



ARTICULAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL E A PEDAGOGIA CRÍTICA NA ESCOLA: APONTAMENTOS PRÁTICOS

ARTICULATIONS BETWEEN VISUAL CULTURE EDUCATION AND CRITICAL PEDAGOGY AT SCHOOL: PRACTICAL APPOINTMENTS

Ana Paula Vasconcellos Moreira

Universidade de Brasília, Brasil
ana.vask@gmail.com

Resumo

A trajetória da educação escolar em arte no Brasil é permeada por concepções e tendências distintas. É difícil aferir, hoje, de que maneira se ensina arte nas escolas, quais abordagens ou vertentes teóricas alicerçam as práticas pedagógicas e como são elaborados os currículos que orientam o ensino. A discussão apresentada neste artigo está circunscrita às questões decorrentes do ensino de artes visuais e das especificidades desse campo, e busca verificar pontos de contato entre a pedagogia crítica, a ideia da educação das visualidades no contexto da Cultura Visual, bem como observar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte. Tanto as orientações dos PCN de Arte quanto as questões que vem sendo discutidas pela perspectiva da educação da cultura visual se aproximam das concepções teóricas da pedagogia crítica, vertente que teve influência considerável entre educadores ativistas, como Henry Giroux, e deriva dos pensamentos de Paulo Freire. A Pedagogia Crítica procura lançar um olhar para a escola pelo prisma da criticidade necessária a fim de desmascarar as desigualdades sociais e abrir as possibilidades de resistência a estas. É possível observar pontos de convergência entre a perspectiva da educação da cultura visual e a pedagogia crítica, uma vez que tanto uma quanto a outra se alicerçam sobre a problematização dos padrões vigentes, sejam relativos aos artefatos artísticos ou aos modelos educacionais tradicionais e convidam o espectador/estudante a participar ativa e criticamente dos processos pedagógicos e da cultura em que está inserido. Nesse sentido, aponto algumas considerações resultantes de uma proposição pedagógica formulada por mim para estudantes do ensino fundamental II, em contexto escolar, para em seguida discutir as possibilidades práticas de articulação entre os aspectos e conceitos aqui elencados.

Palavras-chave: ensino de arte; pedagogia crítica; cultura visual; gênero.

Abstract

The trajectory of teaching art in Brazil is permeated by different conceptions and tendencies. It is difficult to gauge today how art is taught at schools, what theoretical approaches or strands are based on pedagogical practices, and how school curriculum are designed to guide teaching. The discussion presented in this article is limited to the questions arising from the teaching of visual arts and the specificities of this field, and seeks to verify points of contact between critical pedagogy, the idea of visual education in the context of Visual Culture, as well as to observe the orientations of National Curricular Parameters for the teaching of Art. Both the orientations of the PCNs of Art and the issues that are being discussed by the perspective of the visual culture education are close to the theoretical conceptions of critical pedagogy, a branch that had considerable influence among activist educators such as Henry Giroux and derives from the thoughts of Paulo Freire. The Critical Pedagogy seeks to throw a glance at the school through the prism of the necessary criticality in order to unmask social inequalities and open the possibilities of resistance to them. It is possible to observe points of convergence between the perspective of the visual culture education and the critical pedagogy, since both are based on criticism of the current standards, whether related to the artistic artifacts or the traditional educational models and invite the viewer / student to participate actively and critically

of the pedagogical processes and of the culture in which it is inserted. In this sense, I point out some considerations resulting from a pedagogical proposal formulated by me for students of elementary school and then discuss the practical possibilities of articulation between the aspects and concepts listed here.

Keywords: art education; critical pedagogy; visual culture; gender.

