



ENTRE DATAS COMEMORATIVAS E REPRESENTAÇÕES: GÊNERO E CULTURA VISUAL NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Fabiana Lopes de Souza¹

Resumo: O presente estudo apresenta, em recorte, dados de uma pesquisa de doutorado defendida em 2022, que teve como objetivo investigar as concepções de professoras de Artes Visuais da rede municipal de ensino de Pelotas/RS, quanto às imagens e às relações de gênero no currículo escolar. A pesquisa foi realizada durante o ano de 2021, em meio à pandemia de Covid-19, com a participação de onze docentes, por meio de entrevistas semiestruturadas e da análise de imagens enviadas pelas participantes, relacionadas às temáticas de cultura visual e gênero. Os dados apontaram que as questões de gênero, raça e classe aparecem de maneira pontual nas práticas pedagógicas, muitas vezes atreladas a datas comemorativas como o Dia da Mulher e a Semana da Consciência Negra. Essa vinculação contribui para a superficialidade das abordagens e para a reprodução de estereótipos. Em contrapartida, práticas mais críticas, como o uso de imagens publicitárias para discutir os papéis sociais atribuídos às mulheres, demonstraram potencial para estimular reflexões significativas entre os/as estudantes. O estudo defende a necessidade de um currículo inclusivo, promovendo a problematização das representações visuais e a desconstrução de normatividades. Conclui-se que é urgente incorporar uma perspectiva crítica no ensino das Artes Visuais, que considere as identidades em sua pluralidade e contribua para uma educação mais inclusiva e emancipadora.

Palavras-Chave: Ensino de Artes Visuais. Cultura Visual. Currículo Escolar. Gênero. Representação.

¹F.L.Souza (👤) Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Pelotas, RS, Brasil. e-mail: fabiana.lopes2013@gmail.com

PERCURSOS INICIAIS DE UMA PESQUISA QUALITATIVA

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

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

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

O presente texto, em recorte, decorre de uma pesquisa de doutorado defendida no ano de 2022, intitulada “Imagens e questões de gênero no currículo: um estudo com professoras¹ de Artes Visuais”, que teve como objetivo 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.

A pesquisa aconteceu em meio ao contexto pandêmico da covid-19, no ano de 2021. Com isso, o contato com as participantes, onze professoras de Artes Visuais, foi realizado através dos aplicativos de *WhatsApp* e/ou *Messenger*. Uma das participantes havia sido minha colega de graduação. Entrei em contato também com uma colega da época de mestrado que aceitou participar. Os outros contatos consegui através de um grupo de *WhatsApp* chamado Arte/Smed, que eu fazia parte no ano de 2020; e ainda através do grupo de Facebook “Pesquisa, Ensino e Formação docente nas Artes Visuais.”²

Através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³, cada uma das onze docentes foi convidada, individualmente, a participar da pesquisa. Inicialmente foi solicitado o envio de uma imagem, que poderia ser produzida pela própria docente no momento do convite (desenho, pintura, fotografia, entre outras) ou alguma imagem produzida na sua época de estudante das Artes Visuais, do seu período de docência na escola, ou, ainda, alguma imagem disponível em mídias digitais, que possuísse uma relação com as temáticas: cultura visual e gênero.

O objetivo de solicitação do envio da imagem foi compreender o entendimento das professoras em relação às temáticas, visando ainda um possível diálogo entre a imagem selecionada e as questões da entrevista.

As entrevistas semiestruturadas, com duração em torno de 50 minutos, foram realizadas por meio de uma plataforma digital que possui capacidade de gravação. A plataforma denominada Webconf/UFPel pertence a Universidade Federal de Pelotas e foi disponibilizada para professoras/es e estudantes de pós-graduação no período da pandemia de Coronavírus.

¹ Por questões éticas de pesquisa, as professoras participantes serão mencionadas no texto por nomes fictícios.

² Grupo coordenado pela profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti.

