



EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM TRÂNSITO

Luciana Borre Nunes
lucianaborre@yahoo.com.br
PPGACV/UFG

Raimundo Martins
raimundomartins2005@yahoo.es
PPGACV/UFG

ISSN 2316-6479

Resumo

Este texto apresenta recorte da pesquisa sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Os dados foram produzidos em uma escola da rede pública de Goiânia, com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. O texto tem como foco uma discussão sobre a constituição de identidades através de artefatos culturais presentes na escola e busca problematizar os discursos normativos da instituição a partir de uma perspectiva pós-estruturalista.

Palavras-chave: Salas de aula, Cultura Visual, Pós-estruturalismo, Educação


Abstract

The text presents partial results of the investigation being developed in the Graduate Program in Art and Visual Culture in the School of Visual Arts at the Federal University of Goiás. The data was produced in a public school in Goiânia with students from the 3rd year of Elementary School. The text has its focus on a discussion about the constitution of identities through cultural artifacts taken to school, problematizing the school normative discourses from a poststructuralist perspective.

Key-words: Classroom, Visual Culture, Post structuralism, Education

A bibliotecária procurou-me em meio aos estudantes. O caminhar apressado, as mãos cerradas e as sobrelhas erguidas denunciavam a chegada de momentos difíceis. Asperamente, aproveitando a presença das crianças, exigiu que eu tomasse providências severas com as/os alunos e alunas da turma 4C. O comportamento inadequado, o desrespeito às normas escolares, a rebeldia para fazer as atividades escolares e as respostas “mal-criadas” geraram descontentamento e fúria na educadora. Os interesses das crianças estavam voltados para a telenovela “Rebelde” e não condiziam com os assuntos da escola. Constrangida e sem entender, perguntei por que ela estava me impondo a tarefa de “corrigir” o comportamento das/os estudantes. Sua resposta demarcou meu lugar na escola: “*Sim, é você quem está levando os “Rebeldes” pra turma!*”

Esse episódio aconteceu em 2011 durante as primeiras semanas de observação e interação como pesquisadora com as/os estudantes do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino em Goiânia. A



investigação tem como foco a produção de masculinidades através de artefatos culturais presentes nas salas de aula.


A imposição da bibliotecária, sua expectativa de um comportamento disciplinado e obediente das crianças, a defesa dos interesses da escola e o repúdio aos artefatos culturais que fazem parte do cotidiano das/os estudantes despertaram lembranças e dores.

Recordei as reuniões pedagógicas nas quais decidíamos os conteúdos que desenvolveríamos com as turmas. Os encontros de professoras para criar estratégias de combate aos álbuns de figurinhas da Copa do Mundo. A grade de horários que determinava o dia que as crianças poderiam trazer seus brinquedos para a escola. O convite que desenhei para a tradicional festa da família na escola com a imagem de pai, mãe e dois filhos, todos brancos e em condição socioeconômica privilegiada! Lembranças que perturbam.

Doía porque não conseguia entender o motivo de meus incômodos. Tudo era naturalizado. Sabíamos o que era melhor para ser ensinado às crianças. Tínhamos graduação, leituras especializadas e anos de experiência em sala de aula. Quem poderia duvidar das nossas escolhas? Quem poderia dizer que estávamos erradas ou que poderíamos fazer diferente? Por que os interesses das crianças estavam tão longe da escola? Detínhamos o poder de decidir horários, atitudes, projetos, conteúdos... Fazíamos isso pensando em novas abordagens pedagógicas que partiam dos interesses e “conhecimentos prévios”. Durante algum tempo, acreditei que desenvolvia a pedagogia da autonomia (Freire, 1996). Esse sentimento dói porque o diálogo com a bibliotecária me fez voltar a sentir angustiada com as determinações escolares e com a impossibilidade de fazer diferente. Ela me fez reviver situações que incomodavam e em relação às quais havia me adaptado.

Ao falar sobre dores procuro entender como valores e crenças educacionais se emaranharam em minhas práticas educativas. Como permito que verdades se estabeleçam e se naturalizem em minhas ações pedagógicas, tornando-me indiferente e até mesmo conformada. Como senti vergonha ao falar que sou professora, tendo que conviver com o sentimento de “estar no lugar errado”.

Vieram as crianças para desestabilizar meu conforto. Antes, percebia que elas não atendiam ao que acreditava ser um ensino de qualidade. Forçavam-me a rever planejamentos e estratégias pedagógicas. Impuseram elementos do seu cotidiano nas aulas e ignoravam os conteúdos escolares planejados. Agora, entendo que estava distante das demandas e universo das infâncias e que a invasão de repertórios, imaginários, discursos e artefatos culturais condenados



pela escola, ao contrário do que pensava, podem ser uma fonte importante de problematização e motivação, mas, sobretudo, de reflexão.