A obrigatoriedade do ensino de artes enquanto disciplina do currículo escolar na educação básica é estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96). Para orientar as bases curriculares dessa modalidade, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou e divulgou amplamente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte) em 1998. Os PCN de Arte orientam o ensino de artes visuais, música, teatro e dança em um conjunto que promova a formação artística e estética dos estudantes. O documento não define quais modalidades artísticas devem ser desenvolvidas em cada ciclo de ensino e essas orientações apontam para um entendimento amplo do fenômeno artístico, quando indicam que

[...] a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas [...]. (Brasil, 1998)

Não é indicado, entretanto, de que maneira ou a partir de quais referências -visuais e teóricas- deve se dar essa formação. Os PCN de Arte sugerem que os estudantes devem produzir e pensar sobre o trabalho artístico que realizam, assim como sobre a arte que é e foi concretizada na história, para garantir uma experiência de aprendizagem articulada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais (BRASIL, 1998). Ainda de acordo com os documentos, a escola não deve ser isolada da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, deve garantir a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais e coletivas.

Por um lado, o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de Arte representa um avanço considerável para a educação, orientando que a formação estética e artística atravesse o cotidiano escolar, entretanto pode-se dizer que no que tange os aspectos metodológicos, os processos de ensinar e aprender Arte são tão múltiplos quanto discutíveis. Entende-se pelas orientações que os estudantes devem tanto entrar em contato com a chamada arte canônica, que significa em termos práticos, entrar em contato com a historiografia da arte, quanto elaborar e desenvolver produções artísticas. Em uma experiência de educação pelas ou das visualidades, no âmbito da cultura visual, a historiografia e a produção artística não estão desvinculadas uma da outra e, tampouco descoladas do repertório e da subjetividade dos estudantes.

Se historicamente os currículos de arte foram implementados na educação básica fundamentados pelos valores da elite cultural, isto é, voltados para as Belas Artes ou para a cultura de elite (DIAS, 2008), observa-se que os PCN de Arte indicam um alargamento de possibilidades

quando orientam o ensino da área para o acolhimento da diversidade do repertório cultural que o estudante apresenta na escola, e o trabalho com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida. Dessa forma, é importante que sejam proporcionados aos estudantes, tanto o contato com produções artísticas socialmente e historicamente legitimadas como o entendimento de que é possível produzir e reconhecer a arte em espaços do cotidiano como a escola, a comunidade e outros.

As orientações dos PCN de Arte dialogam com o ensino e a aprendizagem mediados pela educação da cultura visual. De certa forma a ideia de uma educação pelas e das visualidades, responde à necessidade de se qualificar as produções não canônicas ou não consideradas “obras de arte”. Nesse sentido, compreende-se que pensar em uma educação da cultura visual significa mover a atenção das Belas Artes e das culturas de elite, para a visualização do cotidiano, tornando objetos de interesse dessa forma de ensinar e aprender Arte, todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual (DIAS, 2008). Ensinar e aprender pelo viés da cultura visual não significa suprimir as artes de elite do currículo, mas abordar percursos curriculares em que diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo relacional e contextual e menos hierárquicas.

Em conformidade com as proposições da educação da cultura visual, Richter (2003) observa que embora os PCN orientem que seja contemplada nos currículos da educação básica a pluralidade cultural, pouco se tem observado, nas escolas a presença de discussões que tangenciem a diversidade. As práticas visuais costumam estar permeadas por códigos hegemônicos norte-americanos e europeus, em acordo com os cânones formais da modernidade, o que acaba excluindo as visualidades não condizentes com esse padrão (SARDELICH, 2006).

Na perspectiva da cultura visual a interpretação se constitui como prática social que mobiliza a memória do ver, aciona e intercrusa sentidos da memória social construída pelo sujeito, com significações próprias do imaginário local (MARTINS, 2007). Assim, o princípio que fundamenta e orienta a cultura visual estaria voltado para o olhar crítico sobre a imensa diversidade de imagens - de arte, publicidade, ficção e informação - que, de múltiplas maneiras nos interpelam, invadem e sitiam o cotidiano. A proposta da cultura visual é, portanto, questionar e construir um conhecimento mais profundo, rico e complexo ao colocar em perspectiva a “relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo” (HERNÁNDEZ, 2007).

