

Arte e gênero na escola: um estudo sobre o ensino das artes visuais a partir de uma perspectiva feminista

Art and Gender in School: A Study on the Teaching of Visual Arts from a Feminist Perspective

Alana de Oliveira (SEDU-ES)¹

Resumo: Esta pesquisa reflete sobre as questões de gênero dentro do currículo escolar e sobre como o ensino das artes visuais pode ajudar nessa discussão. De início, investiga-se a introdução do tema Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais e quais são as bases para debater gênero em sala de aula. Em seguida, apresenta-se a crítica feminista da história da arte, de modo a analisar como essa historiografia foi construída em torno de um ideal masculino, e como devemos olhar para a disciplina sem que perpetuemos os mesmos problemas. Por último, apresenta-se a importância de abordarmos essas questões nas aulas de artes visuais e modos de fazer essa abordagem.

Palavras-chave: parâmetros curriculares nacionais; gênero; artes visuais; feminismo.

Abstract: *This research reflects gender issues within the school curriculum and how the teaching of visual arts can contribute to this discussion. Initially, it investigates the introduction of the topic of Sexual Orientation in the National Curriculum Parameters and the basis for debating gender in the classroom. Next, it presents the feminist critique of art history, in order to analyze how this historiography was constructed around a masculine ideal, and how we should look at the discipline without perpetuating the same problems. Finally, it presents the importance of addressing these issues in visual arts classes and ways to do so.*

Keywords: *national curriculum parameters; gender; visual arts; feminism.*

DOI: 10.47456/col.v15i26.51280



O conteúdo desta obra está licenciado sob uma licença [Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

¹ Possui bacharelado em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014), mestrado em Artes pela mesma instituição (2018) e licenciatura em Artes Visuais pela Claretiano (2020). Professora pela Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4419231431237587>. ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1694-4150>.

Introdução

Nos anos 1960, os movimentos feministas ocidentais passaram por transformações profundas. As pautas que antes focavam em temas como direito à cidadania e melhores condições de trabalho, começaram a incluir questões relacionadas à sexualidade, direitos reprodutivos, entre outras (Alves; Pitanguy, 1991). Nesse mesmo período de grande efervescência de movimentos sociais, a arte também passava por transformações paradigmáticas.

Na arte contemporânea, a transgressão mais importante dos critérios comuns usados para definir a arte é que a obra de arte já não consiste exclusivamente no objeto proposto pelo artista, mas em *todo o conjunto de operações, ações, interpretações etc. provocadas por sua proposição*. isto é, de fato, uma questão sociológica, questão esta que precisa ser considerada por aquele que se aventura no mundo da arte contemporânea. É a razão pela qual tantos permanecem do lado de fora, pois, às vezes, nem compreendem o que precisa ser compreendido: eles não conhecem as regras do jogo. Daí surge um conflito de paradigmas. (Heinich, 2014, p. 377, grifo da autora)

As práticas artísticas que, antes, se dividiam em categorias de arte bem definidas (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura e outros), põem fim às essas barreiras e abrem espaço para novas experimentações e práticas que entrelaçam essas categorias. Além da mudança das práticas, a chamada arte contemporânea apresenta uma mudança de discurso, o que aproxima ainda mais os fazeres artísticos do cotidiano, ou seja, diminui as barreiras entre arte e vida (Archer, 2001, p. 58).

É dentro desse contexto que historiadoras, críticas, curadoras e artistas começam a questionar o lugar da mulher na arte. Linda Nochlin publica, em 1971, o emblemático ensaio “Por que não houve grandes mulheres artistas?” (2006), dando início a esse debate. No texto, Nochlin questiona o apagamento das mulheres artistas, pois elas sempre estiveram presentes, embora não fizessem parte do cânone da arte, majoritariamente masculino. Em “*En busca de la mujer artista*” (2003), de Patricia Mayayo, vemos um aprofundamento do debate iniciado por Nochlin. Mayayo

defende uma nova historiografia da arte, que busca desconstruir os ideais masculinos criados em torno da construção da história da arte hegemônica. A crítica feminista trouxe uma nova perspectiva em relação à forma como lidamos com a arte. A partir dela, podemos questionar não só a ausência das mulheres artistas nos cânones da arte (Mayayo, 2003, p. 52), mas as imagens produzidas por esse cânone masculino, que representam o olhar do homem sobre o mundo.