<https://www.facebook.com/groups/863649133804130>

³ Tratando das questões éticas da pesquisa, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma carta de anuência autorizando a realização da pesquisa, foi concedida pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas/RS.



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

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

A pesquisa se insere em uma perspectiva qualitativa e não apresenta uma metodologia fixa, pois apoiada nos estudos de Kincheloe e Berry (2004; 2007) e Paraíso (2014), adota a bricolagem de informações. Ou seja, o termo *bricolage* ou bricolagem é utilizado para referir-se a metodologia dos Estudos Culturais, que na verdade não possuem nenhuma metodologia em particular, pois “a escolha das práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto” (Nelson; Treichler; Grossberg, 2005, p. 9).

Os Estudos Culturais questionam as formas de produção de conhecimento tradicionais e consideram as múltiplas leituras de mundo, argumentando que todas as formas de produção cultural devem ser estudadas. Nesse sentido, é possível entender a bricolagem como uma maneira complexa de realizar pesquisa, e que possui “[a] capacidade de implantar várias abordagens de pesquisa e construções teóricas [...]” (Kincheloe, 2004, p. x, tradução da pesquisadora).

Assim, neste recorte serão apresentados dados obtidos de revisões bibliográficas, do envio de imagens e de entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes.

GÊNERO, RAÇA E CLASSE: O CURRÍCULO ESCOLAR E AS “DATAS COMEMORATIVAS”

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

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



curriculares que naturalizam as concepções produzidas social e culturalmente sobre quem é “normal” e quem é “diferente”.

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

“Todas as professoras, tanto as titulares quanto as especializadas⁴ trabalham com a mesma temática, então eu procuro trabalhar essas datas comemorativas. Consciência negra, dia da mulher, é o que eu costumo encaixar quando possível na atividade” (Sofia, Entrevista, 25.06.21).

No relato de Sofia é possível perceber que existe uma preocupação de seguir o pedido da escola, e não de trabalhar essas questões de forma crítica e até mesmo em um período extra datas comemorativas.

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

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

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

A professora Juliana também mencionou sobre o trabalho com reproduções artísticas que retratam o feminino: “Quando eu vou trabalhar Pelotas [a data de aniversário da cidade], na praça Coronel Pedro Osório tem aquela escultura da mãe⁵, eu trabalho aquelas esculturas” (Juliana, Entrevista, 12.07.21) (FIGURA 1).

⁴ Nas turmas dos anos iniciais (pré-escolar ao quinto ano), as professoras titulares são aquelas que possuem formação em pedagogia, já as chamadas especializadas, são as professoras de Artes Visuais, Música, Educação Física, Língua Espanhola, dentre outras.

⁵ Escultura do artista pelotense Antônio Caringi Filho (1905-1981). Conhecido como “O Escultor dos Pampas”, por retratar figuras e personalidades gaúchas. A Estátua do Laçador é uma de suas principais esculturas, um dos símbolos de Porto Alegre. “Monumento às mães”, feita em bronze, foi instalada na Praça Coronel Pedro Osório no ano de 1968. Para a confecção da escultura, Caringi teve como modelo a poetisa Noemi Assumpção Osório Caringi, sua esposa. Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2020/05/07/antonio-caringi-e-tema-de-bate-papos-online-promovidos-pela-prec-ufpel/> Acesso em: 13 jul. 2025.



Figura 1: Monumento às mães (bronze), 1959.



Fonte: CCS UFPEL (fotografia de Gustavo Mansur), 2025.

Juliana associou o feminino na arte com uma obra que retrata uma imagem idealizada de mulher. A escultura da mãe feliz com seu filho pequeno evidencia a romantização da maternidade pela sociedade. Consequentemente as abordagens de Biroli (2014; 2018) sobre as desigualdades e as opressões de gênero vieram à tona, desde a naturalização das funções cotidianas atribuídas às mulheres, como as tarefas domésticas, os cuidados com a família, a função de educar e proteger os/as filhos/as, até as questões que envolvem sexualidade e autonomia do próprio corpo.

