

## SENDO PROFESSORA E PESQUISADORA EM UM AMBIENTE HOMOFÓBICO

Luciana Borre Nunes  
PPGAV/FAV/UFG

Raimundo Martins  
FAV/UFG

ISSN 2316-6479

### Resumo

Através do campo reflexivo e político da educação da cultura visual e utilizando uma abordagem pós-estruturalista, o texto problematiza a constituição de masculinidades mediadas por artefatos culturais presentes no cenário escolar. Revisito práticas pedagógicas e a pesquisa de campo realizada durante a investigação de doutorado para pensar o processo de normatização de gênero e sexualidade nas salas de aula. Heteronormatização e discursos homofóbicos nas falas contundentes das crianças ganharam evidência nesse estudo sobre a constituição de masculinidades.

**Palavras chave:** Cultura Visual, Escola, Homofobia.

### Abstract:

Through the reflexive and political field of visual culture education and using a post-structuralist approach, the text problematizes the constitution of masculinities mediated by cultural artifacts present in the school scene. The article revisits pedagogical practices and field research developed during doctoral investigation to think the process of gender normalization and sexuality in the classroom. Heteronormativity and homophobic discourses in the talk of children gained evidence in this study about the constitution of masculinities.

**Keywords:** Visual Culture, School, Homophobia.

### 1. Provocações...

Investigo a produção de masculinidades mediadas por artefatos culturais presentes no cenário escolar revisitando experiências escolares e minhas práticas pedagógicas como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao rever minha trajetória e pondo em perspectiva minha constituição do gênero feminino como professora, me aproximo de outras compreensões sobre como experiências sociais de gênero são criadas e ganham significados em sala de aula.

O campo reflexivo e político da educação da cultura visual possibilita a legitimação desta proposta porque valoriza os caminhos investigativos e suas limitações em vez de se preocupar com possíveis resultados ou respostas

corretas. É um campo que não privilegia um único ponto de vista porque se fundamenta no princípio de que olhares interpretativos correspondem a diferentes entendimentos entre tantos outros. As experiências pessoais do pesquisador interferem diretamente em suas interpretações e maneiras de perceber situações de pesquisa na qual está inserido, destacando que “os seres humanos sempre vêem o mundo a partir de uma perspectiva, um ponto de vista na teia da realidade. Por mais autoconscientes que possamos nos tornar, sempre haverá uma forma nova de ver um evento ou um texto” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 112).

A realização de um processo auto-reflexivo possibilita compreender que interpretações e considerações sobre a temática pesquisada apresentam noções de mundo, de realidade e seus modos de ser, estar e compreender o processo investigativo. Este processo se desenvolveu em uma escola da rede pública de Goiânia, Brasil, com vinte estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

Fui provocada a rever alguns aspectos de minha trajetória para tentar compreender o lugar de onde falo sobre a produção de masculinidades na escola. Interpreto os acontecimentos escolares a partir da minha experiência, mas, tenho necessidade de (re)significar, (re)pensar, (re)experimentar e dar outros sentidos para as vivências que tive na escola como professora e pesquisadora. Minha intenção é realizar reflexões diversas, algumas vezes, talvez, contraditórias. Aquilo que falo, penso e escrevo sobre o âmbito escolar está carregado das experiências que tive, pois, “a interpretação é muito mais complexa do que se supõe, é muito mais produto das forças sociais do que se admite” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 102).

Penso a produção do ser menino porque minhas vivências enquanto filha, irmã, professora, colega, amiga e pesquisadora também produziram masculinidades. Como professora, essas construções se tornaram evidentes através de práticas pedagógicas que narrei, afirmei e corroborei para a constituição de meninos na sala de aula. Imersa nesta teia de negociações, certamente e, às vezes sem me dar conta, reforcei comportamentos de como ser menina e atitudes de gênero mais adequadas para permanecer em determinados locais.

Creio que “apreciar o relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 102) constitui premissa para uma investigação que fala, descreve, busca entender e analisar acontecimentos escolares. Sou mulher investigando a produção do ‘ser homem’ na escola. Como menina fui produzida na relação com meu irmão. Como professora contribui para constituir maneiras de ser menina e menino. Percebo minha subjetividade

feminina em relação ao que é compreendido como subjetividade masculina. E, ao me produzir como mulher, produzo masculinidades. Como produzo e reproduzo narrativas para constituir relações de gênero nas salas de aula? Como esses processos instituem relacionamentos interpessoais na escola? Como estímulo negociações de gênero no âmbito escolar?

