaste político, um desgaste físico e emocional muito grande, na verdade, porque os(as) professores(as) às vezes têm que enfrentar os próprios funcionários(as) da escola e outros(as) professores(as). A questão de gênero é ainda mais espinhosa. Infelizmente, não era pra ser uma coisa polêmica. Mas é, e especialmente se a gente esbarrar em sexualidade. Mas a gente sabe que esses extremistas, muitos são evangélicos, são cristãos fundamentalistas, que não gostam dessa abordagem porque acham que vai promover alguma mudança de gênero nos filhos deles, entendeu? Acham que isso vai influenciar alguma coisa, né? Como se a gente tivesse esse poder. A gente não tem poder nem para que eles fiquem quietos! Imagina alterar gênero de alguém?*

Esse discurso coletivo revela que tanto a temática de gênero quanto a da religiosidade afro-brasileira enfrentam resistência em escolas com um público majoritariamente religioso. Os valores da comunidade evangélica são citados nominalmente no discurso como um entrave ao

debate de gênero, mas é provável que outras comunidades religiosas também reajam de forma semelhante a essas temáticas.

Os valores religiosos de cada família e a pressão exercida para que certos temas não sejam abordados por supostamente ferirem suas crenças estão alinhados a uma lógica também presente no discurso do movimento Escola Sem Partido. O *site* desse movimento cita o artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, que estabelece que as crianças devem receber educação religiosa e moral em conformidade com as convicções dos pais (Escola sem partido, 2019)<sup>29</sup>. Com base nessa interpretação, alguns responsáveis acreditam que suas convicções pessoais devem servir como parâmetro para toda a escola, ignorando a diversidade de crenças das diferentes famílias presentes na comunidade escolar. Além disso, desconsideram que certos temas abordados na escola são tratados do ponto de vista cultural e não religioso.

Existem duas leis – 11.645 e 10.639 – que estabelecem a obrigatoriedade de a escola, e o ensino de Arte em particular, abordarem as culturas afro-brasileiras e indígenas. Essas leis, por si só, podem servir como brechas para introduzir a temática de gênero, especialmente ao tratar das questões específicas de mulheres negras e indígenas na sociedade. Esse argumento já foi explorado na seção em que analisei as brechas para o debate de gênero no currículo do Componente Curricular Arte da BNCC.

Como bem mencionado pelo Sujeito Coletivo, muitas artistas trabalham pelo viés interseccional, trazendo para o seu trabalho aspectos de gênero, classe e raça (que inclui questões e simbologias que dizem respeito a religiosidades de matriz africana). Rosana Paulino é uma delas e Maria Auxiliadora também. Auxiliadora possui inúmeros quadros em que retrata orixás e cultos do candomblé – *Sem Título* (Figura 14) é um exemplo – e Rosana Paulino tem a obra *Parede da Memória* constituída por patuás<sup>30</sup> com rostos de pessoas negras da família dela.

Os(as) docentes entrevistados(as), ao abordar a cultura afro-brasileira, demonstraram não ter a intenção de converter pessoas a outras religiões ou de fazê-las adotar valores religiosos diferentes dos seus. Da mesma forma, ao tratar de questões de gênero, não visam incentivar mudanças nas identidades de gênero das pessoas. Seu objetivo é sensibilizar a comunidade escolar para a opressão sexista que afeta a todos(as) e para o racismo religioso, que é também parte da opressão racial. Além disso, buscam promover entre as crianças o conhecimento e a

---

<sup>29</sup> ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem somos**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 26 out. 2024.

<sup>30</sup> Uma espécie de amuleto, protetor, muito usado por praticantes do candomblé.

valorização de diversos aspectos da cultura brasileira, assim como das produções culturais de diferentes grupos, considerando as diferenças de gênero, classe, raça e outros marcadores.

Nas Artes Visuais, por exemplo, é possível abordar a temática das religiões de matriz africana e o racismo religioso sem que, por exemplo, crianças evangélicas – utilizando o exemplo citado no discurso coletivo analisado – precisem produzir imagens de orixás. Elas podem explorar os valores e aspectos debatidos, presentes tanto nos mitos quanto nas obras de artistas, sem se comprometer com a produção de imagens específicas. Trabalhar essa temática pode ser um caminho eficaz para que cada estudante compartilhe suas compreensões sobre as mitologias que envolvem suas próprias crenças. Além disso, essa abordagem permite que eles e elas identifiquem semelhanças e diferenças entre mitologias e símbolos de diversas tradições religiosas.

Abordagens pedagógicas que tratam de questões raciais e que são proclamadas como antirracistas precisam passar pela questão de gênero e abordar a experiência interseccional vivida pela diversidade de mulheres negras e de origem indígena. Existem inúmeras artistas que devem estar nos currículos desestabilizando tanto o sexismo, quanto o racismo e o elitismo de classe que faz parte do sistema de arte.

**Figura 14 – Sem Título**



Fonte: Auxiliadora, 1972.

**Figura 15: Parede da Memória**



Fonte: Paulino, 1994.

Esse entrave, identificado como **religião**, tem levado alguns professores a adotar a estratégia de **abordar sem nomear gênero ou feminismo**. Isso ocorre porque, para certos segmentos religiosos, as palavras “feminismo” e “gênero” são percebidas de maneira negativa, seja por deturpações, seja pelo desconhecimento das diversas vertentes do pensamento feminista. No entanto, certos valores feministas – como apontado por um Sujeito Coletivo na sessão referente às abordagens de gênero – podem ser acolhidos por determinadas comunidades religiosas, desde que não sejam explicitamente nomeados.

Foram apontados dois tipos de entraves, que de certa forma desdobram-se em muitos dos outros entraves citados. Eles foram nomeados sob as IC: **repertório de famílias que reforçam binarismos e preconceitos** e **repertório binarista escolar**. Eles estão expressos, respectivamente, nos parágrafos (discursos-sínteses) abaixo:

*Ainda se quer aquela menina, recatadinha, certinha. No fundo, os responsáveis querem isso. Se quer aquele modelo de menino também que joga bola. No ensino, essas famílias mais tradicionais, querem isso, querem perpetuar esse modelo. E o modelo de família único, ainda que a diversidade de famílias esteja na escola. Uma vez, eu fiz um projeto com uma saia de Jongo, uma saia coletiva, a gente brincava com a saia, trocava a criança que entrava no centro da saia, trabalhando o corpo, movimento. Tive crianças que se recusaram, meninos que se recusaram porque “não era menina para usar saia”. Uma hora ou outra, aparecia também esse eco de casa. Uma vez, eu estava trabalhando folclore. Falei da Iara. E um menino falou “Ah não, a Iara é coisa de menina”. Os meninos detestaram, a ponto de um ou outro falar assim, “eu não vou fazer”. Eu tinha um aluno, numa turma de segundo ano, que tinha sido meu aluno no primeiro ano e numa aula de outra professora, uma professora que tinha uma*

*estagiária que estava no período de transição, uma pessoa não-binária, e tinha seio e tudo mais... ele [o aluno] falou várias coisas horríveis para a estagiária longe da professora. A professora não ouviu. A estagiária não falou com a professora na hora e respondeu à criança. E a criança levou a história para casa. A mãe enviou uma carta gigantesca dizendo que ela não queria que o filho dela convivesse com uma pessoa como aquela na escola. E aí as falas homofóbicas, transfóbicas e outros tipos de preconceitos dessa criança começaram a ser muito frequentes.*

*As cobranças sociais de performatividade binária sobre o que pode um e o que não pode outro, já tá lá nos Anos Iniciais e é muito mais forte do que nos outros anos. E, às vezes, muito naturalizado. Nos anos iniciais, eu percebo muitas vezes uma naturalização assim. Filas de meninos, filas de meninas. Os meninos jogam futebol; as meninas brincam de alguma coisa mais calma, “os meninos são mais agitados”; “as meninas são mais tranquilas. São carinhosas.” Tipo, as crianças não podem ser carinhosas? Os meninos não podem ser carinhosos? Eles não podem se abraçar. É uma coisa assim muito castradora mesmo. Mas é importante trazer essa discussão para as crianças pensarem. É importante desnaturalizar, não reforçar isso.*

Embora, atualmente, sejam raras as escolas dedicadas exclusivamente a um gênero, a organização educacional ainda se baseia em uma visão binária que reconhece apenas dois gêneros, definidos exclusivamente pela genitália. Contudo, mesmo sob uma perspectiva biológica, essa divisão não pode ser reduzida a apenas duas categorias distintas. Nas escolas mistas, apesar da aparente inclusividade, persistem práticas que reforçam e reproduzem o sexismo, gerando situações de opressão para muitas crianças.

As crianças são frequentemente obrigadas a se alinhar em filas e usar banheiros conforme o gênero que lhes foi atribuído ao nascer, mesmo quando não se identificam com ele. Além disso, são consideradas “anormais” se preferirem brincadeiras tradicionalmente associadas ao gênero oposto ao que lhes foi designado. Essas imposições, como apontam os estudos de Louro (2014, 2022), naturalizam o sexismo, os estereótipos e os papéis de gênero, reforçando normas rígidas e limitantes. Esse contexto, somado ao repertório sexista que muitas crianças trazem de casa, torna ainda mais desafiadora a abordagem de questões de gênero em sala de aula.

Quando professores e suas propostas pedagógicas tentam desestabilizar o sexismo e fomentar a reflexão sobre essas normas, encontram resistência tanto de familiares quanto de alunos e alunas, que são pressionados a manter o comportamento esperado para o gênero que lhes foi culturalmente atribuído. Muitas dessas crianças, internalizando essa cobrança, acabam

por patrulhar e corrigir o comportamento dos colegas, reproduzindo a vigilância e o julgamento sobre o que é considerado aceitável para cada gênero.

Os estudos de hooks (2019a, 2019b) discutem como o abuso sexista – psicológico e moral – exercido por adultos sobre crianças é profundamente nocivo e como a sociedade contribui para perpetuar essa prática. Isso ocorre porque a sociedade sustenta a ideia de que cabe exclusivamente aos responsáveis decidir e ditar o que é melhor para seus filhos e filhas, sem considerar as vontades e necessidades das crianças. Nesse contexto, os desejos das crianças são frequentemente ignorados, e há pouca reflexão sobre as relações de opressão familiar, as hierarquias e as autoridades coercitivas que estruturam a família patriarcal. Esse modelo naturaliza um único padrão de relação familiar, no qual violências são praticadas e assumidas como formas de amor e cuidado.

Dentro de culturas de dominação patriarcal capitalistas de supremacia branca, crianças não têm direitos [...] nossa cultura não ama crianças, continua a enxergar crianças como propriedade do pai e da mãe, para que faça com elas o que bem entenderem. Violência adulta contra crianças é norma em nossa sociedade[...] (hooks, 2019a, p.110).

Nas escolas, muitas vezes, essa relação entre adultos e crianças reproduz o mesmo padrão de coerção familiar, onde ameaças, punições abusivas e opressão sexista são dirigidas às crianças como forma de educá-las e fazê-las respeitar a hierarquia. Mas onde as crianças podem aprender outras formas de relacionamento familiar e relações entre adultos e crianças em que cada parte é ouvida, respeitada e acolhida em suas diferenças? É essencial mostrar-lhes – como discorre hooks (2019b) – exemplos de relações familiares menos coercitivas e das várias configurações familiares possíveis, visto que as possibilidades são múltiplas e a relação coercitiva não precisa existir.

Ao mesmo tempo que esses repertórios binaristas – escolar e familiares – dificultam o debate e o desenvolvimento de atividades que desconstruem estereótipos de gênero, eles também demonstram o quão é importante que esses entraves sejam enfrentados por docentes desde cedo, tanto para que crianças aprendam a acolher e respeitar todas as formas de existência humana, quanto para que não precisem se forçar a agir e pensar de maneira a se encaixar em expectativas de gênero. É preciso que elas aprendam a seguir seus próprios desejos, a fazer as próprias escolhas sem temer sentirem-se inadequadas.

Meninos brancos estão tão habituados a se ver representados em personagens que, muitas vezes, acreditam poder rejeitar lendas e outras histórias onde figuras femininas são protagonistas. Um currículo mais equânime – no que diz respeito à gênero – desde a infância, que reescreva mulheres e pessoas LGBTI+ na história, na ciência e na cultura, ajuda a

desconstruir essa resistência a personagens femininas ou que fujam das expectativas binaristas de gênero. Além disso, oferece às meninas e às crianças que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento, ou que não se encaixam nas expectativas sociais de comportamento de acordo com seu gênero, a oportunidade de se verem representadas e em papéis de destaque. Essa visibilidade é essencial para que possam imaginar futuros que lhes tragam satisfação, mesmo que não correspondam às expectativas de gênero tradicionais.

A escola e os diferentes discursos que circulam nela ajudam as crianças a relativizarem os discursos familiares e a questionarem o sexismo institucional. Tanto hooks (2019b) quanto Louro (2014) destacam, em seus estudos, a importância de cada pessoa ser capaz de identificar como contribui para os mecanismos de opressão sexistas. Antes é preciso desnaturalizar o olhar, desaprender o sexismo (hooks, 2019b) para depois agir, para exercitar “[...]a transformação a partir de práticas cotidianas mais imediatas [...]” (Louro, 2014, p. 126). Esse processo de desaprendizagem, no entanto, enfrenta desafios estruturais, especialmente quando o currículo escolar, omite o debate de gênero, limitando as possibilidades de discussão e reflexão crítica nas instituições de ensino.

A ausência de espaço para o debate de gênero nos documentos curriculares da BNCC e das instituições onde atuam, foi identificada por um grupo de Sujeitos da Pesquisa como um fator que dificulta o trabalho com essa temática. Essa questão foi sintetizada na ideia central **currículo que não nomeia gênero**, conforme expresso no discurso-síntese a seguir:

*O currículo da minha instituição, não está obrigatoriamente considerando gênero, eu acho muito provável que o tema apareça e que você acabe abordando, mas as pessoas podem se esquivar. Isso fica muito na mão das professoras e dos professores e depende de uma vontade. Eu já passei por uma discussão de currículo dentro dos Anos Iniciais da Instituição na qual trabalho, que tem um currículo que eu acho maravilhoso, que é feito coletivamente, que é discutido com gente muito comprometida com o trabalho com as crianças e com o ensino de Arte e tudo mais. A gente faz escolhas no nosso currículo de marcar o lugar específico para as questões. Então, a gente tem um trimestre pra falar sobre artes indígenas, você não tem como fugir. Um pra falar sobre artes populares, você não vai ter como fugir. Tem um que você tem que falar sobre arte africana e afro-brasileira, ou de ancestralidade também, você acaba lidando tanto com as questões indígenas quanto as questões africanas e afro-brasileiras. Mas a gente já teve há muitos anos, uma discussão sobre um lugar pra falar de gênero, e a gente não conseguiu emplacar. Se não nomeia, se fica na transversalidade, fica a cargo do professor, não funciona. Eu acho que a gente precisa nomear sim, assim como a gente tem nomeado outras escolhas que a gente fez. É um campo que, dentro da Arte, está crescendo. E, inclusive,*

*dominando o campo da Arte. Acho que as questões relacionadas com identidade, no geral, estão aí. Assim como as questões decoloniais. As questões de identidade, elas estão entrando no campo da Arte. E, geralmente, com os artistas colocando as questões dessa forma. Então eu acho que teve os estudos mostrando que na BNCC a palavra gênero não aparece. É muito doido essa perseguição que se tem pra falar de coisas que são da vida. Já estão acontecendo. As universidades não estão falando sobre o assunto. Tem que ter lá a disciplina que fala sobre o assunto. Porque se ela não existe e fica como transversal eu não acredito. Ela fica na mão de quem tem interesse. Tem pessoas preocupadas dentro dos cursos. A maioria delas estão em departamentos de Educação e não de Arte, muito menos Ensino de Arte. Tem a Pós Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais, do Colégio Pedro II, que tem disciplina sobre o tema e no Rio Grande do Sul, tem a Luciana Loponte. Tem em outros lugares do país, mas é muito pouco.*

Esse discurso evidencia a existência de um grupo de professores(as) que reconhece a necessidade de certas questões estarem explicitamente nomeadas no currículo para incentivar sua abordagem em sala de aula, sendo o tema de gênero uma delas.

No campo das políticas educacionais, as Leis nº 10.639 e nº 11.645 exigem que as culturas afro-brasileira e indígena sejam abordadas nas escolas. Embora muitas instituições ainda evitem cumprir plenamente essa legislação, essas leis atuam como importantes instrumentos de pressão, incentivando o reconhecimento e a valorização das culturas mencionadas e das relações étnico-raciais. Ademais, oferecem respaldo aos professores e as professoras que abordam aspectos religiosos relacionados a essas culturas em suas práticas pedagógicas.

No mesmo sentido das leis nº 10.639 e nº 11.645, seria importante que a legislação educacional também promovesse a abordagem da temática de gênero nas escolas. No entanto, durante a etapa de Imersão desta pesquisa – período em que foram realizadas as entrevistas com os Sujeitos da Pesquisa – constatou-se que, além da Declaração de Incheon e da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340), não havia legislações que incentivassem o debate de gênero no ambiente escolar brasileiro, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) silenciou essa temática, como já foi mencionado em capítulo específico sobre o currículo único.

Recentemente, a Lei 14.986, de 25 de setembro de 2024, alterou a LDB, estabelecendo a obrigatoriedade de incluir perspectivas femininas nos conteúdos curriculares e de trazer para a escola as contribuições das mulheres em diferentes campos do saber (Brasil, 2024a). Esse passo importante alinha o Brasil ao compromisso assumido com a assinatura da Declaração de Incheon. Contudo, a lei ainda deixa de fora as contribuições de pessoas de outras identidades de gênero que não se identificam como mulheres. Homens transgênero, pessoas com gênero

fluido e tantas outras da comunidade LGBTI+ não são contempladas por essa legislação. Talvez, se o termo “gênero” fosse incluído na lei, assim como aparece na Declaração de Incheon, seria possível construir um currículo que englobasse um número maior de pessoas e abarcasse o debate sobre a opressão sexista que afeta a todas, todos e todes (uso este último pela primeira vez nesta dissertação, pois ainda tenho pouca familiaridade com a linguagem neutra).

É relevante destacar que a ausência das temáticas de gênero e feminismo nos cursos de graduação foi apontada pelos sujeitos da pesquisa durante as entrevistas. Eles relataram não terem tido disciplinas dedicadas a esses assuntos em seus cursos de graduação. Os estudos sobre esses temas, quando realizados, surgiram principalmente de uma busca pessoal desse(a)s professore(a)s, seja em pesquisas de Mestrado e Doutorado, inscrição em cursos livres sobre o tema ou por meio de leituras independentes. Apenas um dos sujeitos da pesquisa relatou ter cursado uma disciplina específica em um curso de Especialização voltado ao Ensino de Arte. Outros relataram ter tido algum contato com essas questões na graduação de forma tangencial, quando um(a) professor(a) de graduação abordou brevemente a questão feminista ou quando algum(a) colega doutorando(a) ou mestrando(a) da instituição divulgou – para turma de graduação – sua pesquisa sobre o tema.

Como silenciamento das temáticas de gênero e feminismo se fez presente nos currículos de formação dos sujeitos entrevistados, pode-se inferir que a falta de domínio e conhecimento sobre o tema afaste alguns docentes e algumas docentes de Artes Visuais de realizarem abordagens pedagógicas que tratem dessas questões.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, destaca que a formação de professores deve incluir a temática da diversidade e da inclusão, mencionando explicitamente o gênero como um dos aspectos dessa diversidade a ser abordado no currículo (Brasil, 2024b). Ainda não está claro se essa resolução será implementada de forma transversal nos diferentes cursos de Licenciatura ou se, como defende um grupo de Sujeitos dessa pesquisa, resultará na criação de uma ou mais disciplinas dedicadas ao estudo de gênero e feminismo. De qualquer forma, representa um avanço em relação ao cenário vigente em 2023.

O Sujeito Coletivo que integra o discurso sob a ideia central **currículo que não nomeia gênero** percebe que muitos(as) artistas realizam obras com viés identitário de gênero e que excluir tais obras do currículo é negar uma grande parcela da produção artística contemporânea. Esse sujeito entende que nomear é uma forma de demarcar espaço da temática no currículo e pressionar para que abordagens de gênero sejam realizadas.

Um grupo de docentes denuncia a escassez de materiais didáticos de Artes Visuais voltados para a abordagem de gênero nos Anos Iniciais, apontando essa falta como um fator que dificulta a inclusão dessa temática no segmento. A presente pesquisa tem, entre seus objetivos, o desenvolvimento de um produto educacional que minimize esse entrave, identificado por mim e confirmado pelo Discurso do Sujeito Coletivo, denominado **falta de material didático sobre gênero**:

*Tem muito pouco material didático organizado sobre o assunto. Eu acho que os livros didáticos, eles não trazem nada sobre o assunto. Às vezes, o que acontece e que é positivo, mas não é suficiente, é você ver artistas, artistas mulheres aparecendo com mais frequência, artistas indígenas, mas ainda é um **puxadinho**. Eu não tenho que criticar algum dos **puxadinhos**, eu acho que se é isso que a gente pode fazer e que algumas pessoas que trabalham com isso alcançaram até agora, pra mim tá tudo bem, mas a gente precisa avançar.*

Existem alguns livros que abordam artistas mulheres específicas e o livro de Ignatofsky (2021), que apresenta uma seleção de cinquenta artistas de diferentes países e etnias. Também contamos com vídeos de animação produzidos pelo Museu de Arte Moderna do Rio (projeto *ANIMAM*) e uma série intitulada *Grandes Mulheres Artistas para Crianças*, que podem ser utilizados como materiais pedagógicos nas aulas de Artes Visuais. Esses materiais, voltados para o público infantil, são interessantes e cumprem a função importante de reinscrever artistas mulheres na história da arte. No entanto, não garantem reflexões aprofundadas sobre gênero, a menos que professores e professoras de Artes Visuais tratem das questões de (in)visibilidade no sistema de arte.

No livro de Ignatofsky (2021), há uma ênfase nas biografias das artistas, e os vídeos do projeto *ANIMAM* ou *Grandes Mulheres Artistas para crianças*, geralmente apresentam as produções de artistas mulheres sem necessariamente explorar temas feministas ou promover discussões de gênero. Esses materiais foram analisados com mais detalhe na subseção Análise de Similares, que integra a etapa de ideação dessa pesquisa.

A quantidade de materiais sobre história da arte e artistas visuais voltados para crianças já é limitada, especialmente quando se busca representações de artistas fora do eixo eurocentrista ampliado. Essa escassez é ainda mais acentuada em relação à representatividade de mulheres artistas, sendo quase inexistente para mulheres negras, indígenas, trans e para artistas que tratam de temas que abordem gênero e feminismo.

Nos livros didáticos, observamos um avanço na inclusão de mulheres artistas de diferentes origens raciais, conforme pontuado pelo Sujeito Coletivo no discurso sob a ideia central **falta de material didático sobre gênero**. Esse avanço pode ser um reflexo das leis

10.639 e 11.645, com possibilidade de se intensificar futuramente, dada a Lei 14.986. Contudo, assim como ocorre nos documentos curriculares, esses materiais não enfocam especificamente a temática de gênero e feminismo.

Professores e professoras de Artes Visuais que não tiveram contato com referências de Arte Feminista ou de gênero durante sua formação podem nunca se dedicar a abordar essa temática, especialmente quando se deparam com documentos curriculares e materiais didáticos que não incentivam o trabalho com essas questões.

Vale ressaltar que, em escolas que não dispõem de verba para a impressão de imagens ou de recursos tecnológicos para projeção em aulas de Artes Visuais, o livro didático acaba sendo o recurso mais acessível para que as crianças tenham contato com visualidades. É necessário repensar tanto o livro didático quanto outras alternativas de materiais pedagógicos que abordem a interface entre Artes Visuais, gênero e feminismos, a fim de atender adequadamente o público infantil.

A **faixa etária** dos estudantes dos Anos Iniciais foi apontada como um dos entraves por um grupo de sujeitos da pesquisa. O Sujeito Coletivo que destaca essa dificuldade sente-se inseguro em explicar, de forma adequada, questões relativas a gênero e ao movimento feminista para crianças. Além disso, acredita que estudantes dos Anos Iniciais ainda não possuem vivências suficientes para compreender temas que, segundo esse sujeito, são complexos, conforme fica evidenciado no discurso coletivo a seguir, resumido na ideia central de **faixa etária discente**:

*Eu acho que tem alguns temas que a gente tem uma tendência, assim, de deixar para mais tarde, né? Essa discussão [de gênero]. Mas eu nunca trabalhei o tema assim com os menores, não. Porque já trabalhei racismo, já trabalhei várias outras questões, mas gênero, não. Qual tipo de linguagem eu teria que usar para que eles tivessem uma compreensão melhor disso? Acho um tema bem difícil.*

O Sujeito Coletivo que aponta a **faixa etária** dos estudantes dos Anos Iniciais como um entrave ao debate de gênero reúne tanto docentes que afirmam nunca terem abordado essa temática quanto aqueles que frequentemente a tratam sob a perspectiva da representatividade de mulheres artistas. Nesse grupo, também estão professores que trabalham as questões de gênero e feminismo de forma implícita, sem nomear diretamente os conceitos, por acreditarem que as crianças com as quais atuam ainda não têm maturidade para compreendê-los plenamente.

O Discurso do Sujeito Coletivo que discorre a respeito do entrave relacionado à faixa etária revela que uma parcela de professores e professoras se sente insegura em trabalhar questões de gênero e feminismo com crianças. Essa insegurança surge, em grande parte, da

dúvida sobre qual linguagem utilizar para garantir que o conteúdo seja compreendido pelo público infantil. Essa dificuldade poderia ser minimizada se os cursos de graduação em Artes Visuais incluíssem as temáticas em seus currículos, com atenção especial à sua abordagem para essa faixa etária. Além disso, a ampliação de pesquisas que articulem gênero, feminismo e Artes Visuais no contexto dos Anos Iniciais, acompanhada de uma ampla socialização de seus resultados, também poderia contribuir significativamente para apoiar os docentes nesse desafio.

Debater abordagens e trocar experiências é essencial para que docentes de Artes Visuais revisem, aprimorem e reafirmem suas práticas cotidianas relacionadas às temáticas de gênero e feminismo. Esse processo também os(as) prepara para responder de forma adequada caso esses temas sejam levantados por crianças. Todos os sujeitos da pesquisa se mostraram dispostos a discutir a questão caso ela seja trazida pelos(as) estudantes, mesmo aqueles que ainda não abordaram a temática ou que não costumam trabalhar esses temas com crianças.

Outro entrave discriminado por um sujeito coletivo foi nomeado pela IC **tempo reduzido da aula de Artes Visuais** e está declarado no discurso-síntese abaixo:

*Infelizmente, a minha aula tem muito pouco tempo, entendeu? Então, tem situações que eu não consigo aprofundar mesmo, tem coisa que não chega a mim, eles não manifestam muito essas questões de gênero e eu nunca levei, se levasse precisaria de mais tempo para trabalhar para não ter nenhum mal-entendido.*

Esse discurso evidencia uma insegurança por parte dos professores(as) em abordar temáticas que, se tratadas de forma superficial, podem gerar ainda mais incompreensões. Planejar uma sequência de aulas com subtemas relacionados à questão de gênero, organizados para serem trabalhados em um tempo reduzido, seria fundamental para que esses e essas docentes se sentissem mais confortáveis a se engajarem nesse tipo de debate.

O sujeito coletivo que mencionou esse entrave também destacou uma série de dificuldades – que não foram apresentadas no discurso – decorrentes da falta de investimento em materiais, mobiliário adequado, e ambientes equipados com tanques ou pias. Além disso, foi apontada a desvalorização do campo da Arte nas instituições e na Educação Básica de forma geral, onde o espaço para essas disciplinas dentro da grade curricular é bastante limitado.

O tempo reduzido das aulas dificulta tanto o trabalho frequente com certos materiais, como tintas – que exigem tempo para distribuição e higienização – quanto a realização de debates mais aprofundados. Isso se agrava porque as crianças podem não se sentir suficientemente à vontade ou próximas de seus(suas) professores(as) para trazer espontaneamente questões de gênero para a sala de aula, a menos que haja estímulos ou uma aula planejada especificamente para fomentar esse tipo de discussão.

Uma parcela de docentes apontou o tempo reduzido das aulas de Artes Visuais como um entrave, indicando que essa limitação também contribuiu para abordagens mais formalistas no ensino da disciplina. Conforme apontado por outros estudos mencionados na Revisão de Literatura desta pesquisa, esse tipo de abordagem – formalista – tende a reforçar a ideia de que a Arte está dissociada de questões históricas e sociais, como gênero, classe e raça.

No entanto, diferentemente do que foi observado nas pesquisas citadas na Revisão de Literatura, a abordagem formalista não se destacou como uma tendência predominante na presente pesquisa. A maioria dos sujeitos entrevistados demonstrou adotar práticas que vinculam a Arte a questões históricas e sociais, evidenciando um compromisso com uma abordagem mais crítica e contextualizada.

Apesar de terem elencado um grande número de entraves ao debate de gênero, a maior parte dos sujeitos entrevistados percebe a existência de alguns fatores que facilitam o debate de gênero no contexto dos Anos Iniciais. Esses fatores facilitadores foram mapeados na subseção seguinte.

#### 7.1.2 Mapeamento das facilidades ao debate de gênero em Aulas de Artes Visuais

Os sujeitos da pesquisa ressaltaram algumas facilidades associadas à abordagem gênero em aulas de Artes Visuais. Esses apontamentos resultaram em discursos coletivos que foram resumidos nas seguintes ideias centrais: **ser docente de Arte; está no mundo, as crianças trazem; contar com uma equipe; atuar em uma escola que estimula o debate; oferta de material de Artes Visuais sobre gênero e feminismos.**

Os sujeitos apontaram essas facilidades ao se referirem ao contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas acredito que essas facilidades podem ser verificadas em qualquer contexto de Ensino de Artes Visuais.

Apesar de ter um grupo que aponte o curto tempo da disciplina de Artes Visuais como fator que dificulta a abordagem de gênero e tenha ainda apontado uma série de dificuldades que docentes de Artes Visuais enfrentam, há um Sujeito Coletivo que reconhece que **ser docente de Arte** é um facilitador ao debate de gênero.

*Acho que ser docente de arte também é uma facilidade porque você não vem – necessariamente – para debater o tema, o tema surge a partir do visual, ele surge a partir de códigos que as crianças já estão acostumadas a ver. Eu acho que isso acaba facilitando. Eu vejo que para alguns colegas de outras áreas, acho que eles ficam um pouco mais limitados. Mais receosos, realmente, de trabalhar essas coisas.*

Há um grupo que acredita que docentes de outras áreas, por passarem mais tempo com as crianças e ministrarem disciplinas socialmente mais valorizadas e, conseqüentemente, mais

centrais nos currículos escolares, acabam se tornando os principais alvos de críticas por parte de responsáveis contrários ao debate de gênero na escola. Essa questão foi abordada no Discurso do Sujeito Coletivo que identificou o entrave do autopolicimento devido ao temor de ataques.

Esse Sujeito Coletivo percebe que, além de estar menos exposto a críticas das famílias, o debate de gênero pode emergir espontaneamente em Aulas de Artes Visuais a partir do contato das crianças com determinadas obras de arte, sem que o professor ou a professora precise planejar uma aula específica sobre o tema. Isso ocorre porque muitas produções artísticas, especialmente as contemporâneas, abordam questões identitárias e lutas sociais. Dessa forma, o debate pode surgir de maneira orgânica durante a aula e ser percebido pelas famílias – que se opõem ao debate de gênero nas escolas – como uma discussão natural, resultante da interação com a obra, e não como uma abordagem intencional ou planejada pelo(a) docente.

As obras sequências de artistas como Helena Almeida, por exemplo, podem ser levadas a sala de aula para trabalhos de criação de animações e resultarem em debates de gênero sem que docentes tenham que planejar aulas específicas que motivem tais debates.

Outra facilidade apontada por uma parcela dos sujeitos da pesquisa foi nomeada pela IC **está no mundo, as crianças trazem** e se evidencia no discurso-síntese abaixo:

*Eu acho que a facilidade é justamente isso estar muito em pauta na sociedade. Se você tocar em pontos chaves para a discussão que são trazidos por obras de arte, dá pano para manga. Eu acho que essa é a facilidade. Estão tão imersos, é como se o peixe fosse falar da água. É um reflexo do desenvolvimento dessa discussão da sociedade mesmo. Cada vez a gente tem mais crianças que trazem essas questões. Crianças, às vezes, filhas de casais homoafetivos. Crianças que, já no Fundamental I, apontam em uma direção não-binária, às vezes, ainda, meio, assim, não definitiva, mas já mostram isso ou para uma identidade de gênero que não corresponde ao sexo biológico. São demandas do momento e que vão sendo inseridas nas propostas, tanto a questão étnica, quanto a questão de raça, quanto a questão do feminismo e de identidade de gênero. Acho que o YouTube, o Instagram, a própria cultura visual, a gente têm isso na televisão, no outdoor, na propaganda que a criança está vendo.*

O DSC acima traz evidências da presença da temática de gênero em várias esferas da vida social que chegam as crianças e que adentrarão a escola ainda que docentes evitem debater certas questões. Os estudos de Louro (2014, 2022) já apontavam para temática da sexualidade – que costuma ser evitada em muitas escolas – mas que está ali porque faz parte da vida dos sujeitos que ali estão. Essa linha argumentativa da autora pode ser utilizada para outras

temáticas que alguns tentam deixar de fora dos muros da escola, como gênero e identidades de gênero, por exemplo.

Essa facilidade é o que orienta abordagens pedagógicas da temática de gênero, categorizadas como: **abordar porque emergiu, embora não fosse a intenção e abordar por necessidade**. Essa facilidade pode gerar debates enriquecedores em qualquer uma dessas abordagens, pois as crianças conseguem exemplificar conceitos – inclusive aqueles que alguns professores consideram difíceis de compreender – a partir de suas próprias vivências. Além do mais, o professor pode introduzir certas nomenclaturas, como feminismo e gênero, utilizando exemplos do cotidiano.

Existe um pequeno grupo que discorda dessa facilidade e aponta falta de maturidade e vivência das crianças em exemplificar questões de gênero e nomeei essa discordância de **as crianças não sabem exemplificar**.

*Eu acho que, assim, são questões que não são discutidas abertamente com frequência, entendeu? Porque, por exemplo, questões de racismo, eu acho um tema tranquilo de trabalhar, porque eles sabem dizer exemplos de situações disso, entendeu? Mas facilmente.*

O Sujeito Coletivo que defende essa ideia a utiliza como justificativa para nunca ter realizado discussões sobre gênero em suas aulas. No entanto, acredito que, caso trabalhasse essa temática, poderia se surpreender com as inferências que as crianças são capazes de fazer a partir das referências visuais apresentadas pelo(a) docente, bem como com os exemplos que trazem de seus próprios cotidianos.

As crianças formulam questionamentos que, ao serem devolvidos a elas, revelam indícios do que já estão prontas para compreender. Esse processo pode ser uma estratégia eficaz para conduzir o debate, especialmente quando o(a) professor(a) teme fornecer informações em excesso ou antecipar reflexões para as quais as crianças ainda não demonstraram curiosidade ou maturidade suficiente. Ao reconduzir os questionamentos para que o próprio grupo os responda, torna-se mais evidente o que já sabem e o que ainda precisa ser introduzido no momento.

