

Educação da cultura visual: concepções de professoras de Artes Visuais sobre imagens e questões de gênero

Visual Culture Education: Visual Arts Teachers' Conceptions About Images and Gender Issues

Educación de la cultura visual: concepciones de las docentes de Artes Visuales sobre las imágenes y las cuestiones de género

Fabiana Lopes de Souza

Universidade Federal de Pelotas

E-mail: fabiana.lopass2013@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6425-5526>

Maria Cecilia Lorea Leite

Universidade Federal de Pelotas

E-mail: mclleite@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9197-2299>

RESUMO

O texto argumenta sobre as concepções de professoras de Artes Visuais quanto às imagens e às relações de gênero no currículo escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com metodologia livre, pois adota a bricolagem de informações. A partir da revisão bibliográfica, das imagens enviadas pelas professoras participantes e das entrevistas semiestruturadas, foram produzidos os dados de pesquisa. Constatou-se que as concepções das professoras sobre as práticas com imagens podem reforçar e/ou manter preconceitos e estereótipos no currículo escolar, mas podem também contribuir no processo de desconstrução dos pensamentos que normatizam condutas e procuram fixar identidades.

Palavras-chave: *Artes Visuais; educação da cultura visual; currículo; gênero; imagem.*

ABSTRACT

The text discusses the conceptions of visual arts teachers regarding images and gender relations in the school curriculum. It is a qualitative study with a free methodology, as it adopts the bricolage of information. The research data was produced based on a literature review, images sent by participating teachers, and semi-structured interviews. It was found that teachers' conceptions about practices with images can reinforce and/or maintain prejudices and stereotypes in the school curriculum, but can also contribute to the process of deconstructing thoughts that normalize behaviors and seek to fix identities.

Keywords: *Visual Arts; education of visual culture; curriculum; gender; image.*

RESUMEN

El texto argumenta sobre las concepciones de las profesoras de Artes Visuales en cuanto a las imágenes y las relaciones de género en el currículo escolar. Se trata de una investigación cualitativa con metodología libre, ya que adopta el bricolaje de información. A partir de la revisión bibliográfica, las imágenes enviadas por las profesoras participantes y las entrevistas semiestructuradas, se produjeron los datos de la investigación. Se constató que las concepciones de las profesoras sobre las prácticas con imágenes pueden reforzar y/o mantener prejuicios y estereotipos en el currículo escolar, pero también pueden contribuir al proceso de deconstrucción de los pensamientos que normalizan conductas y buscan fijar identidades.

Palabras clave: *Artes Visuales; educación de la cultura visual; plan de estudios; género; imagen.*

Data de submissão: 01/08/2025

Data de aprovação: 19/09/2025

Introdução

O presente texto traz a síntese da tese de doutorado intitulada *Imagens e questões de gênero no currículo: um estudo com professoras de Artes Visuais*¹. Com interesse na pesquisa sobre as imagens e suas contribuições na educação, buscou-se agregar nesses estudos as questões de gênero e currículo. Assim, o foco foi voltado para as imagens e a produção de sentidos e significados, centrando-se nas relações de poder e nas práticas discursivas que envolvem as imagens, ou seja, um estudo que trata das visualidades.

Souza, Fabiana Lopes de; Leite, Maria Cecília Lorea. *Educação da cultura visual: concepções de professoras de Artes Visuais sobre imagens e questões de gênero*.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFG. v. 15, n. 35, set.-dez. 2025

ISSN: 2238-2046. Disponível em: < <https://doi.org/10.35699/2238-2046.2026.60843> >

No que se refere às imagens na pesquisa, destacam-se desde as que estão presentes no interior das escolas (cartazes, folhas xerocadas) até as imagens que são selecionadas pelas professoras para as suas aulas, como ainda as que fazem parte da cultura visual do alunado (marcas, personagens preferidos, dentre outras). São imagens que fazem parte tanto de um currículo oficial quanto de um currículo oculto e imagens que fazem ou poderão fazer parte de um currículo, subversivo, inclusivo e transformador (Paraíso, 2016).

As discussões sobre gênero, corpo, sexo e sexualidade na escola ainda são insuficientes e os pensamentos generificados estão presentes em conteúdos e atividades pedagógicas e curriculares (Dias, 2011; Louro, 2014; Paraíso, 2016). Ademais, os assuntos sobre as questões de gênero não são mencionados no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. Todas essas questões repercutem no trabalho docente, além da ideia que algumas professoras têm sobre quais conteúdos seriam adequados para serem trabalhados com as/os estudantes.

Dessa forma, a tese teve como objetivo geral investigar as concepções das professoras de Artes Visuais da rede municipal de ensino de Pelotas (RS) quanto às imagens e às relações de gênero no currículo escolar.

Em relação à metodologia, a pesquisa se insere em uma perspectiva qualitativa com metodologia livre, pois, apoiada nos estudos de Kincheloe e Berry (2004), Kincheloe (2007) e Paraíso (2014), adota a bricolagem de informações. Nesse processo, a partir da revisão bibliográfica, das imagens enviadas por 11 professoras participantes e das entrevistas semiestruturadas², foram produzidos os dados de pesquisa.