A condição de estar em “trânsito” para a educação da cultura visual é uma busca para tentar “sentir-me em lugar mais adequado”, mais próxima dos problemas e complexidades da vida e das infâncias na contemporaneidade. Conheci autores e propostas pedagógicas que pensam e pesquisam artefatos culturais presentes nas escolas, mas sem demonizá-los. Assim, este texto reflete, de certa maneira, minha condição “em trânsito” para a educação da cultura visual, problematizando e discutindo a entrada de artefatos culturais, neste caso a telenovela “Rebelde”, no âmbito escolar.


Concepções e Práticas em Trânsito...

A escola, geralmente, apresenta em sua prática educativa enfoque naquilo que acredita ser uma cultura superior, mostrando a todas/os suas/eus educandos a “verdadeira cultura” e os padrões que as/os estudantes devem seguir para alcançar reconhecimento social. A cultura erudita norteou, durante muito tempo, os trabalhos e pensamentos pedagógicos. A escola, como detentora do “verdadeiro” conhecimento,

Os estudos da cultura visual apresentam discussões sobre a cultura, legitimando expressões culturais até então marginalizadas e/ou silenciadas. Problematizam concepções binárias que distinguem alta cultura e baixa cultura, cultura erudita e cultura popular. Pretendem deslocar concepções naturalizadas e criar espaço para que outros olhares sobre a cultura possam ser legitimados.

O conceito de cultura como “tudo de bom” que a sociedade produz foi central para a educação moderna até que movimentos de diversos grupos sociais e campos de estudo surgiram para combatê-la. Por muito tempo acreditou-se que a educação era o caminho natural para a “conquista” ou “elevação cultural” de um povo, favorecendo o entendimento de que era necessária a busca pelo modelo ideal de cultura civilizada. Dessa maneira, as discussões dos estudos sobre cultura são importantes para a ressignificação de uma tradição escolar que ainda acredita e trabalha com uma suposta cultura erudita em detrimento de outras manifestações (VEIGA-NETO, 2003).

Silva (1999, p. 115) reforça a posição de Veiga-Neto ao afirmar que o “currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre o conhecimento científico e conhecimento cotidiano”. Binarismos ainda fazem parte das ações pedagógicas nas instituições escolares que legitimam aspectos formais dos conteúdos pré-estabelecidos em detrimento das vivências e experiências pessoais trazidas pelas/os estudantes.




Um princípio basilar que caracteriza a educação da cultura visual é ênfase na reflexão e/ou desmistificação de uma tendência naturalizada de admitir um único referencial para os estudos da cultura. Ela busca questionar as práticas educativas e ressignificá-las através de constantes reflexões. Parte da premissa que a seleção que professoras/es e equipe diretiva fazem dos conteúdos e assuntos pode ser sempre arbitrária e, portanto, deve ser questionada constantemente.

Questionar, ressignificar e criticar são palavras-chave para entender o campo da cultura visual, perpassado por concepções pós-estruturalistas que compreendem que os sujeitos são constituídos no interior de relações sociais imbricadas pelo poder.

Embasada em princípios do pós-estruturalismo, a cultura visual põe em perspectiva a análise e discussão de significados imersos em relações de poder. Significados que regulam percepções, gestos, sentimentos, pensamentos, hábitos e maneiras de perceber a si e aos demais definindo como os indivíduos devem agir socialmente em determinados contextos. A linguagem, ao ocultar significados via diferentes discursos e narrativas e suas ambiguidades, torna-se determinante na formação dos sujeitos estabelecendo maneiras de ser e de agir, pois, tudo que é falado modela a constituição subjetiva dos indivíduos. De acordo com os preceitos do desconstrutivismo não interessa se algo é verdadeiro, mas como se tornou verdadeiro. Assim, quais os discursos/narrativas que contribuem para a composição de nossas representações? Como aquilo que falam sobre nós pode realmente consolidar modos de ser e de agir socialmente? Como determinadas crenças ganham valor de verdade?