Construir una estética feminista no supone, por lo tanto, según Battersby, reivindicar el genio femenino ("feminine genius"), sino el genio de las mujeres ("female genius"). Se trata de demostrar que hay otros parámetros de evaluación histórica, otras categorías de juicio estético que nos permiten reconocer a las grandes mujeres artistas del pasado. Es necesario recuperar la obra de estas mujeres, desvelar sus trayectorias individuales y situarlas en el marco general de las tradiciones de creatividad femeninas. Estas tradiciones son diferentes de las de los varones, porque estos últimos no se han visto obligados a enfrentarse a la retórica de la exclusión cada vez que decidían embarcarse en la aventura de la creación. (Mayayo, 2003, p. 71)

Logo, a construção de parâmetros judicativos eu nos permita estabelecer uma historiografia da arte pertinente à presença de mulheres passa por perceber as diferenças entre os princípios masculinos hegemônicos e aqueles inferiorizados e desconsiderados. Essa é uma transformação em andamento e que não deve ser dar apenas pelo empenho pontual voltado para especialistas. É fundamental pensarmos de modo estrutural. O sistema de ensino de um país também é afetado pelas mudanças sociais de seu tempo. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, marca um novo capítulo na história do país. A educação brasileira passa por transformações que acompanham o sentido de cidadania incutido em nossa mais recente constituição. A partir desse período, a educação no Brasil começa a aderir ao princípio da igualdade de direitos, e as questões relativas a gênero e sexualidade passam a ser introduzidas nas práticas de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que incluem o debate acerca do gênero nos Temas Transversais (1997), são as bases para a abordagens dessas questões atualmente, no que tange as indicações para

planejamento e abordagens de conteúdo. Sem desconsiderar as mudanças mais recentes nos currículos dos ensinos Infantil, Fundamental e Médio, Indicadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), muitas das discussões pertinentes aos PCN permanecem vigentes e, no caso das questões de gênero, prementes.

Dentro do escopo da área de Linguagens, devemos ainda nos perguntar como o ensino das Artes Visuais pode contribuir para o debate das questões de gênero. Os textos “Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas” (2015), de Andrea Coutinho e Luciana Loponte, e “Imagens que não afetam: questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual” (2015), de Carla de Abreu, trazem reflexões sobre como as nossas bagagens visuais podem expressar a nossa relação com o diferente, e trazem algumas propostas de debate possíveis de serem feitos em sala de aula.

O debate sobre gênero, no âmbito escolar, é urgente. Todos os dias, mulheres são vítimas da violência de gênero. No ano de 2018, 1,6 milhão de mulheres foram vítimas de violência e 22 milhões sofreram algum tipo de assédio. 42% desses casos ocorreram no ambiente doméstico (Franco, 2019). A violência contra a mulher é um dos problemas mais graves a ser enfrentado pela nossa sociedade. Para combatê-lo, é necessário que se desmonte toda a estrutura machista que permite que esses casos ainda aconteçam.

Se um dos pilares que sustentam a sociedade é a educação, então, é preciso que pensemos o tipo de sociedade que almejamos, e como faremos para construí-la. Torna-se, assim, fundamental que o debate de gênero seja levado para dentro das escolas. Embora não sejam novos os dilemas e dificuldades de inclusão das questões de gênero nas escolas (César, 2009; Rosistolato, 2009), é certo que a última década se caracteriza por um agravamento dos discursos ultraconservadores com o intuito de instituir políticas proibicionistas (Fischmann, 2024; Segat; Vieira; Caetano, 2025).