Fazer parte de uma equipe e sentir-se apoiado por ela foi destacado como um fator que facilita a abordagem de gênero nas aulas de Artes Visuais. Docentes que contam com esse suporte nas instituições onde atuam sentem-se mais confiantes para trabalhar temas como gênero e feminismo, pois podem discutir estratégias de abordagem, trocar experiências com profissionais mais experientes e contar com apoio diante de possíveis críticas de responsáveis ou de colegas que defendem o movimento antigênero nas escolas.

Essa dinâmica se evidencia no **Discurso do Sujeito Coletivo**, sintetizado na ideia central **contar com uma equipe** disposta a seguir:

*A gente fica muito fortalecida quando a gente tem uma equipe para trocar ideias sobre isso, que já tem um tipo de experiência. Eu acho que você tem que pensar como abordar... Pensar junto com uma equipe que já tem o hábito de trabalhar com essas questões. Acho que também faz muita diferença, você estar num lugar, numa equipe e saber que você não é a única pessoa fazendo aquilo, você tem tanto apoio pedagógico, tanto parceria mesmo de trocar estratégias, trocar temas, trocar artistas. Tem o apoio de todo mundo para construir as aulas, o planejamento e discutir as dificuldades. Acho que isso também acaba motivando e dando mais confiança para o professor.*

Ao utilizar o termo “equipe”, o Sujeito Coletivo se referiu ao grupo de professores(as) de Artes Visuais. Essa “equipe” é apontada como um espaço de colaboração, onde os(as) docentes podem debater e refletir conjuntamente sobre abordagens pedagógicas específicas da disciplina. No entanto, essa realidade nem sempre se concretiza, já que muitos(as) professores(as) são responsáveis por lecionar para todas as turmas das escolas em que atuam ou, nem sempre, fazem parte de redes de ensino que incentivem reuniões pedagógicas ou de planejamento colaborativo regulares entre pares de uma mesma disciplina.

Docentes, que são os(as) únicos(as) responsáveis pela disciplina em suas instituições, podem buscar apoio em outros profissionais da escola, como professores(as) de diferentes áreas ou funcionários(as), com quem possam compartilhar experiências e planejar coletivamente. Contudo, o regime de trabalho muitas vezes não contempla a realização dessas reuniões, limitando a construção de um espaço colaborativo essencial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Outro ponto apontado como facilitador do debate de gênero foi nomeado pela ideia central **atuar em uma escola que estimula o debate** e se revela no seguinte **Discurso Coletivo**:

*Eu acho que é o ambiente, eu não sei. Até a minha orientadora, como autora, já foi duas vezes lá nessa escola conversar com as crianças. Então ela fala assim “aqui todo mundo quer falar”. Todo mundo quer se expressar, quer perguntar, tem alguma coisa, levanta a mão e ela fala assim “essa não é a realidade de todas as escolas”. Então a gente consegue retirar mais a impressão dos alunos e tudo mais, porque todo mundo conversa, fala, não tem aquele medo de se expressar. No caso da criança surda, elas falam abertamente, quando desenvolvem a libras, alguns demoram a desenvolver a língua de sinais, mas quando desenvolvem querem falar sobre tudo. A pessoa surda traz para a escola, às vezes na casa dela as pessoas não falam Libras e ela não pode debater, mas pode debater na escola, lá tem acolhimento.*

Esse discurso ressalta a importância de incentivar o debate desde a infância, criando um ambiente em que as crianças se sintam à vontade para expressar suas dúvidas sem medo de serem julgadas como incompetentes ou anormais. Estabelecer um espaço de confiança, que promova o diálogo, onde as crianças aprendam a ouvir o outro, a respeitar opiniões diversas e a desenvolver a segurança para compartilhar as percepções sobre o mundo ao redor, é essencial para que discussões mais aprofundadas sobre gênero possam ocorrer.

Vale destacar a importância do debate em ambiente escolar para crianças surdas, que se comunicam em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e frequentam escolas específicas para surdos. Para algumas dessas crianças, como exemplificado no discurso coletivo, a escola pode ser o local onde melhor conseguem se comunicar – especialmente se os membros de sua família não dominam LIBRAS – pois é no espaço escolar que convivem com outras pessoas que utilizam a mesma língua e valorizam a Cultura Surda.

Imagino que para crianças que vivem em família ouvinte que não domina Língua de Sinais e frequentam escolas inclusivas onde possuem intérpretes, o ambiente escolar também seja um espaço de afirmação discursiva maior do que o ambiente familiar e, como docentes, precisamos estar atentos a esse fato e investir no debate. Práticas pedagógicas que se concentram exclusivamente no fazer artístico ou em análises formalistas de obras de arte dificilmente contribuirão para a promoção de debates com enfoque social e cultural.

Professores(as) de Artes Visuais reconhecem que, atualmente, existe uma facilidade ao debate de gênero, que passou a ser verificada recentemente, e que pode ser identificada pelo **discurso-síntese** abaixo, nomeado pela ideia central **oferta de material de Artes Visuais sobre gênero e feminismo**.

*As imagens no Instagram, a gente pode falar com os artistas e as artistas pelo direct. Antigamente, a gente mesmo ficava retido ao que estava no livro que a gente tinha estudado, por exemplo, o texto da Linda Nochlin, quando eu fiz minha pesquisa de Mestrado, ele não estava traduzido. Eu lembro que eu entrei em contato com a revista por e-mail, eles me enviaram por correio uma xerox do artigo da Linda Nochlin. Foi 2011, 2012. Hoje a gente tem mais acesso. A gente tem hoje livros de exposições inteiras que tratam esse tema. Nos últimos anos foram traduzidas muitas coisas que não eram traduzidas no português. O catálogo do MASP de histórias feministas, por exemplo. Eles têm textos clássicos que a gente só conseguia ler em inglês. Sobre produção de artistas brasileiros e brasileiras, também temos algo, não tanto quanto gostaríamos. Hoje em dia, temos a opção de cursos na internet sobre feminismos, mulheres artistas, gênero, são pagos, mas antigamente não tínhamos essa opção, não se falava*

*na temática. Cursos voltados para ensino de arte com essas temáticas é que não se vê com frequência.*

Como já apontado na introdução desta pesquisa, o Sujeito Coletivo reconhece avanços significativos nos estudos sobre historiografia e teorias da arte feminista, que atualmente estão mais acessíveis para que professores(as) possam pesquisar. Além disso, destacam as redes sociais como importantes facilitadoras da promoção de conexões entre docentes e artistas que trabalham a temática de gênero.

Apesar desses avanços, ainda há desafios importantes. A escassez de materiais voltados para as infâncias é vista como um entrave ao debate de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – como já foi mencionado no discurso coletivo sob a ideia central **falta de material didático sobre gênero** – assim como a lacuna de estudos e cursos que abordem a interface entre o ensino de Artes Visuais e o feminismo, especificamente direcionados a esse segmento de ensino.

Embora ainda sejam escassas as pesquisas sobre práticas pedagógicas voltadas ao feminismo e gênero nos Anos Iniciais, esta pesquisa identifica professores e professoras de Artes Visuais que incorporam essas temáticas em suas práticas com crianças.

Apesar de não representarem a maioria dos entrevistados, existem docentes que utilizam uma ou mais abordagens pedagógicas mapeadas neste estudo e planejam aulas específicas a partir de obras de arte feministas ou de produções artísticas que dialogam com pautas feministas. Na próxima subseção, serão apresentadas algumas das práticas exitosas relatadas pelos sujeitos da pesquisa.

## **7.2 Práticas pedagógicas exitosas a partir de obras de arte feministas:**

Ao longo da Análise de dados do Mapeamento das principais abordagens de gênero realizadas pelos sujeitos da pesquisa foram indicadas algumas referências de artistas que apareceram no discurso de diferentes sujeitos e o esboço de certas propostas pedagógicas, mas existem duas propostas que foram narradas de forma mais detalhada e que, por isso, foram destacadas aqui.

### **7.2.1 Prática exitosa a partir de obras de Itamara Ribeiro**

No discurso abaixo, foi narrada uma prática pedagógica – em processo na ocasião – que partiu de uma série de obras da artista Itamara Ribeiro. O trabalho da artista foi motivador de debates sobre a condição da mulher no passado e no presente:

Eu trabalhei há pouco tempo, com o quinto ano, com a Itamara Ribeiro. Eu peguei uma série específica dela, que ela pega os manuais de costura da mãe dela. Então ela pega os manuais antigos da mãe, das décadas de 1960, 1970, 1980, que a mãe era costureira e tal. Só que aí ela faz uma discussão sobre a

representação da mulher dentro desse mundo da estética. Dentro do mundo da moda. Então as mulheres que aparecem nesses manuais da mãe eram aquelas mulheres submissas, donas de casa. Todas brancas, magras. Aí o que ela faz? Ela pega essas imagens e ela vai bordando em cima dessas imagens intervenções. Eu dialogava com eles. Por que ela fazia aquelas interferências naquelas mulheres? Aquelas mulheres eram as mulheres de agora? Elas representam, por exemplo, a mulher brasileira. Essas mulheres representam a mulher do cotidiano que trabalha, sai cedo. Muitas não têm marido, são mães solo. Então eu pego essas imagens e vou fazendo essas interlocuções. Essas provocações. A parte plástica ainda vai ser realizada: bordado e intervenções sobre fotografia e imagens (Sujeito individual A, 2024).

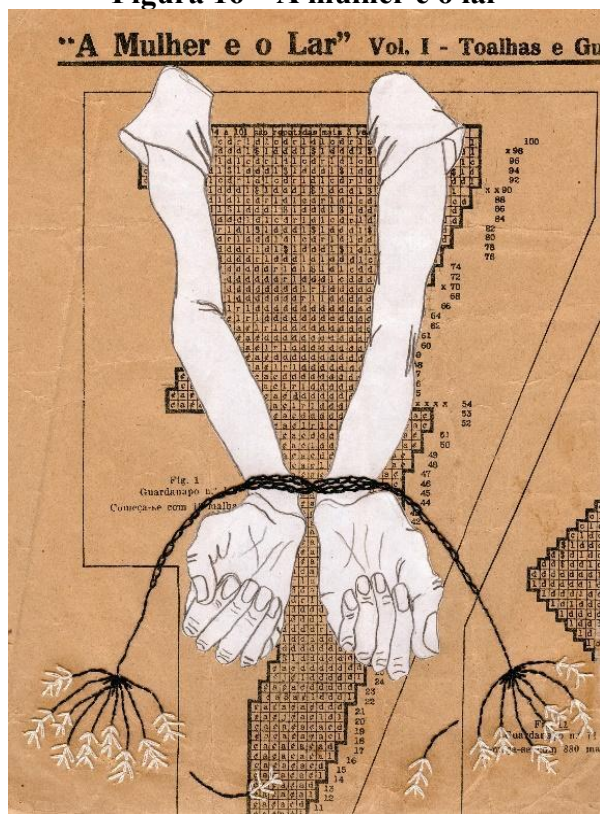
Itamara Ribeiro é uma artista que ressignifica o bordado, uma prática historicamente associada ao feminino. Na série mencionada pelo sujeito da pesquisa, ela questiona os ideais de feminilidade promovidos por manuais de costura direcionados ao público feminino. Essa crítica é evidenciada no trecho destacado da divulgação da exposição *Entrelinhas*, realizada no *Espaço Arteducação* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em 2023:

[...] Em suportes em papel, a artista faz intervenções nos antigos manuais e livros direcionados ao público feminino[...]. Entre assuntos comuns destas leituras figuram conselhos sobre como uma mulher deveria cuidar da casa, se comportar e se vestir, há também receitas culinárias e de artesanato para a “bela, recatada e do lar” se ocupar no contexto doméstico. Estes mesmos suportes disciplinantes e castradores de outrora recebem a arte transgressora da artista que questiona tais dizeres por meio de provocações, e literalmente, alfinetadas em cada composição. Além do específico suporte de papel e do bordado, outro elemento presente nas obras desta artista é o desenho de figuras do corpo feminino, para tal, a artista revela que seu processo acolhe experiências de fotoperformance com seu próprio corpo para encontrar a expressão e o gesto desejado em cada desenho. (Espaço de Arteducação, 2023).

A Figura 16, que faz parte da série mencionada pelo sujeito da pesquisa, apresenta os braços de uma mulher colados sobre uma página do *Jornal das Moças*, da década de 1960, e traz o título *A Mulher e o Lar*. As mãos da figura estão aprisionadas por uma flor bordada. Elementos tradicionalmente associados à feminilidade, como o bordado e a flor, ocupam um papel central na imagem. A flor, em particular, como destaca Simioni (2019), foi um tema recorrente nas obras de mulheres artistas, seja por ser considerado de menor prestígio na Academia de Belas Artes e, portanto, mais apropriado às mulheres, seja como um símbolo de feminilidade em pinturas que as retratavam.

Na obra de Itamara Ribeiro, no entanto, esses símbolos podem ser interpretados como expressão de opressão, funcionando como metáforas visuais de estereótipos que aprisionam e dos papéis de gênero impostos. A artista convida o espectador a refletir sobre os condicionamentos culturais que naturalizam o sexismo, apresentando imagens que questionam profundamente essas normas.

**Figura 16 – A mulher e o lar**



Fonte: I.Ribeiro, 2015.

Embora os manuais utilizados por Itamara Ribeiro em suas obras sejam antigos (décadas de 1930 até 1990)<sup>31</sup>, muitos dos ideais neles propagados remontam ao imaginário social brasileiro desde o período imperial, sendo constantemente atualizados pela mídia patriarcal. Em 2016, a revista *Veja* publicou uma matéria sobre a então primeira-dama do Brasil, Marcela Temer, intitulada “Bela, recatada e do lar” – expressão retomada na divulgação da exposição de Itamara Ribeiro – na qual Marcela era apresentada como um modelo ideal de mulher, “[...] a sombra, nunca à frente [...]” (Ribeiro, 2018, p. 114)<sup>32</sup>. Ao ler a reportagem, Djamila Ribeiro recordou as “[...] revistas 'femininas' da década de 1950, que reforçavam o estereótipo da dona de casa feliz, sempre bem arrumada e maquiada [...]” (Ribeiro, 2018, p. 114).

Esses ideais sempre estiveram presentes na sociedade brasileira, perpetuados por expressões como “Por trás de um grande homem, há sempre uma grande mulher” e “O homem é a cabeça e a mulher, o pescoço”. Também se manifestam no ideal de família burguesa, herdado da metrópole e assumido como modelo universal, no qual o patriarca é visto como rei.

<sup>31</sup> Informação fornecida pela artista por e-mail enviado a pesquisadora.

<sup>32</sup> É importante destacar que a menção a “Ribeiro” refere-se a Djamila Ribeiro, integrante do referencial teórico desta pesquisa, e não a Itamara Ribeiro, artista mencionada como referência na prática exitosa apresentada na subseção. Para esta última, adotou-se a abreviação I. Ribeiro ao longo da dissertação.

Esse conceito é criticado por Itamara Ribeiro em uma de suas obras (Figura 17), onde a artista utiliza bordado para cobrir uma reportagem publicada no *Jornal das Moças*, intitulada *Um lar onde o marido é rei*.

Esse gesto artístico dificulta a leitura do texto original, mas, ao tentar decifrá-lo, percebe-se que a reportagem narra o controle abusivo exercido por um tipo de marido sobre a esposa. Ele é descrito como alguém que, apesar de sair pouco com a esposa e lhe dar pouca atenção, mostra-se extremamente ciumento e controla todos os seus passos, chegando ao ponto de exigir que funcionários da casa a espionem.

Ao velar o conteúdo da reportagem, a artista direciona o foco para o título e para a própria existência de um periódico como o *Jornal das Moças*. Isso nos leva a refletir tanto sobre o peso simbólico que o patriarca ocupa na família burguesa quanto sobre a conduta de muitos homens que, influenciados pelo sexismo profundamente arraigado na sociedade, não contribuem para as tarefas domésticas. Esses homens assumem que tais funções são responsabilidade da mulher e acreditam que devem ser servidos. Além disso, o trabalho da artista provoca uma análise crítica sobre como muitas mulheres são educadas para aceitar certos papéis sociais como se fossem inerentes ao feminino.

O velamento do que poderia ser interpretado como um alerta às mulheres — já que a reportagem narra uma relação abusiva e altamente controladora do masculino sobre o feminino, do patriarca sobre sua esposa — também nos leva a refletir sobre como a visão sexista de mundo normaliza essas ações. Essa perspectiva faz com que a sociedade naturalize tais relações. Assim, o velamento pode ser entendido como simbologia para aquilo que a sociedade não enxerga como abusivo. Somos condicionados a perceber apenas a figura do patriarca como um “rei”, a quem todos devem obedecer.

Na mesma Figura 17, outra obra de Itamara apresenta uma página de uma enciclopédia de trabalhos manuais com os dizeres "Para as tarefas caseiras, muita elegância", ilustrada por uma mulher vestindo avental. A artista oculta o rosto da figura feminina, retirando-lhe a identidade, e adiciona bordados tanto no rosto quanto no avental, reduzindo-a à função de dona de casa — um papel social historicamente imposto às mulheres, como se não houvesse outras expectativas ou possibilidades de vida. Com essa intervenção, interpreto que Itamara evidencia como a sociedade tende a anular individualidades e a padronizá-las, limitando sonhos e aspirações<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Essa interpretação da obra é pessoal e outras possibilidades de leituras podem ser realizadas.

**Figura 17 – Para as tarefas caseiras muita elegância e Um lar onde o marido é rei<sup>34</sup>**

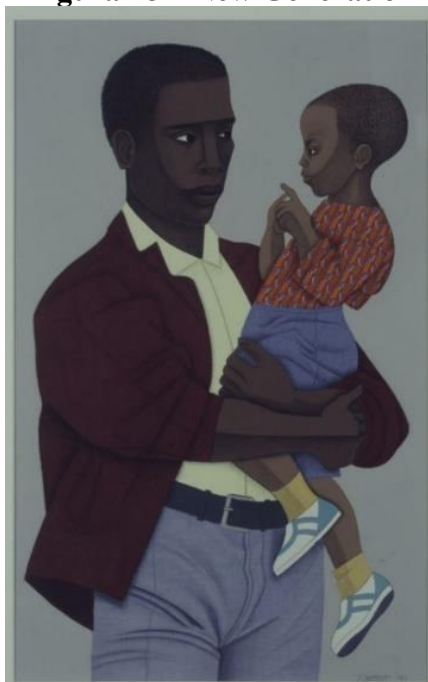


Fonte: I. Ribeiro, 2023.

As obras de Itamara Ribeiro podem servir como um ponto de partida para o debate sobre gênero em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse potencial é ampliado quando suas criações são contextualizadas ao lado de obras de artistas como Abigail de Andrade, que, em seus autorretratos, frequentemente se retratava ao lado de jarros de flores — um símbolo tradicional de feminilidade. Da mesma forma, a análise crítica de outras obras da historiografia da arte, em que mulheres são representadas realizando atividades como cuidar dos filhos, costurar ou desempenhar tarefas domésticas, pode enriquecer a discussão. Essas representações reforçam papéis femininos estereotipados, como os de esposas devotadas, recatadas e cuidadoras do lar e da família, naturalizados culturalmente. Apresentar esse conjunto de representações pode ajudar as crianças a compreenderem o caráter crítico das obras de Itamara Ribeiro.

Como contraponto, pode ser interessante também apresentar imagens que rompam estereótipos de gênero, oferecendo perspectivas alternativas de masculinidade. Um exemplo potente é a litografia de Elizabeth Catlett (Figura 18), que desafia as construções tradicionais de gênero e propõe novas possibilidades de representação masculina.

<sup>34</sup> A montagem das imagens foi realizada por mim com o objetivo de conferir uma visualidade mais organizada à dissertação. A composição reúne duas obras da artista: uma produzida sobre uma página de enciclopédia de trabalhos manuais (*Para as tarefas caseiras, muita elegância*) e outra sobre um jornal (*Um lar onde o marido é rei*). As obras foram publicadas no Instagram da artista (@itamarasribeiro) em 14 de setembro de 2023 e 23 de junho de 2023, respectivamente. Acesso em: 3 out. 2024.

**Figura 18 – New Generation**

Fonte: Catlett, 1992.

**New Generation** (Figura 18) é uma obra que destaca a figura masculina no papel de cuidador e traz uma família – presumida – negra. É uma imagem que desestabiliza a ideia de masculinidade apartada do cuidado e pode ajudar a desnaturalizar o pensamento sexista que rege muitas relações familiares e outros espaços de interação entre homens adultos e crianças.

#### 7.2.2 Prática exitosa a partir de obras de Rosana Paulino e Helena Almeida

No discurso a seguir, um dos participantes da pesquisa relata uma prática que se inspirou em obras de Helena Almeida, previamente mencionada no mapeamento das principais abordagens de gênero, e em diversas criações de Rosana Paulino, incluindo a série *Bastidores* (Figura 22).

Eu acho que um exemplo bem forte é o da Rosana Paulino, da série *Bastidores*, porque ali fica muito claro a questão do silenciamento da mulher, da invisibilidade da mulher, do feminino. Então, a partir dali, eu acho que gera uma boa discussão. Teve um ano que fiz uma série de fotografias com o quinto ano e que depois viraram vídeos editados, stop motion das fotos. Usei Helena Almeida, que tem umas fotos sequenciadas e são ótimas para pensar animação, e diversas obras da Rosana Paulino como referências, então a partir delas falamos do debate feminista. A ideia foi trabalhar diversidade e tivemos crianças que falaram de gênero. E aí a gente partiu de fotos deles. Cada grupo escolheu um tema. E teve um grupo realmente que trabalhou essa questão do feminismo, da opressão da mulher. Foi bem legal. O menino puxando a menina amarrada, não era exatamente corda, mas eram tecidos pretos. Também apareceu a questão de homossexualidade feminina. De bandeiras, LGBTQIA+. Esse trabalho foi muito legal, porque elas fizeram uma produção de fotografia já com as mulheres assim, de braços (faz o gesto associado a força da mulher). E depois se montou a animação. Mas é aquela história. Tudo

depende do grupo que você está trabalhando. Então, foi muito maduro esse trabalho. Cada grupo abordou uma questão, mas de uma maneira muito madura, eu diria (Sujeito individual B, 2024).

As obras de Helena Almeida e suas sequências, foram citadas por vários sujeitos da pesquisa como interessantes para o trabalho com animação e, assim como eles, também costumam utilizar as obras da artista para trabalhos de imagem em movimento.

Tanto Helena Almeida, na obra *Ouve-me* (Figura 11), quanto Rosana Paulino, em *Bastidores* (Figura 19), abordam os espaços discursivos limitados das mulheres no que Quijano (2005, 2010) definiu como “sistema-mundo eurocentrado”. O pensamento, os saberes e a forma como as mulheres enxergam o mundo não são legitimados, assim como as denúncias das diversas violências que elas sofrem, frequentemente desconsideradas e invalidadas.

A série *Bastidores* (Figura 19) introduz a dimensão racial no debate de gênero ao exibir imagens de mulheres negras em bastidores<sup>35</sup>, utilizando a costura como uma metáfora de sutura. Paulino materializa, assim, a violência que silencia essas mulheres, apagando suas formas de pensar, suas visões de mundo e as denúncias de suas dores. A própria artista define a simbologia da costura em sua obra:

[...] Utilizar-me de objetos do domínio quase exclusivo de mulheres. Utilizar-se de tecidos e linhas. Linhas que modificam o sentido, costurando novos significados, transformando um objeto banal[...]tornando-o um elemento de violência e repressão. 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, 1977, p. 117-118).

**Figura 19 - Bastidores**



Fonte: Paulino, 1997.

A obra incorpora o bastidor — instrumento utilizado no bordado para segurar o tecido —, mas também evoca outro significado da palavra, remetendo ao que permanece oculto ao público em um espetáculo teatral ou em um set de filmagem, assim como à carga simbólica que esse termo assume. Quais violências essas mulheres retratadas vivenciam nos bastidores de seus lares? E nos bastidores de seus ambientes de trabalho?

<sup>35</sup> Aro utilizado para prender tecido durante a atividade de bordado.

Muitas delas são relegadas aos bastidores da sociedade, empurradas para o trabalho doméstico em casas de famílias brancas, vivendo uma existência invisível, confinadas em pequenos quartos nos fundos das cozinhas e submetidas a relações laborais marcadas por vestígios escravocratas, como bem apontam os estudos de Gonzales (2020).

A simbologia do bastidor nos leva a refletir sobre “[...] como os bastidores do cotidiano são desiguais entre homens e mulheres [...]” (Zarur, 2022, p. 108) e como raça e classe se articulam ao gênero, produzindo bastidores ainda mais desiguais.

A partir do contato com a obra e da mediação do professor ou da professora, as crianças podem realizar uma análise interseccional, identificando as condições de raça, classe e gênero — ou seja, o sistema interconectado de opressões que afeta mulheres negras em uma sociedade racista, capitalista e cisheteropatriarcal. O aprofundamento desse debate dependerá do grupo de crianças, como ressaltou o sujeito da pesquisa ao narrar a prática bem-sucedida que utilizou *Bastidores*, de Rosana Paulino, como referência.

Esse debate resultou na criação de sequências fotográficas, posteriormente animadas por meio da técnica de stop motion, uma prática enriquecedora que abrange tanto a fotografia quanto a imagem em movimento. Partindo de um debate social que utilizou gênero como categoria analítica, a proposta — que poderia se limitar ao aspecto técnico da animação — adquire uma dimensão crítica, tornando-se uma experiência potencialmente transformadora para os alunos.

A proposta prática de animação, que abordou o tema “diversidade”, também trouxe à tona discussões sobre sexualidade. Isso evidencia que essa temática faz parte do cotidiano das crianças e, inevitavelmente, chega à escola, como destaca Louro (2014, 2022) e como confirmam os depoimentos de um grupo de participantes da pesquisa.

É fundamental levar em conta o contexto cultural do grupo de crianças com o qual estamos trabalhando. No caso da cultura surda, por exemplo, onde o grupo de surdos(as) politizados(as) se comunica por meio da Língua de Sinais, a obra *Bastidores*, de Rosana Paulino, poderia ser apresentada em diálogo com *Self Censoring* (Figura 20), de Nancy Rourke, artista surda estadunidense. Isso porque, na comunidade que utiliza a língua de sinais, a simbologia do silenciamento está diretamente associada às mãos, não a boca.

A obra mencionada, de Rourke, apresenta duas mulheres em contextos distintos, mas silenciadas. No primeiro, representado por um fundo vermelho, a mulher aparece inserida na cultura ouvintista, e traz um zíper na boca. No segundo, com fundo azul, a mulher está inserida na cultura surda e traz um zíper na mão. A artista retrata o silenciamento feminino nas duas culturas.

Os conceitos de “Cultura Ouvintista” e “Cultura Surda” são discutidos nos Estudos Culturais Surdos. A Cultura Ouvintista é aquela que valoriza o oralismo e considera as representações dos ouvintes como as únicas legítimas ou possíveis. Já a Cultura Surda reconhece a Língua de Sinais como a primeira língua da comunidade surda e compreende que essa comunidade desenvolve processos culturais próprios (Skliar, 2013).

Entre os surdos, “[...] circulam histórias sinalizadas, piadas, poemas, histórias de vida [...]” (Karnoop; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2011, p. 18), demonstrando a riqueza e a singularidade da produção cultural surda. A pessoa surda, politicamente organizada e inserida na Cultura Surda, se reconhece como um povo, com língua e cultura próprias.

A imagem de Rourke contribui para que crianças surdas compreendam a simbologia do silenciamento e da deslegitimação do discurso feminino na sociedade, mecanismos que frequentemente levam as mulheres a temerem expressar-se ou denunciar as violências e restrições que enfrentam. Além disso, esse processo de silenciamento muitas vezes as faz duvidar de sua própria capacidade de emitir opiniões e se posicionar.

**Figura 20 – Self Censoring**



Fonte: Rourke, 2024.

Durante as entrevistas, os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre quais imagens evitam exibir para crianças. O objetivo dessa pergunta foi identificar visualidades e obras que, caso estejam incluídas no produto educacional que pretendo desenvolver, provavelmente dificultariam a utilização do material didático por docentes de Artes Visuais em aulas

destinadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As visualidades evitadas por esses profissionais serão abordadas na próxima subseção.

### 7.3 Cuidado na seleção de imagens voltadas para crianças:

O cuidado na seleção de imagens a serem exibidas para as crianças foi mencionado por todos os sujeitos da pesquisa. Imagens que contenham violência explícita, imagens com conotação sexual e nudez explícita foram citadas como visualidades que os docentes evitam exibir.

O **discurso coletivo** abaixo, intitulado pela ideia central **violência e erotismo explícitos**, demonstra a preocupação e cuidado com imagens de cunho mais realista, como as imagens que figuram em jornais, registrando assassinatos ou mesmo obras de arte que possam assustar as crianças mais do que provocar debates transformadores.

*Acho inadequado levar imagens que tenham forte carga erótica e também imagens muito realistas de violência explícita, de sofrimento extremo, sobretudo fotográficas ou jornalística. Assuntos que precisam de amadurecimento emocional para serem digeridos e que podem gerar traumas. Cada criança tem um grau distinto de experiência com esses assuntos e no coletivo da sala de aula é preciso respeitar isso. O tema violência pode e deve ser abordado, mas existem muitos caminhos para isso sem provocar choques. Acho que a arte oferece muitas possibilidades viáveis e que vão provocar a discussão necessária sem lesar nenhuma criança.*

Existe um grupo que exemplificou como chocante e violenta certas imagens artísticas que exibem sangue, sejam imagens de pintura – como certas obras de Frida Khalo – sejam imagens de performances fotografadas ou filmadas. Essa visão está expressa no **DSC** seguinte:

*Algumas imagens da Frida, eu evitaria, só para a gente ter uma ideia “do que” exatamente na visualidade [eu evitaria]. A questão da maternidade, quando ela vai expressar aquilo de uma forma bem chocante, que ela perdeu algumas gestações e tudo mais, ela coloca aquilo. Então, talvez aquele sangue, aquela criança morta, aquele tipo de coisa, talvez eu não levaria. Imagens que lidam com vísceras, com podridão, com putrefação, com body art que tem uma questão de trabalhar o sangue, secreção corporal. Ou a questão da feminilidade do corpo feminino, trabalhar com o sangue, com a menstruação, performar com isso. Tá saindo, às vezes, placenta, alguma coisa assim... que tem uma coisa de orgânico que é muito sensorial que talvez eu não usasse por ser chocante.*

No que diz respeito a nudez, existe um grupo que não exhibe nenhum tipo de imagem dessa natureza para crianças e outro grupo que já exibiu ou considera exibir nudez em contexto cultural específico e natural de determinados povos – como alguns povos indígenas brasileiros,

por exemplo – ou em algumas pinturas e esculturas, em que a nudez não tenha uma conotação sexualizada.

O **Discurso do Sujeito Coletivo** abaixo resume o pensamento de docentes que consideram a **exibição da nudez em contextos específicos**:

*O erotismo está implícito em muitas imagens, e nesse caso não sobressaem a ponto de não poderem ser mostrados, como é o caso dos principais nus na história da arte, A gente passou anos estudando as estátuas gregas e estava tudo bem. Mas acho que é preciso ter cuidado e delicadeza na seleção dessas imagens evitando aquelas que ultrapassam a linha do sutil, do natural para o explícito e muito sugestivo. Eu tenho cuidado de que esse corpo que está lá nu que ele não está insinuando nenhum ato sexual, um beijo, um desejo, alguma coisa sensual. Eu acho que é um limite dentro do contexto dos Anos Iniciais. Uma coisa é a nudez em contexto cultural, por exemplo, indígenas, outra coisa é uma performance com nudez explícita.*

O sujeito coletivo que não exhibe nenhuma imagem de nudez ou evita ao máximo se expressa por meio do **discurso-síntese** abaixo, nomeado pela ideia central **nudez evitada**:

*Eu tenho uma dificuldade de lidar com isso. De apresentar e como mostrar o corpo nu. Não é uma coisa que eu costumo fazer. Eu nunca apresentei nem um Davi, de Michelangelo. Procuro ser cuidadosa sempre cuidadosa com o que tem das próprias imagens que estão por ali na sala. É que eu fico pensando que tipo de discussão que isso pode trazer inclusive para fora de sala de aula, para a família, para coisas assim. Um Davi, hoje, gera polêmica. É nesse mundo doido que a gente está. A notícia vai ser "a professora, o professor, traz gente pelada".*

Esse sujeito se preocupa com a repercussão que a imagem de nudez exibida em sala pode causar, evidenciando – mais uma vez – uma preocupação recorrente de muitos e muitas docentes de Artes Visuais que norteia suas práticas pedagógicas: o medo da reação de famílias de alunos.

Esse receio, conforme já mencionado, também leva um grupo de professores e professoras a abordar temas relacionados a gênero e feminismo de forma velada, evitando nomear certos tópicos, como já foi mencionado na seção **Mapeamento das formas mais comuns de abordagem da temática gênero que vem sendo utilizada por professores de Artes Visuais dos Anos Iniciais**. Há também aquele que, temendo pressões e possíveis denúncias por parte de familiares, optam por não trabalhar questões de gênero no ambiente escolar.

A pressão social e o pensamento que sustenta o movimento Escola sem Partido — enfraquecido enquanto organização, mas cujo ideário está profundamente enraizado em muitos

indivíduos — acabam promovendo um autopolicamento entre professores e professoras. Caso essas ideias não estivesse tão presente na sociedade, é provável que os docentes se sentissem mais seguros para abordar a temática de estudo da atual pesquisa.

É inegável que o cuidado ao lidar com crianças é fundamental, e acredito que todos(as) docentes devem exercer esse discernimento, escolhendo cuidadosamente as imagens e conteúdos mais adequados para cada grupamento de alunos(as). No entanto, até que ponto essa seleção é guiada por um julgamento pedagógico legítimo, e não por medo de represálias? A constante tensão e a insegurança podem empobrecer as práticas pedagógicas.

Como o objetivo desta pesquisa é demonstrar as potencialidades das obras de arte com temática feminista para o debate de gênero em turmas dos Anos Iniciais, torna-se essencial considerar as visualidades que os(as) docentes frequentemente evitam, bem como as inseguranças que enfrentam, a fim de desenvolver um produto educacional que atenda às suas necessidades e propor referências de mulheres artistas e de arte feminista que possam ser utilizadas em sala de aula no debate de gênero com crianças.

Durante as entrevistas foram exibidas para os sujeitos da pesquisa três imagens de obras de arte: um dos itens da série *Bastidores*, de Rosana Paulino; fotografias, de autoria da artista Laetitia Ky e um print de videoarte *Sem Título* [gaiolas], de Sônia Andrade. O intuito da exibição das imagens era perceber se os sujeitos da pesquisa viam potencial para debate de gênero a partir dessas imagens e se consideravam apresentá-las para crianças dos Anos Iniciais. A partir da reação dos sujeitos a esses exemplos, obtive informações úteis para pensar o produto educacional e para propor referências de obras de arte que, talvez, possam ser utilizadas para debate de gênero com crianças.