No entanto, Juliana afirmou que não discute com as/os estudantes sobre as reproduções que retratam o feminino: “Sim, eu trabalho com obras de arte que trazem o feminino [...], mas com a discussão de feminino não [...]” (Juliana, Entrevista, 12.07.21). Em termos de cultura visual, a escolha da professora por essa reprodução artística para o trabalho em sala de aula não representa algo neutro, pois parece fazer parte daquilo que ela considera como relevante. Contudo, é necessário considerar que todas as manifestações da cultura visual, incluindo as obras artísticas, possuem “efeitos na vida dos sujeitos, sobre as políticas de prazer, sobre as experiências de visualidade e as práticas sociais” (Hernández, 2007, p. 90).

E ainda, é fundamental que a/o educadora/educador possibilite às/aos alunas/os o diálogo e a criticidade acerca do que está sendo trabalhado. “É importante desconstruir essas políticas de representação para promover a compreensão de como a cultura visual ajuda a construir o gênero e as práticas culturais que produzem os sujeitos normativos em nosso sistema de valores e significações” (Abreu, 2015, p. 3939).

Em outra questão da entrevista para as docentes, sobre a utilização de imagens da cultura visual contemporânea nas aulas e se eram estabelecidas relações com as questões de gênero, classe e raça, a centralidade nas datas comemorativas continuou fazendo parte das respostas.

Sim, com certeza, eu sei que não é certo trabalhar somente ali em novembro, a questão racial, mas assim, como tem que se trabalhar isso, nas minhas aulas quando tem que se trabalhar esse tema e outros também, eu procuro por exemplo, colocar alguma imagem que faça referência a isso (Antônia, Entrevista, 28.06.21).



Mesmo sugerindo que a questão racial necessita ser abordada nos conteúdos de Artes Visuais durante todo o período do ano letivo, Antônia se limita a trabalhar o tema apenas na data determinada pela escola e comenta que procura utilizar imagens para referenciar a ocasião. Porém, de acordo com as/os autoras/es Nascimento, Sousa e Coelho (2015), “[a] utilização de imagens apenas para decorar ou representar uma data sem as devidas considerações poderá reforçar estereótipos, fixando uma determinada ideia de festa, sem outras reflexões ou questionamentos” (2015, p. 282).

Em pergunta à Vitória, outra professora participante da pesquisa, sobre as imagens e as questões que envolvem gênero, classe e raça, ela relatou que trabalhava em um lugar de uma zona rural onde existia “muito preconceito racial”, o que chamava a sua atenção. Ao propor uma encenação⁶, referente à Semana Farroupilha⁷, para uma turma de terceiro ano, a professora disse que não queria mostrar “a parte romântica da história, dos heróis” e sim o “massacre dos Lanceiros Negros”⁸. O objetivo do trabalho, segundo a professora era de representação do povo negro e dessa forma mostrar as injustiças omitidas da história. Nisso, ao convidar um aluno negro para representar um lanceiro, ele respondeu: “Sora, mas eu não sou negro”. Vitória disse que nesse momento teve “um choque” com a questão da identidade, pois o aluno não se reconhecia como negro. Para ela isso se deve ao fato daquele lugar ser predominantemente dominado por uma cultura de colonização alemã, e mesmo possuindo uma vila de quilombolas e de pessoas que frequentam os mesmos lugares: escola, igreja, entre outros, os quilombolas são marginalizados e mensagem que fica é: “negro é ruim, eu não sou negro, não me reconheço como negro” (Vitória, Entrevista, 01.07.21).

Sem desconsiderar que existem lugares onde a cultura tradicional de alguns povos prevalece sobre outros, contribuindo para a manutenção de estereótipos; e ainda o comentário de Vitória sobre “não romantizar” a história, trazendo à tona o massacre ocorrido na revolução, o fato da escolha por um menino negro para o papel de lanceiro, ao contrário da intenção da professora, parece ter causado um impacto negativo na proposta. É provável que isso tenha ocorrido devido a naturalização das questões que envolvem raça e representação. De acordo com Hall (2016) “a naturalização é [...] uma estratégia representacional que visa “fixar” a diferença e assim *ancorá-la* para sempre” (p. 171, grifos do autor).