## 2. Práticas Escolares que Constroem e Desconstroem Masculinidades

O exercício autorreflexivo de um amigo e colega gerou provocações durante uma aula na disciplina *Masculinidades, Pesquisa Construcionista e Arte* ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual em 2011. Enquanto Jorge lia seu depoimento, percebi marcas produzidas pelo âmbito escolar que disciplinarizaram seu corpo, ações e mente. Inscrições corporais que constituíram maneiras de se relacionar na escola e que trouxeram à tona lembranças de minhas práticas pedagógicas para a construção e desconstrução de masculinidades.

Às vezes penso que minha infância foi tranquila. Mas quando me dou conta dos grandes embates que houve para que eu pudesse sobreviver entre os outros, penso não ter sido tão tranquila assim. Até minha entrada para escola tudo foi sempre muito bom. [...] Quando eu tinha aproximadamente 11 anos, recebi uma intimação vinda de um grupo de colegas. Um porta-voz reivindicava que durante a hora do recreio eu deveria ficar junto deles, pois eu era menino. O que acontecia era que ao chegar o intervalo da aula, eu e mais duas colegas íamos para o refeitório lanchar juntos. Ficávamos conversando e nos divertíamos muito. Foi só depois de ter sido interceptado por esse colega que me dei conta de que o que eu estava fazendo não era natural para todo o resto da turma, da escola, da sociedade. Aí, então, comecei a me policiar. Passei a lanchar com os meninos, mas ficava mudo, pois não me interessava em falar as idiotices que eles falavam. Ficar ouvindo era ainda pior. Dentro de sala de aula também evitava falar. Era muito melhor ser chamado de “santinho” e “rádio do Paraguai” do que de “menininha”. (Jorge)

Junto a isso recorro a investigação narrativa de Garcia (2012, p. 211) ao relatar suas aprendizagens na escola: “as regras de masculinidade me indicavam em que momento deveria comportar-me de uma maneira ou de outra, dependendo do contexto social e suas significações”. Dando continuidade a sua reflexão, o autor explica que “adotar posições de covardia em situações que deveria mostrar coragem provocava uma incômoda recriminação dos colegas que vigiavam o cumprimento das normas de masculinidade”.

O depoimento deste colega e o relato de Garcia (2012) despertaram lembranças das possíveis marcas que inscrevi nas/os alunas e alunos com os quais trabalhei durante meu período de docência nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Influenciei atitudes de meninos? Ditei comportamentos que considerava adequados para cada gênero? Instaurei práticas pedagógicas que sufocavam as preferências de gênero das crianças? Subjuguiei suas ações, expectativas e atitudes de gênero? Que marcas de gênero e sexualidade produzi? Como construí e desconstruí masculinidades durante minhas aulas? Como percebi e o que falei para os meninos que não correspondiam ao comportamento hegemônico de masculinidade? Como reagi diante de adjetivos pejorativos que qualificavam meninos “quietinhos”? Será que também fui “porta-voz” reivindicando lugares certos e atitudes adequadas para meninos e meninas?

Aquele colega provocou-me ao dizer que “sobreviveu”. Desestabilizou minhas convicções e crenças sobre o que seria uma educação de qualidade e formação integral da/o aluna/o. Sobreviver não é algo que desejei para minhas/eus estudantes. Sobreviver não condizia com minhas intenções pedagógicas. Será que as/os estudantes “sobreviveram” em minhas aulas? Percebo a escola como espaço de construção de subjetividades que contribui para determinar maneiras de se relacionar. Práticas pedagógicas, assim como outros âmbitos e artefatos culturais, produzem identidades de gênero.

Aquele colega condicionou seus comportamentos e resignou suas vontades e desejos para não ser chamado de “menininha”. Diversas condições comportamentais destinadas aos garotos são constituídas nas relações nas salas de aula, descrevendo, neutralizando e prescrevendo atitudes específicas para cada contexto.