A maioria dos sujeitos afirmou que exibiria ou já exibiu as imagens citadas para crianças e apenas 10% dos sujeitos não exibiria nenhuma das imagens por julgar a temática feminista forte e inadequada para crianças, mas considerariam mostrar as obras de Laetitia Ky, caso as crianças levassem o debate de gênero, de forma espontânea, para sala de aula.

Ao observarem as imagens, a maioria dos(as) docentes afirmou que as apresentaria para turmas de quarto e quinto anos. Alguns(as) mencionaram que as exibiriam a partir do terceiro ano, e houve aqueles(as) que as mostrariam para crianças independentemente do ano de escolaridade. De modo geral, um número considerável de participantes da pesquisa ressaltou a dificuldade em precisar o ano mais adequado, destacando que o fator determinante para certos debates é a maturidade do grupo, mais do que a faixa etária da turma.

Sobre a imagem do item da série *Bastidores* (Figura 21), o Sujeito Coletivo que já utilizou ou utilizaria essa obra reconhece seu potencial para promover debates interseccionais,

além de abordar questões relacionadas à Arte Contemporânea e às inúmeras possibilidades de materiais explorados artisticamente.

*Raça, gênero, violência contra mulher. A dor relacionada ao silenciamento, como se ela [a mulher] não tivesse lugar de fala. Quem é que causou essa dor? Será que dá para descosturar? Será que dói? Metáforas... A própria ideia da costura associada ao feminino pela sociedade, a questão do trabalho doméstico e de todo o trabalho manual que é desvalorizado na nossa sociedade. A coisa de você ressignificar esse material, no sentido de que ele deixa de ser um material de artesanato para se tornar um material da arte. Eu acho que obras para crianças tem que ser obras que tenham um discurso mais diretivo. Então, por exemplo, a da Rosana Paulino, essa coisa do silenciamento é bem diretivo, as crianças compreendem facilmente, com pouca mediação, compreendem bem.*

**Figura 21 – item da série Bastidores<sup>36</sup>**



Fonte: Paulino, 1997.

Todos os sujeitos da pesquisa conheciam a série **Bastidores**, mas o mesmo não pode ser dito em relação às obras das Laetitia Ky e Sônia Andrade.

As imagens das obras de Laetitia Ky (Figuras 22 e 23), artista da Costa do Marfim conhecida por apenas 40% dos(as) entrevistados(as), despertaram grande interesse entre os sujeitos da pesquisa. Eles reconheceram nessas criações um significativo potencial para

<sup>36</sup> Paulino, Rosana. **Item da série Bastidores**. 1997. 1 item da instalação. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Rosana-Paulino-a-mulher-negra-na-arte> . Acesso em: 18 mar. 2024.

fomentar discussões sobre gênero, exaltar a beleza negra e promover a valorização do cabelo crespo, conforme sintetizado no discurso a seguir:

*O trabalho dela é lúdico. A forma que ela representa não é assustadora, dialoga com as crianças. Aborda a simbologia associada ao feminismo, empoderamento feminino e dá para tratar da questão dos cabelos como identidade, como afirmação. A expressão do cabelo, o crespo da mulher negra. Ela está trazendo uma imagem da luta, da mão fechada, mas também do lúdico, do cabelo. O que o cabelo crespo pode ser? As milhões de possibilidades de penteados, de formas, mas também da dor. Toda essa história que está no cabelo, do crespo, no cabelo da pessoa negra. Trabalhar a questão racial também, ela é mulher, negra, africana, uma menina jovem, bonita, traz o contato também com essas outras belezas, que não é a eurocêntrica. A valorização de belezas que não são padrão. A beleza branca é. Especialmente das princesas e tudo mais, né? A questão da denúncia, pela arte, ela é bem política. Elas [as crianças] iam, talvez, se incomodar mais com os pelos nas axilas do que com as imagens do cabelo. E aí é interessante também, porque também faz parte da leitura da imagem e do corpo feminino. Essa imagem da pessoa chorando, dá para abordar o sexismo que faz sofrer. Acho que é imagem de mulher, mas não é muito definida, então podemos trabalhar o que nos faz sofrer e entrar em racismo e sexismo.*

A pouca familiaridade da maioria dos entrevistados com o trabalho de Laetitia Ky não surpreende, especialmente considerando que a formação dos sujeitos da pesquisa foi fortemente influenciada por um viés eurocêntrico ampliado. Somado a isso, é difícil se manter atualizado(a) acerca da vasta produção artística de mulheres na contemporaneidade, pois essas obras raramente estão presentes em grandes exposições de arte mundial ou em livros de historiografia traduzidos para o português. É importante promover o reconhecimento e a divulgação das produções de artistas do continente africano em contextos globais mais amplos. Muitas mulheres artistas, especialmente africanas, não aparecem, mesmo em exposições pensadas para exibir um recorte de gênero.

Laetitia Ky é uma artista que divulga grande parte de suas obras no Instagram<sup>37</sup>. Em sua série de criações com o próprio cabelo, ela transforma seus penteados em verdadeiros "cabelos-manifesto" para abordar pautas feministas e explorar outras temáticas, como a natureza – representando flora e fauna –, bonecas negras, personagens de desenhos animados, estilos de cabelo de diferentes povos africanos e esculturas tradicionais do continente, entre outros

---

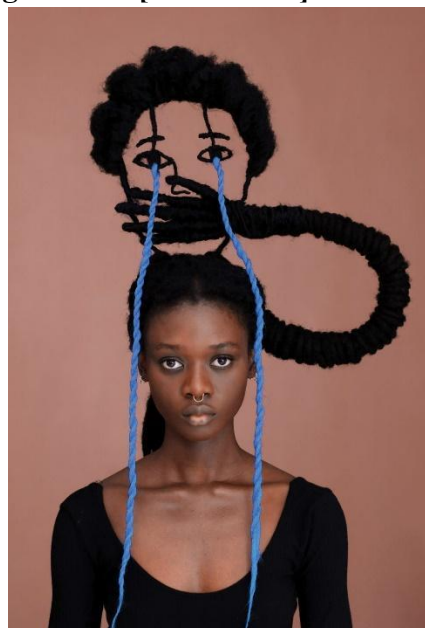
<sup>37</sup> O Instagram da artista é @laetitiaky.

exemplos. Sua produção, quando cuidadosamente selecionada pelos(as) docentes, pode servir como um valioso recurso para promover debates diversos junto ao público infantil.

**Figura 22 – [Sem título] Feminismo**      **Figura 23 – [Sem Título] Silenciamento**



Fonte: Ky, 2022.



Fonte: Ky, 2022.

O print do vídeo de Sônia Andrade, intitulado *Sem Título* [gaiolas]<sup>38</sup>, era uma obra conhecida por apenas 20% do(a)s entrevistados e a maioria dos sujeitos da pesquisa declarou não conhecer a artista.

É interessante notar que Sônia Andrade, em entrevista concedida a Trizoli (2018), afirma não perceber sexismo no sistema de arte, justificando essa posição com base em sua própria experiência, na qual não sentiu exclusão por ser mulher. Contudo, ao utilizar sua vivência pessoal como parâmetro, Andrade desconsidera a complexidade das desigualdades que estruturam o sistema de arte. Embora, como mulher branca de origem privilegiada, tenha ocupado uma posição social mais vantajosa em comparação a outras mulheres artistas negras ou de contextos menos favorecidos, sua posição ainda está distante da dos homens cisgêneros, brancos e heterossexuais, que continuam a dominar as narrativas e os espaços de legitimação no campo artístico.

A artista, por exemplo, não figura em livros de arte que abordam o cenário brasileiro durante a ditadura militar, sendo significativamente menos mencionada em estudos do que seus colegas homens que produziram na mesma época. Muitos dos entrevistados nesta pesquisa demonstraram desconhecer a artista ou o trabalho específico em questão.

<sup>38</sup>SÔNIA Andrade - Sem título [gaiolas]. 2020. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XBRKmPCjZKU>. Acesso em: 24 nov. 2024.

Embora seja compreensível que professores e professoras de Artes Visuais não tenham a obrigação de conhecer todas as produções artísticas existentes, o fato de livros, estudos e exposições priorizarem as obras e trajetórias de artistas homens, brancos e privilegiados contribui para consolidar a ideia de que essas produções são as mais acessíveis e, portanto, as que devem ser conhecidas. O sistema de arte, estruturado por sexismo, exclusão e classismo, desempenhou um papel central na construção de cânones e na legitimação do que é considerado essencial no campo artístico.

**Figura 24 – printe de tela da obra Sem título [gaiolas]**



Fonte: S.Andrade, 1974-1977.

Um grupo de sujeitos vê potencial na obra de Sônia Andrade exibida para tratar de diversos aspectos e opressões, dentre elas as de gênero. Conforme explicito no discurso abaixo:

*Dá para falar de aprisionamentos. O que nos aprisiona, o que aceitamos como prisão e reproduzimos... Ela está colocando as gaiolas em si mesma. As coisas que vão dizendo pra ela que uma mulher é, uma mulher faz, uma mulher pode, por exemplo, vão botando ela em várias gaiolas e por isso que ela não tem como se movimentar mais. Estar engaiolado pode ser muita coisa. Eu acho que é tentar se encaixar, porque é ela mesma que coloca a gaiola, não é ninguém que coloca a gaiola nela. Então ela já aprendeu que talvez por menos confortável que seja, por mais violento que seja, é melhor eu andar com essas gaiolas. Então eu boto as gaiolas no pé, nos braços, na cabeça e eu fico lá me violentando. Acho que é o aprisionamento do corpo. Dá para falar sobre desconforto colocado em nós, a partir da estrutura dada, ou que a gente aceita. São gaiolas que nos prendem. Acho que também daria para a gente fazer essa discussão sobre o que é ser livre, quem a gente bota dentro da gaiola,*

*quem bota quem dentro da gaiola. Tem muita metáfora, tem muita associação abstrata que ela vai precisar ser trabalhada de maneira adaptada pra cada ano de escolaridade dos Anos Iniciais. Pra que a gente bota o passarinho na gaiola? Por que pode ter passarinho fora da gaiola? O que acontece? Até você chegar na prática que ela tá fazendo e do que ela poderia estar querendo dizer. E eles fazem associações, interpretações. Então, talvez, fosse mais amplo o debate, não exclusivamente a questão do gênero, mas também outras opressões. O racismo e machismo nos aprisionam, criam barreiras para quem é afetado. Eu acho, por exemplo pras crianças menores ali, dos primeiro e segundo anos, a gente ainda tá formando uma base de entendimento do que é cada uma das linguagens, do que é cada um dos materiais, de como se manipula aquele material, quais são as possibilidades e tudo mais. E aqui a gente tá falando de uma performance. E a performance já é uma linguagem mais complexa. Eu não acho um problema você mostrar pra uma criança de 6 anos de idade, mas, por exemplo, pra crianças de quartos, quintos anos, com certeza. Porque aqui eu já posso falar, em termos de arte, eu já posso falar da ligação das artes visuais com o teatro, com a dança, a utilização dos materiais, a maneira de trabalhar; o material é diferente [não é tinta, barro, etc.].*

O discurso-síntese acima revela que o Sujeito Coletivo identifica diversas metáforas na obra exibida e a considera um material apropriado para ser apresentado a crianças de quarto e quinto anos. Ainda que não apontem problemas em exibi-la para crianças mais novas, reconhecem que essa tarefa pode ser mais desafiadora. Nesse contexto, os sujeitos reiteram uma preocupação compartilhada por muitos de nós – eu me incluo nesse grupo – com a adequação da faixa etária e nível de maturidade dos grupos com os quais trabalhamos. Com base na minha experiência, por exemplo, já optei por exibir determinadas imagens em algumas turmas e não em outras, mesmo quando compostas por crianças da mesma faixa etária, devido às diferenças de maturidade e interesse. De qualquer forma, o Sujeito Coletivo sugere estratégias para conduzir o debate com crianças, utilizando a associação da imagem com pássaros engaiolados.

Sobre a mesma imagem um grupo de sujeitos, mostrou-se reticente em exibir a imagem e chamou a atenção para que se conheça o histórico da família dos estudantes antes de trazer a imagem que exibe gaiola, aprisionamento e está associada a ideia de privação de liberdade.

*Quando a gente vê os relatos dos jovens e das crianças, às vezes alguém está preso também, da família. Eu teria que pesquisar mais e ver também o contexto de cada criança.*

Essas diversas preocupações em relação às imagens precisam ser consideradas na etapa de Ideação desta pesquisa, assim como as referências visuais que docentes de Artes Visuais que já abordam a temática de gênero costumam utilizar. Buscar aproximações com os caminhos já trilhados por esses(as) profissionais pode me levar ao desenvolvimento de um material que, de

fato, venha a ser utilizado ou que inspire outras produções semelhantes — além de contribuir para a escolha de referências artísticas passíveis de serem incorporadas às aulas de Artes Visuais nos Anos Iniciais.

De acordo com os dados apresentados, pode-se concluir que, mesmo sob significativa pressão de segmentos da sociedade contrários aos debates de gênero nas escolas, há um grupo majoritário de docentes de Arte — considerando o universo dessa pesquisa — que tem desenvolvido estratégias para abordar essa temática e desconstruir valores sexistas no ambiente escolar. Contudo, muitos desses docentes optam por evitar o uso explícito das terminologias “gênero” e “feminismo”, em parte devido aos estigmas associados a esses termos e à pressão do movimento antigênero.

Esse movimento tem impactado o trabalho docente, criando um ambiente de receio. Enquanto um grupo menor de professores teme abordar a temática por completo, outro opta por tratá-la de forma implícita, evitando as terminologias para reduzir o risco de ataques. Além disso, o silenciamento desses termos nas aulas não se deve apenas ao movimento antigênero: alguns professore(a)s acreditam que crianças pequenas têm dificuldade em compreender conceitos como “gênero” e “feminismo”. Assim, preferem realizar abordagens antissexistas sem mencionar explicitamente esses termos.

É importante destacar que um grupo de docentes que já trabalhava com essa temática passou a se sentir menos receoso em abordá-la a partir de 2023, com a mudança de governo. Entre 2018 e 2022, período que abrange os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, havia um clima de temor em relação a essa discussão.

Novas legislações que surgiram no cenário brasileiro, em período posterior a realização das entrevistas dessa pesquisa, como a Lei 14.986, de setembro de 2024, que torna obrigatória a inclusão da contribuição feminina nas diversas áreas do conhecimento, e a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece diretrizes para a formação de professores e incorpora a temática de gênero — antes silenciada —, indicam que o cenário político atual se mostra mais favorável ao debate de gênero nas escolas.

Uma das abordagens de gênero mais comuns identificadas na pesquisa foi a exibição de referências imagéticas produzidas por mulheres artistas diversas. Essa prática destaca-se até mesmo entre docentes que afirmam não realizar abordagens de gênero ou feministas. É importante esclarecer que, enquanto alguns e algumas docentes utilizam o gênero como categoria analítica, outros (as), que se autodeclaram distantes dessas abordagens, não tratam da política de (in)visibilizações nem da opressão sexista no sistema de arte. Esse último grupo, embora incluía representações de mulheres em suas aulas, limita-se a apresentar referências

femininas sem explorar as questões estruturais e políticas que criou barreiras as mulheres artistas.

Muitos sujeitos da pesquisa mencionaram que já tiveram de abordar a temática porque emergiu em debate em sala de aula, demonstrando a preocupação em acolher temas de interesse das crianças.

Outro dado relevante é que a maioria dos(as) docentes desta pesquisa promove discussões sociais e políticas nas aulas de Artes Visuais voltadas às crianças, contrapondo estudos anteriores que apontam uma tendência formalista no ensino da Arte. Esse resultado pode indicar uma transformação de valores tanto no campo das produções artísticas contemporâneas, onde pautas identitárias e de ativismo social têm ganhado destaque, quanto no campo do ensino. No entanto, considerando as limitações do universo pesquisado, sugere-se a realização de novos estudos para verificar se o formalismo no ensino de Arte anda se enfraquecendo.

Há um grupo de docentes que, assim como eu, dedica-se a pensar em práticas pedagógicas voltadas para o debate de gênero e compartilhou experiências exitosas, além de visualidades frequentemente utilizadas para fomentar essas discussões. Obras de arte com temáticas feministas foram mencionadas por um número significativo de sujeitos, embora não sejam as referências mais comuns. Por outro lado, apenas uma pequena parcela dos entrevistados desenvolve ou já desenvolveu práticas pedagógicas fundamentadas em artistas da comunidade LGBTI+.

A preocupação com a maturidade dos(as) estudantes para compreender certos conceitos e signos visuais foi destacada pelos(as) docentes entrevistados(as) e todos(as) evitam exibir imagens sexualizadas, de violência explícita ou que retratem intenso sofrimento físico, considerando-as inadequadas para crianças.

O curto tempo destinado à disciplina de Artes Visuais ou ao componente curricular Arte em muitas escolas foi apontado como um obstáculo para a realização de debates em sala de aula, especialmente aqueles que demandam cuidado para evitar interpretações equivocadas, caso sejam conduzidos de forma apressada. Por outro lado, ser professor ou professora dessa disciplina foi citado como um fator facilitador para trabalhar com temáticas de gênero. Isso ocorre porque as ações e conteúdos desenvolvidos por esses profissionais tendem a ser menos controlados por responsáveis contrários ao debate de gênero, devido à menor importância atribuída à disciplina no currículo escolar e ao tempo reduzido que esses docentes têm com as crianças.

Nos bastidores da escola, relegados a um tempo menor de contato com as crianças, é possível abrir brechas para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora. O ensino da arte, mesmo sem se fazer notar de imediato, pode ser subversivo e funcionar como um caminho inicial para a desnaturalização de preconceitos em toda a comunidade escolar. O embate com a obra de arte, pode gerar transformações profundas, tanto em estudantes quanto no coletivo escolar como um todo.

Com base nos dados dessa análise, busquei aproximar a arte feminista das percepções dos(as) professores(as) sobre o que consideram adequado para crianças. Também levei em conta as abordagens e práticas exitosas narradas pelos(as) entrevistados(as).

Cada professor(a) poderá se apropriar das referências artísticas e visuais apresentadas na próxima seção, bem como do produto educacional que desenvolvi, adaptando-os à realidade de seus grupos de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, busquei propor referências que incentivem professores mais reticentes ao debate de gênero ou a certas abordagens a refletirem sobre novas possibilidades e caminhos para tratar o tema.

A próxima seção parte das considerações desta análise e explora referências imagéticas que inspiraram o desenvolvimento do produto educacional. Essas referências podem servir como ponto de partida para sequências didáticas variadas e para a inserção de mulheres artistas e da arte feminista no contexto dos Anos Iniciais.

## 8 IDEIAÇÃO

### 8.1 Práticas pedagógicas exitosas e referências: diálogos entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa (brainstorming)

Assim como alguns dos sujeitos da pesquisa, venho, ao longo dos anos, buscando ampliar o debate sobre questões de gênero e feminismo em minhas aulas. Tenho utilizado diversas imagens do vasto repertório da cultura visual, livros infantis, desenhos animados e, sobretudo, obras de arte atravessadas por questões feministas.

Em minhas abordagens, costumo empregar o gênero como categoria analítica de imagem, destacando as políticas de (in)visibilidade do sistema de arte, que frequentemente excluem mulheres, artistas pertencentes à comunidade LGBTI+, pessoas negras e indígenas.

Embora reconheça que o uso dos termos “gênero” e “feminismo” possa gerar reações adversas, especialmente por parte de famílias de estudantes e de segmentos da sociedade contrários a esse debate nas escolas, continuo empregando esses conceitos, inclusive com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, isso não significa que eu esteja imune aos receios expressos por meus pares – sujeitos da pesquisa – em suas falas. Já ocorreu, por exemplo, de eu modificar o título de uma apresentação em vídeo produzida pelas crianças, que inicialmente se chamaria *Questões de Gênero*, após a sugestão de uma delas. Essa mudança foi amplamente debatida com o grupo, e as próprias crianças demonstraram estar muito conscientes da questão, manifestando receio de possíveis ataques por parte de movimentos contrários ao debate de gênero.

Entendo que conceitos complexos podem representar um desafio para crianças muito pequenas. No entanto, procuro abordá-los de forma acessível, utilizando exemplos do cotidiano, como práticas sociais e a organização espacial de ambientes que refletem e reforçam o sexismo. Converso com as crianças sobre como esse sexismo se manifesta, por exemplo, na disposição dos brinquedos em lojas, na segmentação de banheiros por gênero – como se houvesse apenas duas possibilidades – e no fato de que, em muitos locais onde não há banheiros familiares, os trocadores de bebês são posicionados exclusivamente nos banheiros femininos, como se a troca de fraldas fosse uma responsabilidade exclusiva das mulheres. Além disso, apresento aspectos históricos dos avanços sociais conquistados pelo movimento feminista e aproveito para desconstruir noções como a ideia de “mulheres” e “homens” enquanto categorias universais, assim como a concepção de família restrita à configuração de homem, mulher e filhos.

Durante essas conversas, abro espaço para o debate, e as crianças compartilham suas experiências e trazem exemplos de como percebem o sexismo. Muitos dos exemplos trazidos por elas costumam dizer respeito ao sexismo no ambiente escolar.

Ao apresentar obras de arte, busco instigar nas crianças a capacidade de percepção crítica por meio de questionamentos. Acredito que o debate acerca das múltiplas interpretações que uma imagem pode suscitar é profundamente enriquecedor. Faço questão de empregar os termos “gênero” e “feminismo” como um posicionamento político, visando desconstruir preconceitos associados a essas palavras. Além disso, procuro incorporar as perspectivas do feminismo negro e sua abordagem interseccional, que considera as interações entre raça, classe e gênero. Refletimos, assim, sobre masculinidades e feminilidades, analisando como a opressão sexista, combinada com fatores raciais e sociais, impacta de maneira diversa todas as pessoas.

Como alguns sujeitos da pesquisa, eu também tenho uma prática exitosa que desenvolvi pela primeira vez em 2019 com turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental em torno das obras da artista Rosana Paulino e que acabou resultando em um relato de experiência presente em Rodrigues; Alves e Zarur (2022). Uma das atividades desenvolvidas nesse processo partiu da análise coletiva da obra *Bastidores* (1997), que suscitou um ótimo debate acerca de questões feministas e interseccionalidade.

A obra traz alguns bastidores (moldura de madeira ou outro material que prende o tecido que será bordado) e em cada um dos tecidos presos a eles existem imagens de rosto de mulheres negras com uma parte costurada: boca, olhos, testa, garganta, por exemplo.

Chamei a atenção para que as crianças atentassem para o gênero das pessoas retratadas além da questão racial, que foi a primeira observação que elas fizeram, já que em semanas anteriores tínhamos tratado de questões raciais. “[...] Algumas meninas observaram que a obra tratava da violência contra as mulheres, o que abriu espaço para a discussão em torno do machismo existente na sociedade. Muitas crianças começaram a criticar a divisão sexista que envolve brinquedos e brincadeiras e lança expectativas comportamentais, como se todos tivessem de se enquadrar em caixas correspondentes ao gênero masculino e feminino” (Zarur, 2022, p. 107).

Tratamos do significado da palavra “bastidor” – que diz respeito tanto ao que não é mostrado em peças teatrais e em sets de filmagem, quanto ao objeto que prende tecidos em costura – e fomos debatendo como a sociedade associa atividades de costura e bordado como próprias do gênero feminino, aproveitamos para debater os estereótipos que dizem respeito a atividades profissionais e gênero (Zarur, 2022).

A partir do debate suscitado fizemos uma brincadeira de estátua em que eu fornecia palavras e as crianças deveriam ilustrá-las corporalmente. No decorrer do jogo passei a propor estátuas de palavras como pai, mãe, menino, menina, homem negro, mulher branca, mulher negra, dentre outras. Depois, conversamos sobre as criações e muitas crianças fizeram

autocríticas a respeito do que representaram (Zarur, 2022). Uma menina me deu a dica necessária para trabalhar o conceito de Interseccionalidade com as crianças a partir da diferença entre as estátuas que ela fez: “[...]mulher branca um pouco acuada e mulher negra com a boca tapada” (Zarur, 2022, p. 109), ao explicar para turma o motivo de ter feito essa retratação ela disse: “[...] mulher branca é muito oprimida na sociedade e a mulher negra tem menos voz ainda, por isso tapei a boca. Pensei em uma das imagens de Rosana Paulino [...]” (Zarur, 2022, p. 109).

O processo a partir da obra de Paulino, englobou ainda a leitura e debate de trechos do livro *Para educar crianças feministas*, de Chimamanda Ngozie Adichie (2017), além de produções de desenhos. Ao final do processo as crianças desenvolveram um vídeo intitulado *Todos temos igualmente valor*, onde simbolizaram a opressão sexista por meio de tecidos pretos – mordanças – que as meninas usavam e retiravam durante as cenas, mas também de outras formas:

[...]um menino falou que gostaria de chorar, para questionar a ideia de que homem não chora; outro disse que seriam importantes cenas de dois meninos se abraçando, já que muitas pessoas se opõem à manifestação de carinho entre pessoas do gênero masculino, mesmo sendo duas crianças (Zarur, 2022, p. 110).

O vídeo foi apresentado em uma mostra pedagógica da escola e foi muito bem recebido pelo público. Todo o processo em torno da obra de Paulino despertou o interesse das crianças, evidenciando a necessidade de debater a temática de gênero. Elas compartilharam suas vivências, refletiram sobre suas próprias atitudes e como estas podem contribuir ou não para a opressão sexista. Como condutora do debate e do processo criativo em sala de aula, também compartilhei minhas experiências e procurei identificar como algumas das minhas ações poderiam perpetuar a opressão sexista, buscando, assim, implementar mudanças.

Um episódio marcante durante esse processo de construção do vídeo foi o posicionamento de uma das alunas ao ouvir a proposta cênica de um colega. O colega queria que os meninos retirassem a mordança das meninas e a aluna respondeu:

[...] que quem tinha de tirar a mordança era a mulher, que isso sim seria uma atitude feminista. Coberta de razão, ela compreendia que o feminismo prega o rompimento da tutela masculina e machista, que não cabia aos homens conceder “voz” e “visibilidade” às mulheres [...] (Zarur, 2022, p.110).

Nos anos seguintes, revisitei esse processo com outras turmas. Após a análise e o debate sobre a série *Bastidores* (1997), as produções das crianças variaram: em alguns anos, criaram desenhos e pinturas; em outros, animações ou fotografias; e, em determinados momentos, obras híbridas que combinavam diferentes linguagens artísticas. A cada ano, novas descobertas e

questões emergiram, confirmando o potencial da obra citada para mobilizar debates de gênero e questões sexistas junto às crianças. Essa experiência me levou a refletir mais profundamente sobre a importância da representatividade na sala de aula e sobre como o uso do gênero como categoria analítica pode enriquecer o processo educativo.

Assim como alguns sujeitos dessa pesquisa têm buscado destacar mulheres artistas diversas, também me preocupo com essa representatividade e com a reinscrição das mulheres na História da Arte.

No discurso do Sujeito Coletivo, resumido na ideia central **abordar pela representatividade das mulheres artistas**, destacou-se o trabalho com mulheres artistas do final do século XIX e início do XX, evidenciando as dificuldades que enfrentaram para se profissionalizarem e conquistarem reconhecimento. Com base nos estudos de Simioni (2019) e no conceito de “[...]emancipação estética cidadã[...]” (Giunta, 2021, p. 90, tradução própria), considero essencial esse olhar docente que desvela as políticas de invisibilização.

As mulheres escultoras, em particular, enfrentaram desafios ainda mais significativos do que as pintoras. A prática da escultura exigia materiais mais dispendiosos, demandava força física — característica historicamente dissociada da figura feminina — e dependia do estudo de modelo vivo, algo que durante muito tempo foi proibido às mulheres. Mesmo após a admissão de mulheres na Escola Nacional de Belas Artes, em 1893, as aulas de modelo vivos foram negadas, sob o pretexto de serem inadequadas (Simioni, 2019).

Portanto, trazer as mulheres escultoras para o contexto da sala de aula é uma ação essencial para ressignificar suas histórias e valorizar suas contribuições artísticas. Exemplos como o de Nicolina Vaz de Assis, uma das pioneiras que se destacou com a criação de bustos de diversos presidentes da República — hoje expostos no Museu da República, no Rio de Janeiro — e com obras de arte pública, como *Canto das Sereias* (1910) – localizada na Quinta da Boa Vista no Rio de Janeiro –, ou *Fonte Monumental* (1923), localizada na Praça Julio de Mesquita em São Paulo, ilustram a importância de apresentar essas trajetórias. Incorporar essas referências ao ensino é uma abordagem que costumo seguir.

Nicolina Vaz de Assis teve muito prestígio em sua época, “[...]possuía um trânsito notável pelos dois mercados artísticos de seu tempo, os do Rio de Janeiro e São Paulo [...]” (Simioni, 2019, p. 266). A escultora produziu obras de grandes dimensões em espaços públicos (produções incomuns para mulheres da época) mas são poucos os estudos da historiografia da arte que se dedicam às suas produções.

Abordar a história dela é interessante para aqueles(as) docentes que costumam realizar abordagens da temática de gênero a partir da história de vidas das artistas, já que as produções da artista não conduzam a leituras de gênero evidentes.

A bolsa concedida pelo governo de São Paulo para estudar na Escola Nacional de Belas Artes – tradicionalmente destinada a homens (Vidal, 1947 *apud* Simioni, 2019) –, o domínio que já possuía da escultura antes mesmo de ingressar na escola (Simioni, 2019) e, sobretudo, a conquista do espaço público brasileiro com suas obras – um espaço ainda hoje predominantemente ocupado por escultores homens – evidenciam a notoriedade da artista em sua época e o silenciamento que sofreu na História da Arte.

Como a história de Nicolina Vaz de Assis, muitas outras permanecem silenciadas. De acordo com a análise de dados desta pesquisa, há um grupo de professores que, embora se preocupe com a representatividade de artistas mulheres, não aborda de forma explícita a política de (in)visibilidade existente no sistema de arte, tampouco por meio da história dessas mulheres artistas. Suas aulas não são deflagradoras de debates de gênero.

No entanto, existem produções de mulheres artistas que podem ser utilizadas em sala de aula para sensibilizar crianças sobre a política de (in)visibilidade do sistema de arte. Um exemplo é a intervenção realizada em 2018 pelo Coletivo *Nosotras Proponemos* no Museu Nacional de Belas Artes de Buenos Aires (Figura 25). Com o apoio do museu, o coletivo apagou todas as luzes, deixando iluminadas apenas as obras de artistas mulheres. Ações como essa contribuem para revelar a desproporção entre o número de obras expostas realizadas por mulheres e por homens, além de evidenciar que muitas obras de mulheres artistas, em muitos museus ocupam áreas de menor destaque ou sequer são expostas, permanecendo armazenadas em depósitos (Giunta, 2021).

O Coletivo *Nosotras Proponemos* é composto por mulheres artistas, curadoras, galeristas e pesquisadoras do campo artístico, com o objetivo de questionar o sexismo presente no sistema de arte. Para isso, realizam diversas ações que visam promover reflexões e mudanças nesse cenário. Entre suas iniciativas, destaca-se a elaboração da carta aberta intitulada *Não nos surpreende*, criada com a intenção de mobilizar pessoas envolvidas no Sistema das Artes Visuais a repensarem suas práticas e refletirem sobre como contribuem para a perpetuação da opressão sexista, conforme trecho destacado do *site* do Coletivo:

A carta aberta “Não nos surpreende” fez um “chamado às instituições, conselhos de direção e demais colegas para que reflitam sobre como desempenham, ou podem ter desempenhado, um papel na perpetuação de diferentes níveis de desigualdade de gênero e abuso, e como irão lidar com esses problemas no futuro”. Nesse compromisso com práticas feministas, propomos expandir a consciência sobre os comportamentos patriarcais e

machistas que dominam o mundo da arte e regulam nossas formas de nos posicionar. Este compromisso se identifica, em primeiro lugar, com a histórica exclusão e desvalorização das artistas mulheres, mas suas propostas podem ser assumidas por mulheres, homens ou pessoas com identidade não normativa. Apresenta-se como um guia de práticas pessoais e institucionais que convidamos todos a seguir (Nosotras Proponemos, [2017?], tradução própria)<sup>39</sup>.

**Figura 25 – Ação do Coletivo Nosotras Proponemos<sup>40</sup>**



Fonte: Giunta, 2021.

O grupo *Nosotras Proponemos* e o Coletivo *Guerrilla Girls* compartilham objetivos similares ao destacar desigualdades de gênero no campo da Arte. As *Guerrilla Girls*, conhecidas por suas ações anônimas e pelo uso de máscaras de gorila, realizam intervenções provocativas e impactantes para denunciar a falta de representatividade feminina em museus e instituições culturais. Um exemplo emblemático de suas ações é a elaboração de cartazes nos quais o coletivo apresenta comparativos entre o número de representações de mulheres nuas nas obras expostas e a quantidade de mulheres artistas incluídas no acervo de determinado museu, evidenciando a discrepância e reforçando a crítica ao sexismo estrutural no campo artístico.

<sup>39</sup>NOSOTRAS PROPONEMOS. **Nós propomos.** Argentina: [2017?] Disponível em: <https://nosotrasproponemos.org/nos-propomos/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

<sup>40</sup> A imagem da ação encontra-se em Giunta (2021, p. 30).

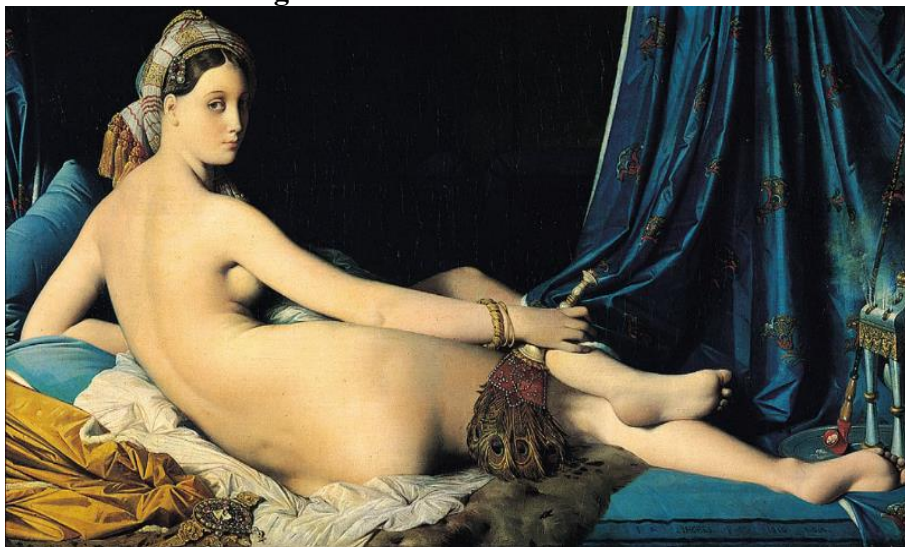
A Figura 26 – segundo o *site* do Museu de Arte de São Paulo (2017-2018)<sup>41</sup> – exibe o cartaz vinculado a exposição *Guerrilla Girls: gráfica, 1985-2017*, realizada na instituição, em 2017/2018. A arte apresentada nos cartazes é sempre a mesma em todas as ações realizadas pelo mundo, alterando-se apenas os dados específicos de cada museu. Nessa obra, as Guerrilla Girls fazem uma apropriação da *A Grande Odalisca* (Figura 27), do pintor francês Ingres, substituindo o rosto da figura por uma cabeça de gorila.