⁶ Algumas professoras de Artes Visuais, por opção (como no caso de Vitória) acabam promovendo atividades relacionadas à outras linguagens da Arte como: teatro, dança e música.

⁷ Trata-se de uma semana que comemora a Revolução Farroupilha, iniciada em 20 de setembro de 1835. De inspiração liberal, o levante teria sido motivado pela carga tributária abusiva, cobrada pelo Império sobre a venda do charque e do couro, base da economia da então chamada província de São Pedro. Festas ocorrem em muitas cidades do estado, desfiles de carros alegóricos e cavaleiros, portanto bandeiras, vestindo bombacha, botas e esporas, chapéu de aba larga, lenços coloridos no pescoço, “tudo apumado para manter a tradição do gaúcho”, à vista de um público numeroso e animado com tanto jeito de se provocar admiração por um passado geralmente considerado heroico. No entanto, historiadores/as apontam tratar-se de uma data que necessita ser contestada, visto a percepção romantizada sobre uma história que enaltece heróis brancos e oculta a traição e o massacre aos negros escravizados (Afonso, 2016). Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/560277-20-de-setembro-nem-belas-facanhas-nem-modelo-a-toda-a-terra> Acesso em: 11 jul. 2025.

⁸ Os Lanceiros Negros eram homens escravizados que em busca pela liberdade, foram alçados à condição de soldados farroupilhas. O episódio conhecido como o Massacre de Porongos resultou na morte de grande parte do contingente desses libertos e na prisão dos sobreviventes e seu envio ao Rio de Janeiro. O acordo assinado pelos farroupilhas garantia a liberdade a esses sobreviventes, mas na prática, eles nunca puderam deixar o exército imperial (Menegat, 2020). Disponível em:

<https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/602970-farroupilha-a-revolta-de-uma-elite-que-embranquece-os-herois-e-romantiza-as-mulheres-entrevista-especial-com-carla-menegat> Acesso em: 11 jul. 2025.



Em termos de currículo, é necessário estar atento/a às formas superficiais de representação do “outro”, pois como seria possível refletir e subverter as cenas de uma história de massacre contra homens negros reproduzindo a mesma história? Embora não fosse intencional, a proposta da professora acabou coincidindo com o pensamento segregador daquela comunidade para a produção das diferenças e consequentemente de estereótipos. Quanto a isso, destaco as contribuições de Hall (2016) ao apresentar três pontos que explicitam a estereotipagem:

O primeiro ponto é que *a estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a “diferença”* [...]. Em segundo lugar, a estereotipagem implanta uma estratégia de “*cisão*”, que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Em seguida, exclui ou *expele* tudo o que não cabe, o que é diferente. [...] A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica. [...] O terceiro ponto é que *a estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder*. Este geralmente é dirigido contra um grupo subordinado ou excluído, e em um de seus aspectos, [...] é o *etnocentrismo* (Hall, 2016, p. 191-192, grifos do autor).

A estereotipagem é uma prática de produção de significados que fixa limites simbólicos através da divisão entre o que é considerado aceitável e o que não é; e isso não envolve somente questões de raça, mas também classe, gênero e sexualidade.

Já o trabalho, da professora Camila, pareceu ser diferente, ela pensou na data referente ao dia da mulher como possibilidade de promover um trabalho mais reflexivo com as/os estudantes. Além das reproduções artísticas, Camila comentou que também utilizava algumas imagens de publicidade e propaganda para que as/os alunas/os pudessem refletir sobre as condições das mulheres na sociedade; e isso não se limitava à uma data específica, pois fazia parte de seu planejamento anual. Em relato sobre a utilização de imagens de propaganda ela disse:

[...] uma propaganda que depois mudaram, acho que a repercussão não foi boa, era do Mr. Músculo, que falava assim: “ahh agora a fulana pode descansar, porque limpou toda a casa com Mr. Músculo”. Em seguida mudaram, mas eu consegui um cartaz da propaganda, tá a mulher na praia deitada com a família, com o marido, mas assim, vamos supor, a fulana pode descansar pois limpou toda a casa com Mr. Músculo (risos) (Camila, Entrevista, 07.07.21).