Realizou-se um mapeamento visando “montar, desmontar e remontar” os discursos e as narrativas: “A operação aqui é de juntar – aquilo e aqueles/as que podem ser considerados comuns, semelhantes, parecidos – e separar – aquilo e aqueles/as que afirmam coisas diferentes, distintas, contrárias, conflitantes” (Paraíso, 2014, p. 37). O mapeamento das informações presentes nos instrumentos de pesquisa permitiu a descrição tanto das semelhanças quanto das singularidades dessas informações, algo imprescindível para a produção dos dados de pesquisa. Ainda em concordância com Paraíso, é importante descrever os detalhes do que foi construído,

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

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

Como parte de um processo mais amplo, em constante mudança, a realidade com que os *bricoleurs* trabalham não é uma entidade fixa. Em sua impermanência, o mundo vivido apresenta aos pesquisadores problemas especiais, que demandam atenção à natureza de suas mudanças e aos processos de suas movimentações. Nesse contexto dinâmico, os *bricoleurs* trabalham para evitar proclamações de verdade final (Kincheloe, 2007, p. 40).

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

Visualidades escolares: tabu e estereotipagem

O receio por parte de algumas professoras pelos assuntos sobre gênero, classe, raça e sexualidade ainda persiste nas práticas curriculares. Como se não bastasse, isso é reforçado diariamente pelos diversos discursos que tratam dos assuntos de gênero como algo desviante e inapropriado.

Em resposta às questões da entrevista, algumas professoras participantes justificaram suas escolhas por determinadas imagens a partir da idade dos/as alunos/as, outras centraram-se na associação dos assuntos de gênero às datas comemorativas.

A professora Daniela³, por exemplo, ao ser questionada sobre quais eram especificamente as imagens selecionadas por ela para o trabalho com as/os alunas/os, respondeu:

Essas mais de gênero, isso eu trabalho mais com os maiores, as outras imagens eu trabalho com os menores. Na escola da tarde eles são mais tradicionais, assim, eu cuido até porque eles são pequenos, mas eu sempre falo alguma coisa, até se eu for mostrar alguma imagem sobre a escravidão, eu vou mostrar o que aconteceu, o porquê [...].⁴

Daniela relatou certa preocupação na seleção de imagens, procurando diferenciar o que é abordado com as/os alunas/os dos anos iniciais e alunas/os dos anos finais, que ela chama de “menores” e “maiores”. O questionamento começou por causa da imagem enviada por ela, com a qual afirmou ter trabalhado em uma turma de 9º ano (Fig. 1).



Figura 1. Ana Teixeira, *Cala a boca já morreu*, 2019, instalação no Centro Universitário Maria Antônia (SP).
Fonte: acervo da artista, 2025.

Pensando em um trabalho nas aulas de Artes Visuais com arte contemporânea, a professora disse que desenvolveu uma atividade em que as/os alunas/os deveriam pesquisar na internet os trabalhos da artista Ana Teixeira⁵. Assim, *Cala a boca já morreu* (2019) apareceu nessas pesquisas.

Procurando dar continuidade à entrevista, Daniela foi questionada sobre o que ela achava das escolhas das/os estudantes pelas obras da artista, se foram mais direcionadas para *Cala a boca já morreu* por apresentar questões de gênero e feminismo. Ela mencionou que não: “os meus alunos ainda não têm esse pensamento, alguns têm, outros não, principalmente as meninas, os meninos ainda não, eles estão preocupados só com jogos”⁶.

Souza, Fabiana Lopes de; Leite, Maria Cecília Lorea. Educação da cultura visual: concepções de professoras de Artes Visuais sobre imagens e questões de gênero.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 15, n. 35, set.-dez. 2025

ISSN: 2238-2046. Disponível em: < <https://doi.org/10.35699/2238-2046.2026.60843> >

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

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

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

Ademais, a produção contemporânea de Ana Teixeira reivindica de certa forma “o direito de olhar”, por meio da subversão das visualidades conectadas às relações de poder. Trata-se de uma “contravi-sualidade” que atua como contradiscurso na medida em que possibilita o descondicionamento do olhar. Em *Cala a boca já morreu*, mulheres com cartazes se posicionam contra os vários tipos de opressão sofridas pelos corpos femininos. De acordo com Álvarez e Monteles:

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

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

Ainda sobre a escolha das imagens e a idade das/os estudantes, a professora Rafaela também mencionou que não trabalhava “com determinadas imagens”, referindo-se às reproduções que apresentam o nu artístico, por exemplo, porque ministrava aulas para alunas/os do pré-escolar ao 5º ano.