O ensino das Artes Visuais auxilia o aluno a construir um vocabulário imagético para que ele possa desenvolver autonomia e pensamento crítico para lidar com as mais variadas questões da nossa sociedade. Assim, é possível que se abra caminho para que o aluno lide com as imagens do feminino não como as naturalizadas pela sociedade machista, mas com um olhar crítico a essas representações. Pensar o ensino das Artes Visuais dentro de uma perspectiva que abarque a diversidade e o respeito pelo outro é imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Aqui, refletimos sobre as questões de gênero na escola e sobre como o ensino das Artes Visuais pode contribuir para tal debate, a partir da leitura e análise de referências teóricas publicadas em livros, artigos e documentos que pertinentes ao tema. A primeira parte do artigo traz a crítica feminista dentro da história da arte, com autoras que se propõe a criticar a hegemonia masculina. A segunda, apresenta os Temas Transversais, de modo a explicitar o que são e quais são as suas bases legais. E a terceira parte discorre sobre como o ensino das artes visuais pode abordar as questões de gênero em sala de aula.

A crítica feminista da história da arte

Desde os anos 1970, historiadoras, artistas e teóricas trazem o debate sobre as relações de gênero dentro e fora do contexto da arte. Essas reflexões são fruto do contexto social da época, que era marcada por intensas reivindicações dos movimentos negro e feminista. “Por que não houve grandes mulheres artistas?” (2006), da historiadora de arte Linda Nochlin (1931-2017), publicado em 1971, abre esse debate no campo da arte, com o questionamento acerca da ausência do nome de mulheres no cânone da história da arte. Nochlin afirma que a ausência das mulheres não é algo natural, que artistas mulheres não possuem menos talento que os artistas homens, mas que essa ausência se atribui a uma desigualdade social entre homens e mulheres, que se reflete no meio artístico.

A pergunta “Por que não houve grandes mulheres artistas?” nos leva à conclusão, até agora, de que a arte não é a atividade livre e autônoma de um indivíduo dotado de qualidades, influenciado por artistas anteriores e mais vagamente e superficial ainda por “forças sociais”, mas sim que a situação total do fazer arte, tanto no desenvolvimento do artista como na natureza e qualidade do trabalho como arte, acontece em um contexto social, são elementos integrais dessa estrutura social e são mediados e determinados por instituições sociais específicas e definidas, sejam elas academias de arte, sistemas de mecenato, mitologias sobre o criador divino, artista como He-man ou como párias sociais. (Nochlin, 2006, p. 23-24)

Nochlin constrói um esboço acerca da história das condições sociais da produção artística de mulheres. Com o passar dos anos, outras historiadoras se debruçaram sobre o tema, aprofundando o debate sobre a questão. A historiadora Patricia Mayayo, em “*En busca de la mujer artista*” (2003), propõe uma nova historiografia, de modo a demonstrar que não basta adicionar as mulheres esquecidas à narrativa, com o resgate de suas biografias, mas que é necessário criar metodologias de análise dessa história. Por exemplo, Mayayo traça uma breve genealogia do mito do “gênio”, que se molda com o decorrer do tempo, mas é sempre criado em torno de um ideal masculino (Mayayo, 2003, p. 46). A autora argumenta que o trabalho de uma historiadora da arte feminista consiste em avaliar essas diferenças entre os gêneros e as condições históricas materiais que marcaram a produção de arte feminina. Mayayo faz uso da crítica feminista à história da arte para entender os mecanismos da opressão, que estão sempre em movimento e criam formas de perpetuar tanto a hegemonia masculina quanto outras formas de subalternização de populações e comunidades.

Así, cabe preguntarse si el proyecto de construcción de una genealogía artística femenina no ha desembocado, salvo contadas excepciones, en un intento de sustituir el canon masculino dominante por un canon alternativo de mujeres blancas (y heterosexuales), que termina convirtiéndose, a la postre, en igualmente hegemónico. [...] Como han subrayado recurrentemente algunas teóricas del lesbianismo, las mujeres lesbianas se han enfrentado, de forma mucho más acusada que las heterosexuales, al

problema de la invisibilidad, no sólo dentro de la cultura dominante, sino también dentro de la propia subcultura homosexual, donde la homosexualidad se identifica, convencionalmente, con la homosexualidad masculina y donde rara vez se abordan las diferencias entre mujeres lesbianas y hombres gays. (Mayayo, 2003, p. 78)