Produzi atitudes consideradas “corretas” e binárias para meninas e meninos organizando filas separadas, promovendo jogos de futebol entre os meninos, afirmando que os garotos não poderiam machucar as garotas na hora de recreio por serem mais fortes. Não problematizava as narrativas heteronormativas, ao contrário, enfatizava a diferença das brincadeiras para cada gênero reforçando visualidades sobre o sonho de ser uma princesa entre as meninas. Tudo isso aconteceu num cenário escolar que, inúmeras vezes, também não problematiza questões relacionadas a gênero e sexualidade e continua reproduzindo normas comportamentais sem realizar um processo reflexivo. Assim como Lomas (2008, p. 178), penso que a escola, entre outros âmbitos, apresenta significativa participação na reprodução de narrativas normativas:

A escola é um lugar onde se aprende e se ouve coisas, onde testes aprovam e suspendem, onde se difunde alguns saberes e se adquire algumas destrezas, hábitos e normas. É nesse lugar onde não se ensina somente o conhecimento legítimo, mas também o comportamento esperado (a obediência à autoridade e o respeito às regras do jogo), onde se sancionam e se elogiam umas ou outras condutas e onde,

frequentemente, se ensina e se aprende coisas que, às vezes, nada tem a ver com as coisas que ocorrem fora das aulas.

No contexto escolar, reforcei regras e padrões de comportamento que distinguem, neutralizam e prescrevem ações específicas para meninas e meninos, delimitando como cada um deve atuar em situações sociais diversas. Esses padrões constituem subjetividades, sendo que “o gênero é uma forma de ordenamento da prática social” (CONNELL, 2003, p. 36). Fui produtora de masculinidades/feminilidades e reflito sobre a importância de repensar minhas ações pedagógicas sem desconsiderar o fato de que, como professora, provavelmente, continuarei cooperando para a produção gênero.

O campo político e reflexivo da cultura visual tenta compreender a cultura a partir das nossas interações com imagens e artefatos, problematizando o efeito dessas relações para a produção de identidades.

A cultura visual analisa as relações existentes entre sociedades, indivíduos e imagens. A cultura visual é a caracterização e a avaliação de produção de sentidos através do visual, como vemos, o que vemos, o que não vemos, o que não nos é permitido ver, etc. (TAVIN, 2009, p. 225).

Nesse sentido, a cultura visual entende que a experiência social é afetada por imagens e artefatos que configuram práticas do mostrar, do ver e do ser visto, caracterizando-se, portanto, um campo crítico/político que pensa e problematiza nossas experiências visuais. “Enquanto área de estudo, a cultura visual busca analisar e interpretar a riqueza de experiências visuais (multimediadas) em uma dada cultura, bem como suas práticas visuais: as interações entre observadores e aquilo que é observado” (TAVIN, 2009, p. 226).

Segundo Martins e Tourinho (2011, p. 7) a cultura visual está atravessada por outras áreas de conhecimento, tais como história da arte, filosofia, antropologia, arte-educação, estudos culturais, estudos feministas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, realizando modificações nas formas como compreendemos as narrativas visuais, “especialmente nos fazendo pensar sobre os usos que damos às imagens e artefatos. Faz-nos pensar também sobre os impactos que imagens e artefatos promovem nos modos como concebemos, agimos e sentimos no mundo.” Outro ponto importante nos estudos da cultura visual, deve-se à sua ênfase no declínio dos regimes de visualidade modernistas que, segundo Aguirre (2011, p. 70) “respondem perfeitamente ao desmoronamento das grandes narrativas universalizantes”.

As imagens e artefatos culturais atravessam as culturas infantis instituindo práticas culturais e servindo como referência estética e dos modos de ser e agir, “eles não são inocentes objetos/utensílios que apenas cumprem suas funções



utilitárias, eles direcionam condutas, seja para comprarmos alimentos, seja para vestirmos as crianças, seja para formularmos nossas concepções sobre as infâncias” (CUNHA, 2010, p. 136). A mesma autora (2010, p. 155) afirma que as imagens conversam com as crianças de maneira amigável e “que as crianças estão construindo suas representações e identidades de gênero sobre si e sobre os outros, através das interações com os artefatos e objetos visuais que nos invadem cotidianamente”.

As situações narradas originaram inquietações que, enquanto educadora, impulsionaram minha busca pela pesquisa no campo da educação da cultura visual. A pesquisa se desenrola quando começo a questionar aquilo que aparece como natural no meu cotidiano. Nesse sentido, “ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação” (BUJES, 2002, p. 14).

Essas inquietações levaram-me a uma escola municipal da rede pública de Goiânia onde realizei a pesquisa. A investigação tinha como foco problematizar a constituição de representações de masculinidades mediadas por artefatos culturais, contexto no qual me deparei com um ambiente homofóbico.