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

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

Após a fala da professora, resolvi pesquisar as imagens da propaganda do Mr. Músculo na internet e apesar de não encontrar a que fazia referência “ao descanso na praia com a família”, encontrei outra imagem da campanha que apresenta o anúncio “Hora do



descanso⁹”(FIGURA 2). O anúncio é dividido em duas imagens. A imagem da parte superior apresenta uma mulher dormindo confortavelmente em uma cama, sugerindo o descanso merecido após uma faxina que foi bem realizada “com Mr. Músculo”. Já a imagem da parte inferior do anúncio a mulher está deitada no chão com vários utensílios de limpeza espalhados sugerindo uma exaustão após realizar uma faxina “sem Mr. Músculo”.

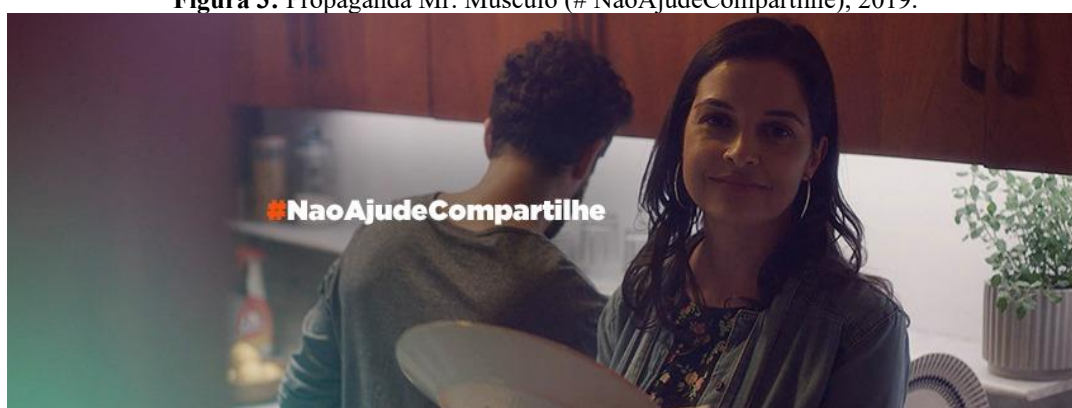
Figura 2: Propaganda Mr. Músculo (“Hora do descanso”), 2015.



Fonte: Reprodução. REVISTA FÓRUM, 2025.

Fica evidente no anúncio a concepção machista e estereotipada de que as tarefas domésticas são atributos femininos. Porém, após tantas críticas recebidas por este e por outros anúncios machistas, de forma estratégica, em uma nova campanha publicitária a empresa SC Johnson, responsável pelo produto Mr. Músculo, decidiu incluir os homens nos anúncios defendendo a divisão igualitária das tarefas domésticas. O slogan da campanha diz: “Não ajude, compartilhe”¹⁰ (FIGURA 3).

Figura 3: Propaganda Mr. Músculo (#NaoAjudeCompartilhe), 2019.



Fonte: MR. MÚSCULO (página oficial - Facebook), 2025.

⁹ O anúncio foi divulgado pelo *Twitter* do Mr. Músculo no ano de 2015.

¹⁰ Trata-se de um vídeo do ano de 2019. Imagem disponível em:

<https://www.facebook.com/MrMusculoBrazil/photos/1325170537632204> Acesso em: 15 jul. 2025.