A linguagem não é simplesmente a expressão de pensamentos, mas sim, o próprio processo de produção de pensamentos. A chamada *virada lingüística* é um marco porque constituiu uma reviravolta nas formas de entender a nossa formação, apresentando discussões relativas à linguagem como formadora de conhecimentos e de sujeitos. A *virada lingüística* tornou-se um marco para reflexões pós-estruturalistas por representar o grande impulso dado à Filosofia da Linguagem no século XX e com grandes projeções para o século XXI (VEIGA-NETO, 1996). Ainda segundo Veiga-Neto (1996, p. 29), a “virada linguística se constitui exatamente na mudança para um novo entendimento sobre o papel da linguagem, a saber, de que os enunciados têm suas regras próprias, de modo que não temos, sobre os discursos, o controle que pensávamos ter.” Em decorrência, ocorre o declínio das relações binárias que apostavam, por exemplo, que o bem é uma oposição ao mal, ou que a cultura popular se opõe à cultura erudita.




Com o pós-estruturalismo ganha força a conceitualização da relação poder/saber. O poder está diretamente ligado ao conhecimento e determina as relações sociais porque está presente em todos os âmbitos da vida. Somos, todos, parte viva nesta intensa rede na qual o poder emerge. Sofremos e exercemos o poder em todas as circunstâncias, mesmo que de maneira diferenciada. Por exemplo: a escola torna válidos determinados saberes. Os conteúdos são pré-estabelecidos e a escola detém o poder de legitimar e valorizar, incluir ou excluir certos assuntos. A ela é atribuída a função social de conhecer e definir o que deve ser ensinado. Exerce o poder de decisão ao mesmo tempo em que as/os alunas/os também o exercem ao resistirem (de formas explícitas, implícitas, conscientes ou inconscientes) ao que é determinado.

Por que a escola escolhe certos assuntos para serem abordados nas salas de aula em detrimento de outros? Quem determina isso? Por quê? A pesquisa que desenvolvo sobre a produção de masculinidades está imbricada nessa intensa “teia” narrativa na qual estamos submersos. Relações de poder e constituição de identidades são conceitos presentes no estudo e discutidos a partir de abordagens pós-estruturalistas.

Transcendendo ao que o período da modernidade acreditava, a identidade é construída nas relações sociais, pois somos produzidos pela família, pela escola, pela mídia, pela religião, pelo círculo de amizades, pela música, pelas imagens e por toda rede de relações que estamos inseridos. Somos constituídos pelos aspectos culturais de nossos grupos de convivência e acabamos por reproduzir suas maneiras de agir e de pensar. Vivemos influenciados por uma identidade cultural local, perpassada por questões de nível global. Silva (2000, p. 97) amplia a significação sobre a identidade ao explicar como nos tornamos sujeitos culturais:

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo... A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

As concepções sobre identidade se transformam porque são atravessadas por aspectos mutáveis ligados a idade, gênero, sexualidade, raça e etnia, classe social, religião, preferências esportivas... A necessidade do sentimento de pertencimento cultural faz com que nossas identidades se modelem conforme características do grupo social almejado. Ao mesmo tempo, também



apresentamos identidades híbridas porque a interação em nível local e global favorece a influência de diferentes manifestações culturais.

Hall (2005) destaca que as identidades estão sendo intensamente discutidas no campo social e que antigas concepções sobre esse tema estão sendo desveladas. O sujeito visto com uma identidade única e imutável está sendo constantemente desmistificado. O autor também aponta que o sujeito pós-moderno é constituído por várias identidades que sempre estão se modificando e, portanto, transcendem a concepção de sujeito do iluminismo (o indivíduo centrado em si, na razão, na individualidade) e de sujeito sociológico (formado na relação, na interação entre o eu e a sociedade).


Ao avançar nessas reflexões é importante compreender que os sentidos e as interpretações que damos aos diversos acontecimentos estão situados em sistemas de representação. O conceito de “representação” se refere a um processo cultural que estabelece nossas identidades individuais e coletivas. Diz respeito ao que pensamos sobre as coisas e como nos comportamos diante das variadas situações sociais. Woodward (2000, p. 18) explica que “(...) a produção de significados e a produção de identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas”.

O conceito de representação pode apresentar inúmeros significados em diferentes áreas do conhecimento. Para o pós-estruturalismo “a representação é concebida como um sistema de significação” (SILVA, 2000, p. 90). Complementando, o autor afirma que a “representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior” (SILVA, 2000, p. 90).

As representações enunciam e denunciam os sentidos que damos às coisas, pois as concretizamos através de nossas falas, gestos e ações, mesmo que de maneira informal e corriqueira. A todo momento expressamos nossas percepções do mundo e isso influencia outros sujeitos da mesma maneira que somos influenciados. Essa dinâmica é constante. Silva (2000, p. 91) ressalta esse aspecto ao dizer que “...a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.”

A íntima relação de identidade e representação com estruturas narrativas e discursivas pressupõe que a compreensão daquilo que é falado sobre determinado assunto, transforma esse assunto. Essa transformação é constituidora de maneiras de ser e de agir.