### 3. Narrativas Homofóbicas na Escola

Discursos homofóbicos nas falas contundentes dos meninos ganharam evidência neste estudo sobre a constituição de masculinidades. São narrativas semelhantes ao posicionamento de que a homossexualidade é um desvio do normal, necessitando de orientação e ajuda para superação e modificação de “escolhas”. Uma conversa com os meninos apresentou aspectos contundentes:

\_\_\_ Eu acho que é sem-vergonhice, tia. Isso é sem-vergonhice! É sem-vergonhice e *boiolagem*! Eu não concordo com isso. Não pode ter *boiolagem*. Não pode ter! (Leonardo, irritado, batendo a mão na mesa)

\_\_\_ Ninguém concorda com esse negócio de *boiolagem*. (Pedro)

\_\_\_ Só os *boiolas* que concordam. (Leonardo)

\_\_\_ Porque ninguém gosta de *bichas*. Só o Leonardo! (Pedro referindo-se ao colega, rindo)

\_\_\_ Como o Junior! (Leonardo referindo-se ao colega. Os meninos riem ao ofenderem-se uns aos outros)

\_\_\_ Essa lei não é justa porque ela aceita a *boiolagem*. Não tem os estupradores, os drogados e os bandidos que fazem coisa errada? Eu não concordo porque a lei tem que ser justa. (Junior)

Sem entender, perguntei sobre o que Junior estava falando.

\_\_\_ Aquela lei da *boiolagem*. A Dilma [atual presidente do Brasil] é que tá fazendo os caras virar *viado* porque ela também é uma. (Heitor)

\_\_\_É! Ela é *sapatão*! (Junior)  
\_\_\_Ela é *sapatona* e sem-vergonha. Ela é *boiola*, meia *gayzola* e eu não concordo com isso. Eu bato na hora! Dou um tapa! (Leonardo)  
Os colegas riem.  
\_\_\_Já pensou se a Dilma tiver lá naquele carro da parada gay? Pregando cartazinhos dizendo: quem quer ser travesti? (Heitor)  
\_\_\_Com a bandeira do Brasil? Mas ela não pode! (Pedro)  
Chocada, perguntei:  
\_\_\_Alguém aqui pensa diferente? Vocês acham que existem opiniões diferentes?  
\_\_\_Existe! Da Dilma! E dos políticos que trabalham pra ela e que fizeram a lei. (Heitor)

Leonardo estava reafirmando seus valores como menino heterossexual quando disse: “*eu bato na hora*” e “*dou um tapa*”. Estava assumindo um posicionamento que, talvez, não seja o que ele realmente pensa ou faria, mas, diante dos colegas suas palavras funcionaram como demarcador de superioridade. Eram estratégias inconscientes para alcançar êxito e reconhecimento. Defendeu-se atacando ao mesmo tempo em que conservava seu prestígio de “menino mais velho da turma”. É possível que os outros tenham reproduzido a violência verbal para legitimarem sua permanência no grupo. Imagino o que aconteceria se um dos meninos rebatesse as afirmações de Leonardo. Discordar poderia desencadear um processo de exclusão do grupo.

O medo de não ser reconhecido como “menino de verdade” e a preocupação de fazer jus às exigências do grupo de colegas impediram outras maneiras de discutir a situação. As aprendizagens sobre ser homem se consolidam, com frequência, em discursos homofóbicos. Nos meninos se enraíza o medo de ser excluído. Daí surge o esforço para ser aceito, normatizando-se. A necessidade de pertencimento fortalece o repúdio às sexualidades não hegemônicas.

Como educadora, reconheço atribuições que não tive a oportunidade de desenvolver com as crianças com as quais trabalhei durante a pesquisa de campo. Ao ouvir os relatos e conviver com situações de preconceito me senti instigada a desenvolver ações pedagógicas que minassem as certezas desses meninos. Assim como Pascoe (2007, p. 169), acredito que “alunos que assediam outros estudantes precisam ser punidos, mas eles também precisam ser educados”.

Durante a investigação não pensei em promover novas verdades nem combater crenças, mas, oportunizar momentos de reflexão e outras possibilidades de viver os relacionamentos sociais levando em consideração que “os estudos sobre masculinidades em torno do sistema educativo devem descobrir aquelas formas de poder que tacitamente mediam a construção de subjetividades presentes na vida escolar” (GARCIA, 2012, p. 193).

É atribuição das/os educadores promover a desmistificação de pontos de vista e a desnaturalização de maneiras de olhar. No entanto, a pesquisa de campo foi intensa durante os sete meses de observação e interação no ambiente escolar. Fiquei impossibilitada de desenvolver atividades específicas com as/os estudantes devido à programação de conteúdos/provas e investi nos encontros dos grupos focais como estratégia para a produção de dados. Acredito que “educadores também podem tomar medidas proativas para tornar as escolas mais equitativas. Os administradores podem modificar a organização social da escola e os conteúdos do currículo de modo que eles possam ser menos homofóbicos e normativos de gênero” (PASCOE, 2007, p. 169).