O desafio de se pensar a educação da cultura visual está ligado à subversão dos currículos enrijecidos, acomodados, que muitas vezes se caracterizam pelo contato dos estudantes com uma breve historiografia da Arte ou, no máximo, com um conjunto de práticas baseadas em releituras e parca experimentação de materiais.

O campo da cultura visual, portanto, não é estático e frequentemente são incorporados novos aspectos relacionados tanto às representações quanto aos artefatos visuais. Por isso, um

trabalho de compreensão crítica da cultura visual deve estar vinculado à a escola e aos sujeitos dos processos pedagógicos, transgredindo a visão da educação baseada nos conteúdos estáveis, que não se relacionam com as realidades socialmente construídas e reconstruídas na sala de aula (HERNÁNDEZ, 2000).

Tanto as orientações dos PCN de Arte quanto as questões que vem sendo discutidas pela perspectiva da educação da cultura visual se aproximam das concepções teóricas da pedagogia crítica, vertente que teve influência considerável entre educadores ativistas, como Henry Giroux e deriva dos pensamentos de Paulo Freire e da pedagogia freiriana. A Pedagogia Crítica procura lançar um olhar para a escola pelo prisma da criticidade a fim de desmascarar as desigualdades sociais e abrir as possibilidades de resistência a estas, considerando as implicâncias ditadas pelas novas culturas, entre estas implicâncias a de resgate da cultura popular. Impulsiona a discussão sobre o papel do professor como intelectual transformador, da escola como esfera pública democrática, onde a voz dos sujeitos é ouvida com os propósitos da produção cultural e da emancipação (SOARES, 2013)

Segundo Giroux, a educação pode e deve participar na construção e organização do conhecimento, dos desejos, dos valores e das práticas sociais. Isto também serve para contestar as formas dominantes de produção simbólica. Para tanto,

está no âmago da própria definição de pedagogia crítica a vontade coletiva de reformar as escolas e de desenvolver modos de prática pedagógica em que professores e alunos se tornem agentes críticos que questionem ativamente e negociem a relação entre teoria e prática, entre a análise crítica e o senso comum e entre a aprendizagem e a transformação social. (Giroux, 2005. p.135)

A escola pode, ainda, romper com o modelo tradicional, tornando-se um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial (GIROUX, 1997, p. 56). Tal afirmativa favorece os estudos sociais considerando que a escola deve ser entendida como um agente de socialização, propiciadora de atividades reflexivas e libertadoras. Aqui, cabe ressaltar que algumas das críticas que são impostas à educação da cultura visual residem justamente no deslocamento do foco de interesse de ensinar e aprender as Belas Artes para privilegiar as visualidades e suas vinculações a sociedade.

Assim, a arte deve ser vista como um local pertinente para o contato com os estudos sociais e ser utilizada para ampliar o conhecimento de assuntos, como o etnocentrismo, estereótipos de representação, a discriminação, o racismo, entre outros. A utilização do termo “educação da cultura visual” denota uma pedagogia crítica, não sugerindo ou promovendo uma proposição metodológica. Ao contrário, aponta que a educação da cultura visual é melhor entendida como um projeto do que como um método e constitui-se num grupo flexível de conceitos transdisciplinares para promover, entre outras coisas, a identidade individual e a justiça social na educação (DIAS, 2008).

Pensar uma educação por viés crítico, especialmente no que diz respeito às visualidades, significa necessariamente questionar os padrões estabelecidos, sejam relativos aos artefatos artísticos ou aos modelos educacionais tradicionais e convidar os estudantes a participarem dos processos pedagógicos e da cultura em que estão inseridos. Dessa forma, uma articulação entre os conceitos aqui mencionados pode resultar em práticas que atendam as orientações dos parâmetros curriculares de Arte nos espaços escolares.