**Figura 26 - Cartaz das Guerrilla Girls feito para MASP**



Fonte: Guerrilla Girls, 2017a.

**Figura 27 – A Grande Odalisca**



Fonte: Ingres, 1814.

<sup>41</sup> MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO (MASP). **GUERRILLA GIRLS: gráfica, 1985-2017**. São Paulo, (29/9/2017 a 14/2/2018). Disponível em: <https://masp.org.br/exposicoes/guerrilla-girls-grafica-1985-2017>. Acesso em: 22 dez. 2024.

Os cartazes das *Guerrilla Girls* questionam um Sistema de Arte construído sob o olhar masculino e voltado para a fruição masculina. Já utilizei essa obra feita para o MASP em aulas destinadas a crianças, embora com menos frequência do que outras obras que abordam a mesma questão e que ainda mencionarei. Contudo, é possível que um grupo de docentes possa se sentir desconfortável em exibir essas imagens, considerando os dados desta pesquisa, que revelaram que alguns sujeitos da pesquisa evitam trabalhar com imagens de nudez, e há até quem recuse a exibição de qualquer imagem de nudez, independentemente do contexto.

**Figura 28 - As vantagens de ser uma artista Mulher**



Fonte: Guerrilla Girls, 2017b.

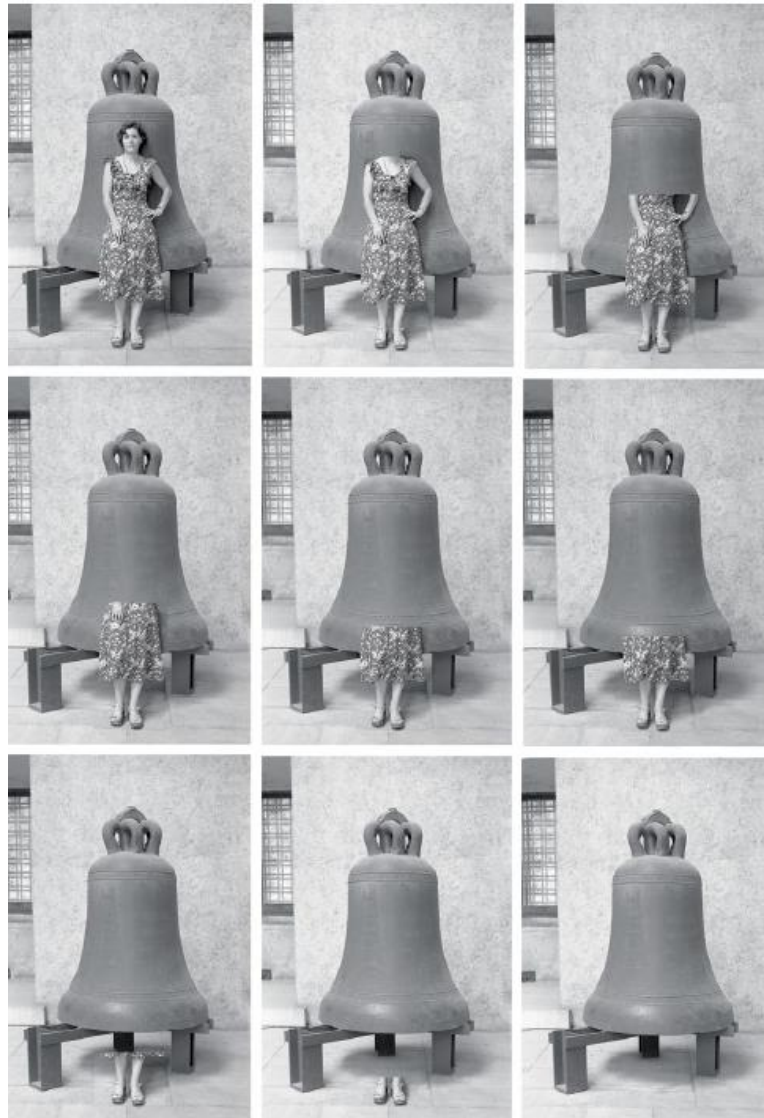
O cartaz intitulado *As vantagens de ser uma artista mulher* (Figura 28) é uma obra das *Guerrilla Girls*, já traduzida para vários idiomas, que pode despertar o interesse de professores(as) para ser apresentado a crianças — dependendo da maturidade e do interesse do grupo — com o objetivo de debater o sexismo no sistema de arte.

Eu utilizei imagem desse cartaz apenas em uma ocasião, com um grupo de estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental, que demonstrava bastante maturidade. Naquele momento, já havíamos explorado diversas referências de produções visuais feministas ao longo do ano. Durante a sequência de aulas em que debatemos o sexismo na Arte, também assistimos a cenas do filme *Grandes Olhos* (2014), que narra a história verídica da artista estadunidense

Margaret Keane. Keane pintava assinando o sobrenome do marido, que recebia o crédito por suas obras, até levá-lo ao tribunal para provar a autoria de sua produção. São muitas as histórias de mulheres artistas que tiveram suas autorias usurpadas por seus maridos ou seus professores de arte.

Costumo utilizar frequentemente a obra *O estranho desaparecimento de V.C.B.* (Figura 29), de Vera Chaves Barcellos, em minhas práticas pedagógicas, tanto para explorar conceitos de animação – já que, assim como as obras de Helena Almeida, esta se constitui de sequências fotográficas que exibem modificações sutis entre as imagens – quanto para abordar a invisibilização das mulheres na história da arte. Ainda que essa não tenha sido a intenção da artista ao criar a obra, ela oferece uma potente metáfora sobre o tema. Em entrevista a Liliam Maus (2014), citada por Trizoli (2018), Vera Chaves Barcellos afirmou não acreditar que houvesse silenciamento de mulheres artistas no Brasil.

**Figura 29 – O Estranho desaparecimento de V.C.B**



Fonte: Fonseca, 2023.

Na mesma entrevista, a artista detalhou o processo de criação da obra, descrevendo-o como algo desprezioso. A composição foi desenvolvida a partir de duas fotografias: uma do sino e outra dela mesma em frente ao sino. A imagem da artista foi recortada e a sequência foi fotografada novamente e transformada em slides, resultando em aparecimento e desaparecimento da artista da imagem de fundo (Maus, 2014 *apud* Trizoli, 2018).

A Figura 29 – de acordo com legenda da imagem publicada em Fonseca (2023) – apresentada em 2020, é uma reinterpretação da obra original, criada em 1976. Nesta nova versão, a sequência de imagens de 1976 foi impressa em papel de algodão, mantendo o impacto conceitual da obra original.

Outra obra que já utilizei algumas vezes para debater a política de invisibilização de mulheres artistas é a performance de Maria Gimeno, intitulada *Queridas Velhas* (tradução livre). No *site* da artista<sup>42</sup>, ela descreve sua performance, que consiste em inserir no livro *A História da Arte*, de Gombrich – uma bibliografia amplamente utilizada em cursos de Arte de universidades de todo o mundo – páginas com referências a mulheres artistas, já que o livro original não menciona nenhuma. Durante a ação, a artista corta a margem do livro com uma faca e insere as páginas que Gombrich omitiu, enquanto discursa sobre as artistas adicionadas (Gimeno, [2017?]).

A performance, que homenageia mulheres artistas do passado enquanto critica as omissões da história da arte, foi realizada diversas vezes e, nesta pesquisa, é ilustrada por uma fotografia da apresentação de 2017. Também é possível encontrar registros gravados da performance na internet, como a ação realizada no CCBB de Barcelona<sup>43</sup> em 2020.

Considerando os dados desta pesquisa, acredito que tanto a ação do Coletivo *Nosotras Proponemos* (Figura 25) quanto as obras *O Estranho Desaparecimento de V.C.B.* (Figura 29) e *Queridas Velhas* (Figura 30), que abordam a violência simbólica do campo da Arte, seriam apresentadas pela maioria dos(as) docentes em aulas de Artes Visuais para debater o sexismo e a política de invisibilidades no sistema de arte. Mesmo professores que não costumam abordar a temática de gênero talvez se sentissem à vontade para utilizar essas produções com crianças, já que elas não apresentam violência explícita ou nudez e parecem ser facilmente

<sup>42</sup>GIMENO, Maria. **Queridas Viejas Project**. [S.l.]:[2017?]. Disponível em: <https://www.mariagimeno.com/QUERIDAS-VIEJAS-PROJECT>. Acesso em: 22 dez. 2024.

<sup>43</sup>GIMENO, Maria. **Queridas Viejas**, 2020. 1 performance gravada. Disponível em: <https://www.cccb.org/es/multimedia/videos/queridas-viejas-de-maria-gimeno/233602>. Acesso em: 22 dez. 2024.

compreensíveis, demandando pouca mediação por parte dos docentes e poucas informações adicionais.

**Figura 30 – Queridas Velhas**



Fonte: Gimeno, 2017.

Seguindo a lógica da representatividade de mulheres artistas, que demonstrou ser foco de atenção da maioria dos sujeitos da pesquisa, e considerando a importância que atribuo ao debate sobre a política de (in)visibilidade, acredito ser válido mencionar uma referência artística que costumo utilizar e que já suscitou ótimos debates acerca de gênero e invisibilidade: *Selva Mãe do Rio Menino* (Figura 31), um mural da artista indígena contemporânea Daiara Tukano. A obra está localizada em um prédio na Avenida Amazônia, na cidade de Belo Horizonte (MG).

**Figura 31 – Selva Mãe do Rio Menino**



Fonte: Tukano, 2020.

Tenho o cuidado ao utilizar a produção de artistas indígenas contemporâneas para promover o debate de gênero, pois muitas dessas obras, como as de Daiara Tukano, apresentam figuras alegóricas, ou seja, seres humanos que representam elementos da natureza ou figuras mitológicas. No entanto, ao apresentar a obra *Selva Mãe do Rio Menino* (Figura 31) em diversas turmas do segundo ano, deparei-me com interpretações de gênero trazidas pelas próprias crianças, que leram a obra como uma afirmação e uma demarcação da importância das mulheres indígenas para a sociedade. Algumas sugeriram que a artista estaria chamando a atenção da população urbana para as mulheres indígenas e suas culturas. A partir dessas interpretações, discutimos as relações de gênero e a invisibilização de mulheres e culturas nesse sistema-mundo ocidental, estruturado com base na hierarquização de povos e culturas.

Utilizo, ainda, a obra como ponto de partida para abordar questões ambientais e visualidades relacionadas a diversas culturas indígenas. Em entrevista ao Marcelo Tas, Daiara Tukano explica que a obra tem elementos de povos indígenas de Minas Gerais. A figura materna – alegoria da selva – traz uma pintura Krenak no rosto, veste uma roupa Pataxó, tem uma pintura Xacriabá no corpo e segura o Rio Menino, o rio doce, que na cultura Krenak é considerado o avô desse povo (DAIARA[...], 2021).

Como apontaram os sujeitos da pesquisa em discursos-síntese da análise de dados, muitas vezes temos debates de gênero significativos mesmo sem a intenção explícita de abordar os temas gênero e feminismo, desde que nossas aulas sejam conduzidas de forma a promover o diálogo e o debate.

Um grupo de sujeitos mencionou trabalhar com Uýra e demonstrar preocupação em trazer a representatividade de artistas com identidades de gênero diversas. Em minhas aulas com turmas do segundo ano do Ensino Fundamental, costumo apresentar o trabalho da artista Efe Godoy. Introduzo Efe no contexto de arte e natureza, já que suas obras frequentemente combinam elementos híbridos de animais e plantas, como na Figura 32. No entanto, nem sempre a apresentação da fotografia da artista ou de suas produções resulta em debates de gênero.

Efe Godoy, uma artista trans, concebe sua existência como a de um ser híbrido, integrando elementos femininos e masculinos (PIPA[...], 2022b). Apesar disso, as crianças nem sempre percebem sua identidade de gênero ou iniciam discussões sobre o tema ao conhecerem sua obra ou sua imagem. Na maioria das vezes, os debates de gênero surgem quando eu direciono a atenção para o fato de a artista ser trans.

Efe possui uma série de obras chamada **trans/parentes**, que ainda não apresentei às crianças, mas que considero interessante em termos de representatividade. Nessa série, a artista

criou pinturas digitais de pessoas trans do seu círculo de amizades e as transferiu para tecidos transparentes por meio da sublimação (PIPA [...], 2022b). Utilizar essa referência pode suscitar debates sobre gênero, mas acredito que as crianças dificilmente farão inferências de gênero apenas a partir das obras; será necessário fornecer informações adicionais.

Em algumas aulas, apresentei vídeos das próprias artistas se apresentando, especialmente quando desejava promover debates sobre gênero, identidades de gênero e temas relacionados. Sempre que possível, trazer a(o) artista falando sobre si aproxima as crianças das obras e de seus criadores. Como afirmaram os sujeitos da pesquisa em um dos Discursos do Sujeito Coletivo, mais do que falar sobre representatividade, é essencial mostrar essa representatividade. Em consonância com essa ideia, costumo exibir fotografias dos(as) artistas estudados(as) ou vídeos deles(as) se apresentando

**Figura 32 – Pintura da Série híbrida hídricas**



Fonte: Godoy, 2020.

Um grupo de participantes desta pesquisa destacou a simbologia do silenciamento das mulheres na cultura patriarcal, representada em uma das imagens da série *Bastidores* (1997), de Rosana Paulino, na qual uma mulher negra aparece com a boca costurada. Segundo o grupo, essa representação é de fácil compreensão para crianças, pois ilustra de forma direta a opressão feminina. A temática do silenciamento feminino também é explorada em obras de outras artistas, como Helena Almeida e Laetitia Ky, já mencionadas na análise de dados.

Obras como as da *Série Fotopoemação* (Figuras 33 e 34), de Ana Maria Maiolino, e a videoarte *Preparação I* (Figura 35), de Leticia Parente, abrem caminhos para interpretações de gênero que discutem o silenciamento das mulheres. A questão do feminino é uma temática recorrente na produção de Maiolino. Se, porventura, docentes de Artes Visuais considerarem a sequência de imagens da Figura 33 muito violentas para exibição a crianças, outras imagens da

série podem ser alternativas mais adequadas. Um exemplo é a Figura 34, que mostra um pano preto interditando, primeiro, a visão e, depois, a fala e a respiração.

Ao observar essa imagem, sempre me pergunto: a mulher retratada – que é a própria artista – estaria se libertando dessa interdição, simbolizada pelo pano preto, ou estaria prestes a enfrentar um estrangulamento, simbolizando uma nova forma de opressão? Essa dualidade abre espaço para reflexões profundas sobre a condição feminina e suas várias formas de silenciamento.

Tanto as Figuras 33 e 34 quanto a obra *Preparação I*<sup>44</sup> (Figura 35), de Letícia Parente, foram realizadas durante a ditadura militar brasileira e remetem à repressão e à tortura desse período (Trizoli, 2018). No entanto, essas obras permitem uma interpretação mais ampla, abordando os diversos silenciamentos impostos às mulheres em sociedades patriarcais, seja em contextos de governos ditatoriais, seja em outros momentos históricos. Ambas as artistas possuem outras obras atravessadas por questões feministas, reafirmando o compromisso com a crítica social por meio de suas produções.

Na videoarte *Preparação I* (Figura 35), Letícia Parente aparece diante de um espelho realizando uma ação aparentemente cotidiana: maquiar-se. No entanto, antes de aplicar os produtos, ela cola esparadrapos sobre os olhos e a boca, vendando-os, e desenha nessas áreas. Seu rosto transforma-se em uma máscara que simboliza a submissão às convenções sociais (A. Parente, 2014). O esparadrapo impede a visão e a fala, sugerindo interdições: o que ela vê e diz não importa — ou talvez seja deliberadamente impedida de ver e falar, por intuir as consequências que poderia sofrer caso expressasse o que percebe e pensa. A obra carrega uma crítica contundente às limitações impostas às mulheres.

Letícia Parente aborda a condição feminina em outros vídeos, explorando como a mulher é frequentemente reduzida a um objeto. Em algumas obras, ela materializa o conceito de mulher-objeto, assumindo a função de uma atividade doméstica historicamente atribuída às mulheres ou transformando-se no próprio objeto doméstico. Esse conceito fica evidente na videoarte *In*<sup>45</sup> (1975), em que a artista se pendura em um cabide e fecha-se dentro de um armário. Nessa ação, ela se torna literalmente um objeto, uma vestimenta. A partir dessa obra, assim como a partir de algumas obras de Itamara Ribeiro já apresentadas na seção da análise de

---

<sup>44</sup>PARENTE, Letícia. **Preparação I**. 1975. 1 vídeoarte (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KLX9mfuFh8k&list=PLY4Un6j5nhxnPUU3tB6Ic1E5btNkOfR9&index=2>. Acesso em: 29 dez. 2024.

<sup>45</sup>PARENTE, Letícia. **In**. 1975. 1 vídeoarte (1 min). Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=683565165985642>. Acesso em: 30 dez. 2024.

dados, pode-se debater e questionar os papéis de submissão e anulação atribuídos às mulheres pela cultura sexista.

**Figura 33 – É o que sobra (Série Fotopoemação)<sup>46</sup>**



Fonte: Hessel, 2024.

**Figura 34 – Aos poucos (Série Fotopoemação)<sup>47</sup>**

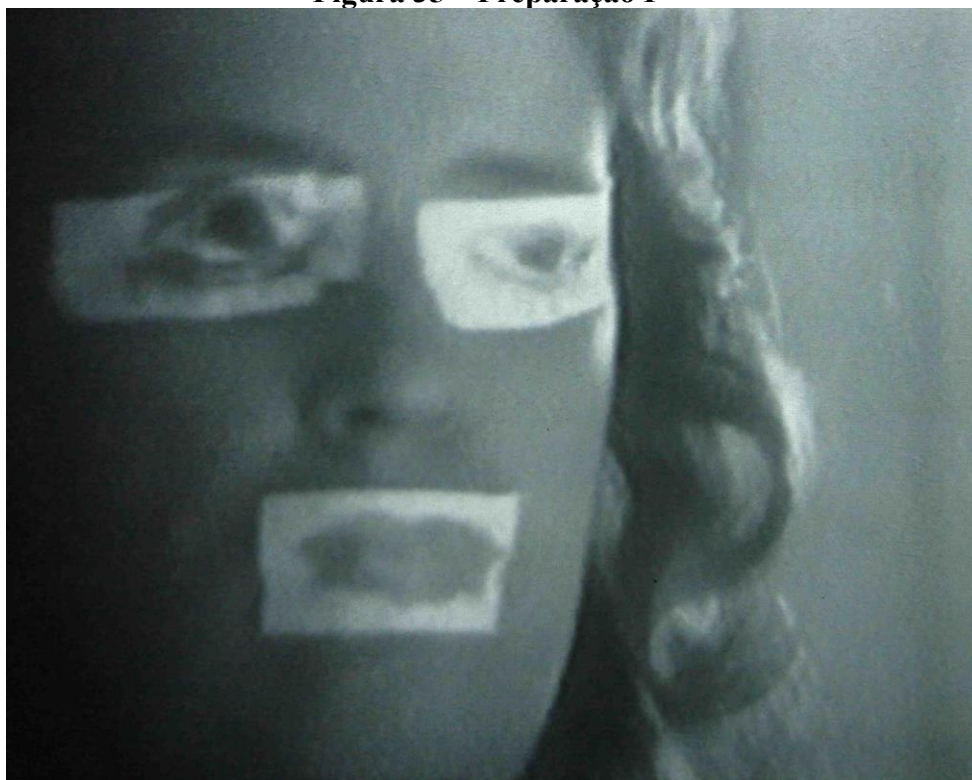


Fonte: Bergamaschi, 2018.

<sup>46</sup> A imagem de Maiolino, intitulada *É o que sobra*, da série fotopoemação (1974) encontra-se em Hessel (2024, p. 339).

<sup>47</sup> A imagem de Maiolino, intitulada *Aos poucos*, da série fotopoemação (1974) encontra-se em Bergamaschi (2018, p. 227).

**Figura 35 – Preparação I<sup>48</sup>**



Fonte: A.Parente, 2014.

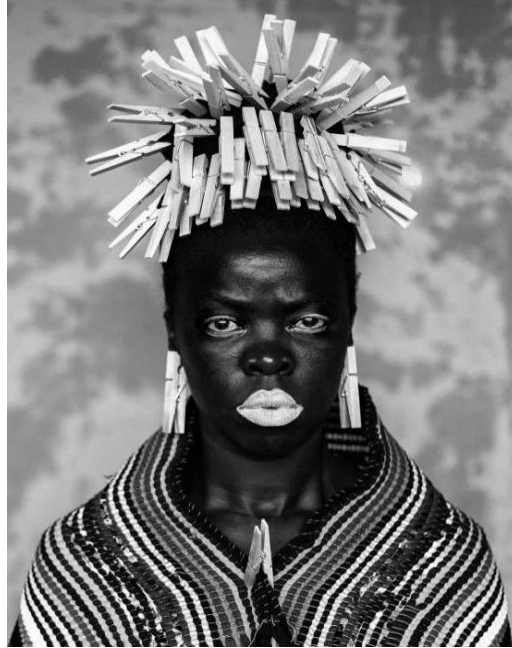
Essa discussão sobre o corpo feminino enquanto símbolo de um papel social é explorada também por Zanele Muholi. Identificando-se como pessoa não binária e ativista visual, Muholi produziu a série de autorretratos *Sonoyama Ngonyama* (em zulu) – que pode ser traduzido como “Salve, Leoa Negra” –, na qual utiliza objetos cotidianos como adereços simbólicos (Hessel, 2024). Em algumas das fotografias, como nas Figuras 36 e 37, Muholi aparece usando objetos associados ao trabalho doméstico e ao cuidado infantil, como pregadores e alfinetes de fralda, reforçando uma crítica visual às imposições sociais sobre corpos e identidades marcados por opressões históricas.

A partir dessas obras pode-se debater a questão do trabalho doméstico associado às mulheres e, sobretudo, a questão do racismo que faz com que mulheres negras ainda sejam a maioria em trabalhos domésticos, realidade também comum na África do Sul. Muholi viveu o apartheid<sup>49</sup>, sua mãe foi empregada doméstica e a série é apontada como homenagem a mãe de Muholi (Paulin, 2021).

<sup>48</sup> A imagem do vídeo *Preparação I* (1975) encontra-se em A. Parente (2014).

<sup>49</sup> O apartheid<sup>49</sup> foi um regime oficial de segregação racial vigente na África do Sul entre 1948 e o início dos anos 1990, que privilegiava a minoria branca e restringia direitos da maioria negra, impondo separação em moradia, trabalho e acesso a serviços, até sua abolição em 1994 com a eleição de Nelson Mandela.

**Figura 36 – Da série Sonoyama Ngonyama (pregadores)**



Fonte: Muholi, 2015.

**Figura 37 – Da série Sonoyama Ngonyama (alfinetes)<sup>50</sup>**



Fonte: Muholi, 2016.

A série *Somnyama Ngonyama* promove uma paródia crítica à tradição da fotografia etnográfica colonial ao inverter a lógica que, no passado, transformava corpos negros em meros objetos de estudo. Ao se colocar ativamente no centro da imagem, Muholi evoca os arquivos visuais de figuras como Gustav Fritsch, que já em meados do século XIX catalogava os povos sul-africanos para fins científicos. Na prática, essas fotos de Fritsch combinavam retratos supostamente descritivos com a rotulação de pessoas negras como categorias fixas, definidas

<sup>50</sup> Imagem disponível no Instagram: @zanelemuholi. Postagem de 7 fev. 2023. Acesso em 30 dez. 2024.

para atender à curiosidade colonial. Mais tarde, Alfred Martin Duggan-Cronin deu continuidade a essa abordagem, realizando registros idealizados do povo bantu, em que oferecia adereços e vestimentas para compor uma visão romantizada do que seria esse povo. Essa postura, reforçada pela ênfase em trajes tradicionais e cenários cuidadosamente manipulados, projetava uma ideia de pureza ou exotismo que alimentou estereótipos raciais por décadas (Garb, 2011 *apud* Paulin, 2021). Muholi subverte as representações coloniais, questionando a suposta legitimidade desses arquivos visuais que por tanto tempo serviram para reforçar hierarquias raciais.

As imagens de Muholi podem ser associadas ao pensamento de Gonzales (2020), que discute como racismo e sexismo atuam na manutenção das hierarquias coloniais. Zanele Muholi trata da África do Sul, mas suas imagens também podem servir para pensarmos a realidade brasileira.

Muholi, em **Somnyama Ngonyama**, utiliza

[...]o próprio corpo para explorar a vulnerabilidade dos corpos negros femininos marginalizados e para desafiar implacavelmente o regime visual dominante que se alimenta da invisibilidade deles (Paulin, 2021, p. 17, tradução própria).

Laetitia Ky, assim como Muholi e Leticia Parente, utiliza o próprio corpo — no caso, seus cabelos — para promover reflexões sobre o trabalho doméstico. A artista desenvolveu uma série em que tarefas domésticas são esculpidas em seus cabelos e, assim como as imagens de Muholi (Figuras 36 e 37), suas criações nos convidam a refletir de maneira interseccional.

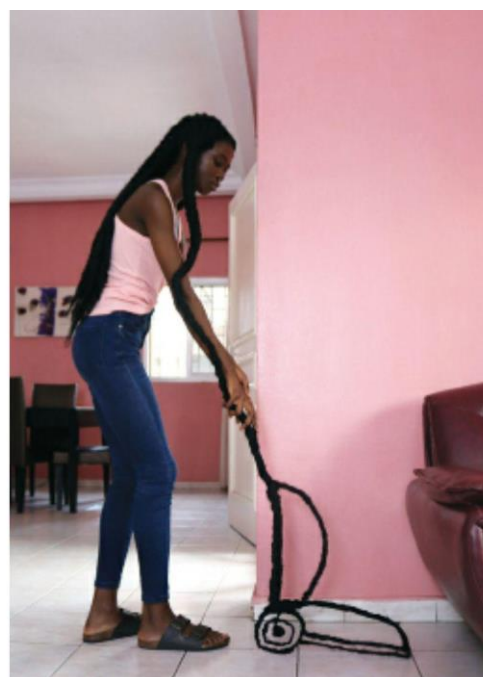
A Figura 38 apresenta uma colagem composta por duas imagens extraídas do livro *Love and Justice*, de Laetitia Ky. As fotografias ilustram tarefas domésticas tradicionalmente atribuídas às mulheres em uma cultura sexista. Laetitia utiliza seu cabelo como meio de ativismo artístico e, nessa série, incorpora cenas em que realiza trabalhos domésticos e cuida de crianças, simbolizando a fusão entre sua identidade como mulher negra e as funções domésticas, em uma crítica visual poderosa aos estereótipos de gênero.

Em *Love and Justice*, Laetitia Ky aborda sua arte e reflete sobre os impactos da colonização francesa na Costa do Marfim, destacando como a cultura eurocêntrica desvalorizou a identidade africana e moldou a autoestima da população em torno de padrões estéticos e modos de vida ocidentais. Sua jornada criativa começou com a transformação de bonecas Barbie: ela raspava o cabelo original e costurava mechas de cabelo afro, adaptando as bonecas para refletirem a estética africana e permitindo que se enxergasse representada. Esse processo evoluiu para um fortalecimento pessoal, com a valorização de sua cor de pele, cabelo e cultura, culminando em uma produção artística que desafia os ideais de beleza eurocêntricos. Reconectar-se com suas raízes levou Laetitia ao feminismo, inspirando sua obra a questionar

papéis de gênero, a educação sexista, a sexualização do corpo feminino, os padrões de feminilidade e masculinidade, a misoginia e outros temas caros a diversas vertentes feministas (Ky, 2022).

A produção artística de Ky oferece um rico repertório imagético capaz de fomentar debates de gênero, especialmente com crianças, enquanto reafirma a beleza do cabelo crespo, celebra a cultura africana e combate o racismo e o sexismo. Além das esculturas capilares – fotografadas e filmadas – a artista também se expressa por meio de outras modalidades artísticas, como a pintura.

**Figura 38 – Laetitia Ky e o trabalho doméstico<sup>51</sup>**



Fonte: Ky, 2022.

Em sua teoria feminista, hooks (2019a) destaca o impacto negativo da literatura sexista na formação das crianças e a importância de o movimento feminista se preocupar com materiais voltados para a cultura jovem, questão já abordada na análise de dados desta pesquisa. Alguns sujeitos da pesquisa relataram utilizar obras literárias específicas cujos personagens desconstruem estereótipos de gênero e raça, contribuindo para um olhar mais crítico e inclusivo. Além disso, é fundamental que docentes atentem para a influência da indústria de brinquedos e dos personagens de animações, que frequentemente reproduzem o sexismo e a estética eurocêntrica como padrão.

<sup>51</sup> Colagem de imagens feita pela pesquisadora.

Outras artistas, além de Ky, também questionam os padrões eurocêntricos de beleza associados ao sexismo presentes em produtos culturais e outras manifestações voltadas para crianças. Rosana Paulino, em sua obra [Sem Título] (Figura 39), apresenta uma instalação de parede composta por exemplares de cabelos crespos que recebem nomes tradicionalmente ligados ao feminino na cultura brasileira. No centro da composição, uma menina negra com cabelos trançados encara uma boneca Barbie loira, criando uma narrativa visual que sugere a ausência de representatividade e a imposição da estética branca eurocêntrica como padrão opressivo, especialmente para meninas negras.

**Figura 39 – Detalhe da instalação [Sem Título] (Cabelos), de Rosana Paulino<sup>52</sup>**



Fonte: Piccoli, V; Nery, P., 2018.

Rosana Paulino, em sua obra *O Baile* (Figura 40), trata da falta de representatividade de crianças negras nos desenhos de princesas da Disney. A instalação é composta por imagem da silhueta da personagem Cinderela dançando com seu príncipe e por frascos de perfume que exibem imagens da irmã de Paulino dançando em seu baile de formatura.

A silhueta, com seu vazio característico, remete ao reconhecimento imediato da figura de Cinderela, ao mesmo tempo em que evidencia a ausência que “[...] está relacionada à falta de representatividade da população negra nessas personagens que nos acompanham desde a

<sup>52</sup> O detalhe da obra [Sem Título] (2006) de Rosana Paulino encontra-se em Piccoli e Nery (2018, p.29).

infância e que nos impõem padrões de beleza não apenas excludentes, mas violentos [...]” (Bevilacqua, 2018, p. 153).

**Figura 40 – O baile<sup>53</sup>**



Fonte: Piccoli; Nery, 2018. <sup>54</sup>.

Além de criticar os padrões de beleza excludentes, a obra questiona a narrativa que reforça a ideia de que a mulher depende de um homem para sua salvação. Dessa forma, a artista evidencia como essa construção consolida tanto a heterossexualidade como norma quanto a percepção de que a felicidade feminina só pode ser alcançada por meio do casamento ou de uma relação afetiva com um homem.

Embora a produção cinematográfica da Disney venha apresentando histórias mais inclusivas na atualidade, ainda há um longo caminho a percorrer em termos de representatividade. É necessário desconstruir toda uma narrativa e imagética excludentes que foram sendo consolidadas ao longo de muitos anos.

Em *O baile*, Paulino parece comprovar que, se por um lado a representação é excludente, por outro, o seu imaginário é inclusivo. Prova disso são as prateleiras repletas de frascos de perfumes que fazem parte da instalação. No lugar do líquido estão fotografias da irmã da artista dançando com um vestido esvoaçante em seu baile de formatura da escola e acompanhada também por um “príncipe”. Os vidros de perfume parecem estar ali para compor de forma ingênua o universo das “princesas”. No entanto, Paulino subverte a função primordial desses frascos, transformando-os em uma prisão, sobretudo para

<sup>53</sup> A imagem da obra *O baile* (2024), de Rosana Paulino encontra-se em Piccoli e Nery (2018, p.152).

<sup>54</sup> PAULINO, Rosana. **O baile**, 2024. In: PICCOLI, V.; NERY, P. (org.). Rosana Paulino: a costura da memória. São Paulo, Pinacoteca de São Paulo, 2018. p.152. Disponível em: <http://biblioteca.pinacoteca.org.br:9090/bases/biblioteca/12191.pdf>. Acesso em 25 set. 2024.

todas as mulheres negras, representadas ali por uma única [...] (Bevilacqua, 2018, p. 154).

Renata Felinto, em sua série *Não conte com a fada*, também questiona o impacto negativo dos contos de fadas, de origem eurocêntrica ampliada, na vida de crianças negras. A Figura 41 apresenta uma das imagens da série, enquanto a Figura 42 destaca dois detalhes dessa mesma imagem: um com a frase “Era uma vez uma princesa que não enxergava os príncipes ao seu lado”, acompanhada da figura de uma menina negra com uma coroa cercada por meninos negros, e outro com a fotografia de uma noiva negra casando com um homem branco.

**Figura 41 – Obra da série Não conte com a fada**



Fonte: Felinto, 2011.

Já trabalhei com a série *Não conte com a fada* em atividades com crianças, promovendo debates sobre a falta de representatividade e as questões raciais presentes nos contos de fadas. Discutimos como o príncipe padrão dessas narrativas, amplamente reproduzido nos desenhos da Disney, segue a lógica eurocêntrica de beleza. Muitos meninos se manifestaram, expressando suas insatisfações e revoltas em relação a esses padrões.

**Figura 42 – Detalhes de uma das imagens da série Não conte com a fada<sup>55</sup>**



Fonte: Felinto, 2011.

Como docentes, também precisamos estar preparados(as) para lidar com o fato de que crianças podem se identificar com personagens culturalmente associados ao sexo oposto. Além disso, a maioria dos contos de fadas ainda perpetua a ideia de casamento ou união heteronormativa como ideal de felicidade. Nesse contexto, é fundamental considerar, como material pedagógico, histórias que apresentem narrativas alternativas, nas quais a felicidade não esteja atrelada à união heteronormativa e cujas personagens busquem outros objetivos de satisfação pessoal. Essas narrativas são relevantes tanto para professores(as) de Artes Visuais quanto para docentes de outras disciplinas.

A expectativa do casamento como caminho natural para as mulheres é recorrente em diversas obras de arte. A obra *Tina América* (Figura 43), de Regina Vater, por exemplo, apresenta fotos da artista dispostas em um álbum de casamento. Vater se autorretrata interpretando estereótipos femininos “[...] selecionados a partir de um levantamento caricato da revista ‘Veja’ [...], que preparou uma edição especial para o ‘Ano da Mulher na ONU’, procurando caracterizar os tipos da nova mulher moderna brasileira” (Trizoli, 2018, p. 68). No álbum, a artista personifica diversos tipos femininos — intelectual, caricata, sedutora, entre outros —, sugerindo que o casamento é o destino comum a todos eles. Simultaneamente, a obra questiona essa tipificação, já que todas as imagens retratam uma única mulher, evidenciando sua complexidade: ela encarna todos os tipos, mas não pode ser fixada em nenhum deles.

Se o álbum de fotografias de casamento é geralmente usado como livro de memórias de um rito de passagem feminino, o qual marca a transfiguração do arquétipo feminino da filha para a esposa, aqui, no trabalho de Vater, ele se torna veículo de um registro das múltiplas subjetividades femininas, inseridas em um contexto de consumo de sonhos e expectativas da vida amorosa (Trizoli, 2010, p. 6).