Em questionamento feito à professora sobre quais imagens eram trabalhadas em suas aulas, ela mencionou:

Como eu dou aulas do pré ao quinto ano, normalmente as imagens que eu trabalho em aula, claro, levando alguns artistas como referência, vai desde a pré-história. Enfim, dava pra trabalhar arte contemporânea, mas eu não trabalhava muito porque eram menores e geralmente a gente trabalha mais os consagrados, né?⁷

Apesar de Rafaela afirmar que trabalhava mais com os artistas reconhecidos da História da Arte, por atender alunas/os dos anos iniciais, procurou-se dar continuidade à entrevista, questionando-a se nessas seleções de artistas e reproduções existiam abordagens sobre gênero:

Assim... a maioria não, não, claro que eu sempre tento “puxar” de certa forma, não digo através das imagens, mas através de algum conteúdo, mas gênero, acho que eu não trabalho.⁸

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

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

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

Além do tabu existente em relação à utilização de imagens e às idades dos/as alunos/as, durante todo o processo das entrevistas ficou evidente o quanto os assuntos que envolvem gênero, classe e raça, quando abordados na escola, aparecem de forma incipiente, sendo muitas vezes associados às datas que são consideradas obrigatórias e/ou importantes para o currículo escolar. Apesar disso, esses assuntos “não podem ficar reduzidos a temas mais ou menos esporádicos, quando não marginais, a objetos de dias especiais, nem a matérias independentes” (Santomé, 2005, p. 176).

As datas referentes ao Dia das Mães, Dia da Mulher, Semana da Consciência Negra, dentre outras, são pensadas dentro de temáticas sugeridas pela coordenação das escolas e aceitas pelas/os professoras/es, num movimento cultural repetitivo.

O próprio fato de existirem dias especiais – que as escolas se empenham em comemorar – como o Dia Internacional da Mulher, ou do Índio, [...] indica o caráter da diferença. Os “normais” não precisam de dias especiais para serem lembrados... (Meyer, 2013, p. 27).

Isso demonstra a necessidade de reformulação das práticas curriculares que naturalizam as concepções produzidas social e culturalmente sobre quem é “normal” e quem é “diferente”.

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

Todas as professoras, tanto as titulares quanto as especializadas⁹, trabalham com a mesma temática, então eu procuro trabalhar essas datas comemorativas. Consciência Negra, Dia da Mulher, é o que eu costumo encaixar quando possível na atividade.¹⁰

Neste relato de Sofia percebeu-se que existe preocupação de seguir o pedido da escola, e não de trabalhar essas questões de forma crítica e até mesmo em um período extra datas comemorativas. Além disso, na solicitação do envio de uma imagem, Sofia selecionou um desenho que havia sido produzido por ela em novembro de 2020 (Fig. 2). O desenho é referente a uma atividade sobre o Dia da Consciência Negra¹¹ e faz parte de um projeto que ela participa.



Figura 2. Sofia, desenho (Dia da Consciência Negra), 2020. Fonte: arquivo pessoal, 2021.

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

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

[...] eu sempre aproveito a questão da data, quando é lá no início de março, 8 de março tem o Dia Internacional da Mulher, então eu aproveito aquela data, aquela semana, e apresento as obras de arte que têm mulheres, a mulher negra, a mulher branca, as mulheres de todas as etnias; e também deixo eles produzirem algo relacionado ao feminino, aí eu deixo livre, deixo eles reproduzirem o que quiserem.¹²

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

Já o trabalho da professora Camila pareceu ser diferente, uma vez que ela pensou na data referente ao Dia da Mulher como possibilidade de promover um trabalho mais reflexivo com as/os estudantes. A professora escolheu a imagem do cartaz que foi exposto no MASP, em São Paulo, no ano de 2017. O cartaz ressalta a problemática da inserção feminina no campo da arte: *As mulheres precisam estar nuas para entrar no museu de Arte de São Paulo?*¹³ *Apenas 6% das artistas do acervo em exposição são mulheres, mas 60% dos nus são femininos* (Fig. 3).



Figura 3. Guerrilla Girls, *As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?*, 2017, impressão digital sobre papel, 32x73 cm. Fonte: Guerrilla Girls, 2017.

O cartaz foi criado pelas Guerrilla Girls, um grupo de artistas anônimas que usam máscaras de gorilas em suas aparições públicas para denunciar e causar questionamentos sobre a condição feminina na arte. O grupo foi formado em Nova York em 1985 com a intenção de trazer as questões de diferenças de gênero e desigualdade racial no campo das Artes Visuais (Dias, 2017).

A produção das Guerrilla Girls sugere uma contravisualidade, pois reivindica “o direito de olhar”. A mensagem do cartaz expressa a invisibilidade da mulher na História da Arte como criadora, e ainda a tradição dos nus femininos na pintura clássica. O cartaz faz referência à pintura *A Grande Odalisca* feita em 1814 por Jean Auguste Dominique Ingres¹⁴.

