



GÊNERO E SEXUALIDADE NO CINEMA: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL

Mônica Mitchell de Morais Braga
IFG

Márcia Regina Santos Brisolla
PUC-Goiás

Resumo

O propósito deste artigo é apresentar considerações sobre a representação da relação homoafetiva no cinema utilizando como visualidade o filme Praia do Futuro. O filme possibilita refletir sobre a (in) visibilidade das relações homoafetivas na sociedade. A perspectiva da educação para a cultura visual possibilita utilizar visualidades que contemplam a relação homoafetiva em práticas educativas como objeto de conhecimento e de análise crítica para discutir como a mídia, dirigida à formação da cultura popular, está disseminando em larga escala valores e conceitos que influenciam o comportamento social e a formação das identidades.

Palavras-chave: Cinema, Cultura Visual, Educação.

Abstract

The purpose of this paper is to present considerations about the representation of same-sex relationships in Cinema, using the visuality of the movie Future Beach (Praia do Futuro). The film makes it possible to reflect on the (in) visibility of homo-affective relations in society. The perspective of education to visual culture enables the utilization of visualities that contemplate same-sex relationship in educational practices, as an object of knowledge and critical analysis, providing a new record to discuss how the media, led to the formation of popular culture, is spreading in large scale values and concepts that influence social behavior and the formation of identities.

Keywords: Cinema, Visual Culture, Education.

684

1 Filme Praia do Futuro, gênero, sexualidade e cultura visual

Novembro de 2014. Sala de cinema em Goiânia. Filme: Praia do Futuro¹. Público: aproximadamente 30 pessoas. Cena: o personagem Donato (Wagner Moura) tem relações sexuais no carro com o personagem Konrad (ator alemão Clemens Schick). Cinco pessoas sentadas na primeira fileira saem com pressa. Um casal com um filho pequeno faz um comentário: *Filho fecha o olho!* Mais uma cena amorosa dos dois personagens e o casal com o filho abandona a seção. Na cena amorosa dos dois personagens ao som da música francesa Aline dois casais e mais algumas pessoas também se retiram do ambiente. No final do filme, somente 10 pessoas permaneceram na sala de cinema.

Quando Praia do Futuro estreou no Brasil a polêmica gerada pelo filme foi notícia em alguns meios de comunicação. As reações homofóbicas às cenas

¹ Praia do Futuro. Brasil/Alemanha. 2014. 106 min. Direção: Karim Aïnouz. Elenco: Wagner Moura, Clemens Schick, Sabine Timóteo, Sophie Charlotte, Jesuíta Barbosa. Roteiro: Felipe Bragança, Karim Aïnouz. Produção: Coração da Selva, Hank Levine Film, Detailfilm, Watchmen Productions; Coprodução HBO Latin America Originals.



de nu frontal masculino e sexo entre os personagens pipocaram na mídia, o que motivou a produtora lançar nas redes sociais uma campanha contra a homofobia: #HomofobiaNãoÉANossaPraia².

A polêmica, a controvérsia, e as opiniões preconceituosas sobre o filme possibilitam refletir sobre a (in) visibilidade das relações homoafetivas na sociedade. A sexualidade ou as tensões em torno da sexualidade constituem-se em importante pauta de discussão na contemporaneidade.

As visualidades disseminadas pelos meios de comunicação de massa, como o cinema, podem ser entendidas como representações da cultura que as produz e consome, corroborando para refletir e retratar tendências, contradições, hábitos, crenças e atitudes. Desse modo, podem reforçar ou mesmo questionar padrões de comportamento, contribuindo para a preservação ou conservação de práticas e costumes e, paralelamente, colocando em discussão pressupostos construídos pelas culturas das quais participam.

Os veículos de comunicação de massa buscam reforçar os padrões tradicionais de comportamento social, ou seja, privilegiar as posições mais conservadoras e hegemônicas. Todavia, quando algumas questões emergentes assomam ao debate público, novos posicionamentos ganham voz na cultura da mídia, e quando isto acontece, os artefatos midiáticos abrem espaço para problematizar discursos alternativos em relação a questões de gênero, sexualidade, raça, etnia e nacionalidade.

De acordo com Kellner (2001), o termo cultura da mídia expressa que a mídia colonizou a cultura, e que os meios de comunicação de massa invadiram o cotidiano e se constituem no principal veículo de distribuição e disseminação de significados culturais.