<sup>55</sup> Colagem feita pela pesquisadora a partir das imagens dos detalhes exibidos no wordpress da artista Renata Felinto.

Acredito que, dependendo da maturidade do grupo de crianças, a obra *Tina América* (Figura 43) pode ser apresentada a elas como ponto de partida para debater estereótipos e desconstruir a ideia cristalizada de que as mulheres só podem se realizar por meio do casamento ou da maternidade.

**Figura 43 – Tina América<sup>56</sup>**



Fonte: Trizoli, 2010.

A correspondência a um padrão estético e a estereótipos mostrou-se uma temática importante para um grupo de sujeitos desta pesquisa. O grafite de Panmela Castro na Rua do Catete (Figura 10), apresentado na seção de análise de dados, foi citado por um Sujeito Coletivo. A partir desse ponto de referência, refleti sobre outras artistas e obras que podem dialogar com o trabalho de Panmela e ampliar o debate em torno dessas questões.

As obras *Perfil de la mujer Peruana*<sup>57</sup> (Figura 44), de Tereza Burga, e a série *Transformation I* (Figura 45), de Gretta Sarfaty, oferecem caminhos interessantes para discutir os padrões de beleza associados à opressão sexista e aos ideais de feminilidade. Além disso, elas possibilitam debates sobre padrões de masculinidade em contraposição, bem como sobre padrões raciais ou comportamentais. O que significa estar dentro de um padrão? Quais corpos são excluídos desse padrão?

A obra de Teresa Burga traz, entre outros elementos, um manequim, como os utilizados em vitrines de loja, e a silhueta de uma mulher peruana, evidenciando como a realidade dos corpos — no caso, o de muitas mulheres peruanas — se distancia do padrão idealizado

<sup>56</sup> A obra *Tina América* (1975), de Regina Vater encontra-se em Trizoli (2010, p.6).

<sup>57</sup> Perfil da mulher Peruana.

representado pelo manequim, já que as medidas da silhueta não correspondem às do modelo. A Figura 44 exhibe apenas um dos itens que compõem a obra, que é formada, na integralidade, por:

[...]livro de artista, instalação e objeto de 1980-81, onde a artista, auxiliada por especialista na área de psicologia além de órgãos estatais e privados que dispunham de informações estatísticas, elaborou um estudo e um objeto-resultado sobre o perfil da mulher peruana contemporânea [...] (Trizoli, 2018, p. 106).

**Figura 44 – Perfil de la mujer Peruana**



Fonte: Burga, 1980-81.

Em uma das imagens da série *Transformation I* (Figura 45), Gretta Sarfaty apresenta uma sequência de fotografias de seu próprio rosto distorcido, transmitindo uma expressão que remete à agonia. Sarfaty se coloca em evidência, desconstruída, enquanto seu rosto sugere desconforto. Seria esse desconforto fruto da necessidade de se adequar a um padrão? Ou decorrente da ruptura com ele? Seu rosto pode evocar a ideia de uma massa manipulável. Essas distorções também aparecem em outras imagens da mesma série de fotografias e, ainda, é representada em série de pinturas da artista.

**Figura 45 – Imagem da série Transformation I**



Fonte: Sarfaty, 1976.

Na performance *Modificação e apropriação de uma identidade autônoma* (Figura 46), Gretta Sarfaty aparece dentro de um cubo formado por faixas brancas, vestindo um collant vermelho. Ao longo da apresentação, ela rompe e destrói as faixas brancas gradualmente. Durante a performance, um áudio é reproduzido em diversos idiomas, abordando a ideia de liberdade humana. A estrutura “[...] funciona como analogia à condição emocional e social que a artista pretende romper e combater – família tradicional, casamento opressor, sociedade conservadora e misoginia [...]” (Trizoli, 2018, p. 150).

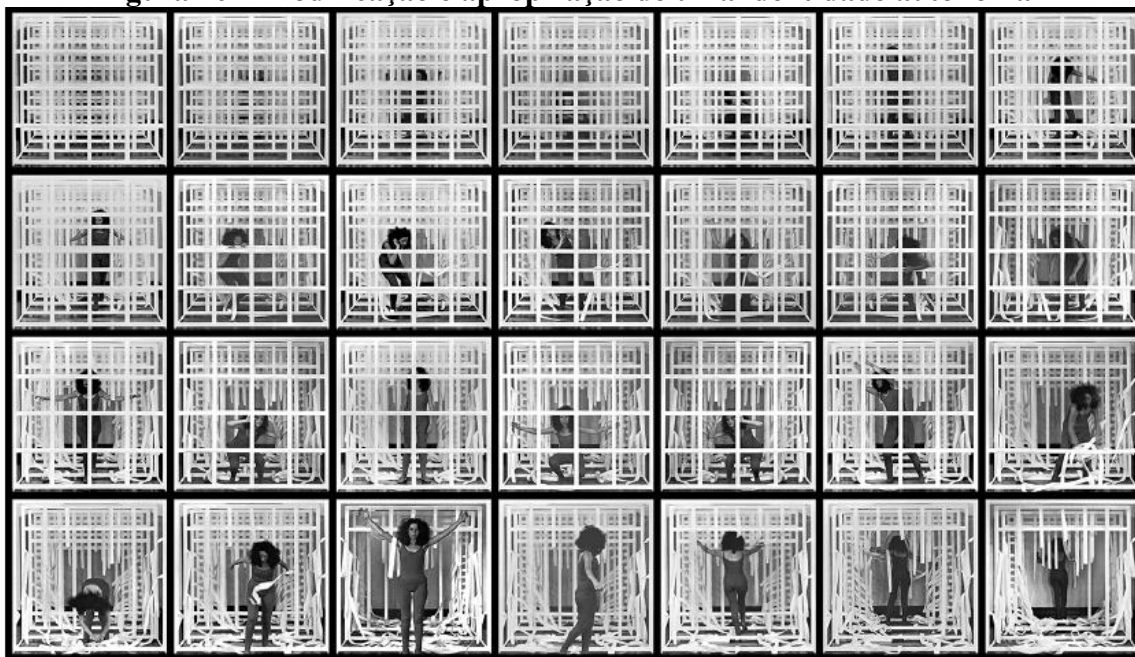
Com este trabalho, eu quero gritar a agressão constante, permanente e diária imposta às mulheres[...] uma protagonista de sua própria autonomia[...] Eu expresso uma violência contínua, em que, como protagonista, eu sou uma prisioneira, mas luta, se expressa e defendendo-se<sup>58</sup> [sic.] (Sarfaty; Becheroni, 1980 apud Trizoli, 2018, p. 90).

A performance de Sarfaty também me leva a refletir sobre o sistema de arte. A imagem do cubo formado por faixas brancas, presente na obra, me remete ao conceito de Cubo Branco, frequentemente associado às galerias de arte. Essa associação encontra sentido na ação de destruir as faixas e retornar a um cubo modificado. Esse gesto me faz pensar na necessidade de transformação do sistema de arte, marcado por práticas racistas, sexistas e excludentes. A

<sup>58</sup> Correção na concordância: “lutando, me expressando e me defendendo”. Já que o trecho foi traduzido e na versão em inglês de Becheroni (1980) que faz parte da nota de rodapé da tese de Trizoli está “[...] fighting, expressing myself and defending myself” (Sarfaty; Becheroni, 1980 apud Trizoli, 2018, nota de rodapé da página 90).

performance pode sugerir a urgência de repensar esse Cubo Branco como símbolo desse sistema e sua necessária renovação.

**Figura 46 – Modificação e apropriação de uma identidade autônoma<sup>59</sup>**



Fonte: Abris, 2023. Sarfaty, 1979.

Levar esse debate para as crianças, no entanto, apresenta desafios. Ele exige introduzir referências que expliquem o funcionamento do sistema de arte e suas instituições, o que pode parecer complexo para muitos(as) docentes. Ainda assim, acredito que, com as devidas adaptações, é possível estimular uma consciência crítica desde cedo, abrindo espaço para discussões enriquecedoras no ambiente escolar.

A série de obras de Bruna Alcântara, intitulada *Cartas Para o Futuro*, representada pelas Figuras 47 e 48, é um trabalho que abre caminhos para discutir temas como “amor-próprio”, autoestima e a desconstrução de padrões sexistas e racistas. A artista realiza interferências com bordado e colagem em impressões de fotos históricas digitalizadas do acervo do Museu da Imagem e do Som do Paraná.

Bruna utilizou bordado, colagem e pintura para transmitir essas mensagens. Na exposição inaugurada em junho de 2024, no Museu da Imagem e do Som do Paraná, as obras foram apresentadas em molduras, como se fossem porta-retratos (Alcântara, 2004b), e também ampliadas para dimensões maiores, transformadas em lambe-lambe e expostas na área externa do museu do museu (Alcântara, 2024c)<sup>60</sup>.

<sup>59</sup> A imagem *Modificação e apropriação de uma identidade autônoma* (1979), de Gretta Sarfaty encontra-se em Abris (2023, p.21).

<sup>60</sup> Informações disponíveis em Instagram: @brunaalcantara.00, postagens de 20 de outubro 2024 e 7 de novembro de 2024. Acesso em: 26 jan. 2025.

Figura 47 – Amor Próprio (da série Cartas para o Futuro)<sup>61</sup>



Fonte: Alcântara, 2024a.

Figura 48 – Ame como quiser (da série Cartas Para o Futuro)



Fonte: Alcântara, 2024a.

<sup>61</sup> Instagram: @brunaalcantara.00, postagem de 21 de outubro de 2024. Acesso em 26 jan. 2025.

As imagens apresentam fotografias acompanhadas de mensagens como "Ame-se", "Amor próprio", "Ame como quiser" e "mas nem a louça ele lavou". É como se as mulheres retratadas no passado estivessem enviando mensagens para o futuro, convocando-nos a repensar o mundo, as relações humanas, a heterossexualidade compulsória e a imposição de padrões — sejam estéticos, de gênero ou outros. Como a própria artista esclarece em reportagem de 2 de julho de 2024, do site do Prêmio PIPA:

A artista também destaca na mostra a importância de recontar a história dessas mulheres sob uma nova perspectiva, considerando que as fotos originais foram tiradas por fotógrafos homens em épocas de maior repressão e silenciamento feminino. 'Minha intenção foi fazer com que as mulheres dessas fotos consigam falar. Para mim, é como se elas estivessem falando o que não tiveram a chance de dizer, sobre coisas que elas sequer puderam fazer, além de apoiar o empoderamento feminino com palavras inspiradoras, como 'Estude', 'Ame-se' e 'Somos maioria' (Prêmio PIPA, 2024)<sup>62</sup>.

Essa obra, assim como o grafite de Panmela Castro que trazia a frase "Toda mulher é linda", citado pelo Sujeito Coletivo, abre espaço para o debate sobre padrões estéticos. Além disso, estabelece uma conexão com as obras de Itamara Ribeiro, mencionada pelos sujeitos da pesquisa como exemplo de prática pedagógica exitosa na articulação entre feminismo e Artes Visuais. Tanto Bruna quanto Itamara ressignificam o bordado — tradicionalmente associado ao feminino — e o utilizam como ferramenta para questionar o sexismo presente na sociedade.

São muitas as artistas cujas obras permitem debates sobre gênero em diálogo com as abordagens pedagógicas mencionadas pelos sujeitos da pesquisa, bem como com as referências que muitos deles já utilizam em sala de aula.

Como os participantes da pesquisa indicaram evitar a exibição de imagens de violência explícita para crianças, passei a pesquisar referências que possibilitem abordar o tema da violência contra a mulher de uma forma que os(as) docentes considerem mais apropriada para apresentação às crianças. Esse tema, além de estar em consonância com a Lei Maria da Penha, também dialoga com as perspectivas de combate à violência de gênero presentes na Declaração de Incheon.

A artista Negra Graffiti (Carla Felizardo) é uma grafiteira que leva sua arte às ruas, escolas e diversos outros espaços, além de produzir em tela. Sua obra é marcada pela presença recorrente de flores e pela palavra "floresça", que aparece como uma espécie de convite ao público para explorar e manifestar seu próprio potencial.

---

<sup>62</sup> PRÊMIO PIPA. "Cartas Para o Futuro" traz intervenções em fotografias de coleções do mis-pr. Rio de Janeiro: Instituto PIPA. 2 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/2024/07/cartas-para-o-futuro-traz-intervencoes-em-fotografias-de-colecoes-do-mis-pr/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

**Figura 49 – [Sem Título]<sup>63</sup>**



Fonte: Negra Graffiti, 2023c.

Negra Graffiti realiza murais individuais, mas também desenvolve trabalhos em parceria com outros grafiteiros e grafiteiras. A artista registra suas obras e processos criativos em sua página no Instagram, o que desempenha um papel crucial na preservação de sua produção, considerando que o grafite, muitas vezes, é apagado das ruas. Um exemplo significativo de sua arte foi o grafite realizado na Casa da Mulher Carioca, em Madureira, mostrado na Figura 49. Infelizmente, essa obra já foi apagada, evidenciando a efemeridade característica da arte urbana<sup>64</sup>.

Em uma de suas telas (Figura 50), criada em memória de Kathlen Romeu— jovem grávida baleada durante uma operação policial no Complexo do Lins, em 2021 (Negra Graffiti, 2023a)<sup>65</sup> —, Negra Graffiti aborda a violência do Estado de forma simbólica. A obra, um protesto artístico, nos convida a refletir sobre os corpos negros atingidos pela brutalidade estatal, ao mesmo tempo em que abre espaço para discussões sobre feminicídio. Nela, o "florescer interrompido" é representado pela imagem incompleta de uma flor, acompanhada das frases contundentes: “Nos deixem viver!” e “Queremos florescer”.

<sup>63</sup> Instagram: @negra\_graffiti. 22 mai. 2023. Acesso em: 28 dez. 2024.

<sup>64</sup>As informações sobre a artista foram retiradas do Instagram pessoal dela (@negra\_graffiti) e a informação a respeito do apagamento da obra (Figura 49) foi fornecida pela artista em conversa no Direct do Instagram.

<sup>65</sup> Instagram:@ negra-graffiti. 9 jun. 2023. Acesso em 28 dez. 2024.

**Figura 50 – [Sem Título]<sup>66</sup>**



Fonte: Negra Graffiti, 2023b.

Negra Graffiti se define como uma artista periférica e “autodidata potencializada”, destacando o aprendizado contínuo adquirido por meio das trocas com amigos e amigas ao longo de sua trajetória (Negra Graffiti, 2024a)<sup>67</sup>. Sua obra reflete uma abordagem sobre questões raciais e referente às mulheres. A artista foi responsável pela ilustração da capa do livro *Amelinha Teles: É na luta que a gente se encontra* (Negra Graffiti, 2024b)<sup>68</sup>, que celebra a trajetória de Amelinha Teles, uma defensora do feminismo e sobrevivente do cárcere durante a ditadura.

Negra Graffiti é uma artista cujas obras suscitam reflexões sobre violência de gênero, potência feminina e racismo. Sua trajetória de vida e atuação no Movimento Social das Mulheres – especialmente como promotora legal popular (Negra Graffiti, 2024b) – oferecem contribuições significativas para educadores(as) que adotam abordagens interseccionais de gênero, com destaque para aquelas que exploram as histórias de vida de artistas. O trabalho das promotoras legais populares é divulgar conhecimentos sobre leis e direitos, de forma a

<sup>66</sup> Instagram: @negra\_graffiti. 9 jun.2023. Acesso em: 28 dez. 2024.

<sup>67</sup> Instagram: @negra\_graffiti. 1 ago. 2024. Acesso em: 28 dez. 2024.

<sup>68</sup> Instagram: @negra\_graffiti. 30 dez. 2024. Acesso em 28 dez. 2024.

promover a conscientização de meninas e mulheres e lutar por políticas públicas que garantam a proteção e bem-estar de mulheres (PLP\_RedeNacional, 2025)<sup>69</sup>.

O Museu Vivo NAMI<sup>70</sup>, localizado na Comunidade Tavares Bastos, no Rio de Janeiro, abriga uma série de murais que ilustram os cinco tipos de violência doméstica definidos pela Lei 11.340 (Lei Maria da Penha): violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral (Brasil, 2006). Considerando que as imagens não parecem apresentar elementos de violência explícita, tal como descrito pelos sujeitos da pesquisa, é possível que docentes de Artes Visuais se sintam à vontade para apresentá-las a crianças.

O processo de criação desses murais foi documentado em vídeos disponíveis no canal Rede NAMI no YouTube. Além de mostrar as obras comentadas pelas artistas que as criaram, esses vídeos trazem explicações detalhadas sobre cada tipo de violência representado.

O mural *Violência Moral*, da artista Roberta Holiday (Figura 51), apresenta, por meio de cores e palavras, a trajetória de uma mulher vítima de violência moral. Conforme explicado pela própria artista em um vídeo no canal da Rede NAMI no YouTube, a obra reflete os diversos sentimentos vivenciados por mulheres que sofrem esse tipo de agressão (E046 [...], 2022)<sup>71</sup>. O mural convida à reflexão sobre uma violência que, silenciosamente, desgasta a autoestima feminina e, muitas vezes, é difícil de reconhecer. Ao mesmo tempo, aponta o caminho da denúncia, evidenciado pela inclusão do número 180, o canal da Central de atendimento à mulher. A obra parte das agressões e das cores quentes e culmina na esperança e na cor azul – fria – que segundo a artista representa tranquilidade. A obra oferece um horizonte de transformação e mudança positiva no destino da personagem retratada.

Os murais do museu a céu aberto NAMI oferecem inúmeras referências para abordar a temática da violência contra a mulher e questões de gênero, além de tratar de diversas pautas feministas. O canal do YouTube, assim como o *site*<sup>72</sup> e o *Instagram*<sup>73</sup> da Rede NAMI, são acervos de pesquisa de referências artísticas que devem ser considerados por docentes de Artes Visuais.

<sup>69</sup> Instagram: @plp\_rede\_nacional. 24 de jan. 2025. Acesso em 28 jan. 2025.

<sup>70</sup> NAMI significa “mina” (menina) na língua TTK, um código linguístico baseado na inversão de sílabas, criado durante a ditadura militar como forma de escapar da repressão. O termo TTK refere-se ao bairro Catete, no Rio de Janeiro, onde essa forma de se comunicar surgiu e onde atualmente funciona a sede da rede NAMI. Com o tempo, a língua TTK foi sendo apropriada por jovens ligados ao grafite e à pixação (FAQ Nami:#3 O que quer dizer Nami? Rio de Janeiro: Rede Nami, 2025. 1 vídeo (1 min.). Publicado pelo canal Rede Nami. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O8PeX8mXnFE>. Acesso em: 22 de abr. 2025).

<sup>71</sup> E046 - Lei Maria da Penha: Violência Moral com Roberta Holiday e Dra. Catarina Souza. Rio de Janeiro: Rede Nami, 2022. 1 vídeo (6 min.). Publicado pelo canal Rede Nami. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zrtKLsJ7ngo>. Acesso em 28 jan. 2025.

<sup>72</sup> <https://redenami.com/>

<sup>73</sup> @redenami

**Figura 51 – Mural Violência Moral<sup>74</sup>**



Fonte: Holiday, 2022.

O mural de Agrippina R. Manhattan (Figura 52), que também faz parte do museu NAMI, trata da violência contra travestis. A obra, talvez, possa servir de referência aos professores e às professoras que consideram trazer para sala de aula a representatividade de diversas identidades de gênero e que fizeram questão de demarcar isso quando foram entrevistados (as) (ainda que alguns, como eu, assumam que a categoria mulher abrange mulheres trans e travestis).

Manhattan cria uma obra de denúncia à violência contra travestis, estabelecendo uma relação com outra peça marcante da historiografia da arte brasileira: *A bela Lindonéia ou Gioconda do subúrbio* (Figura 53), de Rubens Grechman. Essa obra retrata uma jovem que morreu aos 18 anos e apresenta uma marca sob o olho, que parece ser uma mancha arroxeadada, sugerindo, possivelmente, violência doméstica.

Já a obra de Manhattan carrega uma mensagem de resistência por meio da frase: “A bela Agripina de 21 anos decidiu instantaneamente não morrer.” O assassinato e a violência diária enfrentados por pessoas trans e travestis não são escolhas, mas, ao inscrever no mural essa

<sup>74</sup> Mural Violência Moral, 2022. Artista Roberta Holiday. Fotografia de Gabriel Andrade. Imagem cedida pela REDE NAMI.

decisão simbólica, a artista transforma a obra em um símbolo de resistência. A bela Agripina, assim, passa a representar toda uma comunidade de travestis que resiste.

**Figura 52 – A bela Agripina**



Fonte: Manhattan, 2019.

**Figura 53 – A bela Lindonéia ou Gioconda do Subúrbio**



Fonte: Grechmann, 1966.

A instalação de Esther Ferrer (Figura 54) também pode servir como referência para abordar a violência contra a mulher sem recorrer a imagens de violência explícita. Na obra apresentada na exposição *Cuando cambia el mundo. Preguntas sobre arte y femnismo*, no Centro Cultural Kirchner (Argentina), a artista acrescentava uma cadeira vazia para cada mulher assassinada na Argentina durante o período da exposição, em 2021. A instalação foi inaugurada em março com 62 cadeiras, mas, em abril, já havia 91 cadeiras. A Figura 54 apresenta um comparativo das cadeiras entre abril e setembro de 2021 (Giunta, 2021).

**Figura 54 – Instalação de Esther Ferrer<sup>75</sup>**



Fonte: Giunta, 2021.

A instalação de Esther traz, além das cadeiras vazias, um manequim feminino<sup>76</sup> que fica sob uma mesa e que carrega um cartaz – atualizado diariamente – que contém os dados das mulheres assassinadas. Segundo Giunta (2021), os dados se baseavam em informações do observatório Lucia Perez<sup>77</sup>.

A obra *Costela-mulher* (Figura 55), de Melissa Anselmo, também aborda a violência contra a mulher. Melissa pinta silhuetas de partes do corpo feminino, em vermelho como pedaços de carne, em situação de violência e assédio. Em seu Instragram, a artista diz que o trabalho:

[...] é feito baseado em relatos reais de violência doméstica. O nome faz alusão à carne e também ao conto bíblico sobre a mulher ter vindo da costela do homem. As cores em tom de vermelho remetem ao ato de bater na carne para a deixar mais macia[...] (Anselmo, 2021a)<sup>78</sup>.

<sup>75</sup> A imagem da instalação de Ferrer (2016-2021) encontra-se em Giunta (2021, p. 15).

<sup>76</sup> Detalhes da obra podem ser vistos no vídeo: ESTHER Ferrer por Andrea Giunta | Cuando cambia el mundo. Preguntas sobre arte y feminismos. [S.l.: s.n.] 2021. Publicado pelo canal Palácio das Artes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=90JMxjqAs7A>. Acesso em: 28 jun. 2025.

<sup>77</sup> <https://observatorioluciaperez.org/>.

<sup>78</sup> Instagram:@notfakemel. Postagem de 7 mai. 2021. Acesso em 10 out. 2024.

**Figura 55 – Costela-mulher<sup>79</sup>**



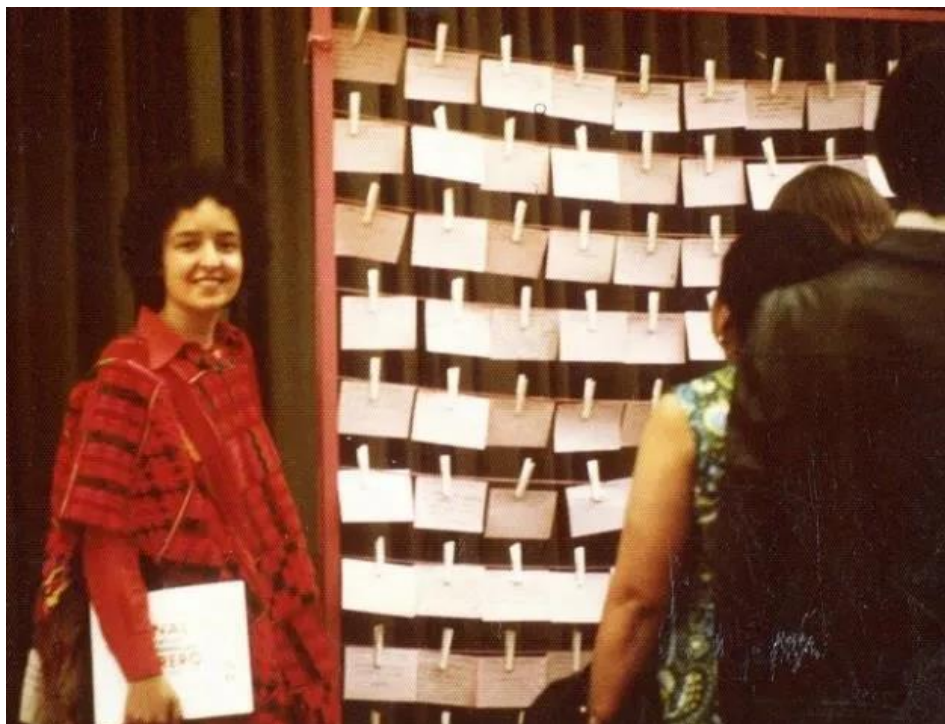
Fonte: Anselmo, 2021b.

Já utilizei essa obra com uma turma de quinto ano, após uma aluna mencioná-la ao vê-la em uma exposição. No entanto, tenho dúvidas se outros docentes considerariam exibir a obra na íntegra para crianças ou se a classificariam como uma imagem de violência explícita, especialmente devido à presença da tábua que exibe a pintura de uma faca.

*El tendadero*<sup>80</sup> (Figura 56), de Mónica Mayer, é uma obra emblemática do feminismo mexicano e um potente catalisador de debates sobre violência de gênero e a insegurança enfrentada pelas mulheres no espaço urbano. Segundo Giunta (2021), Mayer criou um varal rosa — uma referência ao trabalho doméstico — no qual pendurou papéis da mesma cor, exibindo os resultados de uma pesquisa sociológica realizada com oitocentas mulheres de diferentes classes sociais, profissões e idades. Cada papel trazia uma frase incompleta para ser preenchida: “Como mulher, o que mais detesto na cidade é...”. As respostas evidenciaram, em sua maioria, experiências de violência sexual. Durante a exposição, o público era convidado a participar, escrevendo suas próprias respostas e fixando-as no varal, ampliando a dimensão coletiva e interativa da obra.

<sup>79</sup> Instagram: @notfakemel. Postagem de 7 mai. 2021. Acesso em: 10 out. 2024.

<sup>80</sup> El tendadero significa O varal.

**Figura 56 – El tenedero**

Fonte: Mayer, 1978.

Na obra, “[...] o objeto cotidiano [varal] se transformava em suporte de uma mensagem coletiva de protesto e libertação. O doméstico girava para o político” (Giunta, 2021, p. 184, tradução própria). Tanto o trabalho doméstico quanto a cor rosa — tradicionalmente associados ao feminino em uma cultura sexista — são ressignificados na instalação. Mayer se apropria desses elementos para subvertê-los, transformando-os em instrumentos de denúncia das opressões de gênero.

A partir da obra *El tenedero*, é possível dialogar com as crianças sobre a necessidade de políticas públicas que garantam a segurança das mulheres no espaço urbano. Isso inclui reflexões sobre a criação de vagões exclusivos para mulheres e a compreensão de como essa insegurança está diretamente ligada a uma estrutura machista enraizada, que historicamente naturalizou o abuso e limitou a circulação independente das mulheres. Durante muito tempo, mulheres que se deslocavam sozinhas pelas cidades eram estigmatizadas, o que reforça a importância de analisar esse contexto. Além disso, é fundamental ampliar o debate para outros corpos que também enfrentam insegurança no espaço urbano, como crianças, pessoas com deficiência, idosos e integrantes da comunidade LGBTI+.

Muitas das referências apresentadas nesta seção poderiam ser transformadas em vídeos de animação interessantes para as aulas de Artes Visuais com crianças. No entanto, o tempo limitado do mestrado exigiu escolhas criteriosas para que uma primeira série de vídeos pudesse

ser lançada. Essas escolhas foram orientadas tanto pelos caminhos indicados pelos sujeitos da pesquisa quanto pelas dificuldades que alguns deles apresentaram e por minhas próprias intuições, já que o produto educacional é também uma criação artística minha em diálogo com as obras das artistas escolhidas.

Em vez de partir de um roteiro estruturado e rígido, as cenas dos vídeos foram surgindo organicamente, umas a partir das outras, o que conferiu um caráter dinâmico e criativo ao projeto. Um dos fatores determinantes para a definição das artistas que integrariam essa primeira série de vídeos foi a cessão de direitos autorais por parte delas.

Chamo o produto educacional de “primeira série” porque há a intenção de dar continuidade ao processo de criação de novas animações no futuro. Além disso, tenho a expectativa de contar com a colaboração de outros docentes e estudantes para ampliar e enriquecer o projeto, após o Mestrado.

Antes de abordar o processo de criação do protótipo do produto, é fundamental mencionar outras produções que me serviram de inspiração. Embora compartilhem características com aquilo que eu pretendia desenvolver, essas referências não atendem a alguns critérios que considero essenciais e que busco alcançar com a proposta em desenvolvimento. A próxima subseção será dedicada a uma breve análise dessas produções, integrando também a etapa de Ideação desta pesquisa.

## **8.2 Breve análise de produtos similares**

Como a intenção desta pesquisa, no que diz respeito ao produto educacional, sempre foi desenvolver uma série de vídeos em animação que abordasse a interface entre Artes Visuais e feminismo, minha primeira busca foi por materiais destinados ao público infantil que tratassem desse tema. No entanto, não encontrei nada com essa especificidade.

Como foi comentado em um discurso coletivo por um grupo de participantes desta pesquisa, é difícil encontrar materiais didáticos sobre essa temática voltados para o público infantil. Diante disso, minha busca se voltou para materiais de outra natureza, mas que pudessem ser utilizados em sala de aula.

O livro *As artistas: 50 mulheres que inspiraram o mundo*, de Rachel Ignatofsky, é uma obra voltada para crianças que se compromete com a reinscrição de mulheres na História da Arte. A autora apresenta uma boa seleção de artistas, em sua maioria estadunidenses e europeias, incluindo algumas artistas negras e indígenas dos Estados Unidos. Entre as brasileiras, apenas Tarsila do Amaral está presente, mas o livro também menciona algumas artistas chinesas, japonesas e iranianas.

O enfoque principal da obra está nas biografias das artistas, mais do que em suas produções artísticas. No entanto, não há destaque para artistas assumidamente vinculadas ao feminismo ou cujas obras sejam atravessadas por questões feministas. Ainda assim, o livro traz discussões sobre questões raciais, especialmente por meio da história de algumas artistas, como Augusta Savage, escultora estadunidense que teve um papel fundamental no Renascimento das Artes no Harlem. Savage foi ativista pelos direitos civis da população negra e retratou pessoas negras em suas esculturas (Ignotofsky, 2021).

Por apresentar exclusivamente artistas mulheres, o livro pode contribuir para o debate sobre gênero em sala de aula, sobretudo se docentes chamarem atenção para a política de invisibilização das artistas no sistema de arte. No entanto, seriam necessários muitos outros exemplares dessa natureza, abordando artistas de fora do eixo “[...] eurocentrista ampliado [...]” (Macedo, 2006, p. 88), para que se pudesse, de fato, contribuir para uma “[...] emancipação estética cidadã [...]” (Giunta, 2021, p. 90) mais efetiva. Vale destacar que artistas como Frida Kahlo e Elizabeth Catlett, que apareceram na análise de dados desta pesquisa, também figuram no livro.

Do ponto de vista estético, a obra recria as artistas e suas obras por meio de ilustrações, tornando-se visualmente atrativa para crianças. Inspirada nesse formato, comecei a pensar em criar versões desenhadas das artistas selecionadas para a série do meu produto educacional, uma vez que já pretendia recriar as obras de arte escolhidas em desenho.

Outro material que se aproxima da proposta do produto educacional desta pesquisa é a série de vídeos *Grandes Mulheres Artistas Brasileiras para Crianças*. A semelhança se dá tanto pelo formato audiovisual quanto pela valorização de artistas fora do eixo “[...] eurocentrista ampliado [...]” (Macedo, 2006, p. 88). Os vídeos apresentam uma contadora de histórias que, dentro do contexto de cada episódio, narra a trajetória visual de uma artista de forma mais genérica. São exibidas fotografias das artistas e de suas obras, mas sem a menção a títulos ou datas, por exemplo.

Um dos episódios trata da artista Rosana Paulino (Rosana [...], 2025)<sup>81</sup>, destacando as questões raciais debatidas em muitas de suas obras. Ao final do vídeo, há uma proposta de criação artística em colagem, fundamentada no fato de que a artista utiliza essa técnica em seu trabalho. No entanto, essa proposta plástica tem um caráter mais formalista e poderia ser

---

<sup>81</sup> ROSANA Paulino/ *Grandes Mulheres artistas para crianças*. Rio de Janeiro: Revés Produções, 2021. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal *Artistas Latinas*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nkctUowKmTA>. Acesso em 29 jan. 2025.

aplicada à apresentação de qualquer outra artista, sem necessariamente estabelecer um vínculo conceitual mais profundo com a produção de Rosana Paulino.

Nenhum dos vídeos da série aborda explicitamente questões de gênero ou feminismo. Ainda assim, trata-se de um material interessante para que docentes apresentem algumas artistas às crianças e, a partir disso, aprofundem-se em temáticas que considerem relevantes. A série também contribui para a divulgação do trabalho das artistas.

Essa série de vídeos me levou a refletir sobre a ideia de inserir obras de arte dentro de uma narrativa, explorando uma história que as envolva organicamente. Isso me fez pensar na possibilidade de aproximar cada animação de um vídeo-livro, no qual não apenas apresentasse às crianças a determinada obra e a determinada artista, mas também sugerisse caminhos de leitura da obra sem limitar sua interpretação. Dessa forma, a mediação do professor e o contato direto com as imagens das obras originais poderiam potencializar novas leituras e questionamentos.

Outro produto que se aproxima do produto educacional que desenvolvi é a série de vídeos de animação sobre arte moderna e contemporânea do projeto *AniMAM*, desenvolvido pelo Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. O projeto é voltado para crianças da primeira infância (0 a 6 anos), como especifica o *site* do MAM Rio (Museu de Arte do Rio de Janeiro, [2020?])<sup>82</sup>, mas os vídeos são primorosos do ponto de vista visual e artístico e poderiam ser utilizados para promoção de uma aproximação de crianças e jovens com obras de diferentes artistas brasileiros e brasileiras.

“[...]O projeto se tornou um programa de formação e desenvolvimento para artistas, visando o desenvolvimento colaborativo de obras audiovisuais para o MAM Rio” (Animam[...], 2024)<sup>83</sup> e cada vídeo traz particularidades visuais e trilha sonora exclusiva, configurando-se como obras de arte que tratam de outras obras de arte.

A série não trata exclusivamente de artistas mulheres e nenhuma das obras representadas conduz explicitamente a leituras de gênero ou feminismo. Na verdade a maioria dos vídeos, favorecem a aproximação do espectador mais com aspectos formais das obras do que com possíveis interpretações temáticas dela.