Na obra, a condição da mulher retratada como um objeto na História da Arte ocidental demonstra uma cultura patriarcal e machista, na qual o nu feminino era um tema de representação recorrente. Porém, em uma ação contravisual, “sobre a bela e sedutora face da odalisca, Guerrilla Girls inserem a cabeça de um gorila, provocando uma fenda nesse imaginário e introduzindo, por sua vez, a alusão à rebeldia, à dinamicidade, à inquietude” (Dias, 2017, p. 37).

Além das reproduções artísticas, Camila comentou que também utilizava algumas imagens de publicidade e propaganda para que as/os alunas/os pudessem refletir sobre as condições das mulheres na sociedade. Isso não se limitava à uma data específica, pois fazia parte de seu planejamento anual. Em relato sobre a utilização de imagens de propaganda, ela disse:

Souza, Fabiana Lopes de; Leite, Maria Cecília Lorea. *Educação da cultura visual: concepções de professoras de Artes Visuais sobre imagens e questões de gênero*.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFG. v. 15, n. 35, set.-dez. 2025

ISSN: 2238-2046. Disponível em: < <https://doi.org/10.35699/2238-2046.2026.60843> >

[...] uma propaganda que depois mudaram, acho que a repercussão não foi boa, era do Mr. Músculo, que falava assim: “ahh agora a fulana pode descansar, porque limpou toda a casa com Mr. Músculo”. Em seguida mudaram, mas eu consegui um cartaz da propaganda, tá a mulher na praia deitada com a família, com o marido, mas assim, vamos supor, a fulana pode descansar pois limpou toda a casa com Mr. Músculo (risos).¹⁵

Segundo Camila, a propaganda não circula mais e após tanta repercussão negativa trocaram a propaganda, incluindo o marido nos afazeres domésticos. Contudo, os anúncios publicitários são incessantemente estratégicos e persuasivos. Além do objetivo principal, a venda dos produtos, também apresentam modos de conduta que interferem na produção das identidades.

[Os] signos que importam são aqueles relacionados a gênero e sexualidade. São constantes as apresentações de mulheres como mães/donas de casa e de homens como provedores do lar. Do mesmo modo, o modelo hegemônico de família composto de pai, mãe, filho e filha, além de um animal de estimação, pode ser observado em propagandas de margarinas, planos de saúde, carros de passeio e outros tantos produtos (Sabat, 2013, p. 152).

Com base nisso, entende-se que a professora Camila seleciona imagens com o intuito de problematizar e gerar discussões com as/os estudantes sobre as condições das mulheres na sociedade.

Trabalhar com as representações de gênero e sexualidade na publicidade comporta um potencial crítico, pois é possível identificar de que formas são socialmente construídos tipos de corpos, modos de viver, comportamentos e valores apresentados nas imagens (Sabat, 2013, p. 152).

Afora as discussões, a professora propôs às/aos alunas/os que fizessem um trabalho de pintura, colagem, entre outras técnicas, mas que fosse estabelecida uma relação com as imagens e/ou com os assuntos que foram discutidos a partir delas.

De acordo com a professora, todas/os estudantes optaram por fazer cartazes com colagens representando a violência contra a mulher. Quanto a isso, ela relatou:

Eles fizeram colagens e pegaram imagens de mulheres machucadas, com hematomas e todos fizeram sobre a violência. Fizeram o trabalho de maneira artística, mas não usaram nada sobre as mulheres na arte, eles levaram para o mundo deles.¹⁶

As/os estudantes estabeleceram relações com aquilo que elas/es conhecem, situações de suas vivências, pois de acordo com a professora a questão da violência é algo recorrente na vida delas/es fora da escola. É preciso considerar, ainda, que a violência pode estar presente na cultura visual do alunado, nos filmes, nos programas preferidos de TV, nos jogos de videogame, dentre outras visualidades.

No entanto, a invisibilidade da mulher nos fazeres artísticos e suas aparições apenas como modelos das obras produzidas por artistas homens, assim como as propagandas de conteúdo machista também são formas de violência. Desse modo, as imagens selecionadas pela professora para as suas aulas fizeram com que as/os estudantes refletissem de alguma maneira sobre as condições de vida das mulheres, e a proposta de trabalho referente ao dia e/ou mês da mulher não ficou condicionada às atividades que apenas homenageiam ou romantizam a data.

Gênero nas representações artísticas e os processos de descolonização do currículo

Na História da Arte ocidental, o nu feminino era comum nas produções de artistas homens, o que consolidava um olhar masculino sobre a imagem das mulheres (Loponte, 2002). A imagem da mulher nua na reprodução da pintura de Manet causou incômodo no olhar da professora Francisca, que mesmo sem pesquisar o que já foi tratado sobre a obra considerou a representação da mulher como algo “fora do contexto”, pois os homens representados não estão na mesma condição.