A problemática do protagonismo de mulheres artistas mistura-se com fortes determinações provenientes das estruturas patriarcais de representação. Observa-se, assim, que tanto as representações de mulheres em obras de arte quanto as escolhas de artistas mulheres para comporem as narrativas da história da arte sofrem com as restrições da “perspectiva masculina” (Arruda, 2015, p. 234). Nesse sentido, apontamos para a concepção de *male gaze*, como pensado a partir dos estudos de Laura Mulvey (1975). Em *Visual pleasure and narrative cinema*, a autora aponta como a indústria cinematográfica consolidou um tipo específico de olhar sobre as mulheres, determinado por uma perspectiva de prazer visual masculino. Nesse sentido, é como se o direito de ser vista, tanto como artista quanto como representação, estivesse sempre condicionado a validação da perspectiva de homens.

Pergunta-se, então, como seria possível estabelecer categorias, terminologias e parâmetros para pensarmos propostas de arte que escapem dessa estrutura e afirmem-se como uma “estética feminista”. Essa parece ser uma tarefa impraticável, dada a dificuldade de imaginarmos alguma categoria analítica que não tenha sido englobada pelos discursos dominantes (Harding, 1986, p. 648). Por esse motivo, propostas de arte comprometidas com o enfrentamento dos problemas estruturais do patriarcado devem ser formuladas, assim como suas análises, de modo radical. Essa é a defesa feita por Griselda Pollock (1988, p. 223), quando nos alerta da necessidade de efetivarmos propostas de desfamiliarização e desidentificação, de modo a permitirmos o surgimento de um público crítico aos modelos tradicionais de representação.

É de se esperar que, no âmbito da educação formal, os atritos decorrentes da defesa de quebra de normas necessite passar por revisões curriculares. Além disso, não deve nos surpreender que haja uma defesa insistente para a manutenção do normativo próprio da perspectiva masculina, hegemônico até os dias atuais. Quaisquer tentativas de mudanças que não passem pela instituição de diretrizes curriculares, encara como primeira crítica a fuga dos limites do papel escolar. Em outras palavras, sem segurança institucional, não há liberdade de cátedra.

Orientação sexual como tema transversal

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 institui, em seu artigo 210, que sejam estabelecidos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de modo que se garanta uma formação básica comum em todo o território. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº9394/96, estabelece, em seus artigos 9 e 26, que os estados, o distrito federal e os municípios devem seguir a base comum do Plano Nacional de Educação, e que esse plano deve ser complementado de acordo com as características regionais e locais da sociedade. Fundamentados nessas leis, em 1997, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Amparados nos princípios orientados pela Constituição de 1988, tais como a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação cidadã e a corresponsabilidade pela vida social, os PCN para o Ensino Fundamental incluem os Temas Transversais. Os Temas Transversais são: a Ética, a Pluralidade Cultural, o Meio Ambiente, a Saúde e a Orientação Sexual. Esses temas não devem ser trabalhados como disciplinas separadas, mas sim incorporados às disciplinas já existentes e, também, em todo o trabalho educativo da escola.

O tema Orientação Sexual considera a sexualidade como inerente à vida e à saúde do ser humano, expressando-se nele desde cedo. O documento diz que “a sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade

reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos” (Brasil, 1997d, p. 81). A sexualidade é construída ao longo da vida, e recebe influência da cultura, da história, da ciência, manifestando-se de forma singular em cada sujeito. Portanto, a proposta é que se trabalhe a sexualidade em suas dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais.