Não tive a pretensão de realizar um produto educacional com a qualidade artística dos vídeos dessa série, mas aquilo que a série não oferece ainda: a possibilidade de facilitar o debate

<sup>82</sup> <https://mam.rio/educacao/animam/>. Acesso em 29 jan. 2025.

<sup>83</sup> Informação presente na descrição do vídeo: ANIMAM / Brígida Baltar. Rio de Janeiro: Man Rio, 2024. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Man Rio. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=XyYL33lfp4o&list=PLA\\_C3r1ME2iGEyQJxvLF9y-DyimkC5Ln4&index=1&t=9s](https://www.youtube.com/watch?v=XyYL33lfp4o&list=PLA_C3r1ME2iGEyQJxvLF9y-DyimkC5Ln4&index=1&t=9s). Acesso em 29 jan. 2025.

de gênero e de focar obras atravessadas por temáticas feministas é o que pretendi fazer. Os vídeos dessa série me motivaram a pensar a relação entre imagem e som e diversas possibilidades e materiais que poderia utilizar para criar animações: já que eles têm vídeos que exploram areia colorida<sup>84</sup> para criação de imagens, massinha<sup>85</sup>, aquarelas e muitas outros materiais.

Partindo da análise dos materiais mencionados nesta seção, que oferecem diversas possibilidades, mas também apresentam lacunas — especialmente por não se centrarem em obras atravessadas por questões feministas —, comecei a conceber o protótipo do produto educacional. Além disso, considerei os resultados da análise de dados desta pesquisa, bem como as referências artísticas citadas pelos sujeitos na análise de dados e aquelas que mencionei na subseção 8.1 desta seção de Ideação.

---

<sup>84</sup> ANIMAM/ Faya Ostrower. Rio de Janeiro: Man Rio, 2021. 1 vídeo (2min). Publicado pelo canal Man Rio. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=VcUzG7TtLdc&list=PLA\\_C3r1ME2iGEyQJxvLF9y-DyimkC5Ln4&index=11](https://www.youtube.com/watch?v=VcUzG7TtLdc&list=PLA_C3r1ME2iGEyQJxvLF9y-DyimkC5Ln4&index=11). Acesso em 29 jan. 2025.

<sup>85</sup> ANIMAM / Wanda Pimentel. Rio de Janeiro: Man Rio e Maria Marcolina Filmes, 2020. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Man Rio. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=EHIMCsyheEw&list=PLA\\_C3r1ME2iGEyQJxvLF9yDyimkC5Ln4&index=15](https://www.youtube.com/watch?v=EHIMCsyheEw&list=PLA_C3r1ME2iGEyQJxvLF9yDyimkC5Ln4&index=15). Acesso em 29 jan.2025.

## 9 PROTOTIPAÇÃO

### 9.1 Elaboração do produto educacional

Ao identificar o sexismo como um problema do meu ambiente profissional e por reconhecer que a disciplina de Artes Visuais apresenta um vasto arsenal de possibilidades ao debate de gênero: como as produções visuais de artistas que trazem questões feministas em seus enunciados estéticos, sejam tais artistas assumidamente vinculadas ao feminismo ou não, minha intenção foi desenvolver uma série de vídeos de curta-metragem de animação que tratasse da interface entre Artes Visuais e feminismos voltada ao público infantil, que se enquadra na tipologia de Material didático/instrucional, de acordo com Rizzatti *et al.*(2020)<sup>86</sup>.

Se a perspectiva feminista desta pesquisa segue, principalmente, a vertente do feminismo negro — orientando tanto a análise de dados quanto a leitura das referências imagéticas presentes nesta dissertação —, é importante reconhecer que essa abordagem também se reflete, de certa forma, nos quatro vídeos que compõem o produto educacional. No entanto, os vídeos foram concebidos para serem utilizados por docentes que podem explorá-los sob diferentes vertentes feministas. Além disso, cada artista criadora das obras apresentadas (ou das que venham a ser incluídas futuramente) possui uma visão particular do feminismo. Assim, este produto educacional tem o potencial de acolher diversas perspectivas feministas, seja na visão dos(as) criadores(as) dos vídeos, das artistas e obras neles representadas ou dos(as) docentes e estudantes que os interpretarão no contexto educativo.

Por essa razão, optei por empregar “Feminismos” no plural no título do produto *Artes Visuais e Feminismos: série de vídeos para crianças*, enfatizando a multiplicidade de perspectivas e abordagens presentes tanto nas obras quanto em suas possíveis leituras e usos pedagógicos futuros.

Com base nas informações das entrevistas, pretendi desenvolver um produto educacional que atendesse às necessidades identificadas e que fosse inspirado em experiências pedagógicas desenvolvidas a partir de visualidades feministas que tivessem sido mencionadas ou descritas pelos sujeitos da pesquisa ou que tivessem relação estreita com problemáticas/temáticas que emergiram na análise de dados.

Muitas referências artísticas foram consideradas nesta dissertação como possibilidades, e certamente outras tantas não foram mencionadas. Quem sabe algumas delas possam inspirar

---

<sup>86</sup> Tal tipologia está de acordo com os estudos de Rizzatti *et al* (2020) e é prevista em documentos da área de ensino da CAPES desde 2013.

a criação de futuras animações, desenvolvidas por mim, por outros(as) docentes e estudantes ou, ainda, por artistas.

Conseguir a autorização das artistas para integrar esta primeira série de vídeos foi uma tarefa complexa. Algumas exigiram uma prévia da animação antes de concederem a autorização — o que é compreensível —, mas inviável diante do curto tempo disponível para desenvolver o produto, considerando todas as etapas que o precederam. Outras artistas, assim como parentes de artistas já falecidas, demonstraram interesse na proposta, mas nunca chegaram a assinar a documentação de cessão de direitos autorais. Além disso, alguns processos de autorização exigiram tempo e negociações com intermediários. Foram muitas tratativas até viabilizar esta série.

As artistas que aceitaram participar deram um verdadeiro salto de fé, apostando no potencial do projeto sem sequer me conhecer. Esse gesto evidencia a confiança na relevância de uma pesquisa de Mestrado comprometida com a prática docente.

O produto educacional intitulado *Artes Visuais e Feminismos: série de vídeos para crianças* é composto por quatro vídeos breves, desenvolvidos principalmente com técnica de animação quadro a quadro, similar a *Stop Motion*. Esses vídeos estão disponíveis no canal do YouTube Arte e Feminismos para Crianças (@artefeminismosparacrianças), que poderá, futuramente, servir também para a socialização de outras produções com a mesma temática, desenvolvidas por mim, por outros(as) professores(as) ou por estudantes que desejarem compartilhar seus trabalhos.

A proposta é que o canal funcione como um espaço de divulgação e pesquisa de materiais pedagógicos voltados à interface entre Arte e feminismos. O uso do termo Arte, de forma ampla, reflete a intenção de manter o canal aberto a colaborações futuras, permitindo que docentes e artistas de diferentes linguagens possam se apropriar da ideia. Além disso, a iniciativa busca fortalecer uma rede colaborativa de educadores(as), promovendo a troca e a expansão de referências sobre o tema.

As animações que compõem a série atual foram desenvolvidas a partir da combinação de imagens, textos curtos, narração oral do conteúdo escrito, fundo musical e, em alguns casos, sonoplastia. A série foi pensada para ser utilizada em sala de aula com a mediação de docentes de Artes Visuais, e busquei oferecer chaves de leitura que estimulassem questionamentos, sem substituir a importância do contato direto das crianças com as imagens das obras originais.

Além disso, recursos como o uso de reticências nos textos escritos — conduzindo o espectador a imaginar possíveis continuidades para as frases —, perguntas que permitem múltiplas respostas e expressões como “talvez” foram incorporados intencionalmente. Esses

elementos criam espaço para debates e interpretações diversas, incentivando leituras plurais dos vídeos e, conseqüentemente, das obras que os inspiraram.

As imagens presentes na série de vídeos foram elaboradas a partir de desenhos e pinturas que criei, combinados com elementos gráficos e imagens da plataforma de design gráfico *online* Canva<sup>87</sup>, na versão gratuita para educadores. A maior parte da edição também foi realizada no Canva, recorrendo ao programa pago Movavi apenas para a transição de cenas, já que possuo essa ferramenta há anos e estou familiarizada com seus recursos. No entanto, todo o processo poderia ter sido feito diretamente no Canva ou em outro editor gratuito.

Vale mencionar que tive dificuldades na escolha das trilhas sonoras, pois não encontrava músicas na internet com licenças que permitissem remixagem e edição. Diante disso, recorri a programas/plataformas de Inteligência Artificial. Como já utilizo o editor de vídeo Filmora, explorei um recurso disponível nesse software, e posteriormente me indicaram o Suno<sup>88</sup>, uma plataforma com versão gratuita que se revelou bastante eficiente. As músicas foram criadas a partir de prompts<sup>89</sup>, mas ajustei o andamento e remixei trechos para adequá-las melhor a cada vídeo.

A série será disponibilizada a professores e professoras por meio de um livro informativo em formato PDF, conforme exigência do Programa de Mestrado MPPEB, garantindo que o produto educacional seja devidamente apresentado ao seu público-alvo. Esse livro inclui uma carta de apresentação, detalhando a proposta e os objetivos do projeto, além do link para o canal do YouTube onde as animações estarão disponíveis. Também traz informações sobre as artistas destacadas nos vídeos, acompanhadas de imagens de suas obras, bem como sugestões de outras produções artísticas que dialogam com os temas abordados. Além disso, o material contém uma breve justificativa para a criação da série e o referencial teórico que orientou a pesquisa. Dessa forma, o livro não apenas apresenta os vídeos, mas também oferece subsídios teóricos e sugestões pedagógicas para que docentes possam aprofundar a discussão em sala de aula.

O primeiro vídeo desenvolvido para a série foi *Invisibilidade*<sup>90</sup>, e a ideia de criá-lo surgiu da constatação de que, embora muitos sujeitos da pesquisa realizem abordagens pedagógicas voltadas à representatividade de mulheres artistas — inclusive aqueles que afirmaram não se engajar diretamente em debates de gênero em sala de aula —, nem todos destacam a política de

---

<sup>87</sup> <https://www.canva.com/>.

<sup>88</sup> <https://suno.com/>.

<sup>89</sup> Descrição textual que traz instruções para que a Inteligência artificial realize.

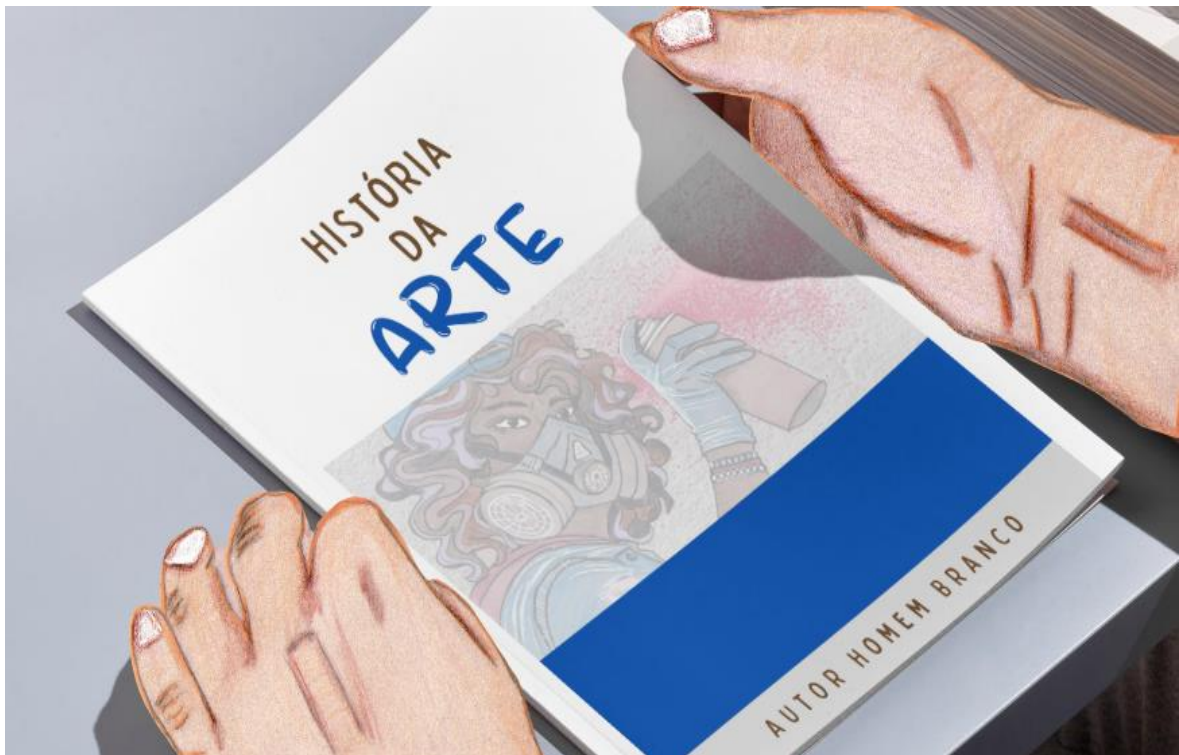
<sup>90</sup> INVISIBILIDADE. [S.l.: s.n], 2025. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal artefeminismosparacrianças. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c1f5I36ldvY>. Acesso em: 30 jan. 2025.

invisibilizações presente no sistema da arte. Diante disso, optei por abrir a série chamando a atenção para essa questão. Para isso, utilizei frases e questões mobilizadoras, buscando indicar caminhos de reflexão e incentivar um olhar mais crítico sobre as dinâmicas de visibilidade e apagamento na História da Arte.

Acredito que o vídeo possa ser um caminho para educadores(as) que trabalham a representatividade de mulheres artistas, mas que não utilizam o gênero como categoria analítica da imagem ou não questionam os cânones artísticos com as crianças. Além da questão das mulheres, o vídeo também abre espaço para reflexões sobre a invisibilização de pessoas pertencentes à comunidade LGBTI+, de pessoas negras e indígenas, permitindo inclusive abordagens sob um viés interseccional.

A interpretação dessas camadas ficará a cargo de quem assiste, já que, em duas das cenas, há a presença marcante do “homem branco” — tanto como autor da obra (Figura 57)<sup>91</sup> quanto como representante da maioria dos artistas expostos no museu (Figura 58)<sup>92</sup>. O “homem branco” é a marca da genialidade consagrada, quem historicamente determinou o que é a boa arte e quem sempre mereceu o status de gênio.

**Figura 57 – Imagem de cena do vídeo Invisibilidade (História da Arte)**

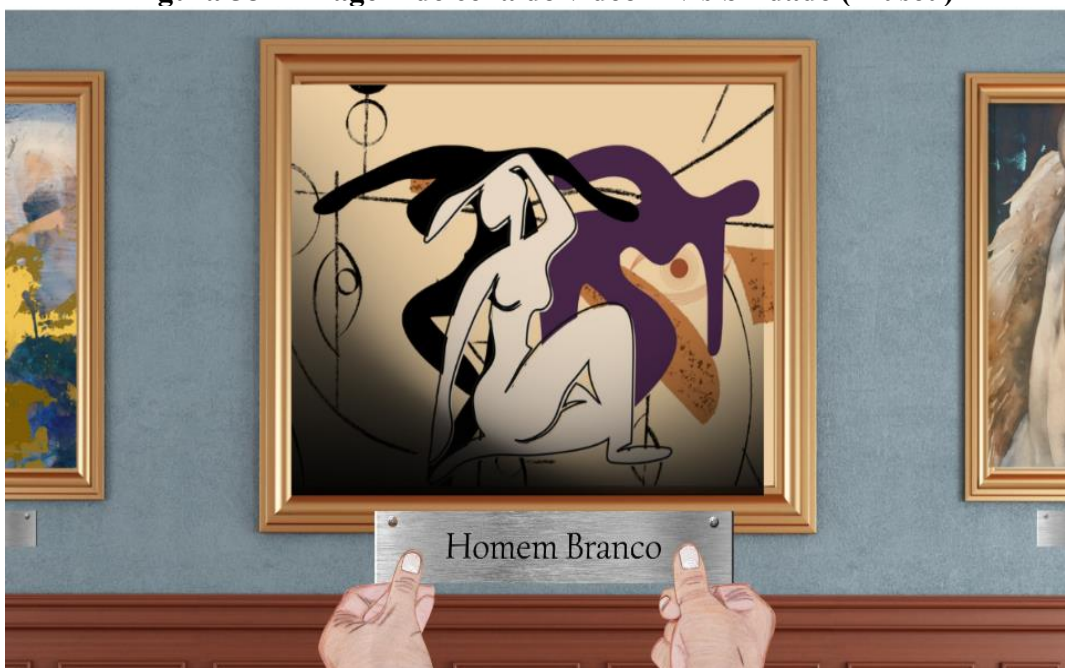


Fonte: a autora, 2025.

<sup>91</sup> Na cena, a imagem de uma mulher negra grafiteira é apagada da capa de um livro de História da Arte.

<sup>92</sup> Na cena, uma placa com o título “Homem Branco” é colocada em uma obra.

**Figura 58 – Imagem de cena do vídeo Invisibilidade (Museu)**



Fonte: a autora, 2025.

A obra *O Estranho Desaparecimento de V.C.B.* (1976/2020), de Vera Chaves Barcellos, que figura na seção de Ideação desta pesquisa, inspirou a abordagem dos apagamentos das imagens de mulheres nas cenas dos vídeos. Os(as) docentes podem explorar essa temática em sala de aula, apresentando às crianças outras obras que dialogam com essa ideia, como o próprio *O Estranho Desaparecimento de V.C.B.*, o cartaz das *Guerrilla Girls para o MASP* (2017), *Queridas Velhas* (2017), de María Gimeno, e a ação do Coletivo *Nosotras Proponemos* (2021), também tratadas na seção de Ideação desta pesquisa, entre outras possíveis referências.

O segundo vídeo da série, *Ressignificando o Bordado com Itamara Ribeiro*<sup>93</sup>, foi idealizado a partir das obras da artista, que fizeram parte da análise de dados desta pesquisa. O trabalho de Itamara Ribeiro foi citado como mobilizador de uma prática pedagógica exitosa, o que tornou natural o convite para que ela integrasse o produto educacional.

Para estruturar o vídeo, criei uma narrativa ficcional com o intuito de conferir sentido e organicidade à inclusão de três obras da artista, todas abordando a associação histórica e sexista do feminino ao lar e às tarefas domésticas. A partir dessa narrativa, busquei provocar reflexões que aprecem nos estudos de hooks (2019a, 2019b) sobre como somos socializados(as) para aceitar práticas sexistas culturalmente construídas, além de sugerir que existem outras formas

<sup>93</sup>RESSIGNIFICANDO o Bordado com Itamara Ribeiro. [S.l.: s.n.], 2025. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal artefeminismosparacrianças. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=M7UgK4MyS\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=M7UgK4MyS_E) . Acesso em: 4 mar. 2025.

de organização da vida e dos relacionamentos afetivos, baseadas em maior parceria e colaboração.

Durante o vídeo, procurei sensibilizar o espectador para questões como a “dupla jornada de trabalho” enfrentada por muitas mulheres e a “exaustão materna”, reflexo de uma sociedade patriarcal que atribui às mulheres o papel naturalizado de cuidadoras de crianças, ao mesmo tempo em que exclui a necessidade de homens cumprirem essa função.

Na conclusão da história, apresentei um homem no papel de cuidador dos filhos e do lar, ao mesmo tempo em que sugeri que a protagonista – uma mulher negra – pode construir e trilhar diversos caminhos possíveis para sua vida. Esses caminhos não se limitam aos que o vídeo apresenta, mas também àqueles que as crianças que interagirem com a animação forem capazes de imaginar como possibilidades, ampliando a reflexão sobre diferentes formas de organização da vida e dos afetos.

Além dessas reflexões, o vídeo também convida à problematização da construção de padrões comportamentais de gênero e dos padrões estéticos brancos, que muitas pessoas sentem-se pressionadas a seguir. Em uma das cenas, ao observar a imagem de uma mulher branca e dona de casa em uma revista, a personagem negra se imagina tentando se encaixar nesses duplos modelos: o da estética branca e o da dona de casa idealizada (Figuras 59 e 60).

**Figura 59 – Imagem de cena do vídeo Ressignificando o bordado com Itamara Ribeiro (mulher olhando revista)**



Fonte: a autora, 2025.

**Figura 60 – Imagem da cena do vídeo Ressignificando o bordado com Itamara Ribeiro (Imaginação)**



Fonte: a autora, 2025.

Diversas obras de arte podem ser apresentadas às crianças em diálogo com as produções de Itamara Ribeiro e com o vídeo de animação desenvolvido a partir de suas obras. Algumas dessas referências abordam a relação da mulher com o trabalho doméstico, como as fotografias de Laetitia Ky (Figura 38), a videoarte *In* (1975), de Letícia Parente, e as imagens da série *Sonoyama Ngonyama* (2016), de Zanele Muholi, analisadas na etapa de Ideação desta pesquisa.

Outras obras contribuem para reflexões sobre padrões e a necessidade de desconstruí-los, como *Transformation I* (1976), de Gretta Sarfaty, e *Perfil da Mulher Peruana* (1980-81), de Tereza Burga. Além disso, há produções que apresentam o homem no papel de cuidador, deslocando a atribuição tradicional desse papel exclusivamente às mulheres, como *New Generation* (1992), de Elizabeth Catlett. Esses são apenas alguns exemplos abordados na análise de dados e na etapa de Ideação da pesquisa, demonstrando como diferentes referências que integram esta pesquisa podem contribuir para ampliar as discussões propostas pelo vídeo.

Os terceiros e quartos vídeos da série, *Florescendo com Negra Grafitti* e *Pensando em Violência Moral com Roberta Holiday*, foram concebidos para abordar a violência contra a mulher, um tema que a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) recomenda ser debatido nas escolas e que tenha destaque nos currículos (Brasil, 2006) e que a Declaração de Incheon também implica como essencial, ao comprometer os países signatários tanto com a incorporação das questões de gênero no currículo quanto com a eliminação da violência de gênero nas escolas (Unesco, 2015). Busquei tratar esse tema delicado com sensibilidade, evitando o uso de imagens de violência explícita, uma vez que os sujeitos da pesquisa demonstraram resistência em exibi-las para crianças.

Em *Florescendo com Negra Graffiti*<sup>94</sup>, as obras da artista foram selecionadas tanto para abordar a violência contra a mulher quanto para discutir a violência do Estado contra corpos negros. A obra que traz as frases “Nos deixe, viver!” e “Queremos florescer!”, embora tenha sido criada em memória de Kathlen Romeu, jovem grávida baleada – conforme mencionado na etapa de Ideação desta pesquisa –, também abre espaço para reflexões sobre a violência doméstica e outras formas de violência de gênero.

Por meio de frases simples, como “Há situações que impedem o florescer” e “Há sentimentos que dificultam o florescer”, busquei estimular o debate sobre as forças externas que interrompem vidas e sobre questões internas, como a baixa autoestima, que podem nos fazer duvidar de nossas próprias capacidades. O vídeo se concentra na convocação que Negra Graffiti faz em sua obra para que as pessoas – e, em especial, as mulheres – floresçam em todos os sentidos. Apesar da temática delicada, minha intenção foi transmitir uma mensagem de positividade para as crianças, em sintonia com o que percebo nas obras da artista. A Figura 61, que recria em desenho a obra da artista e, no vídeo, representa o desabrochar de uma flor — antes murcha — revigorando-se em uma mão feminina, busca transmitir essa mensagem positiva. As reticências podem conduzir a outras possibilidades de florescimento que as crianças manifestarem em debates em sala de aula.

**Figura 61 – Cena do vídeo Florescendo com Negra Graffiti (flor revigorada)**



Fonte: a autora, 2025.

<sup>94</sup>FLORESCENDO com Negra Graffiti. [S.l.: s.n.], 2025. 1 vídeo (2 min.). Publicado pelo canal artefeminismosparacrianças. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jRqbU88e5C8> . Acesso em: 30 jan. 2025.

O vídeo *Pensando em Violência Moral com Roberta Holiday*<sup>95</sup> tem como ponto de partida o mural *Violência Moral*, que integra o Museu Vivo NAMI. Nessa obra, Roberta representa, por meio de cores e palavras, a jornada de uma mulher que vivenciou a violência moral. As cores quentes são associadas a termos como “agressões”, enquanto o azul remete a “paz” e “esperança”, sugerindo uma narrativa visual que transita da violência para a serenidade.

A partir dessa estrutura, elaborei a narrativa do vídeo, reinterpretando a imagem da mulher retratada no mural. Ao observar a obra, imaginei que as cores ao redor da cabeça da personagem criada por Holiday poderiam se transformar em seus cabelos, mudando de tom conforme as agressões que sofria, simbolizando o impacto dessas experiências.

Inspirei-me tanto na obra quanto na fala de Roberta Holiday sobre sua criação, registrada no vídeo *E046 - Lei Maria da Penha: Violência Moral com Roberta Holiday e Dra. Catarina Souza*<sup>96</sup>, do canal do YouTube REDE NAMI. Nele, a artista explica:

[...]Eu pensei nesse momento que a mulher está sofrendo violência e várias camadas, [...] eu trouxe essas cores, cores quentes e [...] um pouco mais do azul que transmite muita tranquilidade[...] O que eu pensei foi em relação aos sentimentos [...] tem também o número 180 que é referente a violência contra a mulher [...]. Quando a mulher se percebe nesse momento de violência, ela vai em busca de ajuda de pessoas que ela tem uma relação de carinho e de cuidado [...]" (E 046[...], 2022, 6min 3s).

No vídeo de animação, o agressor foi representado por uma mão que aponta e por uma boca flutuante que profere “palavras agressivas”, “ofensas” e “depreciação”. Optei por não incluir palavras ofensivas explícitas, nomeando apenas o conjunto de possíveis agressões (Figura 62), para que as próprias crianças imaginem com base em suas referências.

Utilizei frases como “Talvez ele fosse o marido ou o namorado dela<sup>97</sup>” para sugerir a violência moral que muitas mulheres enfrentam, frequentemente praticada por parceiros afetivos. No entanto, a intenção não é encerrar o debate: o “talvez” indica apenas uma possibilidade, estimulando as crianças a refletirem sobre outras situações. Afinal, segundo a Lei Maria da Penha, qualquer pessoa que agrida uma mulher em ambiente doméstico e familiar pode ser punida, incluindo pais e irmãos (Brasil, 2006). A discussão pode se expandir para outras formas de assédio moral que afetam não apenas mulheres, mas diferentes grupos sociais. Além disso, é possível refletir sobre o impacto das palavras negativas na autoestima, destacando

<sup>95</sup>PENSANDO em Violência Moral com Roberta Holiday. [S.l.: s.n.], 2025. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal artefeminismosparacrianças. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IzRRne4OGsc>. Acesso em: 9 fev. 2025.

<sup>96</sup> E046 - Lei Maria da Penha: Violência Moral com Roberta Holiday e Dra. Catarina Souza. Rio de Janeiro: Rede Nami, 2022. Publicado pelo canal Rede Nami. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zrtKLSJ7ngo>. Acesso em: 28 jan. 2025.

<sup>97</sup> Essa frase foi alterada após a etapa de Testagem.

como a violência verbal pode influenciar a forma como as pessoas se percebem e se relacionam consigo mesmas.

O vídeo não traz explicações diretas sobre o número 180; ele aparece em uma cena, pulsando em um celular, simbolizando que a denúncia foi feita. No entanto, é provável que docentes precisem oferecer explicações adicionais sobre seu significado, conforme já mencionado na fase de Ideação desta pesquisa.

**Figura 62 – Imagem de cena do vídeo Pensando em Violência Moral com Roberta Holiday (palavras agressivas)**



Fonte: a autora, 2025.

Procurei inserir no vídeo frases que evidenciam o processo de resgate da autoestima da personagem e seu reconhecimento do próprio valor. Embora as ofensas e agressões que sofreu tenham deixado marcas, a intenção foi destacar que ela reconquistou sua autoconfiança.

Considero interessante que, além da animação, o episódio do canal Rede NAMI sobre violência moral, no qual Roberta Holiday fala sobre sua criação, também seja exibido para as crianças. O vídeo permitirá uma maior aproximação com a artista, com o processo de criação do mural e com a conceituação da violência moral, que está estreitamente vinculada à violência psicológica. Além disso, as obras de outras artistas que integram a série de murais sobre os diferentes tipos de violência doméstica representados no Museu Vivo NAMI podem ser apresentadas às crianças em diálogo tanto com a obra de Roberta, quanto com a de Negra Graffiti. No canal do Youtube da Rede Nami, é possível encontrar episódios dedicados a cada um desses murais.

Diversas obras podem ser apresentadas às crianças em diálogo com os trabalhos de Negra Graffiti e Roberta Holiday, que inspiraram a idealização dos vídeos. Entre elas,

destacam-se aquelas que abordam a violência contra a mulher: obras como *A Bela Agripina* (2019), de Agrippina Manhattan; a instalação de Esther Ferrer (Figura 54); e *Costela-Mulher* (2021), de Melissa Anselmo. Por outro lado, trabalhos como *Cartas para o Futuro* (2024), de Bruna Alcântara, também podem ser apresentados pois trazem reflexões sobre autoestima feminina e estabelecem conexões com a ideia de "florescer", presente nas obras de Negra Graffiti e com o final da jornada da personagem da obra de Roberta Holiday.

*El Tendedero* (1966), de Mónica Mayer, também oferece possibilidades de diálogo com a obra de Negra Graffiti, pois aborda a insegurança vivida pelas mulheres na cidade e abre espaço para refletirmos sobre a vulnerabilidade dos corpos negros nos espaços urbanos. A obra permite discutir a violência que atinge mulheres, como Kathlen Romeu, vítimas de “balas perdidas” — disparos que, sistematicamente, atingem corpos negros e pobres.

Um protótipo da série de vídeos abordada nesta subseção foi enviado aos sujeitos da pesquisa, acompanhado de um formulário do Google<sup>98</sup>, para que pudessem expressar suas opiniões e sugestões visando ao aprimoramento do produto final. Os dados coletados nesse formulário, que se configurou como uma pesquisa de opinião, são apresentados na subseção seguinte (testagem).

## 9.2 Testagem

A partir do formulário do Google, autoaplicado e anônimo (Apêndice C), os sujeitos da pesquisa puderam avaliar a série de vídeos e responder a perguntas sobre conteúdos que eu ainda tinha dúvidas se deveriam ser inseridos no documento em PDF que apresenta o produto educacional: um tutorial de animação e um material alternativo para aqueles que precisarem ou desejarem trabalhar com material impresso.

Dos 10 sujeitos da pesquisa entrevistados, 9 responderam ao formulário e todos os respondentes afirmaram que a série de vídeos pode facilitar o debate de gênero e feminismo em sala de aula (Gráfico 1) e que exibiriam os vídeos em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao justificarem por que exibiriam a série em turmas dos Anos Iniciais, muitos sujeitos fundamentaram suas respostas na relevância social da temática abordada nos vídeos. Esse aspecto está presente no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) abaixo, nomeado pela ideia central (IC): **os vídeos tratam de questões importantes para a sociedade.**

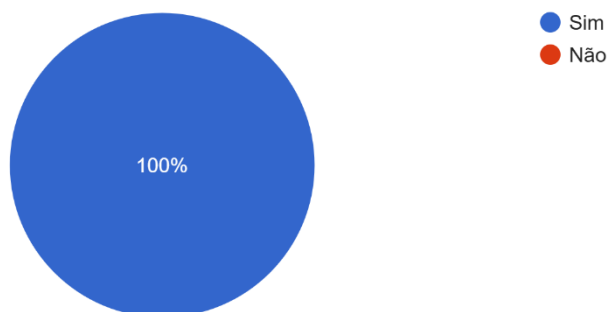
*Sim, exibiria. Os vídeos tratam de questões que considero muito importante de serem trabalhadas desde a infância. Eles apresentam conceitos e ações importantes para os*

---

<sup>98</sup> Ver Apêndice C.

*feminismos e para a vida em sociedade. Acredito que podem ser disparadores para a conversa desses temas em sala de aula. São adequados para introduzir o debate sobre questões relevantes.*

**Gráfico 1 – Vídeos podem facilitar o debate de gênero e feminismo**



Fonte: Google Forms.

Ao justificarem por que exibiriam a série em turmas dos Anos Iniciais, muitos sujeitos fundamentaram suas respostas na relevância social da temática abordada nos vídeos. Esse aspecto está presente no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) abaixo, nomeado pela ideia central (IC): **os vídeos tratam de questões importantes para a sociedade.**

*Sim, exibiria. Os vídeos tratam de questões que considero muito importante de serem trabalhadas desde a infância. Eles apresentam conceitos e ações importantes para os feminismos e para a vida em sociedade. Acredito que podem ser disparadores para a conversa desses temas em sala de aula. São adequados para introduzir o debate sobre questões relevantes.*

Um grupo de sujeitos destacou o fato de os vídeos abordarem obras de arte e artistas, ressaltando a importância do papel social da arte. Esse aspecto está presente no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), nomeado pela ideia central (IC): **os vídeos indicam o papel social da arte.**

*Sim. Acho interessante utilizar as obras das artistas para tocar em temáticas que perpassam sobre a vivência feminina em nossa sociedade. São adequados para indicar que a arte pode ser um espaço de questionamento e reflexão sobre muitos assuntos presentes na sociedade e na vida cotidiana, além de apresentar o trabalho de artistas. A arte também deve desempenhar um papel social.*

Vale destacar que muitos sujeitos abordaram ambas as ideias centrais em suas justificativas. O discurso abaixo reúne essas duas perspectivas e ressalta o potencial da arte como catalisadora de reflexões, capazes de despertar a consciência sobre situações de violência

vivenciadas ou observadas no entorno, contribuindo para a desnaturalização do olhar sobre a violência de gênero. Esse discurso foi nomeado pela ideia central (IC): **os vídeos e a arte têm potencial de criar espaços de reflexão e denúncia.**

*Sim, exibiria. A arte também deve desempenhar um papel social, onde momentos de apreciação e reflexão a partir das obras, devam criar espaços de denúncia e apoio socioeducativo as alunas e alunos que vivenciam contextos de opressão e violência relativos ao gênero. Momentos como esses, podem ainda despertar a identificação desse tipo de violência em suas comunidades, criando sentimentos de espanto e indignação para possíveis reações e denúncias.*

Ainda que todos os sujeitos da pesquisa tenham afirmado que utilizariam a série de vídeos em turmas dos Anos Iniciais, um dos sujeitos demonstrou receio de desagradar famílias contrárias a certos debates na escola, conforme expresso no seguinte trecho:

Eu exibiria, mas acredito que talvez tivesse problema nos desdobramentos da exibição dos vídeos se houvesse reclamação de alguma família. Acho que dependeria da conversa para preparação para ver os vídeos, dizendo que há muitas formas de organização familiares, divisão de tarefas, ficar claro que a atividade doméstica em si não é algo ruim ou abusivo, mas a falta de equilíbrio nas funções, dentro de uma família. Será que os acordos são justos? (Sujeito individual C, 2025).