Diante disso, é necessário “sacudir a quietude com a qual aceitamos certos discursos” (FOUCAULT, 2005, p. 28). No trabalho educativo torna-se necessário problematizar as “verdades” proferidas e registradas. Ainda segundo Foucault



(2005, p. 24), é “preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares”.

Cada discurso apresenta historicidade e atende condições que pré-existem. Está incluso em períodos e lugares específicos, afinal “...não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (FOUCAULT, 2005, p. 50). O discurso não é despretensioso e atua na constituição dos sujeitos. Hall (2000, p. 109) apresenta sua contribuição ao dizer que é “precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.”

Diante disso, não podemos deixar de reconhecer que o “vínculo entre a linguagem e a construção de identidades individuais e sociais é evidente...” (GIROUX, 1995, p. 95). Muitos são os artefatos que produzem e reproduzem discursos. No caso desta pesquisa, destacamos as imagens e narrativas visuais presentes na escola. Vinculadas a um sistema mais amplo de significações, imagens e narrativas visuais produzem maneiras de ser menino em nossa cultura. Ao considerar que nossas representações estão imersas nos emaranhados discursivos, Marzola (2004, p. 93) afirma que “todo discurso, sem exceção, aprisiona”.

O que também torna este estudo desafiador e instigante é a possibilidade de problematizar, constantemente, aquilo que é considerado verdade no campo educacional. Não procuro desocultar ou denunciar nada que esteja escondido, mas, apenas, questionar aquilo que tem sido considerado natural, ou seja, não foi problematizado.

Ao dizer que “*Sim, é você quem está levando os Rebeldes pra turma!*” a bibliotecária abriu caminhos reflexivos. Entre eles, revivi a condição da professora que “leva”, “entrega”, “distribui” conhecimentos aos alunos. Também posso pensar sobre o repúdio que os Rebeldes geram por não estarem previstos como conteúdo escolar, por serem considerados baixa cultura ou cultura popular, e por não pertencerem àquele ambiente institucional. Os Rebeldes não deveriam estar na escola porque, segundo a educadora, influenciam as crianças a serem indisciplinadas e mal comportadas.

Rebeldes Invadindo a Escola

A escola, através de suas ações pedagógicas, produz conhecimentos e contribui para a constituição de representações. Como instituição, ela fala sobre como são ou devem ser os meninos e as meninas. Contribui para um discurso social sobre comportamentos mais ou menos aceitáveis, instituindo falas e gestos para diversificadas situações. Ignora e menospreza os conhecimentos trazidos

pelos estudantes e desconsidera a relevância de abordar assuntos relacionados ao repertório visual e as preferências infantis.

Além disso, a escola geralmente procura combater os artefatos visuais




Fotos tirados pelos alunos durante pesquisa (2011)

oriundos da mídia televisiva ou de qualquer outra origem que não seja a escolarizada. Como exemplo, descrevo uma situação que mostra a valorização das aprendizagens escolares formais em detrimento dos conhecimentos oriundos do cotidiano das estudantes.

Uma menina, após terminar a prova de português, veio na minha direção e falou: “*Se a prova fosse sobre os Rebeldes eu ia tirar 10 porque eu sei tudo sobre eles.*” Esta situação evidencia que as pedagogias culturais atraem os interesses infantis, ensinam coisas, estão presentes de maneira marcante no dia-a-dia dos estudantes e entram nas salas de aula independentemente da autorização dos adultos. Mesmo assim são desconsideradas e, muitas vezes repudiadas pelos interesses da instituição escolar. Pereira (2008, p. 4) afirma que as “escolas continuam a naturalizar discursos que aprisionam os sujeitos em concepções únicas e verdadeiras, sem considerar a diversidade de olhares possíveis sobre os fatos sociais”. Elas buscam enquadrar os alunos em apenas alguns referenciais hegemônicos. Alguns conhecimentos são considerados adequados para o trabalho pedagógico ao mesmo tempo em que desconsideram um universo de possibilidades. Os Rebeldes constituem parte destas oportunidades, mas estão fora das reflexões das educadoras.

O termo “Pedagogia cultural” é abordado por Silva (1999) e está relacionado à redução da fronteira entre os conhecimentos cotidianos e da cultura de massa com os conhecimentos escolares, abordando a pedagogia como cultura e cultura como pedagogia. Outros estudiosos também refletem sobre identidades produzidas ao longo da vida por diversas pedagogias culturais (TAVIN, 2010; STEINBERG e KINCHELOE, 2004).