Neste sentido, as visualidades que dominam a cultura da mídia deveriam ser incorporados às escolas como objeto de conhecimento e de análise crítica, fornecendo um novo registro para discutir como a mídia, dirigida à formação da cultura popular, está disseminando em larga escala valores e conceitos que influenciam o comportamento social e a formação das identidades.

Na sala de aula, os estudantes expressam características através de roupas, adereços, linguagem, mas em relação à sexualidade, o terreno é movediço, ou seja, expressar características sexuais não hegemônicas ainda é um tabu nos espaços escolares. A heterossexualidade na sociedade Ocidental é representada como naturalizada. Qualquer representação fora da norma social vigente é rejeitada.

² Disponível em <www.praiadofuturofilme.com> Acessado em: 20/12/2014. Esta campanha está no vídeo do youtube: Praia do Futuro – Cena “Aline”.



1.1 Cinema, gênero e sexualidade

É importante considerar que os textos culturais da mídia, como o cinema, séries de TV, propagandas, invadiram o cotidiano e tem-se tornado uma forma dominante de cultura popular. A influência dessas mercadorias simbólicas disseminadas pela indústria cultural modela o lazer, as opiniões e os comportamentos, “fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade” (KELLNER, 2001, p. 9).

Neste sentido, a pedagogia cultural proclama a necessidade de incorporar objetos de pesquisa, no campo educacional, externas ao processo escolar. Por conseguinte, é importante considerar que existe um currículo além das fronteiras da escola, constituído por artefatos culturais que estão imbricados na vida cotidiana.

Para Silva (1999), o currículo compreendido como um artefato cultural, é um sistema de significação implicado na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder. Seguindo a mesma perspectiva, Paraíso (2004), reforça a visão do currículo como uma prática cultural, ou seja, uma prática de produção e veiculação de significados, um espaço de representações. Por isso, o currículo é construído culturalmente a partir de formas de compreender o mundo social. Segundo Irene Tourinho (2002):

Estudar o currículo significa repensar categorias e conceitos que orientam o pensamento educacional – tais como identidade, conhecimento, aprendizagem, ensino – e, ainda, questionar os processos que acontecem na escola. Significa, também, refletir sobre processos que não acontecem ali. Tal estudo do currículo se propõe a rever, questionar e problematizar aquilo que geralmente se aceita “dado”, isto é, como algo que é lógico, pronto, testado e neutro. Se propõe, ainda, a discutir as relações entre saber, poder e identidade articulando estes conceitos com os de diferença, cultura e multiculturalismo (2002, p. 101).

Para Hall (1997), as desigualdades em relação à etnia, sexo, gerações e classes têm, na cultura, o lugar central, onde podem ser estabelecidas e contestadas tais diferenças. Ainda segundo ele, é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentavam os interesses dos grupos dominantes. Essas significações são materializadas em objetos da cultura como, por exemplo, o cinema.

Para Dias, “o cinema é um instrumento poderoso para compreender representações culturais porque provoca um incitamento de discursos, uma discussão social intensa de seus sentidos” (2011, p. 86). Ideia compartilhada por Costa e Martins (2009, p.199) “a obra cinematográfica pode ser um poderoso aliado na construção do saber, no exercício crítico e reflexivo sobre questões diversas, e, sobretudo, na ampliação da experiência estética”.



Incorporar o cinema nas práticas educativas do ensino de arte possibilita abrir caminhos metodológicos para ampliar a visão daqueles que decodificam a sua linguagem, a fim de que estejam aptos a “ler” o mundo de uma forma mais participativa e atuante.

A representação de personagens homossexuais no cinema e mesmo na televisão, usualmente, transmite o estereótipo do homem efeminado e da mulher masculinizada. Na maioria das vezes, este estereótipo é reforçado por um aspecto cômico, irônico, ou seja, a orientação sexual diferente em relação à norma social vigente é objeto de risos, piadas, ironias. Abordar de forma romântica uma relação homoafetiva é uma perspectiva que ainda causa estranhamento, pois implica em romper com as representações naturalizadas e totalizadoras considerando que os estereótipos ao deturparem os fatos, ocultam aquilo que gera a desigualdade, acabando por naturalizar as diferenças (CROCHÍK, 1997).

Fixar uma identidade como norma é uma das formas de hierarquização das identidades e, essa normalização é um processo camuflado pelo qual o poder se manifesta no sentido de promover as diferenças.