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

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

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

Segundo a professora, todas/os estudantes optaram por fazer cartazes com colagens representando a violência contra a mulher. Quanto a isso, ela relatou: “Eles fizeram colagens e pegaram imagens de mulheres machucadas, com hematomas e todos fizeram sobre a violência. Fizeram o trabalho de maneira artística, mas não usaram nada sobre as mulheres na arte, eles levaram para o mundo deles” (Camila, Entrevista, 07.07.21).

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

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

“VOCÊS VIRAM QUE TINHA UMA BRANCA DE NEVE NA FESTA JUNINA?”

Em questionamento à professora Antônio sobre o que ela achava sobre as imagens e a produção das subjetividades das/os estudantes, pensando a partir das questões que envolvem gênero, ela relatou um fato que lhe causou desconforto:

Olha só o que aconteceu agora, lembrei de um fato que aconteceu na Festa Junina, *online*, no sábado. Tinha uma menininha com vestidinho de Branca de Neve na festa e uma professora disse assim pra nós [professoras/es] [...] depois que saíram todos os pais e alunos: “Vocês viram que tinha uma Branca de Neve na Festa Junina?” E eu disse: tá e quem falou que na Festa Junina não pode ter Branca de Neve?” Eu falei assim pra ela [...]. Então, coisas assim, que não dá pra entender, sabe? (Antônia, Entrevista, 28.06.21).

Em um primeiro momento me pareceu que a resposta da docente estava desconectada da minha pergunta. Contudo, ela relatou algo que faz parte do imaginário social e cultural. Assim, ela se referiu à produção de sentidos a partir das imagens dos artefatos/vestimentas utilizados na Festa Junina, em que a regra é que os meninos usem chapéu de palha, camisa xadrez e calça remendada e as meninas, chapéu de palha, tranças nos cabelos e vestido. Mas subvertendo as regras, mesmo que sem intenção, apareceu na Festa Junina uma menina vestida



de Branca de Neve, causando uma intervenção e porque não dizer, uma contravisualidade¹¹ (Mirzoeff 2011; 2016).

Não se sabia qual era motivo de tal situação. Será que a menina havia colocado a roupa de Branca de Neve por não ter um vestido de caipira naquele momento? Ou será que ela realmente preferiu usar aquela roupa para a festa *online* da escola? Mas o que causou indignação na professora Antônia foi o tom de ironia e de reprovação no comentário da colega, desconsiderando até mesmo se tratar de uma criança: “Vocês viram que tinha uma Branca de Neve na Festa Junina?”

Estabeleci uma relação desse fato com o texto “As infâncias nas tramas da cultura visual” da autora Suzana Rangel Vieira da Cunha. O texto apresenta uma pesquisa colaborativa que teve o intuito de provocar discussões de gênero a partir de pôsteres confeccionados pelas pesquisadoras e apresentados para turmas de educação infantil. Esse material tinha imagens que misturavam corpos e cabeças de diferentes personagens (cabeça do Scooby-doo com o corpo do Homem Aranha; cabeças das Princesas da Disney com os corpos das Meninas Super Poderosas, entre outras misturas de personagens).

Segundo a autora, as montagens desestabilizaram as certezas do que é ser menino ou ser menina. Além disso, foi constatado que as problematizações realizadas com as imagens são fundamentais para que as crianças tenham outros pontos de vista e não construam suas identidades somente a partir dos objetos e artefatos visuais que nos invadem a todo o momento.

Da mesma forma, a menina vestida de Branca de Neve, desestabilizou o olhar da colega da professora Antônia. Mas parece que ao invés de desconstruir certos condicionamentos, o tom irônico na fala da colega sugeriu a fixação de estereótipos, e até mesmo o entendimento centrado em verdades, daquilo que é considerado certo ou errado, no caso a vestimenta que seria adequada para a tradicional Festa Junina.

Refletindo sobre as produções de identidade e diferença (Silva, 2012), ser a Caipira não é o mesmo que ser a Branca de Neve. A Branca de Neve estava ali naquela festa como “o outro”, “o diferente”, e porque não dizer “o queer” que “é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina” (Louro, 2016, p. 8). Com base nisso e nas abordagens de Cunha (2010) resolvi elaborar uma imagem híbrida e subversiva, da Caipira Branca de Neve (cabeça de caipira no corpo da Branca de Neve) (FIGURA 4).