Hoje observa-se no âmbito da educação escolar, alguns esforços para se pensar saídas curriculares e metodológicas que comportem a multiplicidade de questões e tensões colocadas nesse espaço, ainda que grande parte dos trabalhos desenvolvidos com estudantes tendam a ser regulados por uma ideia de igualdade formal, que favorece a prevalência de estereótipos e preconceitos.

Desde que me tornei professora de Artes e passei a atuar na educação básica, procuro elaborar e desenvolver práticas com os estudantes que aproximem as questões do cotidiano dos seus processos de construção de visualidades. Acredito que a observação de referências visuais canônicas, postas diante dos dilemas sociais, é potente para o desenvolvimento do pensamento crítico e os estimula a construir um repertório visual e teórico com alguma consistência e sentido. No que tange, especificamente à discussão de gênero, tenho tentado problematizar algumas estruturas como a ausência de referências femininas na História da Arte, as representações femininas produzidas e veiculadas por meio da indústria cultural e os apelos midiáticos dirigidos às subjetividades femininas.

Nos últimos anos, em meio às discussões sobre os Planos de Educação, seja no âmbito municipal, estadual ou federal e sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o debate sobre gênero e seu alargamento para os currículos escolares foi intenso e gerou grandes tensões. A discussão acerca da questão de gênero na esfera educacional no Brasil, se delinea a partir dos anos 70 com o fortalecimento do movimento feminista e sua articulação com outros movimentos sociais, porém o período de abertura democrática do país ocorre na década de 1980 assinalado por mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira com a garantia dos direitos sociais e individuais, as eleições diretas para a presidência da República e a elaboração da nova Constituição (SARTI, 2004).

O conceito de gênero tem sido amplamente discutido por grupos dos diferentes segmentos sociais e muito embora o termo seja passível de uma compreensão que tangencia o modo de expressão do sexo ou a atribuição do masculino e do feminino, é importante afirmar sua complexidade e problematizar as explicações das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas, endossando seu caráter social, histórico e político. Segundo Scott (1995, p.14), “o gênero é compreendido como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. As diferenças que são estabelecidas a partir dos gêneros operam socialmente e politicamente a todo o tempo.

Dessa forma, me aproximei tanto como professora quanto como estudante da pós-graduação, dos desdobramentos da teoria queer em âmbito educacional, que se propõe não só a pensar a fluidez das identidades de gênero, mas a repensar as relações sociais de poder (LOURO, 2013). Na escola, uma pedagogia queer “trataria as diferenças como algo que constitui os sujeitos e que também é fundamental para a construção do conhecimento” (LOURO, 2013, p. 50). Nesse sentido,

[...] ao propor o estranhamento do currículo, a autora o vislumbra construído a partir de uma perspectiva queer, ou seja, uma forma de trabalhá-lo contra a lógica normalizadora, em que não há lugar para a pluralidade de sexualidades e/ou gêneros, pois ainda hoje não se admite as formas não-hegemônicas de sexualidade. Essa é uma das grandes dificuldades apontadas com relação ao currículo queer, uma vez que nele está implicado o trabalho com conhecimentos aos quais se tem resistência, ou porque questionam a norma, ou porque adotam uma posição desconfortável dentro de uma ótica culturalmente estabelecida (p. 61).

Essa nova maneira de olhar para o currículo significaria considerar fundamentais para os processos de aprendizagem e socialização, as diferenças e a pluralidade de gêneros. Talvez mais do que isso; integrar aquilo que foge da norma como constitutivo das práticas pedagógicas para se discutir temas e enfrentar questões que tem ocupado um lugar de objeção. Ainda que os professores e professoras estejam conscientes da necessidade de se discutir determinados assuntos, muitas vezes, por não se sentirem preparados ou confortáveis, optam por silenciar as discussões que estão fora dos espaços de conformidade e normalidade.