Assim, normalizar implica em eleger uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são hierarquizadas, julgadas e avaliadas (SILVA, 2000a). Quando se dá o processo de normalização, características positivas são atribuídas a uma determinada identidade, e em relação às quais as “outras” identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

De acordo com Silva (2000a), a identidade que consegue reter mais características consideradas como positivas ou aceitas socialmente é tida como normal ou natural. A identidade “normal” é desejável e se torna um ponto de referência e estabilidade; ela é tão atrativa que nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Na sociedade ocidental, a força homogeneizadora da identidade considerada normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. As identidades hegemônicas são permanentemente incomodadas pelos “outros”, sem cuja existência elas não fariam sentido.

Sustentada por dois vetores contrários se estabelece o movimento de formação das identidades. São vetores de poder caracterizados, de um lado, pelos processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade, e de outro, pelos processos que tendem a subvertê-la ou desestabilizá-la. Alguns movimentos são responsáveis



pelo deslocamento das identidades na contemporaneidade, como a diáspora, o nomadismo e o cruzamento de fronteiras. Tomaz Tadeu da Silva (2000a) analisa que esses movimentos convergem para sinalizar a mobilidade entre os diferentes territórios e fronteiras identitárias. Segundo as considerações do autor:

se o movimento entre fronteiras coloca em evidência a instabilidade da identidade, é nas próprias linhas de fronteira, nos limiares, nos interstícios, que sua precariedade se torna mais visível. Aqui, mais do que a partida ou a chegada, é cruzar a fronteira, é estar ou permanecer na fronteira, que é o acontecimento crítico. Neste caso, é a teorização cultural contemporânea sobre gênero e sexualidade que ganha centralidade. Ao chamar a atenção para o caráter cultural e construído do gênero e da sexualidade, a teoria feminista e a teoria queer contribuem, de forma decisiva, para o questionamento das oposições binárias – masculino/feminino, heterossexual/homossexual – nas quais se baseia o processo de fixação das identidades de gênero e das identidades sexuais. A possibilidade de cruzar a fronteiras e de estar na fronteira, de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma demonstração do caráter artificialmente imposto das identidades fixas. O cruzamento de fronteiras e o cultivo propositado de identidades ambíguas são, ao mesmo tempo, uma poderosa estratégia política de questionamento das operações de fixação da identidade (SILVA, 2000a, p. 89).

Loponte (2002) analisa as relações entre gênero, sexualidade, artes visuais e poder, e argumenta que aprendemos sobre gênero e sexualidade através das imagens, ou seja, através de práticas discursivas que envolvem relações de saber e poder.

Louro (1997) argumenta que o conceito de gênero não pretende negar a biologia e a constituição sexual dos corpos, todavia, chama a atenção para a construção social, histórica e cultural moldada sobre as características biológicas. A autora enfatiza que:

O conceito passa a ser usado, então, com um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Desse modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem” (LOURO, 1997, p. 22).

As identidades de gênero são atravessadas pelas interferências das mudanças sociais e culturais em andamento. Sendo assim, a mídia desponta como instância propulsora de antigas e novas significações, uma arena conflitual onde as identidades hegemônicas disputam espaço de expressão com as identidades alternativas, as quais são movimentadas entre as fronteiras da hibridação, do sincretismo e da miscigenação que, forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades hegemônicas.



Nesta perspectiva, o filme *Praia do Futuro*, ao apresentar e representar a relação afetiva homossexual desarticula, questiona e contesta a relação afetiva heterossexual.

A classificação etária do filme *Praia do Futuro* nos cinemas do Brasil é de 14 anos. Alunos do ensino Médio da Educação Básica no Brasil têm aproximadamente de 13 a 16 anos. A lei nº 13.006, de 26/06/2014, no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação informa que: “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 1996).

É possível utilizar nas práticas pedagógicas filmes que abordam a temática da sexualidade? Como professores podem avaliar e verificar quando, como e por que uma visualidade é obscena, ou controversa? Apenas classificação etária define o que é impróprio para a idade? Será necessário pedir para os alunos fecharem os olhos nas cenas de sexo? Como a censura é vivida nas práticas do ensino de arte?

Problematizar se a escola está preparada para inserir nos currículos filmes com a temática da sexualidade é relevante, todavia incomoda, provoca, desestabiliza. Assim, o caminho mais fácil e adequado é fechar os olhos ou pedir que os alunos os fechem.