A reprodução da pintura *O almoço na relva* de Manet¹⁷ (Fig. 4) foi a imagem enviada pela professora Francisca. Ao ser questionada sobre o porquê da escolha pela reprodução, ela respondeu:

Essa foi a primeira imagem que me veio à cabeça, porque eu não sei. Me parece que a mulher está ali em uma posição de exposição total, porque ela está nua e os homens estão vestidos, né? Parece que ela está fora do contexto ali [...] deve ter uma explicação iconográfica, iconológica por trás da obra, mas eu não entrei nessa questão, eu entrei direto na questão visual, da mulher exposta no meio dos homens ali.¹⁸



Figura 4. Manet, *O almoço na relva*, 1863, óleo sobre tela, 214,6 x 269,8 cm. Fonte: Museu d'Orsay, 2025 (Manet, 1863).

A atitude de Francisca em relação à imagem converge para a crítica que a obra sofreu, sendo considerada uma afronta para a época, justamente pelo contraste entre a mulher nua e os homens vestidos. Contudo, pareceu que a professora queria ir mais além, sugerindo refletir sobre a presença do nu feminino na imagem. De acordo com Loponte, na desconstrução dos discursos sobre arte e sexualidade,

podemos questionar aquelas imagens aparentemente “neutras” como os nus femininos ou, em geral, as representações de mulheres nas pinturas ocidentais, que configuram a chamada “grande arte” ou “arte universal”. Também podemos questionar o nosso olhar “naturalizado” para essas imagens. Essas imagens e o olhar que as endereçamos estão mais conectados com relações de poder e política do que comumente presumimos (Loponte, 2002, p. 291).

Pensando na “naturalização do olhar” a partir das reproduções artísticas ocidentais, questionou-se à professora se ela trabalhava com a reprodução *O almoço na relva* em suas aulas. Ela respondeu que com essa imagem em específico não, mas com outras que também apresentam o nu feminino sim, como *O nascimento de Vênus* de Sandro Botticelli¹⁹.

Francisca relatou que, quando apresenta reproduções que retratam o nu feminino, os meninos ficam agitados e “surgem piadinhas na sala de aula”²⁰. Mas a problematização sobre o nu feminino nas pinturas não entra na discussão com as/os estudantes, tampouco que essas obras foram produzidas por artistas homens. De acordo com Coutinho e Loponte, para admitir a produção feminina como conhecimento a ser ensinado,

é preciso pensar num tipo de ensino que contemple uma arte intercambiada com questões próprias do social. Seria um tipo de ensino que, em suas transitoriedades, fosse capaz de provocar diálogos plurais e ainda pouco vistos, que não esteja só interessado em transmitir informações convencionais [...] (Coutinho; Loponte, 2015, p. 187).

A intenção da professora em levar para as aulas essas reproduções artísticas é importante, mas é preciso pensar nelas de forma crítica e reflexiva, através da “deslocalização do olhar”, segundo a concepção de Hernández (2011). Ou seja, é necessário a educação da cultura visual para explorar os discursos presentes nas imagens que naturalizam e fixam as maneiras como nos vemos e como vemos os outros. Isso abriria “indagações sobre qual tem sido o lugar das artes, dos imaginários visuais, na constituição dos relatos hegemônicos sobre os diferentes aspectos que conformam a identidade: o sexo, a etnia, a classe social, a religião, a nacionalidade...” (Hernández, 2011, p. 47).

Nesse sentido, uma importante contribuição seria a ampliação do repertório de imagens, considerando a produção contemporânea das mulheres artistas e, como resultado, “desacostumar os olhos das presenças naturalizadas do feminino, das composições ligadas aos conceitos classicistas e convencionais, lançando novas representações de temas cotidianos e aproximados da realidade vigente” (Coutinho; Loponte, 2015, p. 188).

Em questionamento sobre as imagens e a produção de sentidos (quanto às subjetividades e, consequentemente, à construção identitária das/os estudantes), Amanda, outra professora participante da pesquisa, respondeu que as imagens interferem nessa construção. Por ministrar aulas em uma comunidade carente, na qual a maioria das/os estudantes são negras/os, ela percebe a necessidade de trabalhar questões interligadas principalmente à classe e raça, para que elas/es ampliem suas referências visuais: “A gente tá sempre tentando elevar a autoestima deles por serem a maioria ali, uma comunidade negra, afrodescendentes. Então por isso [...] que eu puxo pela raça [...]”²¹.

A professora comentou ainda que não descartava, mas também não privilegiava as reproduções artísticas ocidentais. Chegou a mencionar que trabalhava também com as reproduções de obras clássicas, se referindo ao período do Renascimento, mas durante todo o processo da entrevista pode-se perceber que o seu trabalho é centrado na representatividade sugerida pelas produções artísticas das/os artistas negras/os. Um exemplo disso está no seu interesse pela vida e obra da escultora autodidata negra pelotense Judith da Silva Bacci (1918-1991) (Fig. 5).



Figura 5. Judith Bacci esculpindo (fotografia). Fonte: Acervo Fototeca UFPel, 2025 (Judith Bacci [...], 2018).

De acordo com Gomes, assim como em outros processos identitários,

a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (Gomes, 2005, p. 43).