Obviamente, a escola representa um papel fundamental na formação do indivíduo. Nela, o aluno deve ter contato com a pluralidade de culturas, valores e pontos de vista presentes na sociedade em que ele habita e nas culturas mais distantes. Mesmo que hoje, com o avanço das tecnologias de informação, a escola não seja mais a única forma de se adquirir conhecimento, é nela que o aluno terá acesso a esses conteúdos através de profissionais qualificados e de forma organizada, planejada para cada etapa do seu desenvolvimento. No cenário brasileiro, esse aspecto torna-se sensível, dado que, a diminuição do valor da educação formal e do papel da escola pode resultar no domínio de visões cada vez mais privatistas para a formação de crianças e jovens. Fora das escolas, notadamente das escolas públicas, não há garantias de que a educação siga parâmetros minimamente democráticos e humanistas. No recorte formal, o crescimento de grandes redes privadas de ensino tendem a direcionar a educação para a formação de mão de obra e a manutenção do poder de classes econômicas favorecidas. No recorte informal, as *big techs* têm demonstrado ampla capacidade de direcionar, coletivamente, desejos, visões políticas, escolhas estéticas, profissionais e afetivas de mais de uma geração. Os Temas transversais, como a orientação sexual, dada sua natureza de confronto com os preconceitos entranhados na sociedade tendem a sofrer apagamento ou censura fora do âmbito da educação formal.

A proposta de Orientação Sexual nas escolas, dentro das indicações dos PCN, é dividida em três blocos de conteúdo: 1) Corpo: matriz da sexualidade; 2) Relações de gênero; 3) Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. O conceito de gênero se refere às noções de

“masculino” e “feminino”, que são fruto de uma construção social. O papel desempenhado por cada gênero na sociedade é construído de acordo com as características culturais.

Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. (Brasil, 1997d, p. 99)

Na nossa sociedade, o gênero “masculino” é colocado em uma posição superior ao “feminino”, assim, somos moldados por uma estruturada instituída para subjugar mulheres. Portanto, uma educação crítica, pautada nos ideais de igualdade de direitos e respeito ao outro, deve formar cidadãos capazes de reconhecer as injustiças em relação ao gênero, para que possam, assim, combatê-las. É nesse sentido que devemos considerar a inclusão das perspectivas feministas e de gênero no ensino das Artes Visuais.

É necessário, sempre, afirmar o modo como as imagens fazem parte do nosso cotidiano. Na atualidade, não há escapatória para a comunicação com imagens. Sem o devido letramento imagético, poderíamos falar e riscos profundos de alienação e analfabetismo e larga escala. Frequentemente, as imagens expressam desejos, sentimentos, ideias e sensações. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: “o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente” (Brasil, 1997a, p. 45).

Dada sua presença constante em nossas mais amplas formas de comunicação atuais, as imagens exercem grande influência em como compreendemos regras socioculturais. Quando somos diariamente bombardeados com imagens femininas, sejam filmes, novelas, comerciais

televisivos ou fotografias que reforçam a ideia de que a mulher deve ser obediente ao homem, que o seu dever é cuidar da casa e dos filhos em primeiro lugar, em detrimento do trabalho ou de qualquer outra atividade; que falar sobre nossos sentimentos, compartilhar nossas angústias, é algo de “mulherzinha”, criamos modelos a serem seguidos. Esses modelos fortalecem os estereótipos de gênero. A perpetuação desses valores se dá devido à necessidade de manutenção do *status quo*.

Atuar desde a perspectiva da cultura visual feminista significa por lentes de aumento sobre as visualidades com a intenção de decifrar os significados de como as construções de gênero moldam nossa maneira de ver e perceber o mundo. Significa, também, examinar e identificar as circunstâncias que criam as diferenças, para refletir sobre os estereótipos que geram as discriminações e às formas como percebemos o outro. A intenção é romper com o sistema de reprodução dos códigos e significações dos discursos dominantes sobre as representações identitárias e trazer à superfície artistas e imagens que não fazem parte dos discursos oficiais (Abreu, 2015, p. 2)

Andréa Coutinho e Luciana Loponte, em “Artes Visuais e Feminismos” (2015), apontam algumas possibilidades a serem trabalhadas dentro do ensino da arte. Entre elas, estão a desconstrução da obra de arte como um objeto eterno, que transcende o tempo. Devemos localizar o objeto de arte historicamente e relacioná-lo ao seu contexto sociocultural. Nesse mesmo esforço, podemos repensar a categoria “artista”, de modo a romper com a ideia de “uma figura romântica, individualista, divina, dotada de um dom essencial, solitária, genial e do sexo masculino” (Coutinho; Loponte, 2015, p. 188), como também apontaram os textos de Nochlin e Mayayo.