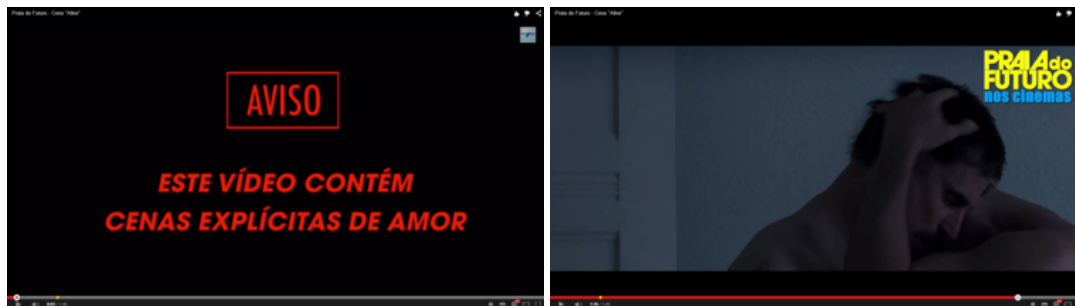
Os jovens interagem com diferentes esferas sociais – escola, trabalho, família, fantasia – vivenciando suas experiências e constituindo seus valores, projetos e percepções acerca do mundo e das coisas.

A sexualidade é vivenciada na escola, nas redes sociais. A pluralidade de identidades e de práticas amorosas e sexuais torna-se mais visível com a multiplicidade de meios de comunicação à disposição dos jovens. A sexualidade ainda representa um território contestado, constituído por mecanismos de produção e reprodução de desigualdades. Neste sentido, o cinema, como um sistema massificado de transmissão cultural participa, também, deste processo, pois esses artefatos culturais possuem um currículo que ensina às pessoas uma infinidade de práticas, comportamentos, sonhos e desejos de uma forma irresistível e sedutora.

Os artefatos da cultura da mídia, como o cinema, tendem a refletir as mudanças nas expectativas sociais, quanto ao papel desempenhado por homens e mulheres, apenas quando essas transformações estão em processo de sedimentação na sociedade. Neste sentido, personagens não-heterossexuais raramente se constituíam em protagonistas das tramas cinematográficas.



O filme *O Segredo de Brokeback Mountain*³, de 2005, ganhador do Oscar, apresenta a história de Jack Twist (Jake Gyllenhaal) e Ennis del Mar (Heath Ledger), dois jovens vaqueiros que se conhecem e se apaixonam em 1963. O filme apresenta cenas das relações sexuais dos dois personagens. O que mais incomoda nas cenas de sexo entre os personagens dos dois filmes: afetar e ser afetado pelos corpos expostos? Ou é mais conveniente e socialmente aceito reter essas emoções? Na cena “Aline” do Filme *Praia do Futuro* o que incomoda os espectadores são as “cenas explícitas de amor”?



Trechos retirados da cena “Aline” do trailer do filme *Praia do Futuro* (2014).

A polêmica dos dois filmes *Praia do Futuro* e *O Segredo de Brokeback Mountain* aconteceu principalmente em função das cenas de sexo dos personagens. Então, o que dizer do curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*⁴ de 2010, em que não há cena de sexo entre os personagens? O curta-metragem foi censurado no estado do Acre pelo poder público⁵.

O filme narra a história de Leonardo (Ghilherme Lobo), um adolescente cego que, ao longo do filme, vai se descobrindo apaixonado por um novo colega de sala Gabriel (Fabio Audi). O filme aborda de maneira sensível a descoberta do amor entre dois rapazes adolescentes. A cena do beijo roubado é tocante. Retrata a homossexualidade sob um enfoque que enfatiza a afetividade e coloca em um segundo plano a erotização. Na cena final, Leonardo sorri ao descobrir que Gabriel o havia beijado.

³ *O Segredo de Brokeback Mountain*. E.U.A./Canadá, 2005. 134 min. Direção: Ang Lee. Elenco: Heath Ledger, Jake Gyllenhaal, Michelle Williams.

⁴ *Eu não quero voltar sozinho*. Roteiro e Direção: Daniel Ribeiro. Brasil: Lacuna Filmes, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbl>> Acessado em: 15/12/2014.

⁵ Os produtores do filme produziram uma nota no site do filme sobre o caso. Disponível em: <<http://www.lacunafilmes.com.br/sozinho/censura.html>> Acessado em: 20/12/2014.



Trechos retirados do curta *Eu não quero voltar sozinho* (2010).