Existe interesse por parte de Amanda na construção identitária de suas/seus alunas/os, com as questões que envolvem representatividade, e isso apareceu em vários momentos dos seus relatos. Além da seleção das imagens, a professora mencionou que trata sobre a “história do povo negro”, confirmando a importância de “incorporar como conteúdo do currículo a história e a cultura das minorias oprimidas e/ou sem poder” (Santomé, 2005, p. 170).

Ainda, em uma proposta que inter-relaciona gênero, classe e raça nas reproduções artísticas e se centra na invisibilidade das mulheres artistas e no necessário reconhecimento de suas produções, a professora Camila afirmou trabalhar com as reproduções das obras da artista Rosana Paulino e da artista Djanira da Motta e Silva.

Rosana Paulino, nascida em São Paulo em 1967, produz obras ligadas a questões sociais, étnicas e de gênero. Na série *Bastidores*, a artista apresenta a condição da mulher negra na sociedade brasileira a partir de imagens que expressam uma supressão de seus direitos. Questões étnicas e de gênero são demonstradas na série, na qual Paulino procura expressar o machismo, o racismo e o sexismo que ainda oprimem muitas mulheres brasileiras, especialmente as mulheres negras (Pimentel, 2016) (Fig. 6).



Figura 6. Rosana Paulino, *Série Bastidores*, 1997, imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30 cm. Fonte: Pinacoteca, 2018.

Djanira da Motta e Silva nasceu em Avaré em 1914 e faleceu no Rio de Janeiro em 1979. Foi uma pintora, desenhista, cartazista e gravadora que surgiu no cenário da arte brasileira em meados dos anos 1940, tendo sua obra definida pela crítica de arte da época como primitiva e ingênua. No entanto, trata-se de uma classificação equivocada em torno de uma produção de arte moderna. Djanira era autodidata e de origem trabalhadora; frequentou apenas algumas aulas de desenho no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Entre os temas de suas obras estão os festejos populares, as cenas urbanas, as paisagens brasileiras e a religiosidade (Djanira [...], 2025; Rjeille, 2019) (Fig. 7).



Figura 7. Djanira, *Três orixás*, 1966, óleo sobre tela, 130 x 195,5 cm. Coleção Pinacoteca do Estado de São Paulo, Governo do Estado de São Paulo, 1969. Fonte: Djanira [...], 2019. Fotografia: Isabella Matheus.

Sobre Djanira, a professora comentou: “[...] o que me chamou mesmo a atenção foi que o MASP tinha essas obras, da Djanira, e estava tudo guardado no acervo, nunca tinham sido expostas [...]”²². Camila considerou esse fato como uma questão de invisibilidade em torno da artista e suas obras, ao menos até o momento da exposição do Museu de Arte de São Paulo, ocorrida entre os meses de janeiro até maio do ano de 2019.

A exposição “Djanira: a memória de seu povo” teve o título emprestado de uma reportagem dos anos 1970, sobre a trajetória da artista, sua história de vida, suas viagens pelo Brasil e sua pintura profundamente comprometida com a realidade à sua volta. A exposição incluiu obras de todos os períodos da produção da artista, do início dos anos 1940 ao final dos anos 1970, reunindo trabalhos desde retratos e autorretratos, festejos populares, religiosidade, até os diversos povos e paisagens brasileiras (Djanira [...], 2019).

Sobre o trabalho de Camila, supõe-se que além de seus questionamentos sobre a invisibilidade das mulheres artistas, existe de certa forma em sua prática a descolonização do currículo, por meio das artistas e das reproduções selecionadas por ela para as suas aulas, algo semelhante ao que já foi relatado sobre o trabalho da professora Amanda. Gomes adverte que a descolonização do currículo implica conflito,

confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107).

Amanda e Camila são professoras que se preocupam com a “produção de algo novo”, e com a superação da “perspectiva eurocêntrica de conhecimento”, o que demonstra um processo de descolonização do currículo e de uma educação que propõe reflexões importantes sobre gênero e suas interseccionalidades.

Considerações finais

Percebeu-se que todas as professoras trabalham com imagens em suas aulas e até mencionaram achar relevante abordagens sobre gênero, classe e raça. Porém, ainda existe dificuldade, receio, falta de discussões e criticidade ligadas ou não à formação inicial, falta de ampliação do repertório visual (por selecionarem imagens de materiais mais acessíveis, em livros didáticos etc.) e até mesmo critérios de gosto por parte de algumas professoras que demonstraram ter preferência pelas reproduções das obras consagradas da História da Arte. Também se observou a existência de práticas curriculares que utilizam as imagens de forma descontextualizada, ou seja, sem discussões sobre o que está sendo trabalhado, de maneira acrítica, centrando-se apenas na realização de tarefas.

Além disso, as questões de gênero, classe e raça são quase sempre associadas às datas comemorativas (Dia da Mulher, Dia da Consciência Negra...), demonstrando uma romantização em torno das datas, o que contribui para a manutenção de estereótipos. É provável que isso aconteça devido à naturalização em torno das imagens e artefatos visuais que fazem parte do imaginário social e cultural. Ademais, existe uma adaptação, por parte das docentes, a um currículo escolar já existente, que pode ser oficial ou oculto.