Esse depoimento evidencia o impacto dos movimentos antigênero e antifeminista nas abordagens docentes, reforçando a necessidade de deixar explícito, tanto no documento em PDF que acompanha os vídeos quanto na descrição dos vídeos no canal do YouTube, que a série e o projeto como um todo — concebido para ser expandido com futuras criações minhas e de colaboradores — foram pensados para serem utilizados e desenvolvidos com mediação docente. Cabe ao(a) professor(a) conduzir o debate da maneira que considerar mais adequada ao grupo com o qual estiver trabalhando.

A importância do papel docente na mediação da interação das crianças com os vídeos surgiu no discurso de um grupo de sujeitos entrevistados ao serem questionados sobre a adequação da linguagem dos vídeos para os Anos Iniciais. Todos consideraram a linguagem adequada, mas um grupo destacou a necessidade de esclarecimento de conceitos e palavras por parte dos docentes. As considerações desse grupo estão expressas no discurso nomeado sob a ideia central (IC): **alguns temas e palavras exigem mediação docente.**

*Por mais que algumas palavras ou temas não façam parte do repertório da maioria das crianças menores, as imagens e narrações das animações criam uma aproximação com os temas, que podem ser mediados e desenvolvidos em maior ou menor medida pela professor/a. Há conceitos e palavras bem complexas em alguns deles que precisam de uma explicação extra,*

*tais como “campo” da arte (num pensamento mais concreto, campo pode significar uma plantação, um campo de futebol); o conceito de “homem branco” é muito complexo e precisa de uma discussão, precisa ser aprofundado para além do vídeo; “desvelar” e “ressignificar” são palavras com significados bem abstratos (as crianças precisam, antes, conhecer outras, que se aproximam, mas que são mais utilizadas cotidianamente); o conceito de “violência moral” também precisa de complementação de discussão em sala antes e/ou depois do vídeo.*

Outro grupo centrou sua avaliação na acessibilidade da linguagem, como expresso no discurso coletivo abaixo, nomeado sob a IC: **a linguagem é adequada e direta.**

*Sim é adequada e direta, indaga e faz refletir sobre sistemas estruturais de opressão. acho que a utilização de muitas imagens, ilustrações e a narrativa textual ajudam a tornar acessível questões bastante complexas. Gostei que há legendas, é mais acessível. A linguagem é poética e ao mesmo tempo diretiva, onde a mensagem se apresenta de maneira bastante específica, suscitando reflexão, tanto a meninos quanto a meninas sobre atitudes, comportamentos e modos de ser. Gostei do cuidado com a narração, onde não percebi nenhuma banalização ou deturpação de fala, infantilizando ou tornando a voz caricata, ao mesmo tempo que se preocupou em suavizar e compor a poética da mescla entre as obras e seus significados.*

O material não foi desenvolvido como uma videoaula, mas como um suporte ao trabalho docente, permitindo que os(as) professores(as) o utilizem com autonomia. Eles(as) podem adaptar ou reeditar os vídeos; podem pausá-los durante a exibição para promover debates, conforme suas necessidades e criatividade. Além disso, podem explorar as obras de arte que inspiraram os vídeos ou outras que dialoguem com elas, seja antes ou depois da exibição, bem como desenvolver outras abordagens que considerarem pertinentes.

Os vídeos que exibem obras de artistas específicas também convidam o espectador a explorar com mais profundidade e pesquisar mais sobre essas artistas, o que amplia o repertório e possibilita novas conexões com a temática. A preservação da autonomia docente é fundamental para que esse processo ocorra de forma significativa e alinhada ao contexto de cada turma.

Embora eu tenha cogitado substituir algumas palavras no vídeo, após as considerações dos sujeitos da pesquisa, optei por aguardar. O material pode proporcionar às crianças o contato com um repertório de temas e vocabulário que talvez não acessassem tão cedo. Isso não impede que, no futuro, eu crie outras versões de alguns vídeos com ajustes específicos.

A experiência com diferentes grupos de crianças permitirá avaliar se modificações serão necessárias ou se os(as) professores(as) conseguem aprofundar e explicar os conceitos de

maneira acessível para os Anos Iniciais. Além disso, essa questão abre caminhos para pesquisas futuras que investiguem tanto os desdobramentos do uso da série de vídeos por docentes quanto as reações das crianças ao material. Também será relevante analisar se a ideia do projeto foi replicada, observando a produção de novos vídeos inspirados na proposta original e os temas abordados nessas criações.

Ao analisar a linguagem, apenas um sujeito apontou que “[...] o andamento do próprio vídeo poderia ser mais rápido, ter mais fotos (no caso de artistas) e a música de fundo um pouco mais baixa em relação à narração[...]”. Como essa observação foi feita por um único participante, seria prudente testar o material com um número maior de pessoas e crianças para verificar a real necessidade de ajustes no volume da música em relação à narração e o andamento dos vídeos.

Quanto às imagens das artistas, sua inclusão no vídeo depende de questões de direitos autorais. No PDF que apresenta a série de vídeos, foram indicados caminhos para que os(as) professores(as) possam buscar outras imagens das artistas e inseri-las em suas atividades. O documento também oferece informações adicionais sobre as artistas, fotografias delas (autorizadas) e análises de suas obras.

Considero importante disponibilizar o link para esse PDF na descrição de cada vídeo postado no canal do YouTube, garantindo que os(as) docentes tenham acesso a esses materiais complementares.

Quanto às imagens exibidas, todos os sujeitos consideraram-nas atrativas para as crianças dos Anos Iniciais.

Quando questionados sobre se o texto e as narrações que acompanham as imagens facilitam a reflexão acerca das questões de gênero e das obras de arte apresentadas, a maioria dos sujeitos respondeu de forma afirmativa. Um grupo, em particular, destacou os aspectos relacionados às possibilidades de reflexão proporcionadas pelos textos. Esse pensamento está sintetizado no discurso coletivo, nomeado pela ideia central (IC): **os textos abrem possibilidades de questionamento.**

*Sim, os textos complementam as imagens e conduzem adequadamente o espectador às reflexões propostas. Eles contam de uma forma bem simples e direta, são sintéticos e didáticos, e abrem possibilidades de questionamento sobre o que aquelas ações significam. Trazem dados para relacionar as imagens que aparecem.*

Um dos sujeitos da pesquisa destacou que, além de facilitar a compreensão das questões de gênero e das obras apresentadas, os textos e narrações também tornam o material mais inclusivo. Isso fica evidente no trecho destacado: “[...] temos que levar em conta que algumas

crianças podem ter dificuldade de leitura, assim como limitações de audição. A combinação dos dois torna o vídeo mais inclusivo”.

Esses comentários demonstram que atingi meus objetivos ao inserir os textos e as narrativas. Trabalhei por muito tempo como professora de Artes Visuais para crianças surdas e, ao incluir o texto escrito junto à narração, considerei que, diante da dificuldade de produzir uma versão com interpretação em Libras neste momento, a presença do texto poderia, ao menos parcialmente, contribuir com a acessibilidade para estudantes surdos(as) ou com baixa audição que sejam alfabetizados em português.

Além disso, desde a pandemia, passei a me preocupar ainda mais em criar materiais que ofereçam suporte auditivo para crianças que estão aprendendo a ler ou que têm dificuldades de leitura. Durante esse período, produzi muitos materiais didáticos para aulas assíncronas, sem a minha mediação imediata, e busquei desenvolver recursos com apoio de áudio para ampliar a autonomia das crianças. Sem esse suporte, elas dependeriam constantemente de um leitor para acessar o conteúdo.

Houve também um discurso que destacou que os textos e narrações auxiliam na compreensão de certas imagens criadas por mim nos vídeos, especialmente para alunos que possam considerar algumas passagens abstratas demais. Como mencionado: “[...] caso alguns alunos se prendam ao literal (boca flutuante, bolhas etc.)”.

Um dos sujeitos da pesquisa ponderou que os textos e narrações facilitam a compreensão das questões de gênero, mas destacou que “[...] sobre as obras, acho que necessitam de uma complementação, que pode ser motivada pelo professor através de outras dinâmicas, como um debate ou uma prática artística”.

Considerando esse entendimento que o sujeito teve da pergunta e essa observação, acredito que não apenas as obras, mas também as questões de gênero precisam ser aprofundadas por meio de outras dinâmicas, debates e práticas artísticas. Afinal, o objetivo do material é justamente estimular o debate e apoiar a prática docente. A proposta da série de vídeos é complementar/apoiar a aula ou sequência de aulas pensada pelos(as) professor(as). É ser parte de um todo mais amplo.

Um dos sujeitos, ao abordar as narrações, mencionou algo que remete à percepção da série como um todo e que, no contexto de uma pesquisa ancorada principalmente na perspectiva do feminismo negro, foi uma preocupação central para mim. O sujeito da pesquisa destacou: “[...] Penso que os vídeos também são imagens desestabilizadoras, causando estranhamento e gerando sentimentos de pertença às meninas, em especial, às meninas negras”.

De fato, foi uma escolha intencional privilegiar personagens femininas negras nas histórias, mesmo quando as obras das artistas não conduziam necessariamente para esse ponto, como no caso da obra de Itamara Ribeiro. Desde o início, considerei fundamental que artistas negras integrassem a série. No entanto, muitas artistas, tanto brancas quanto negras, foram convidadas a participar, mas não chegaram a assinar a declaração de direitos autorais. Assim, a série foi sendo desenvolvida sem que eu tivesse uma visão completa de seu conjunto final.

A série continua aberta e em expansão, e espero que possamos criar vídeos que abordem também o impacto do sexismo sobre os meninos, além de ampliar a representatividade dos(as) personagens. Ao utilizar os vídeos em sala de aula, é essencial que os(as) docentes tenham a sensibilidade de discutir que o sexismo afeta a todos, ainda que de maneiras distintas, para evitar reforçar junto às crianças a ideia equivocada – do ponto de vista dessa pesquisa – de que o feminismo é um movimento anti-homem ou exclusivo de uma raça (considerando que a série privilegia personagens negras). A mediação docente e o diálogo com outras obras de arte visuais que tratam dessa temática são fundamentais para enriquecer a reflexão.

A maioria dos(as) entrevistados(as) indicaria a série para crianças a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, as opiniões variaram significativamente (Gráfico 2). No gráfico, a cor vermelha representa 4 pessoas, a azul, 3, a amarela, 1, e a verde, 1.

**Gráfico 2 – Indicação de Ano de escolaridade**



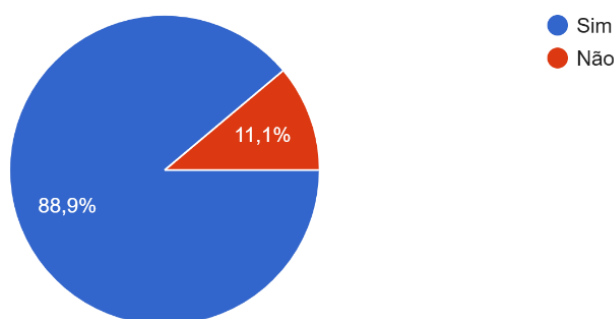
Fonte: Google Forms.

Ao analisar esses dados em conjunto com as entrevistas, conjecturei que a adequação dos vídeos parece estar mais relacionada à maturidade da turma e ao que já foi trabalhado com as crianças do que, necessariamente, ao ano de escolaridade. Isso porque, nas entrevistas, muitos sujeitos manifestaram em seus discursos dificuldade em prever em qual ano trabalhariam a temática de gênero e feminismo ou trabalhariam com algumas das imagens que exibiram nas entrevistas, afirmando que essa decisão dependia do grupo de estudantes.

No entanto, não posso afirmar que a variação nas respostas se deva a esse fator, pois, embora docentes possam abordar esses temas até mesmo com turmas do primeiro ano, isso não significa que a linguagem ou a abordagem adotada em um vídeo específico seja necessariamente considerada adequada para aquele grupo. Afinal, o tema a ser trabalhado (o quê) é diferente da forma como ele é apresentado no vídeo (como), e essa distinção impacta diretamente a decisão sobre o uso do material em sala de aula.

Há muitos professores e professoras de Artes Visuais que já conhecem técnicas de animação, e eu fiquei em dúvida se esse conteúdo seria relevante para esses profissionais. No entanto, a maioria dos sujeitos demonstrou interesse (Gráfico 3), e, por isso, decidi incluí-lo no PDF que apresenta a série de vídeos, oferecendo tanto opções para trabalhar animação em Stop Motion com as crianças em sala de aula quanto o processo de animação quadro a quadro, que utilizei na criação do produto educacional desenvolvido na plataforma Canva.

**Gráfico 3 – Sujeitos interessados em tutorial de animação**



Fonte: Google Forms.

Por compreender que nem todas as escolas dispõem de recursos para exibição de vídeos ou possuem poucos equipamentos, que precisam ser compartilhados entre os(as) docentes, pensei em alternativas para que professores(as) interessados(as) pudessem trabalhar com o conteúdo dos vídeos em suas aulas. Embora saiba que o vídeo tem uma proposta própria e que uma sequência de imagens constitui um material diferente, percebi que os vídeos que desenvolvi se assemelham, de certa forma, a “histórias animadas”. Por isso, considerei selecionar algumas imagens dos vídeos e criar uma sequência para cada um deles, de modo a contar a história visualmente. Sei que a impressão colorida pode ter um custo elevado, mas talvez os(as) docentes se interessem em montar cartazes grandes com essas histórias, que poderiam ser reutilizados em diversas turmas.

Como os participantes da pesquisa demonstraram interesse na sequência de imagens, ela foi inserida no PDF que apresenta a série de vídeos. Ainda que eu, como pesquisadora,

reconheça a série de vídeos como o principal produto educacional resultante da pesquisa, percebo a existência de subprodutos ou derivados, como o tutorial de animação e a sequência de imagens. Assim, o produto se configura como um recurso multifacetado.

Alguns participantes da pesquisa deixaram sugestões, tais como: incluir uma janela com interpretação em Libras; tornar mais explícito, no vídeo *Violência Moral*, que, segundo a Lei Maria da Penha, não apenas maridos e namorados podem ser agentes de violência moral contra a mulher; tornar o vídeo mais interativo, permitindo que as crianças tenham tempo para responder às questões antes que as respostas sejam apresentadas e incluir informações sobre as artistas, como links para seus perfis no Instagram (essas informações foram adicionadas ao material em PDF que acompanha a série de vídeos).

Quanto à inclusão da janela de Libras, considero a proposta extremamente relevante. No entanto, sua implementação exige planejamento, incluindo a contratação de intérpretes que autorizem o uso de sua imagem, uma vez que estarão vinculados ao vídeo. Tenho interesse em viabilizar essa proposta em uma versão futura, desenvolvendo um estudo específico sobre acessibilidade para surdos e, idealmente, estabelecendo parcerias com pessoas surdas, instituições e docentes de Artes Visuais ligados à Educação de Surdos.

Em relação ao vídeo *Violência Moral*, percebi, a partir do comentário recebido, que o uso da palavra *talvez* na frase “*Talvez ele fosse o marido ou o namorado dela*”, presente no protótipo avaliado, não foi suficiente para evidenciar outras possibilidades de agentes dessa violência. Assim, a frase foi reformulada para “*Talvez ele fosse o marido, o namorado dela, ou...*” na versão final do vídeo.

Por fim, sobre a sugestão de tornar o vídeo mais interativo, essa proposta implicaria a criação de um novo material (vídeo interativo). No entanto, essa adaptação pode ser feita pelos (as) próprios(as) docentes, seja utilizando o arquivo do vídeo para torná-lo interativo, seja pausando a exibição em momentos estratégicos para estimular a participação das crianças.

Os participantes da pesquisa teceram muitos elogios à série de vídeos, e cada depoimento trouxe uma perspectiva muito específica. Por isso, não considereirei coerente reuni-los em um discurso coletivo, ainda que muitos apontem as potencialidades da série. Assim, destaco um trecho de um dos depoimentos:

[...]Nunca vi um vídeo com fim pedagógico que tratasse de feminismo e questões tão delicadas, voltado para crianças, de maneira tão direta e ao mesmo tempo leve, dando a importância necessária à questão, mas com a dose adequada para lidar com o assunto para a faixa etária. Já vi outros materiais feministas para crianças, por vezes com poucas mulheres pretas e não tão diretos ao ponto (Sujeito individual D, 2025).

A avaliação dos participantes não apenas contribuiu para pequenas reformulações no protótipo da série de vídeos e para a elaboração do conteúdo do PDF que a acompanha, mas também abriu caminhos para futuras adaptações e possibilidades de uso do material em sala de aula. Esse retorno me deu confiança da relevância da pesquisa tanto para o ensino de Artes Visuais quanto para o debate sobre gênero e feminismo no ambiente escolar.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo demonstrar as potencialidades das obras de arte atravessadas por questões feministas como recurso para o debate sobre gênero e feminismo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir da escuta de docentes de Artes Visuais atuantes na cidade do Rio de Janeiro, com experiência nesse segmento, foi possível mapear as principais abordagens adotadas, bem como os desafios e possibilidades encontrados no trabalho pedagógico com essas temáticas. Esse mapeamento revelou diferentes caminhos percorridos pelos(as) professores(as) e referências artísticas que já são utilizadas, algumas das quais foram destacadas como impulsionadoras de práticas bem-sucedidas no ensino de Artes Visuais sob uma perspectiva feminista.

Foram mapeados oito tipos de abordagem, nomeados pela seguintes ideias centrais (IC): abordar sem nomear gênero ou feminismo; abordar pela representatividade de mulheres artistas; abordar pela representatividade de múltiplas identidades de gênero; abordar com viés interseccional; abordar por necessidade; abordar por meio de outros materiais, para além de obras de arte; abordar porque emergiu, embora não fosse a intenção; abordar de forma planejada, com foco no debate de gênero e em obras de arte com temática feminista.

Os sujeitos da pesquisa identificaram diversos obstáculos que dificultam o debate sobre gênero nas turmas dos Anos Iniciais. Esses desafios foram organizados em categorias, conforme as seguintes ideias centrais (IC): silenciamento por equívoco na compreensão de lugar de fala; entendimento de que crianças não têm sexualidade ou gênero dissidente; ser professor homem ou homossexual; autopolicimento por temor de ataques; influência religiosa; repertório familiar que reforça binarismos e preconceitos; repertório binarista escolar; currículo que não nomeia gênero; falta de material didático sobre a temática; tempo reduzido da aula de Artes Visuais; e faixa etária dos discentes.

Por outro lado, também foram mencionadas facilidades ao debate, organizadas nas seguintes ideias centrais: ser docente de Arte; está no mundo, as crianças trazem; contar com uma equipe; atuar em uma escola que estimula o debate; oferta de material de Artes Visuais sobre gênero e feminismos.

Os dados analisados demonstram que, apesar da forte pressão de setores contrários aos debates de gênero na educação e dos diversos entraves mapeados, a maioria dos(as) docentes de Artes Visuais que participaram desta pesquisa desenvolve estratégias para abordar a temática e desconstruir valores sexistas no ambiente escolar. No entanto, um grupo de professores(as) evita o uso explícito dos termos “gênero” e “feminismo” devido aos estigmas associados a essas palavras e às pressões exercidas pelos movimentos antigênero e antifeminista sobre a prática

docente. Enquanto alguns optam por tratar o tema de forma implícita para minimizar riscos de ataques, outros acreditam que conceitos como gênero e feminismo podem ser complexos para crianças pequenas, priorizando abordagens antissexistas sem o uso dessas terminologias.

Entre as abordagens mais comuns identificadas na pesquisa, destaca-se a exibição de referências imagéticas de mulheres artistas. Mesmo docentes que afirmam não abordar a temática de gênero e feminismo em suas aulas demonstraram preocupação em incluir referências de mulheres artistas de diferentes raças e culturas, ainda que sem promover uma análise crítica sobre as estruturas de (in)visibilização e a opressão sexista no sistema das artes. Professores(as) mencionaram que o debate sobre gênero, algumas vezes, emerge de forma espontânea nas aulas, a partir dos interesses das próprias crianças, e consideram importante acolher essas discussões.

Todos(as) os(as) entrevistados(as) evitam expor imagens sexualizadas, de violência explícita ou que retratem sofrimento intenso, por considerá-las inadequadas ao público infantil. Esse dado foi relevante para a escolha das referências artísticas sugeridas nesta dissertação e presentes na série de vídeos. Além disso, o tempo reduzido destinado ao ensino de Artes Visuais nas escolas foi apontado como um obstáculo para debates mais aprofundados, especialmente aqueles que exigem uma abordagem cuidadosa para evitar interpretações equivocadas.

Ao mesmo tempo, um grupo de docentes reconhece a disciplina de Artes Visuais como um espaço potente de resistência e transformação, relativamente menos visado por formas explícitas de controle por parte de responsáveis ou membros da comunidade escolar que se opõem ao debate de gênero. Essa relativa liberdade de ação pode estar relacionada ao tempo reduzido de contato com as turmas e à natureza do trabalho pedagógico, no qual as discussões emergem, muitas vezes, da leitura e da fruição de obras de arte. Esse caráter processual transmite, a estudantes, famílias e equipes gestoras, a impressão de que determinados temas surgem espontaneamente a partir da análise de imagens — o que, em muitos casos, corresponde à realidade. No entanto, isso não exclui a existência de uma intencionalidade e sensibilidade por parte dos(as) docentes na seleção de obras que favoreçam reflexões sobre a diversidade humana. Longe de se tratar de uma transgressão ou infração, essa escolha pedagógica representa um posicionamento ético e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, plural e respeitosa.

O ensino da Arte, mesmo em um contexto de restrições e vigilância, pode funcionar como espaço de resistência a censura e respeito a diversidade, abrindo brechas para reflexões sobre gênero e promovendo um ambiente mais justo e acolhedor na escola.

A pesquisa também revelou que a maioria dos(as) docentes entrevistados(as) promove discussões sociais e políticas nas aulas de Artes Visuais, o que desafia estudos anteriores que apontavam uma predominância do formalismo no ensino da disciplina. Essa perspectiva, identificada no presente estudo, pode ser reflexo de mudanças na produção artística contemporânea, marcadas por pautas identitárias e ativismo social, bem como em um ensino de Artes Visuais que passa a contemplar essas produções. No entanto, também é possível que essa característica não represente uma tendência no ensino da arte como um todo, mas sim uma particularidade do grupo de sujeitos entrevistados. As limitações desta pesquisa – que abrange um número pequeno de sujeitos – não permitem conclusões definitivas sobre essa questão, mas indicam a necessidade de novos estudos para aprofundá-la.

As diversas referências artísticas mencionadas nas entrevistas, assim como as abordagens já adotadas pelos(as) sujeitos(as) entrevistados(as), serviram de base para a pesquisa de outras referências atravessadas por questões feministas, que dialogassem com os caminhos por eles(as) apontados e com as referências que trouxeram. Esse conjunto de referências e abordagens configura-se como um arsenal de alternativas de práticas e conteúdos, oferecendo possibilidades para que docentes integrem produções de mulheres artistas e arte feminista em suas aulas.

Parte dessas referências foi transformada em uma série de vídeos que explora a interface entre Artes Visuais e Feminismos voltada para estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, configurando-se como um produto educacional aberto a novas produções. A expectativa é que, no futuro, novos vídeos sejam desenvolvidos, seja por mim, seja por outros(as) docentes e estudantes colaboradores(as). Além disso, trata-se de um produto aberto a diferentes perspectivas feministas, ainda que a pesquisa que originou a primeira série de vídeos tenha sido fundamentada principalmente no feminismo negro. Cada docente e grupo de estudantes que interagir com o material ou desenvolver produções a partir dele determinará quais perspectivas estarão em jogo no debate.

Os sujeitos da pesquisa tiveram acesso a um protótipo do produto educacional desenvolvido e, diante dos comentários positivos recebidos, considero que esta investigação se mostra relevante por contribuir para a redução de duas lacunas centrais: a escassez de estudos que articulem as temáticas feministas com o ensino de Artes Visuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a carência de materiais didático-pedagógicos voltados ao público infantil que abordem essa interface. Esta última lacuna, inclusive, foi explicitamente apontada nas falas dos(as) próprios(as) entrevistados(as).

A receptividade positiva dos sujeitos da pesquisa em relação às produções e temáticas abordadas na série de vídeos, aliada às referências apontadas pelos(as) entrevistados(as) e à pesquisa de obras que dialogam com diferentes abordagens já realizadas, evidencia que o objetivo geral deste estudo foi alcançado. As análises e os dados obtidos demonstram que obras de arte com temática feminista possuem potencial para a promoção do debate sobre gênero e sexismo em aulas de Artes Visuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a pesquisa contribui para o campo da educação ao apresentar possibilidades concretas de inserção dessas discussões no contexto escolar, respeitando as especificidades dessa etapa de ensino e as experiências dos(as) docentes.

A pesquisa também reuniu legislações, referenciais teóricos e outros documentos que podem encorajar docentes mais reticentes a enfrentar as possíveis represálias do movimento antigênero, fortalecendo aqueles(as) que consideram a temática relevante, mas ainda hesitam em abordá-la.

É importante destacar que esta pesquisa apresenta algumas limitações, especialmente em relação ao número reduzido de entrevistados(as) e ao recorte geográfico restrito à cidade do Rio de Janeiro. No entanto, apesar da amostra reduzida, os(as) docentes participantes trouxeram uma amplitude de questões que possivelmente refletem uma diversidade de experiências profissionais no ensino de Artes Visuais nos Anos Iniciais. Seus relatos apontam desafios e estratégias que podem ser compartilhados por outros docentes em diferentes contextos educacionais.

Ainda assim, é preciso considerar que, em outras localidades, professores(as) podem enfrentar uma pressão ainda maior por parte do movimento antigênero, sofrer maior interferência política ao abordar certas temáticas ou lidar com contextos sociais mais conservadores do que o cenário carioca. Esses fatores podem influenciar significativamente a forma como o debate sobre gênero e feminismo se desenvolve no ambiente escolar e reforçam a necessidade de estudos que ampliem o alcance territorial da pesquisa.

Ademais, o fato de um(a) docente ter aceitado participar de uma pesquisa sobre gênero e feminismo, especialmente quando indicado(a) por outro sujeito, pode ser um indicativo de que já aborde a questão em suas práticas ou, ao menos, a considere um tema relevante para a educação. De qualquer forma, a pesquisa também identificou sujeitos que nunca abordaram a temática com crianças.

Com base nesta pesquisa, abre-se um campo para investigações futuras que acompanhem a recepção e aplicação da série de vídeos desenvolvida. Essas investigações podem envolver tanto os desdobramentos do uso do material pelos(as) docentes quanto a reação

das crianças, analisando como elas interagem com a série de vídeos e as obras de arte presentes neles e quais reflexões emergem a partir dessa experiência. Além disso, pode ser interessante observar se a proposta inspirou a produção de novos vídeos ou materiais educativos, identificando as questões feministas abordadas e as estratégias adotadas por outros(as) docentes ao replicarem ou adaptarem a ideia original.

Acredito que esta pesquisa pode contribuir para o debate de gênero e sexismo nas turmas dos Anos Iniciais por meio do ensino de Artes Visuais, oferecendo alternativas, sugestões e um produto educacional que encoraje docentes da área a incorporarem conteúdos feministas em suas aulas a partir de obras de arte. Além disso, almeja-se que este estudo tenha o potencial de inspirar professoras e professores a desenvolver produtos semelhantes e/ou incentivar seus(as) alunos(as) a criarem produções feministas em animação ou outras modalidades artístico-visuais.

## REFERÊNCIAS

- ABRIS, A. Gretta Sarfaty e as imagens de si: a fotografia como instrumento político (1975-1980). **PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais**, [S. l.], v. 27, n. 48, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/136201> . Acesso em: 26 jan. 2025.
- ALBUQUERQUE, Georgina. **Sessão do Conselho do Estado**. 1922. 1 pintura. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sess%C3%A3o\\_do\\_Conselho\\_de\\_Estado#/media/Ficheiro: Maria\\_Leopoldina\\_regent.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sess%C3%A3o_do_Conselho_de_Estado#/media/Ficheiro:Maria_Leopoldina_regent.jpg) . Acesso em: 23 ago. 2024.
- ALBUQUERQUE, Itawi. [Sem Título]. [2016?]. 1 fotografia. Disponível em: <https://redeartesol.org.br/rede/mestre-irineia/>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- ALCÂNTARA, Bruna. **Cartas Para o Futuro**. 2024a. 1 obra híbrida. Instagram: @brunaalcantara.00. Acesso em: 26 jan. 2025.
- ALCÂNTARA, Bruna. **Lambendo o @mis\_pr**. 20 out. 2024c. Instagram: @brunaalcantara.00. Acesso em: 26 jan. 2025.
- ALCÂNTARA, Bruna. **Que legal foi isso[...]**, 7 nov. 2024b. Instagram: @brunaalcantara.00. Acesso em: 26 jan. 2025.
- ALMEIDA, Helena. **Ouve-me**. 1979. 1 painel fotográfico. Disponível em: <https://www.culturgest.pt/pt/colecao/detail/ouve-me/> . Acesso em: 7 out. 2024.
- ALMEIDA, Helena. **Estudo para enriquecimento interior**. 1977. 1 painel fotográfico. Disponível em: <https://comunidadeculturaearte.com/helena-almeida-uma-figura-incontornavel-no-panorama-artistico-portugues-contemporaneo/> . Acesso em: 7 out. 2024.
- ANDRADE, Abigail. **Um canto do meu ateliê**. 1884. 1 pintura. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Abigail\\_de\\_Andrade - Um\\_canto\\_no\\_meu\\_ateli%C3%AA,1884.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Abigail_de_Andrade_-_Um_canto_no_meu_ateli%C3%AA,1884.jpg) . Acesso em: 23 ago. 2024.
- ANDRADE, Sônia. **Sem Título** [gaiolas]. 1974-1977. 1 videoarte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XBRKmpCjZKU> . Acesso em: 14 set. 2024.
- ANIMAM / Brígida Baltar. Rio de Janeiro: Man Rio, 2024. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Man Rio. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=XyYL33lfp4o&list=PLA\\_C3r1ME2iGEyQJxvLF9y-DyimkC5Ln4&index=1&t=9s](https://www.youtube.com/watch?v=XyYL33lfp4o&list=PLA_C3r1ME2iGEyQJxvLF9y-DyimkC5Ln4&index=1&t=9s) . Acesso em: 29 jan. 2025.
- ANSELMO, Melissa. **Costela-mulher**. Postagem de 7 mai. 2021a. Instagram: @notfakemel. Acesso em: Acesso em: 10 out. 2024.
- ANSELMO, Melissa. **Costela-mulher**. 2021b. 1 instalação. Instagram: @notfakemel. Acesso em: 10 out. 2024.
- ARTE dos mestres 2024/ mestre Irinéia. [S.l.:s.n.], 2024. 1 vídeo (30 min.). Publicado pelo canal Artesol. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mmor3Tq1UEM&t=612s> . Acesso em: 14 set. 2024.
- AUXILIADORA, Maria. [Sem Título]. 1970. 1 pintura. Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/maria-auxiliadora/> . Acesso em: 14 set. 2024.
- AUXILIADORA, Maria. **Sem Título**. 1972. 1 pintura. Disponível em: <https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2018/03/maria-auxiliadora-uma-pintora-brasileira.html>. Acesso em: 2 nov. 2024.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.71-106.
- BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23. ed. Ponta Grossa – Paraná: UEPEG, 2014, páginas 34-74.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

- Bergamaschi Bárbara. O Eterno Nascimento da Forma Fotopoemações de Anna Maria Maiolino. **Revista Concinnitas**, [S. l.], v. 2, n. 33, p. 210–237, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/40229>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva. **O vazio na obra de Rosana Paulino**. In: PICCOLI, V.; NERY, P. (org.). Rosana Paulino: a costura da memória. São Paulo, Pinacoteca de São Paulo, 2018. p. 149-161. Disponível em: <http://biblioteca.pinacoteca.org.br:9090/bases/biblioteca/12191.pdf> . Acesso em: 25 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (1ª versão BNCC)**: educação é a Base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2015. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/primeira-versao-da-bncc/> . Acesso em: 13 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (2ª versão BNCC)**: educação é a Base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2016. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>. Acesso em: 13 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a Base. Brasília: MEC; CONSED; UDIME, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 13 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 3 jun. 2024b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558> . Acesso em: 2 out. 2024.
- BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmmKeD> . Acesso em: 11 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2024a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14986-25-setembro-2024-796400-publicacaooriginal-173212-pl.html>. Acesso em: 2 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 24 nov. 2024.
- BURGA, Teresa. **Perfil de la Mujer Peruana**. 1980-81. 1 instalação. Disponível em: <https://elasestaoaquinaarte.com.br/teresa-burga/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

- CASTRO, Panmela. [Sem Título]. [2017?]. 1 grafite. Disponível em: <https://avidanumagoa.blogspot.com/2017/07/toda-mulher-e-linda-panmela-castro.html> . Acesso em: 10 out. 2024.
- CATLETT, Elizabeth. **New Generation**. 1992. 1 Litogravura. Disponível em: <https://www.hemphillartworks.com/artists/elizabeth-catlett> . Acesso em: 15 nov. 2024.
- COUTINHO, A. S. **Poéticas do feminino/feminismo na arte contemporânea: transgressões para o ensino de artes visuais em escolas**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2010.
- CRIANÇAS Trans: como entender quando isso acontece nos primeiros anos de vida. [S.l.:s.n.], 2023. 1 vídeo (15 min). Publicado pelo canal: Saúde da Infância. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ue96pyf23YU>. Acesso em: 19 out. 2024.
- DAIARA Tukano fala sobre seu mural em BH, o maior feito por uma indígena no mundo. [S.l.:s.n.], 2021. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Provoca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rf2ljqpz-bg> . Acesso em: 4 dez. 2024.
- DIAS, Belidson. Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. **Visualidades**, Goiânia, v.4, n.1 e 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18001>. Acesso em: 5 ago. 2024.
- DIAS, Taís Ritter. **Ensino de arte e feminismos: urdiduras entre relações de poder e resistências**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- DIAS, Taís Ritter; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero e Ensino de Artes Visuais: Desafios, Armadilhas e Resistências. **Estudos Feministas**, vol. 27, n. 3, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26851971>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- DONA Irinéia – União dos Palmares. [S.l.:s.n.], 2015. 1 vídeo (19 min). Publicado pelo canal Arte que faz. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_d5b2VJq7zA&t=111s](https://www.youtube.com/watch?v=_d5b2VJq7zA&t=111s). Acesso em: 14 set. 2024.
- DUARTE, Simone Viana; FURTADO, Maria Sueli. **Trabalho de conclusão de curso (TCC) em ciências sociais aplicadas**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- E046 - Lei Maria da Penha: Violência Moral com Roberta Holiday e Dra. Catarina Souza. Rio de Janeiro: Rede Nami, 2022. 1 vídeo (6 min.). Publicado pelo canal Rede Nami. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zrtKLSJ7ngo> . Acesso em: 28 jan. 2025.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem somos**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 26 out. 2024.
- ESPAÇO ARTEDUCAÇÃO. **Poética, sensibilidade e crítica na nova exposição do Espaço Arteducação da FaE**. Pampulha, BH: Faculdade de Educação (UFMG), 21 out. 2023. Disponível em: [www.fae.ufmg.br/espaco-arteducacao/poetica-sensibilidade-e-critica-na-nova-exposicao-do-espaco-arteducacao-da-fae/](http://www.fae.ufmg.br/espaco-arteducacao/poetica-sensibilidade-e-critica-na-nova-exposicao-do-espaco-arteducacao-da-fae/). Acesso em: 21 fev. 2025.
- FELINTO, Reanta. **Não conte com a fada**. 2011. 1 colagem. Disponível em: <https://renatafelinto.wordpress.com/nao-conte-com-a-fada/> . Acesso em: 25 set. 2024.
- FONSECA, Raphael. **O estranho desaparecimento de Vera Chaves Barcellos**. Curadoria e texto: Raphael Fonseca. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2023. 60 p. Catálogo da exposição realizada na Fundação Iberê de 06/05/2023 a 30/07/2023. Disponível em: <https://iberecamargo.org.br/exposicao/o-estranho-desaparecimento-de-vera-chaves-barcellos/> . Acesso em: 14 fev. 2025.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMENO, Maria. **Queridas Viejas Project**. [S.l.]: [2017?]. Disponível em: <https://www.mariagimeno.com/QUERIDAS-VIEJAS-PROJECT>. Acesso em: 22 dez. 2024.
- GIMENO, Maria. **Queridas Viejas**. 2017. 1 performance. Disponível em: <https://www.mariagimeno.com/QUERIDAS-VIEJAS-PROJECT> . Acesso em: 22 dez. 2024

- GIUNTA, Andrea. **Feminismo y Arte Lationamericano**: história de artistas que emanciparam el cuerpo. 2. ed. Buenos Aires: Sigilo XXI, 2021.
- GODOY, Efe. **híbridas hídricas**. 2020. 1 aquarela. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/efe-godoy/> . Acesso em: 26 dez. 2024.
- GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GRANDES olhos. 2014. 1 filme (100 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dSLzeZDruY0> . Acesso em: 9 mar. 2025.
- GRECHMAN, Rubens. **A bela Lindonéia ou Gioconda do subúrbio**. 1966. 1 obra híbrida. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/lindon%C3%A9ia-%E2%80%93-a-gioconda-do-sub%C3%BArbio/4QGuq25wJOR6Zw?hl=PT-BR> . Acesso em: 28 jan. 2025.
- GUERRILA GIRLS. **As mulheres precisam estar nuas para entrar no museu de arte de São Paulo? Português**. 2017a. 1 cartaz. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/as-mulheres-precisam-estar-nuas-para-entrar-no-museu-de-arte-de-sao-paulo-portugues>. Acesso em: 22 dez. 2024.
- GUERRILA GIRLS. **As vantagens de ser uma artista mulher**. 2017b. 1 cartaz. Disponível em: <https://www.zippergaleria.com.br/blog/90-voce-conhece-as-guerrillas-girls/> . Acesso em: 22 dez. 2024.
- HELENA Almeida por Rosana Paulino. São Paulo, 2023. 1 vídeo (90 min.). Publicado pelo canal imoreirasalles. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MrzAzjFBORI>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- HESSEL, Katy. Figurativismo no século XXI. In: Hessel, Katy. **A história da Arte sem homens**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2024, p.474-495.
- HOLIDAY, Roberta. **Mural Violência Moral**. 2022. 1 mural.
- hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 6. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.
- hooks, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019b.
- IGNOTOFSKY, Rachel. **As artistas**: 50 mulheres que inspiraram o mundo. 1 ed. São Paulo: Blucher, 2021.
- INGRES, Jean-August-Dominique. **A grande Odalisca**. 1814. 1 pintura. Disponível em: <https://guiadolouvre.com/a-grande-odalisca/> . Acesso em: 22 dez. 2024.
- KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI LAZZARIN, Márcia Lise. **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011, p. 15-28.
- KETTENMANN, Andrea. **Kahlo**. Lisboa: Taschen, 2006.
- KLEIN, Yves. Manifesto do Hotel Chelsea [1961]. In: Ferreira, Gloria; Cotrim, Cecilia. **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- KLEIN, Yves. **Antropometria da época azul**. 1960. 1 performance. Disponível em <https://theartandlife.blogspot.com/2012/10/ysl-yves-klein-se-manifiestan.html> . Acesso em: 7 out. 2024.
- KY, Laetitia. **Love and Justice**. 1 ed. Hudson, NY: Princeton Architectural Press, 2022, E-book Kindle.
- LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LEMOS, Cilésia; DELLA FONTE, Sandra Soares. Traduções das disputas sobre a questão de gênero na BNCC. In: **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.16, n.1, p.1-22, jan/abr.2023. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 11 jul. 2023.