Segundo Berté e Tourinho, “sentimentos e pensamentos, afetos e ideias, interagem e se suplementam constantemente e permanentemente sem que tenhamos percepção ou consciência direta dessas operações” (2014, p. 82). As imagens seduzem enquanto atraem atenção. Prazer é um afeto que faz o corpo vibrar quando interage com um objeto. Quando os jovens interagem com as imagens dos filmes, por exemplo, modifica a vitalidade do corpo. É disso que as escolas tem medo? O receio advém das modificações nos estados corporais que ocorrem na relação com as imagens prazerosas?

Desejos e prazeres sexuais podem ser vividos pelos sujeitos de várias maneiras. As identidades sexuais são construídas através do modo como o indivíduo lida com sua sexualidade ou de que forma se relaciona com o outro, seja do sexo oposto, do mesmo sexo ou de ambos os sexos.

Práticas educativas com ênfase na perspectiva da cultura visual que destaque as representações visuais do cotidiano, de gênero e sexualidade possibilitam uma experiência pedagógica significativa, pois propicia desenvolver uma visão diversa da cultura e incentiva a visão crítica que desenvolve a consciência social e a justiça.

Utilizar a perspectiva da cultura visual somando as experiências dos alunos e o conhecimento do professor (a) pode ser um caminho metodológico a seguir nos currículos de ensino. Pois, um currículo que espelhe a estrutura rizomática da cultura visual começará a partir de qualquer ponto, com uma imagem ou gênero, a representação de um tema, uma polêmica ou uma pergunta. (DUNCUM, 2011, p. 22). Na proposta de uma pedagogia dialógica, as ideias circulam em busca de coerência e os professores aprendem tanto quanto os alunos.

1.2 Gênero e Sexualidade na Educação da Cultura Visual

A cultura visual estuda a construção social da experiência visual (DIAS, 2011) e enfatiza as experiências diárias do visual e move sua atenção das artes tradicionais, ou sacralizadas, para a visualização do cotidiano.



Neste sentido, a cultura visual transforma-se num campo de estudo que possibilita entender e analisar o emaranhado de formações discursivas que se valem da imagem como forma de expressão, possibilitando, assim, a base sobre a qual se pode pensar acerca das representações.

Os objetos de estudo da cultura visual são caracterizados por artefatos materiais que articulam o sentido visualmente como as imagens fixas e em movimento, as artes visuais, as representações nos meios de comunicação de massa, performances, internet e toda a infinidade de expressões visuais que transmitem significados.

Considerando que a imagem incorpora uma forma de ver, o modo como nos relacionamos com a cultura visual é afetado por toda uma série de premissas aprendidas, como as suposições sobre beleza, sexualidade, corpo e estética. Isso acontece devido às diferentes concepções de valores que direcionam e moldam o olhar. Assim, pode-se concluir que a percepção visual é construída culturalmente e socialmente.

Segundo Martins, “em relação às artes visuais, a cultura visual propõe deslocamentos teóricos de várias ordens, transgride princípios históricos e inaugura fronteiras” (2005, p. 141). Este posicionamento também é compartilhado por Hernández, para o autor, a cultura visual discute “questões sobre temas, ideias-chave, como a mudança, a identidade, a representação de fenômenos sociais, e ajuda a indagar como essas concepções afetam a cada um e àqueles que os cercam” (2000, p. 106).

A educação baseada na cultura visual pode ser importante aliada nos problematizações sobre representações de gênero e sexualidade, pois possibilita ressignificação de experiências no ensino de arte.

A cultura visual propõe espaço de mudança tanto na (re)construção de um currículo de arte que se faça mais próximo da vida cotidiana contemporânea, quanto para mobilizar, diversificar e ampliar modos de ver. Dias pontua que a educação da cultura visual:

aborda os percursos curriculares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo mais relacional e contextual e menos hierárquica (DIAS, 2011, p.63).

Uma teoria como possível suporte metodológico da educação da cultura visual, a teoria queer, abre novas formas de aproximação com a sexualidade e gênero que desarticulam conceitos considerados hegemônicos. Pois, permite fluxos transdisciplinares de espaços e lugares. Neste sentido, Dias esclarece sobre a



importância de diversificar as práticas pedagógicas, pois “uma aproximação teórica queer ao campo da arte educação acolhe todos os tipos de representação visual, mas ao mesmo tempo, desloca a prática educacional para longe de todos os conceitos fixos que ela possa carregar” (2011, p. 81).