Ainda assim, algumas professoras, mesmo passando por situações desconfortáveis, já iniciaram um processo de subversão dos pensamentos centrados em verdades, através de discussões e da ampliação dos repertórios visuais em suas aulas, com imagens da cultura visual contemporânea e reproduções artísticas femininas contemporâneas e/ou contravisualidades que tratam de temáticas sobre gênero e suas interseccionalidades.

Portanto, constatou-se que as concepções das professoras de Artes Visuais sobre as práticas com imagens podem reforçar e manter preconceitos e estereótipos no currículo escolar, mas podem também contribuir no processo de desconstrução dos pensamentos que normatizam condutas e procuram fixar identidades. Isso se deve ao nível de criticidade, que inclui o repertório visual e a relação estabelecida entre as imagens e a produção de sentidos e significados.

REFERÊNCIAS

ABREU, Carla Luzia de. Imagens que não afetam: questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 24., 2015, Santa Maria. Anais do 24º Encontro... **Compartilhamentos na arte: redes e conexões**. Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Universidade Federal de Santa Maria: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. p. 3927-3942. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/carla_de_abreu.pdf. Acesso em: 4 jul. 2025.

ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina; MONTELES, Nayara Joyse Silva. O que as (pessoas que ensinam com) imagens realmente querem? **Revista Digital do LAV**, v. 13, n. 3, p. 54-64, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/42594/pdf>. Acesso em: 4 jul. 2025.

ANA Teixeira. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa235515/ana-teixeira>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BOTTICELLI. 2. ed. São Paulo: Nova cultural, 1991. (Coleção Os Grandes Artistas).

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011**. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 nov. 2011. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12519-10-novembro-2011-611762-publicacaooriginal-134215-pl.html>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 2 jul. 2025.

COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas. **Estudos Feministas**, v. 23, n. 1, p. 181-190, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rNvDnC5nFpPggttj3pfhmdVP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2025.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual**: uma trama entre imagens e infância. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIAS, Taís Ritter. **Ensino de arte e feminismos**: urdiduras entre relações de poder e resistências. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DJANIRA. **Djanira**: a memória do seu povo. Curadoria de Isabella Rjeille e Rodrigo Moura. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo, 2019. Exposição, 1 mar. 2019 a 19 maio 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/exposicoes/djanira-a-memoria-de-seu-povo>. Acesso em: 6 jul. 2025.

DJANIRA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9397/djanira>. Acesso em: 2 jul. 2025.

FLECK, Débora Balzan. **A imagem do feminino**: interfaces com Vênus – uma leitura sociológica sobre gênero na arte. 2011. Monografia (Especialização em Pedagogia da Arte) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29259/000776269.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005. p. 39-62. (Coleção Educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

GUERRILLA GIRLS. As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo? 2017. 1 impressão digital sobre papel, 32 cm x 73 cm. Coleção Museu de Arte de São Paulo. Disponível em: <https://masp.org.br/en/collections/works/as-mulheres-precisam-estar-nuas-para-entrar-no-museu-de-arte-de-sao-paulo-portugues#>. Acesso em: 8 jul. 2025.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2011. p. 31-50.

INGRES. 2. ed. São Paulo: Nova cultural, 1991. (Coleção Os Grandes Artistas).

JUDITH Bacci. **Pretérta Urbe**, Pelotas, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://preteritaurbe.blogspot.com/2018/03/sra-judith-da-silva-bacci-1918-1991.html>. Acesso em: 28 jul. 2025.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage**. Maidenhead: Open University Press, 2004.

KINCHELOE, Joe L. Introdução – O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. (org.). **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-37.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 2, p. 283-300, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/ZDsRh9p5xg7bZbCTGC6fS6c/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MANET, Edouard. **Le Déjeuner sur l'herbe**. 1863. 1 pintura, óleo sobre tela, 207 cm x 265 cm. Coleção Musée d'Orsay. Disponível em: <https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/le-dejeuner-sur-lherbe-904>. Acesso em: 8 jul. 2025.

MANET. 2. ed. São Paulo: Nova cultural, 1991. (Coleção Os Grandes Artistas).

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Bahia: Devires, 2017.

NUNES, Luciana Borre. **“Se a prova fosse sobre os Rebeldes eu ia tirar 10”!** Culturas visuais tramando masculinidades na escola. 2014. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206/pdf12>. Acesso em: 2 jul. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO,

Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

PIMENTEL, Jonas. Rosana Paulino: a mulher negra na arte. **Geledés**: Instituto da Mulher Negra, São Paulo, 13 abr. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/rosana-paulino-mulher-negra-na-arte/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

PINACOTECA. Rosana Paulino: a costura da memória. Curadoria de Valéria Piccoli e Pedro Nery. Textos Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua, Fabiana Lopes e Adriana Dolci Palma. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018. Catálogo de exposição. Disponível em: <http://biblioteca.pinacoteca.org.br:9090/bases/biblioteca/12191.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

RJEILLE, Isabela. **Crônica de uma mulher autofabricada** (Ensaio sobre o trabalho da artista brasileira Djanira da Motta e Silva para o catálogo da exposição Djanira: a memória de seu povo que aconteceu no MASP – Museu de Arte de São Paulo e na Casa Roberto Marinho). 2019. Disponível em: <https://independent.academia.edu/IsabellaRjeille>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 149-159.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 159-177.