¹¹ Mirzoeff (2011; 2016), ao tratar sobre a visualização da história e a legitimação da hegemonia ocidental, reivindica “o direito de olhar” e não apenas ver a realidade. O direito de olhar envolve uma questão de autonomia do sujeito, é um direito de contrapor-se as visualidades que são conectadas as relações de poder. A reivindicação do “direito de olhar” é chamada pelo autor de “contravisualidade”, na qual o realismo é o meio pelo qual se procura dar sentido a irreabilidade criada pela autoridade da visualidade.



Figura 4: Montagem (Caipira Branca de Neve)



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

No que se refere especificamente à identidade de gênero, pensei em qual seria a repercussão disso se fosse um menino que aparecesse de vestido na festa, pois parece ser predominante na escola a dificuldade de reformular os pensamentos e as concepções de “certo” e “normal” para o desenvolvimento de um currículo que “produz alegrias” (Paraíso, 2016); além do fato de que “estamos acostumados a pensar identidade de gênero como uma espécie de pacote: se você nasceu com determinado corpo, logo todo o resto deve ser coerente com ele” (Lins; Machado; Escoura, 2016, p. 69).

A mistura de personagens propostos por Cunha (2010), e o relato sobre a menina vestida de Branca de Neve me fizeram recordar do filme “Minha vida em cor de rosa”¹², em que o personagem Ludovic¹³, um menino de 7 anos de idade, aparece maquiado e com um vestido de princesa (FIGURA 5), em uma festa que seus pais oferecem aos vizinhos do bairro para onde mudaram-se recentemente. Os pais de Ludovic procuram disfarçar o constrangimento, alegando tratar-se de uma “brincadeira do filho”. Na verdade, eles consideram inadequado o seu comportamento e têm problemas em aceitar que o filho é diferente das outras crianças. Ludovic é uma criança que não se identifica como menino e esse era o motivo dele ter aparecido vestido de princesa.

¹² Título original: *Ma vie en rose*; filme francês de 1997; dirigido por Alain Berliner.

¹³ Interpretado pelo ator francês Georges du Fresne.

Figura 5: Personagem Ludovic vestido de princesa (registro de cena do filme), 1997.



Fonte: CINEMA EM CASA, 2025.

Como se não bastasse a rejeição e a incompreensão por parte dos pais, na escola Ludovic passa a sofrer agressões físicas e verbais, o que não o impede de roubar o papel de Branca de Neve em uma peça de teatro da escola (FIGURA 6), na tentativa de beijar o príncipe encantado. Porém, ele acaba sendo desmascarado na frente de todos/as.

Figura 6: Personagem Ludovic vestido de Branca de Neve (registro de cena do filme), 1997.



Fonte: CINEMA EM CASA, 2025.

As duas situações que incluem as vestes da Branca de Neve possibilitam a contestação dos regimes de verdade (Foucault, 1998). Tanto a menina da festa caipira escolar quanto o personagem Ludovic são crianças consideradas subversivas por não se encaixarem no esperado pelas pessoas, e ainda, por extrapolarem um imaginário social e cultural.

No que concerne à escola, essas situações poderiam promover um currículo que “multiplica”.



Sim, vamos multiplicar as subversões e o que possibilita reinventar, criar e aprender. Jamais subtrair.... Vamos encontrar a diferença que possibilita o desaprender e o confrontar com o novo. Vamos desenhar um caminho outro que é e será o motor do experimentar, do viver e do aprender (Paraíso, 2016, p. 233).

As representações fixas de gênero precisam ser desestabilizadas, e, portanto, desconstruídas, visto a possibilidade de um currículo voltado para o processo de construção das diferenças, e centrado em trabalhar “com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades” (Louro, 2016, p. 49).