- LOPONTE, Luciana G. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.10, n.2, pp.283-301, 2002. Disponível em: [https://www.academia.edu/3410701/Sexualidades\\_artes\\_visuais\\_e\\_poder\\_pedagogias\\_visuais\\_do\\_feminino?rhid=29460692812&swp=rr-rw-wc-4090223](https://www.academia.edu/3410701/Sexualidades_artes_visuais_e_poder_pedagogias_visuais_do_feminino?rhid=29460692812&swp=rr-rw-wc-4090223). Acesso em: 5 abr. 2023.
- LOPONTE, Luciana G. Pedagogias Visuais do feminino: arte, imagem e docência. **Currículo sem fronteira**, v.8, n.2, p.148-164, jul/dez. 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/4090223/Pedagogias\\_visuais\\_do\\_feminino\\_arte\\_imagens\\_e\\_doc%C3%Aancia&nav\\_from=5e637f2b-10aa-4276-9feb-45589c2deccb&rw\\_pos=0](https://www.academia.edu/4090223/Pedagogias_visuais_do_feminino_arte_imagens_e_doc%C3%Aancia&nav_from=5e637f2b-10aa-4276-9feb-45589c2deccb&rw_pos=0). Acesso em: 5 abr. 2024.
- LOPONTE, Luciana G. Artes Visuais, feminismos e educação no Brasil: a invisibilidade de um discurso. **Universitas Humanística**, n. 79, p. 143-163, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/6414>. Acesso em: 5 abr. 2024.
- LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2005.
- LEFÈVRE, F. **Discurso do Sujeito Coletivo: nossos modos de pensar, nosso eu coletivo**. 1. ed. São Paulo: Andreoli, 2017.
- MACEDO, Elisabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.32, p 285-296, maio/ago, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvHFKKfnd/>. Acesso em: 11 ago. 2023.
- MACEDO, Elisabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p. 507-524, abr./jun.2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmWzCdQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan.-abr., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de jun. 2024.
- MAYER, Mónica. **El tencedero**. 1978. 1 instalação. Disponível em: <https://pintomiraya.com/redes/archivo-pmr/el-tencedero/item/203-el-tencedero-breve-introducci%C3%B3n.html>. Acesso em: 11 fev. 2025.
- MENDIETA, Ana. **Sem Título** (Transplante de pelo facial). 1972. 1 fotoperformance. Disponível em: <https://www.pikaramagazine.com/2015/05/contra-el-olvido-de-ana-mendieta/>. Acesso em: 17 out. 2024.
- MANHATTAN, Agrippina R. Por que não houve grandes artistas travestis?. **Revista Desvio/ Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 94-98, nov. 2017. Disponível em: <https://revistadesvio.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2024/09/3a%20edi%C3%A7%C3%A3o%20-%20Revista%20Desvio.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.
- MANHATTAN, Agrippina. **A bela Agrippina**. 2019. 1 grafite. Disponível em: <https://redenami.tumblr.com/post/183920975287/museunami-agrippina-r-manhattan/amp>. Acesso em: 1 jan. 2025.
- MANUAL de defesa contra a censura nas escolas. 2. ed. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://manualdedefesadasescolas.org.br/>. Acesso em: 2 fev. 2025.

- MIRANDA, Edgar; VILANOVA, Rita. Redes nacionais de influência em políticas educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1076-1109, set./dez. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/miranda-vilanova.html>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- MUHOLI, Zanele. **Sonoyama Ngonyama**. 2015. 1 fotografia. Disponível em: <https://granta.com/zanele-muholi-somnyama-ngonyama/>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- MUHOLI, Zanele. **Somnyama Ngonyama**, 2016. Instagram: @zanelemuholi. Acesso em: 30 dez. 2024.
- MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO (MASP). **GUERRILLA GIRLS: gráfica, 1985-2017**. São Paulo, (29 set. 2017 a 14 fev. 2018). Disponível em: <https://masp.org.br/exposicoes/guerrilla-girls-grafica-1985-2017>. Acesso em: 22 dez. 2024.
- MUSEU DE ARTE DO RIO DE JANEIRO (MAN). **Animam**. Rio de Janeiro, [2020?]. Disponível em: <https://mam.rio/educacao/animam/>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- NEGRA GRAFFITI. **Atenção Mulheres[...]**. 30 de dez. 2024b. Instagram: @negra\_graffiti. Acesso em: 28 dez. 2024.
- NEGRA GRAFFITI. [Sem título]. 2023c. 1 grafite. Instagram: @negra\_graffiti. Acesso em: 28 dez. 2024.
- NEGRA GRAFFITI. **Nos deixem viver... Queremos Florescer [...]**. 9 jun. 2023a. Instagram: @negra\_graffiti. Acesso em: 28 dez. 2024.
- NEGRA GRAFFITI. [Sem título]. 2023b. 1 pintura. Instagram: @negra\_graffit. Acesso em: 28 dez. 2024.
- NEGRA GRAFFITI. **Ocupa a Janela[...]**. 1 ago. 2024a. Instagram: @negra\_graffiti. Acesso em: 28 dez. 2024.
- NEGREIROS, H. Ela pinta como se estivesse bordando: pinturas e vestimentas na obra de Maria Auxiliadora. **dObra[s] – revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, [s.l.], v.12, n.25, p. 276-285, 2019. Disponível em: <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/869>. Acesso em: 6 mar. 2025.
- NOSOTRAS PROPONEMOS. **Nós propomos**. [S.l.]:[2017?]. Disponível em: <https://nosotrasproponemos.org/nos-propomos/>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- O PAPEL da Mulher. **Diário de notícias**, 22 de janeiro de 1972, p.2. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_05&pesq=%20O%20papel%20da%20mulher%22%20+%20%20271972%22&pasta=ano%20197&hf=memoria.bn.br&pagfis=16004](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_05&pesq=%20O%20papel%20da%20mulher%22%20+%20%20271972%22&pasta=ano%20197&hf=memoria.bn.br&pagfis=16004). Acesso em: 11 de dez. 2023.
- PARAÍSO. Marlucey. Fazendo do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucey; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículo, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.
- PARENTE, Letícia. **In**. 1975. 1 vídeoarte (1 min). Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=683565165985642>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- PARENTE, Letícia. **Preparação I**. 1975. 1 vídeoarte (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KLX9mfuFh8k&list=PLY4Un6j5nhxnPUU3tB6Ic1E5btNkOftR9&index=2>. Acesso em: 29 dez. 2024.
- PARENTE, André. “ALÔ, É A LETÍCIA?”. **eRevista Performatus**, Inhumas, ano 2, n. 8, jan. 2014. Disponível em: <https://performatus.com.br/estudos/leticia-parente/>. Acesso em: 29 dez. 2024.
- PATRÍCIO, Moisés. **Aceita?**. [2023?]. 1 fotografia. Instagram: @moisespatricio. Acesso em: 16 set. 2024.
- PAULINO, Rosana. Entrevista de Rosana Paulino. In: COCHIARALLE, Fernando. **Panorama da arte atual brasileira/97**. São Paulo: MAM, 1997.

- PAULINO, Rosana. **Parede da memória**. 1994. 1 instalação. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra33356/parede-da-memoria>. Acesso em: 2 nov. 2024.
- PAULINO, Rosana. **Bastidores**. 1997. 1 instalação. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Rosana-Paulino-a-mulher-negra-na-arte>. Acesso em: 27 out. 2024.
- PAULINO, Rosana. **Item da série Bastidores**. 1997. 1 item da instalação. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Rosana-Paulino-a-mulher-negra-na-arte>. Acesso em: 18 mar. 2024.
- PICCOLI, V.; NERY, P. (org.). Rosana Paulino: a costura da memória. São Paulo, Pinacoteca de São Paulo, 2018. Disponível em: <http://biblioteca.pinacoteca.org.br:9090/bases/biblioteca/12191.pdf> . Acesso em: 25 set. 2024.
- PIPA 2022/UÝRA. Rio de Janeiro: Do Rio Filmes, 2022a. 1 vídeo (3min). Publicado pelo canal Prêmio PIPA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wm-Mu5Ps8Pw> . Acesso em: 12 set. 2024.
- PIPA 2022 / Efe Godoy. Rio de Janeiro: Do Rio filmes, 2022b. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Prêmio PIPA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h8-P9OIGONs>. Acesso em: 29 dez. 2024.
- PLP\_RedeNacional. **@carol.nanda88 gravou[...]**. 24 de jan. 2025. Instagram: @plp\_rede\_nacional. Acesso em: 28 jan. 2025.
- POULAIN, Alexandra. Self-portrait as Epistemic Disobedience: Zanele Muholi's Somnyama Ngonyama. **InMedia** [Online], v. 8, n. 2, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/inmedia/2409> . Acesso em: 28 out. 2021.
- PRÊMIO PIPA. **“Cartas Para o Futuro” traz intervenções em fotografias de coleções do mis-pr**. Rio de Janeiro: Instituto PIPA. 2 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/2024/07/cartas-para-o-futuro-traz-intervencoes-em-fotografias-de-colecoes-do-mis-pr/>. Acesso em: 26 jan. 2024.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2005. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf) . Acesso em: 12 dez. 2023.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; Menezes, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-127.
- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- RIBEIRO, Itamara. **A mulher e o lar**. 2015. 1 obra híbrida. Disponível em: <https://medium.com/toroeditorial/a-mulher-e-o-lar-a-arte-de-itamara-ribeiro-b3159b7ce520> . Acesso em: 8 mar. 2025.
- RIBEIRO, Itamara. **Para as tarefas caseiras muita elegância**. 2023. 1 obra híbrida. Instagram: @itamarasribeiro. Acesso em: 3 out. 2024.
- RIBEIRO, Itamara. **Um lar onde o marido é rei**. 2023. 1 obra híbrida. Instagram: @itamarasribeiro. Acesso em: 3 out. 2024.
- RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v.5,

- n.2, p.1-17, mai./ago., 2020. Disponível em:  
<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 17 set. 2023.
- ROSANA Paulino/ Grandes Mulheres artistas para crianças. Rio de Janeiro: Revés Produções, 2021. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Artistas Latinas. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=nkctUowKmTA> . Acesso em: 29 jan. 2025.
- ROURKE, Nancy. **Self Censoring**. 2024. 1 pintura. Disponível em:  
<https://nancyrourke.com/selfcensoring.htm> . Acesso em: 16 nov. 2024.
- RUGGERI, Maria Carolina Duprat. **Maria Auxiliadora Silva: entre o cotidiano e o ritual**. 1. ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 2022.
- SARFATY, Gretta. **Transformation I**. 1976. 1 série fotográfica. Disponível em:  
<https://auroras.art.br/exhibitions/gretta-sarfaty/> . Acesso em: 26 jan. 2025.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SEFFNER, Fernando. **Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas**. In: Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Paraná, Curitiba, 2016, p. 1-17.
- SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: do patriarcado comunitário de baixa intensidade ao patriarcado colonial-moderno de alta intensidade. *In: Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021a, p.85-119.
- SEGATO, Rita. O sexo e a norma: frente estatal-empresarial-midiática-cristã. *In: Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021b, p. 121-163.
- SEGATO, Rita. Patriarcado como violência originária. *In: Cenas de um pensamento incômodo: gênero, cárcere e cultura em uma visada decolonial*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022, p. 12-35.
- SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico decolonial. **E-cadernos CES** [Online]. Coimbra, v.18, p.106-131, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533> . Acesso em: 12 de dez. 2023.
- SHOJET, Raquel. Preconceitos nas charges de O Pasquim: mulheres e a luta pelo controle do corpo. **ArtCultura**, [s.l.], v.9, n.14, p. 39-53, jan-jun, 2008. Disponível em:  
<https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1444>. Acesso em: 2 de jan. 2025.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 185-201.
- SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão Artista: pintoras e esculturas acadêmicas brasileiras**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2019.
- SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. *In: SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.7-32.
- SODOMA, U. Da série Mil (Quase) Mortos. **arte :lugar :cidade**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 179-199, 1 nov. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/arte-lugar-cidade/article/view/65134>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- SOMBRI DE SOUZA, Edvandro Luise. **Fronteiras, Lugares de Solidariedade: O que dizem os programas de Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero?** Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2017.
- SOMBRI DE SOUZA, Edvandro L.; NOGUEIRA, Monique A. Conhecimentos Marginais, fronteiras e Estabilidade: diversidade sexual e de gênero no ensino da arte. **Itinerarius**

- Reflectionis**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 01-22, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/45164>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- SOMBRIO DE SOUZA, Edvandro L.; NOGUEIRA, Monique A. Diversidade sexual e de gênero no ensino de artes visuais para as infâncias: formalismo como elemento de estabilidade nos currículos. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, v. 13, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/19435>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- SÔNIA Andrade. **Sem título [gaiolas]**. 2020. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XBRKmPCjZKU>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- TRIZOLI, Talita. “Tina América” – o feminino na produção conceitual de Regina Vater. In: **Fazendo Gênero**, 9, 2010, Florianópolis. Anais eletrônicos [...]. Florianópolis: UFSC, 2010, p. 1-10. Disponível em : [https://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277902850\\_ARQUIVO\\_TinaAMERICA-fazendogenero9-2010B.pdf](https://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277902850_ARQUIVO_TinaAMERICA-fazendogenero9-2010B.pdf) . Acesso em: 3 jan. 2025.
- TRIZOLI, Talita. **Atravessamentos feministas: um panorama de mulheres artistas no Brasil dos anos 60/70**. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- TUKANO, Daiara. **Selva Mãe do Rio Menino**. 2020. 1 Mural. Disponível em: <https://followthecolours.com.br/daiara-tukano-artista-indigena-se-destaca-entre-as-exposicoes-em-sao-paulo/> . Acesso em: 26 dez. 2024.
- UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por) . Acesso em: 10 jul. 2023.
- VIANNA, Mauricio; VIANNA, Ysmar; ALDER, Isabel K.; LUCENA, Brenda; RUSSO, Beatriz. **Design thinking: inovação em negócios**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.
- ZARUR, Juliana. Rosana Paulino e os bastidores de uma aula de Artes Visuais: percurso antirracista e feminista. In: RODRIGUES, Marcelino E.; ALVES, Sirlene Ribeiro; ZARUR, Juliana. **Relatos insurgentes no ensino de arte**. 1. ed. Curitiba, PR: Selo Novo, 2022.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPI



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **Artes visuais e feminismo nos anos iniciais: criação de um produto educacional em vídeo**, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a um trabalho de dissertação de mestrado.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é auxiliar professores e professoras de Artes Visuais a explorarem produções visuais feministas para debater as relações de gênero e práticas sexistas em turmas de Anos Iniciais.

**2. PROCEDIMENTOS:** a sua participação consistirá em conceder entrevista acerca das dificuldades e facilidades que você encontra ao trabalhar gênero e sexismo em suas aulas, bem como as abordagens que costuma utilizar para tratar esses temas, caso o faça. Você será convidado a falar sobre sua formação, sobre as percepções que tem acerca da temática dessa pesquisa e a compartilhar experiências de suas práticas pedagógicas. A entrevista levará um tempo aproximado de 40 minutos.

A conversa, que se dará entre você e a pesquisadora, seguirá um roteiro, mas você poderá se expressar livremente e os registros serão feitos por meio de gravação de áudio. As contribuições oferecidas por você serão reunidas a de outros entrevistados e servirão de base para o desenvolvimento de um produto educacional.

Na etapa final da pesquisa, você terá acesso a um protótipo do produto educacional acompanhado de um questionário (formulário Google) bem simples. Por meio do questionário e mantendo anonimato, você poderá avaliar o protótipo e sugerir alterações. Será necessário dedicar um tempo de 20 minutos para ver os vídeos e 10 minutos para responder o questionário. Participar da entrevista não implica obrigação de preencher o formulário e avaliar o produto. Caso você opte por não responder ao questionário, suas contribuições na etapa da entrevista serão consideradas.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode se sentir desconfortável com certas perguntas ou temer o julgamento de suas respostas. Além disso, dado que as entrevistas serão gravadas em áudio, há a possibilidade de vazamento de dados. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de não responder a perguntas com as quais não se sinta à vontade. A pesquisadora também se compromete a criar um ambiente de conversa respeitosa, estando atenta ao conforto dos participantes e disposta a mudar o rumo da conversa se necessário.

Para evitar a possibilidade de vazamento de dados, após as entrevistas, as informações serão armazenadas em um computador pessoal protegido por senha. Além disso, os arquivos serão excluídos do celular após a transferência.

Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: Os participantes terão acesso a um produto educacional desenvolvido durante a pesquisa, bem como a um estudo que reúne sugestões de artistas mulheres e obras de arte que podem ser utilizadas para discutir questões de gênero com crianças. Este produto educacional atende a algumas necessidades identificadas pelos participantes nas entrevistas e pode ser usado para facilitar discussões de gênero com crianças. Além disso, o estudo fornecerá informações sobre o desenvolvimento do produto e pode inspirar os participantes a usar o material integralmente, combiná-lo com outros conteúdos ou até criar materiais semelhantes.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Juliana Zarur de Andrade Silva pelo telefone (21) 981051574 ou pelo e-mail: [juliana.zarur@gmail.com](mailto:juliana.zarur@gmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br).

#### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/__
-------------------------------	----------------

Eu, Juliana Zarur de Andrade Silva, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: __/__/__
---------------------------------	----------------

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

*Pesquisadora se apresenta, explica de forma resumida a pesquisa e qual as perspectivas do termo “feminismo” e “Arte feminista” que norteia o estudo. Em seguida, entrega o Termo de consentimento Livre e esclarecido (TCLE) ao entrevistado ou a entrevistada para que ele(a) leia e assine. Nesse momento entrega também o Termo de confidencialidade – assinado pela pesquisadora – para o (a) entrevistado(a).*

*Após a assinatura do TCLE, a pesquisadora pede autorização para iniciar a gravação em áudio e inicia a conversa, seguindo os temas, solicitações e perguntas elencadas abaixo:*

### **1- Tema “Apresentação (formação e atuação profissional)”:**

1.1- Qual o seu nome e sua formação?

1.2- Você atua em sala de aula atualmente? (*verificar se a pessoa é aposentada, ou exerce – provisoriamente – outro cargo, ou não leciona mais*).

1.3- Em quais redes você leciona ou já lecionou: Estadual, Municipal ou Particular?

1.4- Você atua nos Anos Iniciais há quanto tempo? Ou Atuou nos Anos Iniciais há quanto tempo?

### **2-Tema “Formação (Feminismo e mulheres artistas)”:**

2.1- Sua formação na graduação contemplou temas como feminismo e enfocou mulheres artistas? E outras questões relativas à gênero?

2.2- Sua formação continuada contemplou feminismo, mulheres artistas e questões relativas a gênero?

**Pergunta apenas destinada a candidatos com Especialização, Mestrado e doutorado (caso o (a) entrevistado (a) não mencione em formação continuada):**

2.3 - E a sua pós-graduação, contemplou os temas mencionados nas perguntas anteriores?

### **3. Tema “Gênero e feminismo em sala de aula”:**

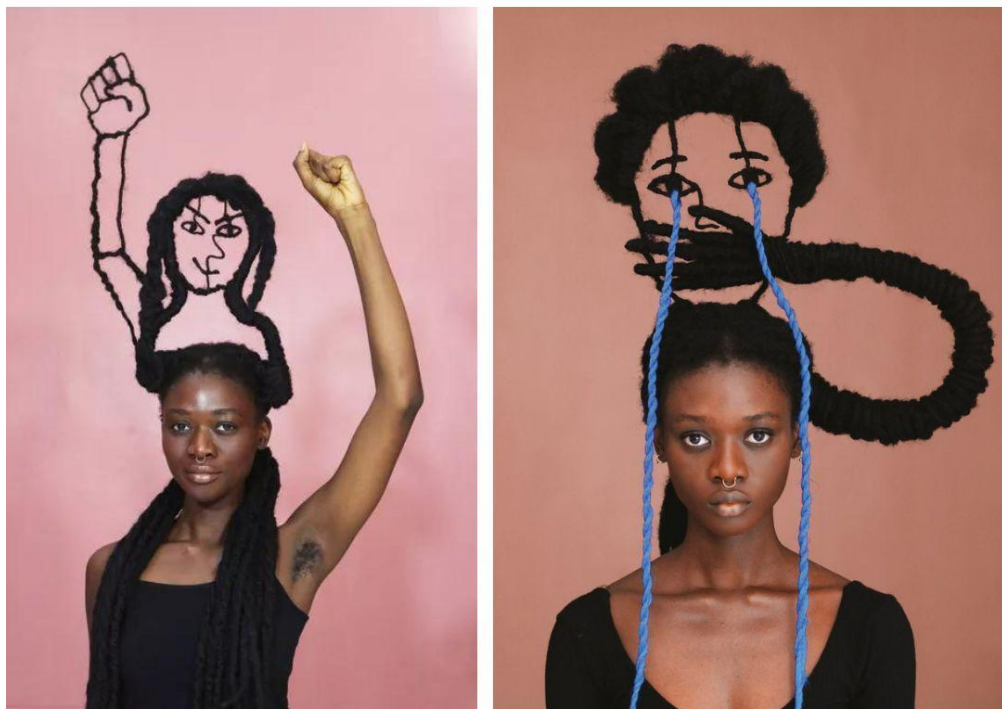
3.1- Você costuma trabalhar ou já trabalhou em algum momento a temática de gênero em turmas de Anos Iniciais? Por que trabalha? Ou por que não trabalha? E nos anos finais e Ensino Médio?

3.2- Observe essas imagens: você as utilizaria alguma(s) delas em aulas voltadas para os Anos Iniciais? Por quê? (*a pesquisadora imprimirá as imagens em tamanho grande e alta qualidade – no caso de entrevistas presenciais, ou compartilhará as imagens em tela, no caso*

de entrevistas online. O contexto das imagens selecionadas também será explicado aos entrevistados)



Imagem da Série Bastidores (1997), de Rosana Paulino (Disponível em: <https://rosanapaulino.com.br/multimedia/15-bastidor-mam-vi-1/>. Acesso em 9/11/2023).



**A.**

**B.**

Imagens de Laetitia Ky (Disponíveis em: <https://en.femelliste.com/articles-femellisme-feminisme/laetitia-ky-feministe-ivoirienne-artiste> . Acesso em 9/11/2023).

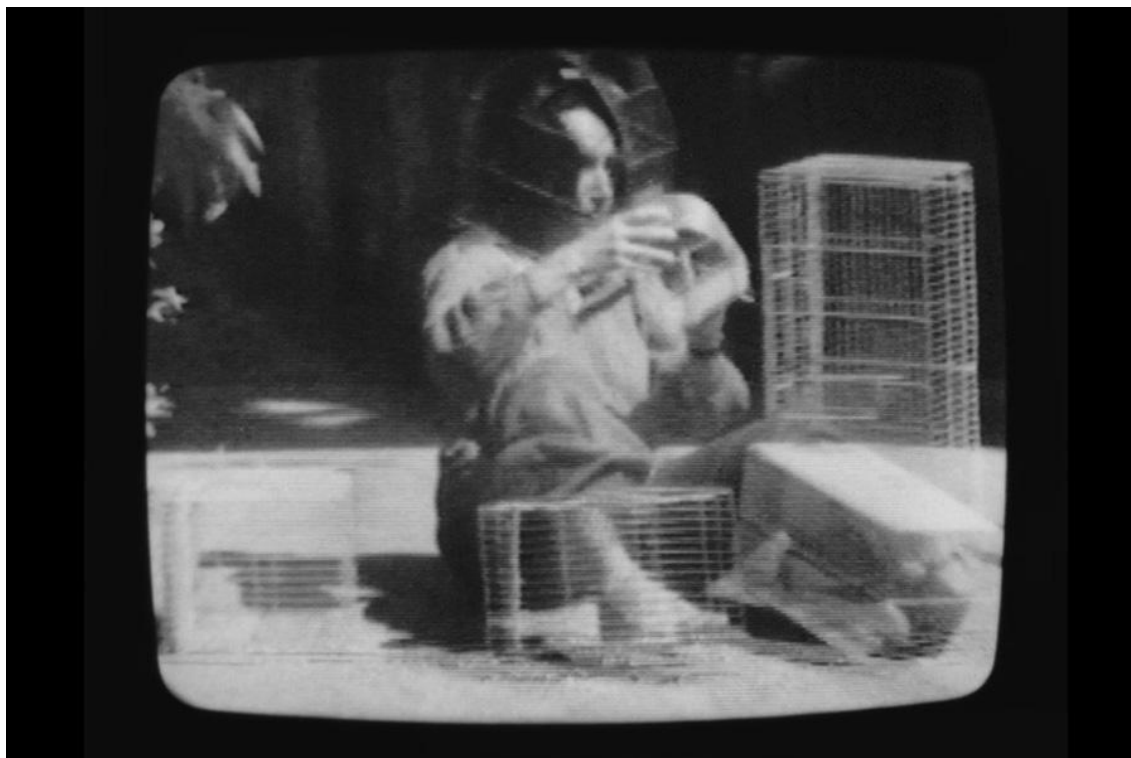


Imagem do Vídeo Sem Título (1974 – 1977), de Sônia Andrade. Disponível em: <https://galeriamarceloguarnieri.com.br/sonia-andrade/> . Acesso em: 9/11/2023.

**Sequência A: Perguntas para quem responder afirmativamente à pergunta 3.1:**

3.3A - Quais as dificuldades que enfrenta ou enfrentou ao abordar gênero em sala de aula?

3.4A - Enfrentou facilidades em abordar o tema nos anos iniciais? Quais?

3.5A - Ao abordar gênero nos Anos Iniciais você recorre a quais recursos/materiais didáticos? E no Ensino Fundamental ou Médio? *(a pergunta voltada para outros segmentos é a penas para perceber se as pessoas entrevistadas julgam certos materiais inapropriados para crianças menores. A pesquisadora deverá considerar os segmentos de ensino mencionados na 3.1).*

3.6A - Já utilizou produções visuais feministas para debater gênero e sexismo em turmas de anos iniciais? *(Essa pergunta será feita, caso não seja citada de forma clara na pergunta anterior)* E no Ensino fundamental ou Médio? *(a pergunta tratando desses outros segmentos de ensino tem o intuito de identificar se as pessoas entrevistas julgam a arte feminista inapropriada para crianças).*

3.7A - Você conhece experiências pedagógicas exitosas que tenham sido desenvolvidas nos Anos Iniciais a partir da Arte Feminista? Pode narrar uma experiência desenvolvida por

you or any experience of another professional, that you have accompanied or read with respect.

3.8 A – Existem imagens que você evita exibir para crianças? Quais são elas?

**Sequência B: Para quem respondeu negativamente à pergunta 3.1**

3.3 B – Você tem vontade de trabalhar a temática de gênero em turmas de Anos Iniciais? Que recursos/materiais didáticos utilizaria? *(Essa pergunta será feita apenas para os que mencionarem não terem trabalhado por falta de oportunidade ou porque enfrentaram barreiras por conta de falta de apoio da Instituição, ou pressão de responsáveis, ou por aspectos relativos à pressão de movimentos sociais ou políticos?)*

3.4 B – Utilizaria obras de arte? De quais artistas?

3.5 B – Existem imagens que você evita exibir para crianças? Quais são elas?

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO AUTOAPLICADO (ONLINE), QUE FEZ PARTE DA ETAPA DE TESTAGEM DO PRODUTO



### Artes Visuais e Feminismos: série de vídeos para crianças

Este formulário foi elaborado para coletar a avaliação dos participantes da pesquisa intitulada "**Artes Visuais e Feminismo nos Anos Iniciais: criação de um produto educacional em vídeo**", desenvolvida por Juliana Zarur de Andrade Silva, sob a orientação do Professor Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes.

Se você está acessando este formulário, é porque contribuiu como sujeito dessa investigação, que resultou no material apresentado.

O produto educacional, intitulado "**Artes Visuais e Feminismos: série de vídeos para crianças**", é composto por uma série de **quatro vídeos** que exploram a interface entre **Artes Visuais e feminismos**. A proposta é que esse material seja apresentado às crianças com a mediação de docentes de Artes Visuais.

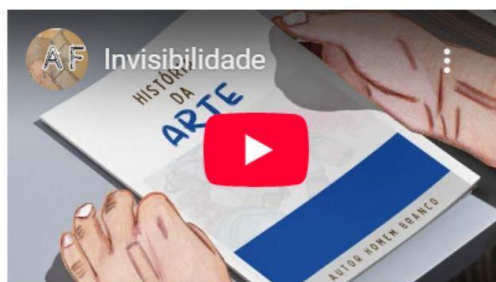
A série será disponibilizada aos professores e às professoras por meio de um **livreto informativo**, que inclui:

- Uma carta de apresentação detalhando a proposta;
- Uma explicação sobre a proposta e os objetivos do projeto;
- O link para o canal do YouTube onde as animações estarão disponíveis;
- Informações sobre as artistas destacadas nos vídeos;
- Indicações de obras de outras artistas que dialogam com os temas abordados em cada vídeo.

Sua opinião e avaliação sobre o protótipo do material são fundamentais para aprimorar e consolidar os objetivos deste projeto, que busca demonstrar as potencialidades de obras de arte com temática feminista para promover debates sobre gênero e sexismo em aulas de Artes Visuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Agradecemos imensamente sua participação e colaboração!

## Invisibilidade



## Resignificando o Bordado com Itamara Ribeiro



## Florescendo com Negra Graffiti



## Pensando em Violência Moral com Roberta Holiday



1 - Você acredita que essa série de vídeos possa facilitar o debate sobre gênero e feminismos em sala de aula? \*

- Sim
- Não

2 - Você exibiria esses vídeos para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Justifique sua resposta. \*

Sua resposta

3 - Ainda que a maturidade do grupo de crianças em sala de aula nem sempre esteja diretamente atrelada ao ano de escolaridade, para quais anos você acredita que a série de vídeos provavelmente seria mais adequada? \*

- Para todos os anos de escolaridade
- A partir do terceiro ano do Ensino Fundamental
- Para quarto e quinto anos do Ensino fundamental
- Para quinto ano do Ensino Fundamental

4 - Na sua opinião, a linguagem apresentada na série de vídeos é adequada para estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Por favor, justifique sua resposta.

Sua resposta

5 - Você acredita que as imagens são atrativas para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? \*

- Sim
- Não

6 - Na sua opinião, os textos e narrações que acompanham as imagens facilitam a reflexão acerca das questões de gênero e das obras de arte apresentadas? Justifique sua resposta. \*

Sua resposta

7 - Você considera interessante que o livreto instrucional inclua um tutorial , com \*  
explicações claras e práticas, para que professores(as) possam criar animações  
em Stop Motion ou ensinar crianças a realizarem esse tipo de atividade?

Sim

Não

8 - Você considera importante que o livreto instrucional inclua um \*  
sequenciamento de algumas imagens das animações, apresentadas como uma  
história, para que professores(as) que não disponham de aparelhos para  
reprodução de vídeo possam trabalhar com material impresso?

Sua resposta

---

9 - Gostaria de deixar alguma sugestão para melhoria da série de vídeos?

Sua resposta

---

Enviar

Limpar formulário