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

TEIXEIRA, Ana. **Bio**. [2025]. Disponível em: <https://www.anateixeira.com/bio/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

TEIXEIRA, Ana. **Cala a boca já morreu**. 2019. Instalação. Disponível em: <https://www.anateixeira.com/trabalhos/cala-a-boca-ja-morreu/>. Acesso em: 10 jul. 2025.



Este trabalho está disponível sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

NOTAS

- 1 Defendida no ano de 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.
- 2 Os questionamentos da entrevista contemplaram assuntos inter-relacionados sobre imagem, currículo, gênero e suas interseccionalidades. Sobre gênero e interseccionalidade é necessário considerar que “o gênero não é um componente isolado da identidade pessoal. A identidade é interseccional [...] o gênero está completamente associado à raça, à classe, à origem sexual, à capacidade física, à nacionalidade, ao estatuto migratório, à religião e a tantos ingredientes identitários que constroem quem as pessoas são [...]” (Nogueira, 2017, p. 137).
- 3 Tratando das questões éticas da pesquisa, um termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi preenchido por cada participante. A garantia de sigilo quanto ao nome de cada uma foi assegurada, pois cada nome foi substituído por um nome fictício.
- 4 Em entrevista concedida em 29 jun. 2021.
- 5 A artista visual Ana Teixeira nasceu em Caçapava (SP) em 1957. Sua pesquisa é um ato coletivo que acontece a partir da troca com o outro. Seus trabalhos têm início a partir de uma ação feita na rua para um público amplo nem sempre interessado em arte. A obra é um resultado desse acontecimento, do encontro da arte com as pessoas nesses espaços, sendo a palavra um dos recursos mais importantes utilizados pela artista (Itaú cultural, 2025; Teixeira, 2025).
- 6 Em entrevista concedida em 29 jun. 2019.
- 7 Em entrevista concedida em 2 jul. 2021.
- 8 Em entrevista concedida em 2 jul. 2021.
- 9 Nas turmas dos anos iniciais (pré-escolar ao 5º ano), as professoras titulares são aquelas que possuem formação em pedagogia, já as chamadas especializadas são as professoras de Artes Visuais, Música, Educação Física, Língua Espanhola, dentre outras.
- 10 Em entrevista concedida em 25 jun. 2021.
- 11 A Consciência Negra é celebrada em 20 de novembro, data da morte do líder negro Zumbi dos Palmares. Embora a data já estivesse incluída no calendário escolar através da Lei 10.630, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003), ela foi instituída juntamente do Dia Nacional do Zumbi apenas no ano de 2011, através da Lei 12.519 (Brasil, 2011).
- 12 Em entrevista concedida em 1 jul. 2021.
- 13 “As mulheres precisam estar nuas para entrarem no Metropolitan Museum? Menos de 5% das artistas na sessão de arte moderna são mulheres, mas 85% da nudez nas obras é feminina”, é a frase do cartaz de 1989 que foi atualizado para a mostra do MASP em 2017, com a mesma pergunta: “As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?”, e mostra números não muito diferentes do Metropolitan: no MASP, apenas 6% dos artistas em exposição são mulheres, mas 60% dos nus são femininos. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/guerrilla-girls-a-igualdade-de-genero-no-universo-da-arte/>. Acesso em: 3 jul. 2025.
- 14 Pintor formalista do neoclássico francês, nascido em 1780 e falecido em 1867 (Ingres, 1991).
- 15 Em entrevista concedida em 7 jul. 2021.
- 16 Em entrevista concedida em 7 jul. 2021.
- 17 Pintor impressionista francês, nascido em 1832 e falecido em 1883 (Manet, 1991).
- 18 Em entrevista concedida em 5 jul. 2021.
- 19 Pintor renascentista italiano, nascido em 1445 e falecido em 1510 (Botticelli, 1991). Na segunda metade do século XV, começam a proliferar as cenas da mitologia grega, ao lado das representações cristãs. É nesse contexto que a obra *O nascimento da Vênus* é produzida por Botticelli. É uma pintura carregada de simbolismos e elementos iconográficos, em que a Vênus é retratada como o símbolo da fertilidade e da beleza feminina (Fleck, 2011).
- 20 Em entrevista concedida em 5 jul. 2021.
- 21 Em entrevista concedida em 27 jul. 2021.
- 22 Em entrevista concedida em 7 jul. 2021.