Considerando os entraves institucionais e a persistência dos discursos machistas de toda ordem presentes nas salas de aula pelas quais passo diariamente, elaborei uma sequência de ações que resultariam - ou eu esperava que resultassem - em práticas minimamente problematizadoras em que seríamos inevitavelmente levados a refletir sobre as questões de gênero. A primeira ação, que independe das seguintes e funciona como um recurso de introdução ao tema, consiste em um jogo em que todos os estudantes participam e eu apenas faço o registro escrito na lousa. Divido-a em algumas categorias, como arte, ciência, música, esporte, política. Em seguida peço para que os estudantes digam os nomes mais imediatos para cada uma delas (Figura 1).

arte	ciência	música	esporte	política

Figura 1: Acervo pessoal.

Registro os nomes mencionados sem fazer qualquer intervenção ou sugestão. Mesmo desenvolvendo essa ação em diferentes séries, observo que os estudantes costumam ficar agitados e ansiosos sem, contudo, desconfiar do objetivo do exercício e os nomes mencionados não costumam variar muito. A duração da ação geralmente não excede trinta minutos. Posteriormente pergunto se existe alguma observação a ser feita a respeito dos nomes escolhidos e a resposta frequentemente é “não” ou surgem comentários como “quase não há brasileiros”, mas jamais há considerações sobre gênero ou raça. Assim, circulo os nomes de mulheres nas listas, quando existem (Figura 2).

Percebendo que uma espécie de mal-estar sempre se instala nos grupos, discuto com os estudantes os motivos pelos quais nossas referências são, tais quais os discursos, hegemônicas e sobre quais seriam os caminhos para conhecermos e construirmos repertórios diferentes.

ARTES	Ciência	literatura	Personagens	Esportes	Política
Picasso	Darwin	JK Rowling	Mônica	Phelps ^{NEY}	LULA
Van Gogh	Newton	Tolkien	Ladybug	Monta	HAMILTON
Da Vinci	Einstein	J. de Alencar	George	CR7	MARIEL LE
Michelangelo	as matem.	M. de Azev	Harry Potter	Mbappe	Lincoln
Donatello	Bohr	Cora Coralina	serious black	Bolt	Roosevelt
Romero Brito	Joule	Lovecraft	Peri	Messi	BOLSONARO
Toys	Galileu	Rick N.	Pucca	BEEZE	STALIN
Will Smith	Ruther..	Clarice L.	shiro	SENNA	MARINA
Vik Muniz	Descartes	Monteiro Lobato	STRIX		HITLER
Frida	Aristoteles	Manoel de Souza	Asterix		
Marina A.	Socrates	Maggie Cabbot	Hello K.		
	Asimov				
	Gates				
	Mendel				

Figura 2: Acervo pessoal.

Para que os estudantes possam pensar nas razões que determinam o apagamento das mulheres da história das artes, da política, dos esportes, entre outros tantos campos de atuação, proponho que conversem em grupos e apresentem suas opiniões, bem como a relevância desse tema para suas vidas. A prevalência da violência contra a mulher é um aspecto frequentemente lembrado, bem como a difusão do feminismo nas mídias sociais é apontada como uma saída para mudarmos a nossa forma de entender as relações e suas tensões.

A segunda ação geralmente está vinculada aos conteúdos do planejamento didático, anual ou trimestral. No ano de 2015, por exemplo, um dos conteúdos nucleares da matriz curricular de Arte do colégio onde atuava para o 9º ano, indicava “o reconhecimento e a problematização dos discursos de poder em produções artísticas”. Após o primeiro exercício, a proposta foi uma pesquisa em grupos sobre mulheres artistas e a criação de um banco de dados com os resultados. Os estudantes propuseram que fosse criado um blog ou site para abrigar as pesquisas, compostas por textos e imagens. Assim, criamos o *Elas na Tela* na plataforma *Tumblr*¹. O título, a disposição das imagens e a estrutura das postagens foram determinadas e realizadas pelos estudantes (Figura 3).