O termo “queer” é utilizado como adjetivo para friccionar e, principalmente, situar transversalmente várias categorias e classificações convencionais, normativas das representações de gênero e sexualidade. Já o uso “teoria queer” define teorias sobre a visibilidade da construção, estabelecimento e circulação discursiva do sexo e gênero (DIAS, 2011).

A teoria queer permite discutir as identidades múltiplas, as identidades construídas que implicam, por vezes, silenciamento de outras, descentraliza a heterossexualidade. Sugere novas formas de pensar a cultura, a educação, o conhecimento, o poder e a representação.

A sociedade regula, normatiza e vigia os sujeitos de diferentes gêneros, etnias e classes nas suas formas de experimentar prazeres e desejos. Refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, pode e deve ser um papel que educadores devem estar dispostos a assumir.

1.3 Para um começo de conversa, as considerações finais


Os produtos da cultura da mídia, como os filmes, evidenciam uma lógica comercial, em que as noções sobre a audiência buscam ser incorporadas às escolhas narrativas. Filmes com temáticas homoafetivas costumam escapar dessa lógica comercial quando abordam temas polêmicos.

O cinema pode ser um ponto de encontro de pensamentos, olhares, discursos provocando (re) posicionamentos das práticas pedagógicas sobre gênero e sexualidade.

Dar voz aos sujeitos nas discussões sobre sexualidade objetivando refletir como professores e alunos estão construindo maneiras de ver e de elaborar interpretações das imagens é função de uma educação para e da cultura visual.

Invadindo o cotidiano, nas escolas, nas relações familiares e também nos filmes, proliferam práticas e questões a serem debatidas propondo configurações curriculares que possam convidar à produção de novas formas de subjetividade, de novas estéticas da existência, e da desconstrução das fronteiras sexuais e de gênero.

O processo educativo, a partir da educação da cultura visual, deve ser construído por meio do diálogo e de uma postura interpretativa ativa e atuante, pois remete ao



espectador à identificação com um ou outro personagem. As representações do amor, da sexualidade constroem uma cena ora de aproximação, ora de distanciamento, que se estabelece a partir do filme. Há uma desconstrução da aparente naturalidade diante da problematização das experiências e da subjetividade.

Nesta perspectiva, o cinema ao construir uma conexão fictícia com a vida real, é uma visualidade cada vez mais presente no cotidiano escolar. Entretanto, a utilização de filmes por professores e professoras, como um recurso pedagógico, pode se transformar numa prática inócua, se o conteúdo da mensagem cinematográfica não colaborar para a construção de um conhecimento que auxilie a formação de uma cidadania crítica e emancipadora.

Referências Bibliográficas

BERTÉ, Odailso; TOURINHO, Irene. Entre madonas virgens e eróticas: corpo imagem e afetos em investimentos das pedagogias culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014, p. 73-99.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acessado em: 20/12/2014.

COSTA, Adriane Camilo; MARTINS, Alice Fátima. O cinema como mediador na educação da cultura visual. In: **Visualidades**: Revista do programa de Mestrado em Cultura visual. Faculdade de Artes Visuais/UFG: Goiânia-GO: UFG, v.6, n. 1 e 2, 2009, p. 189-201.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito**: indivíduo e cultura. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Ed. da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DUNCUM, Paul. Porque a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 15-30.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, v.22, n.2, 1997, p. 1-23.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: EDUSC, 2001.



LOPONTE, L. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 10, n. 2, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005, p. 133-145.

PARAÍSO, Marlucy. Contribuições dos estudos culturais para a educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, 2004.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: uma perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**: Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

TOURINHO, Irene. Perguntas que conversam sobre educação visual e currículo. **Anais da XII ANPAH**. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina. Vol. 10, No. 2 (jul/dez) 2002.

Minicurrículos

Mônica é doutoranda em Arte pela UnB. Tem Mestrado em Cultura Visual/UFG, Licenciatura em Artes Plásticas/UFG e Especialização em Formação de Professores/PUC-GO. Membro do Grupo de Pesquisa Transviações: Visualidade e Educação da UnB e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares do IFG. Foi professora da Licenciatura em Artes Visuais da FAV/UFG na modalidade presencial e à distância. Atualmente é professora do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Márcia é doutoranda em Arte pela UnB, Mestre em Cultura Visual pela FAV - UFG, Professora Efetiva da PUC - Goiás no curso de Publicidade e Propaganda.