Como pesquisadora, me sinto desafiada pela possibilidade de trabalhar as narrativas, visualidades e tramas dos Rebeldes em sala de aula. No entanto, sei que é necessário desenvolver táticas, abrir frestas e clareiras que, através de argumentos e ações educativas, ajudem a legitimar essas práticas junto às professoras e à equipe diretiva. Sinto-me abrindo portas e promovendo a entrada de algo clandestino, que é proibido e, conseqüentemente, “atrapalha” o desenvolvimento das ações pedagógicas previstas pela instituição. Através desta pesquisa, me vejo favorecendo a entrada de artefatos e narrativas visuais desprezados e repudiados pelas educadoras, mas desejados e adorados pelos estudantes.

Muitos currículos escolares ainda se mostram defasados, pois procuram constantemente enquadrar seus alunos em uma única linha de formação, sem articular a sala de aula as problemáticas que estão “em alta” nos diversos campos sociais. Entre essas encontramos artefatos da cultura visual, tais como comerciais televisivos, fotografias, redes sociais, propagandas impressas, exposições nas ruas, diferentes manifestações culturais, entre outros.


Os estudantes contemporâneos apresentam vivências visuais diferentes de outras gerações, pois suas experiências são intermediadas por avançadas tecnologias apresentadas pela televisão, pela publicidade, por filmes e vídeos, por jogos eletrônicos e pela internet. A interação de alunos e alunas com as novas tecnologias interfere diretamente nas maneiras como se relacionam com o ensino e com a aprendizagem escolar, pois a ênfase das instituições escolares em apenas alguns meios de expressão e de comunicação já não atende as necessidades dos estudantes que aprenderam a conviver com a diversidade visual.

Os Rebeldes estão presentes na escola, mas seus ensinamentos não correspondem ao currículo escolar que privilegia somente aspectos formais do trabalho pedagógico e conhecimentos pré-estabelecidos nos planos de estudo. As experiências trazidas pelos estudantes não têm espaço na instituição. Outras maneiras de aprender, diferentes da técnica da cópia do quadro verde e das respostas no livro didático, também não são estimuladas.

Percebo os Rebeldes como fonte de relevantes reflexões em sala de aula e com potencial para discussões e trabalhos pedagógicos que abordem temáticas do cotidiano das crianças.

Provocando outras “dores”

As salas de aula são invadidas por artefatos culturais que ensinam, de maneira explícita e eficiente, determinados valores sociais e afetivos. Estão presentes no cotidiano das crianças e produzem maneiras de olhar determinadas



situações, produzindo e reproduzindo normas sociais às quais as crianças se adaptam para melhor interagirem umas com as outras.

A condição de estar em “trânsito” para a educação da cultura visual não acalentou minhas preocupações como professora das infâncias nas salas de aula, mas, ampliou perspectivas, proporcionou alternativas e caminhos reflexivos que amenizam algumas dores ao mesmo tempo em que provoca outras.

Pensar as pedagogias exercidas pelos artefatos culturais tornou-se tarefa urgente para aqueles que trabalham na educação, sendo importante perguntar: quais ensinamentos são construídos pelas narrativas dos diversos artefatos consumidos pelas crianças? O que dizem determinadas imagens, determinadas narrativas televisivas, e por que dizem? Enquanto educadoras/es, qual a nossa relação com esse universo visual construído para e sobre as infâncias?

Referências Bibliográficas

FOUCAULT, Michael. *A arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: Silva, Tomaz Tadeu (org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.


HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa da identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TAVING, Kevin e ANDERSON, David. A Cultura Visual nas Aulas de Arte do Ensino Fundamental: Uma Desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria (RS): Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: Costa, Marisa Vorraber; Veiga-Neto, Alfredo (org). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.



PEREIRA, Marcos Villela. *A prática educacional em arte como experiência de resistência*: inquietações de fim-de-século. Trabalho apresentado no VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Itajaí (SC), 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Identidade e Diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

STEINBERG, Shirley e KINCHELOE, Joe (Orgs.). *Cultura Infantil – A construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista brasileira de educação*. Cultura, Culturas e educação, maio/ junho/julho/agosto, nº 23, 2003.

_____. Olhares. In: Costa, Marisa Vorraber (org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e Diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Minicurrículos

Luciana Borre Nunes é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É Mestre em Educação pela PUC-RS, Especialista em Gestão Escolar pela PUC-RS e Licenciada em Pedagogia pela UFRGS. É autora do livro “As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual” publicado pela editora Ideias & Letras.

Raimundo Martins é Doutor em Educação/Artes pela Universidade de Southern Illinois (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde também foi professor visitante. É Professor Titular e Diretor da Faculdade de Artes Visuais, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado/Doutorado, da Universidade Federal de Goiás.