¹ *Tumblr* é uma rede social em plataforma de *blog*, onde os usuários podem compartilhar e interagir com publicações em diversos formatos.



Figura 3: *Print* do Tumblr Elas na Tela.

A avaliação trimestral se deu por meio de seminários curtos sobre as artistas pesquisadas e foi interessante observar que houveram pesquisas sobre mulheres de diversas origens, jamais mencionadas em sua experiência escolar. Alguns estudantes, meninas e meninos, me perguntaram se poderiam continuar alimentando o site com novas postagens, ao que respondi que essa era uma decisão deles a respeito do próprio trabalho. Não houveram novas postagens depois daquele ano, mas o site continua no ar.

Tanto a primeira ação quanto as que decorrem dela, se configuram como tentativas de desestabilização de algumas práticas cristalizadas; busco problematizar o entendimento de que ser professora significa ocupar o lugar das certezas, das decisões, da dominação e dos critérios estáticos. Procuo, por meio da construção de uma relação de confiança em que eu dou o primeiro passo, democratizar o espaço da sala de aula para que os estudantes percorram os caminhos que lhes forem menos penosos e inconvenientes, mas que lhes proporcionem experiências significativas. Como professora de artes, entendo que pensar em práticas escolares mediadas pela educação da cultura visual e em consonância com os apontamentos da pedagogia queer, significa apostar na possibilidade de se construir novas formas de educar que superem os discursos normalizadores de gênero, sexualidade e visualidade. São saídas pedagógicas que podem estabelecer novas interlocuções, novas formas de se pensar o currículo, as relações sociais e a escola. Um aspecto importantíssimo é que os professores e as professoras consigam descentralizar seus papéis na sala de aula, abrindo espaço para que os estudantes se exponham, tornando esse um lugar acolhedor das contradições, incertezas, paradoxos e multiplicidades de formas de ser e estar no mundo.



Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Mec/Sef, 1997, vols. 1 a 10.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais, primeiro e segundo ciclos**. Brasília: Mec/Sef, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais, terceiro e quarto ciclos**. Brasília: Mec/Sef, 1998b.

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da Cultura Visual In: MARTINS, Raimundo. (Org.) **Visualidade e educação**. Coleção Desenrêdos, 2008.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Maria Del Rosario Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. 2015. 321 f., il. Tese (Doutorado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?. Entrevista com Henry A. Giroux. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n., 73, p. 131-143, dez. 2005. Entrevista concedida a Manuela Guilherme. Disponível em: <www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=911> Acesso em 12 agosto 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Catadores da Cultura Visual** - proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5º ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 96p.

MARTINS, Raimundo. Porque e Como Falamos da Cultura Visual? **Visualidades**, Goiana, GO V. 4, N. 1 e 2, p. 65-79, jan./dez. 2007.

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09>>. Acesso em 8 agosto 2018 às 22:37h.



SARTI, Cynthia A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 12(2): 264, maio-agosto/2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23959.pdf>>. Acesso em 8 agosto 2018 às 19:05:33.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SOARES, Sandra Dias M. Paulo Freire e Henry Giroux: diálogos sobre o currículo para a emancipação. **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire - Comunicação Oral 10 - Currículo e Formação de Professores na Educação Básica**. UFPE. 2013. Disponível em < <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/243/446>>. Acesso em 7 agosto 2018 às 19:00h.

Minicurrículo

Ana Paula Vasconcellos Moreira

Professora de Artes Visuais, mestranda na linha de pesquisa Educação em Artes Visuais (PPG-Arte/UnB) e licenciada em Artes Plásticas pela UnB. Integra o grupo de pesquisa Transviações: Educação em Visualidade (PPG-Arte/UnB). Tem interesse em educação em visualidade sob a perspectiva da teoria *queer* e dos estudos feministas, no que tange a educação escolar básica e a formação de professores e professoras.