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que todas as imagens — sejam artísticas, midiáticas ou escolares — carregam significados e operam na constituição de sentidos. O ensino de Artes Visuais, ao lidar diretamente com esses elementos, possui grande potencial para fomentar debates e experiências que questionem o que é considerado “normal”, “adequado” ou “aceitável”. Para isso, é necessário que o currículo seja repensado a partir de uma perspectiva que valorize as diferenças e enfrente as assimetrias de poder historicamente naturalizadas na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que, embora haja certo reconhecimento por parte das professoras de Artes Visuais quanto à importância de abordar as questões de gênero, raça, classe e sexualidade no currículo escolar, essas temáticas ainda são tratadas de forma pontual e condicionadas às datas comemorativas. Essa limitação reforça uma lógica curricular que naturaliza desigualdades e restringe o potencial crítico do ensino de Artes Visuais, esvaziando as discussões que poderiam emergir de uma abordagem contínua e contextualizada dessas questões.

Ficou evidente que o uso das imagens, tanto artísticas quanto midiáticas, pode ser um instrumento pedagógico potente na desconstrução de estereótipos e na construção de subjetividades mais plurais e críticas. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que a seleção e o uso dessas imagens estejam ancorados em intencionalidade e reflexão, rompendo com práticas pedagógicas desarticuladas ou meramente ilustrativas. A ausência de debates aprofundados sobre o feminino e a reprodução de modelos idealizados de mulher demonstram a urgência de rever os modos como essas representações são apresentadas aos/as estudantes.

As experiências mais significativas da pesquisa foram aquelas em que as professoras propuseram atividades críticas e conectadas com a realidade do alunado, como no caso da análise de propagandas publicitárias e das produções visuais que emergiram das vivências dos/as estudantes. Tais práticas demonstram a possibilidade de um ensino que acolhe a diversidade, promove o pensamento crítico e amplia as formas de leitura do mundo. A escola, nesse contexto, pode e deve ser um espaço de resistência e transformação.

Diante disso, é imprescindível pensar em um currículo que não apenas inclua a temática de gênero, mas que a coloque como eixo estruturante das práticas pedagógicas em Artes Visuais. Isso implica reconhecer as imagens como produtoras de sentidos e identidades, e a educação da cultura visual como um campo fértil para discutir as normas sociais que nos constituem. O desafio está em transformar o ensino de Artes Visuais em um espaço de multiplicação de vozes, desconstrução de verdades fixas e valorização das diferenças.

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: **Anais do 24º Encontro Nacional da ANPAP: Compartilhamentos na Arte: Redes e conexões**. Santa Maria, 2015. p. 3927-3942. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/carla_de_abreu.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

BIROLI, Flávia. Autonomia, dominação e opressão. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (orgs.). **Feminismo e política: uma introdução**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 109-122.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

CINEMA EM CASA. Filme “Minha vida em cor de rosa”. Disponível em: <https://cinemaemcena.com.br/coluna/ler/553/minha-vida-em-cor-de-rosa>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. As infâncias nas tramas da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010, p. 131-161.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Organização e Revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

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

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

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo Rigor e Complexidade em Pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. (orgs.). **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 39-65.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage**. Maidenhead: Open University Press, 2004.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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



MIRZOEFF, Nicholas. **The right to look: A Counterhistory of Visuality**. Durham: Duke University Press, 2011.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 4, p. 745-768, 17 nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472> Acesso em: 13 jul. 2025.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do; SOUSA, Idália Beatriz Lins de; COELHO, Clícia Tatiana Alberto. Um mundo encanta/dor nas visualidades da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual: Aprender...pesquisar...ensinar**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 263-288.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 7-38.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206/pdf12>. Acesso em: 12 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 (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

REVISTA FORUM. As dez propagandas mais machistas e racistas do último ano (Imagem: Propaganda Mr. Músculo – “Hora do descanso”). Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/as-10-propagandas-mais-machistas-e-racistas-do-ultimo-ano/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

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

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.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