Ao falarmos de alguma obra do período Neoclássico, no século XVIII, por exemplo, devemos apontar que, naquele momento, eram muito valorizadas as figuras de pessoas nuas nas obras de arte. Essas figuras eram, em sua maioria, figuras femininas. Porém, os artistas responsáveis pela realização das obras eram, majoritariamente, homens. A explicação para essa conjuntura não deve ser dada como natural ou sustentada por justificativas secundárias (como falta de interesse e aptidão femininas).

Deve-se reforçar a factualidade da proibição de que mulheres pudessem estudar nas grandes academias de arte e de terem aulas com modelos nus, fator essencial para a construção de uma “boa arte” naquele período.

Porém, é necessário entender que as artistas mulheres não são vítimas passivas, tampouco guerreiras audaciosas lutando contra a opressão. Tal contextualização deve mostrar que as mulheres sempre produziram arte, utilizando diferentes estratégias para burlar os impedimentos, de acordo com as possibilidades de cada período e situação. Junto a isso, cabe reforçar que a valoração de técnicas, categorias e estilos, no correr da história da arte, jamais foi aleatória. Processos e modos de fazer vinculados ao feminino eram (e ainda são), relegados pelas autoridades masculinas ao papel de “arte menor”, como são os casos de bordados, crochê, *bijuterie*, decoração, maquiagem, etc. Em consonância, é preciso desnaturalizar as ideias de herói e de heroína – e do gênio de uma forma geral –, pois artistas são pessoas que agem a partir de seu contexto, com as condições que lhe são apresentadas.

Ainda nesse exemplo, devemos não só resgatar nomes de pintoras como Élisabeth-Louise Vigée-Le Brun como (1755-1842), mas, que possamos entender os processos histórico-culturais-políticos que levaram seu nome a ser quase apagado da história da arte, mesmo que ela seja relevante para a arte neoclássica do século XVIII.

Para formarmos sujeitos críticos a esse sistema, devemos criar estratégias que decodifiquem os significados das imagens, de modo a possibilitar a interpretação das narrativas que elas carregam para, assim, formarmos sujeitos ativos, que não recebam tais imagens com passividade e rompam com a narrativa hegemônica e a perpetuação da desigualdade de gênero (Abreu, 2015, p. 12). Certamente, esse não é um trabalho que poderá acontecer apenas com o letramento visual e a adequada contextualização dos objetos de arte.

Em especial quando trabalhamos com Artes Visuais na educação formal, a ausência dessa mesma postura crítica em outras disciplinas pode ser crucial para que o empenho de letramento visual seja desvalorizado,

deslegitimado e invisibilizado. A mesma hierarquização masculinista de saberes observada entre as categorias das Artes Visuais pode ser percebida quando elencamos as áreas do conhecimento e as disciplinas escolares. Àquelas vinculadas historicamente às mulheres, como Língua Portuguesa e Artes, são subvalorizadas, enquanto aquelas vinculadas aos homens, como Matemática, Física e Química são supervalorizadas. Como barreira para o questionamento das estruturas curriculares, disciplinas críticas, como História, Filosofia e Geografia, também sofrem de subvalorização. Em ambos os casos, a justificativa para esse cenário fecha-se em um círculo retórico voltado para o mercado de trabalho, com a afirmação de maiores salários e qualidade de vida ligados às áreas dependentes das disciplinas mais valorizadas. Esse círculo de dependência corrobora para a manutenção do *status quo*.

Considerações finais

A inserção do tema Orientação Sexual nos PCNs em 1997 abriu um debate importante e urgente na educação. A partir dela, profissionais da educação puderam ter uma base para discutir esse assunto em sala de aula. Porém, mesmo tendo as bases legais para a aplicação do tema, ainda estamos longe de ter uma educação que realmente contemple questões de gênero. Ainda precisamos formar mais profissionais que estejam comprometidos com o fortalecimento de uma educação crítica em relação a sociedade em que vivemos.

Pesquisadores, desde os anos 1970, também atentam para a necessidade de discutir o gênero na história da arte. A exclusão das mulheres devido à valorização de um ideal masculino não deve mais ser vista como algo “natural”, mas sim como um processo histórico de exclusão. Sendo as narrativas visuais presentes tanto na história da arte quanto no nosso cotidiano, em sua maioria, pautadas pelo machismo, é fundamental que o ensino da arte esteja também engajado com a questão, uma vez que uma das funções da escola é a da formação para a cidadania, de

indivíduos que possam respeitar as diferenças e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Após compreendermos as problemáticas enfrentadas para a construção de narrativas da história da arte que sejam menos excludentes com os papéis desempenhados por mulheres em todas as épocas, nos voltamos para a inserção desses debates em âmbito escolar. Percebemos que, além do conjunto de categorias analíticas e normas justificativas enviesadas, herdadas por séculos e ainda presentes, o ensino das artes deve enfrentar outros atritos para que as temáticas transversais, como a educação sexual e as questões de gênero, sejam adequadamente inseridas nos currículos. Diante desse cenário, compreendemos que apenas propostas críticas e radicais são capazes de desfazer os processos de identificação dominantes tanto em nossas instituições escolares quanto nos domínios da imagem de nossa época.

Referências

ABREU, Carla de. Imagens que não afetam: Questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual. **Anais do 24º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas; Universidade Federal de Santa Maria, PPGART; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGAV, 2015.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1991

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea**: Uma história concisa. São Paulo: Martin Fontes, 2001.

ARRUDA, Lin. Translesbianizando o olhar: representações na margem da arte. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 1, p. 229–238, jan. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n1p229>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mYcRwqc3zXjIgzDgkjqQsGH/>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Senado Federal.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20/12/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Introdução: ensino de 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Apresentação dos temas transversais e ética: ensino de 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Pluralidade e orientação sexual: ensino de 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997d.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista**, n. 35, p. 37–51, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KJYWKvFypgHjzbMtm4MvwDv/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, pp. 181–190, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2015000100181. Acesso em: 08 mar. 2020.

FISCHMANN, Roseli. Gênero e escola sob ataque: entre o religioso-institucional e a política. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e275604, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.275604>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8dpWzRRqQqLwfqsFVy7nTtF/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FRANCO, Luiza. Violência contra a mulher: novos dados mostram que 'não há lugar seguro no Brasil'. **BBC News Brasil**, 26 fev. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365503>. Acesso em: 17 abr. 2025.

HARDING, Sandra. The instability of the analytical categories of feminist theory. **Signs**, Chicago, v. 11, n. 4, p. 645–664, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3174137>. Acesso em: 17 abr. 2025.

HEINICH, Nathalie. Práticas da arte contemporânea: uma abordagem pragmática a um novo paradigma artístico. **Sociologia & Antropologia**, v.

4, n. 2, p. 373–390, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2238-38752014v424>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/mR8Qvdt4MMns5PTN6pkQvqC/>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MAYAYO, Patricia. En busca de la mujer artista. In. **Historias de mujeres, historias del arte**. Madrid: Cátedra, pp. 21-88, 2003.

MULVEY, Laura. Visual pleasure and narrative cinema. **Screen**, Oxford, v. 16, n. 3, p. 6-18, 1975. DOI: <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>. Disponível em: <https://academic.oup.com/screen/article-abstract/16/3/6/1603296>. Acesso em: 17 abr. 2025.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** São Paulo: Edições Aurora, 2016.

POLLOCK, Griselda. *Visions and difference*. Nova Iorque: Routledge, 1988.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 1, p. 11–30, jan. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/bTwTXpFTPyHRKQQLM37FPcq/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SEGAT, Juliana Lazzaretti; VIEIRA, Ana Gabriela da Silva; CAETANO, Marcio. Igualdade de gênero na e por meio da educação: análise crítica da estratégia da UNESCO em meio à guinada neoliberal e neoconservadora. **Educar em Revista**, v. 41, p. e95501, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.95501>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YMpGXcHtrM8VKdPrqHZKCgq/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

Recebido em: 18 de novembro de 2025.

Publicado em: 29 de dezembro de 2025.