Essa impossibilidade afetou-me. Mobilizou-me porque ações pedagógicas projetam e promovem mudanças, mesmo que locais e subjetivas. Na perspectiva da educação da cultura visual romper com dicotomias de gênero e sexualidade é uma maneira de combater ações homofóbicas na escola. Promover a compreensão de que não há somente duas maneiras possíveis de viver a sexualidade é um caminho para motivar as/os alunas/os a refletir sobre outras alternativas e aceitar conviver com essa possibilidade em suas vidas. Negociações de gênero e sexualidade são difíceis no âmbito escolar, mas “nós não podemos aceitar que meninas e meninos estejam definindo masculinidades baseadas em noções prejudiciais de poder e dominação” (PASCOE, 2007, p. 173).

Leonardo, o menino mais velho da turma, exercia notória influência sobre os colegas. Suas atitudes eram imitadas e os demais, geralmente, concordavam com suas ideias e opiniões. Quando ele disse, irritado e seguro, que “*não pode ter biologia!*”, seu colega Pedro o encorajou e reiterou suas palavras: “*ninguém concorda com esse negócio de biologia!*”.

As palavras de Leonardo se instituíram como verdade, ganharam espaço e foram fortalecidas. Ele legitimava suas ideias persuadindo os demais colegas, convencendo-os de que possuía experiência e conhecimento amplos sobre o assunto. Não era questionado e nem punido quando agredia algum colega. A escola possibilita que uma versão de masculinidade dominante e hegemônica seja produzida quando não questiona atos de agressividade e violência.

A naturalização de condutas em torno das masculinidades e das feminilidades está incorporada em nossa sociedade tornando-se visível quando questões de gênero e sexualidade, em geral, não são debatidas e pensadas no âmbito escolar. A escola, tradicionalmente, “tem tratado de manter distância entre as experiências dos estudantes e os conhecimentos escolares. Nesta linha, a experiência dos meninos tem sido descartada por ser subjetiva e estar sujeita a vicissitudes da vida emocional” (GARCIA, 2012, p 322).



Apresentar e legitimizar outras narrativas, diferenciadas e contrárias, poderia favorecer o combate ao preconceito. Entender que uma mesma situação pode mostrar outras 'verdades' possíveis e que não necessitamos nos posicionar em um polo dicotômico é uma estratégia de rompimento com comportamentos preconceituosos. Desestabilizar o jogo das dicotomias polarizadas fratura uma suposta ordem hierarquizada ou superioridade de um dos elementos.

Investigar sobre a constituição das masculinidades através do campo político/reflexivo da educação da cultura visual implica estabelecer entendimentos sobre processos de identificação que meninas e meninos constroem sobre si mesmos. Provoca a pensar como imagens sobre masculinidades produzem desejos, memórias e imaginários visuais. Busca entender quais e como se produzem compreensões culturais de gênero e sexualidade.

Mesmo com todas as dificuldades e entendendo que o âmbito escolar produz e reproduz mecanismos que valorizam a heteronormatização, vale ressaltar que esse âmbito é, também, espaço no qual podem ser construídas outras aprendizagens, convivências e relações de ensino/aprendizagem, “sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica” (JUNQUEIRA, 2009, p. 36).

#### **4. FINALIZANDO...**

A investigação que realizo está carregada com minhas concepções de mundo, com minha maneira de olhar e entender as relações sociais e afetivas que construí e que me fazem transitar por outras experiências de ser professora/pesquisadora. Por isso, penso ser determinante o processo reflexivo sobre minhas vivências pessoais e profissionais para compreender os caminhos que me levam a estudar sobre a produção de masculinidades, pois “o que fazemos quando pesquisamos é dotar o mundo de uma moldura que delimita, guarda e dá relevância as questões que nos constituem” (TOURINHO, 2012, p. 247).

Estou fazendo gênero – constituindo masculinidades e feminilidades - porque escolho fatos para contar em detrimento de outros que descarto e, também, porque considero algumas falas e ações entre muitas que poderiam compor este texto. É necessário “reconhecer e trabalhar com a impossibilidade de que o(a) pesquisador(a) se mantenha fora, ausente ou distante do tema e do contexto pesquisado ou das interações de definições que ali acontecem” (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 70). Faço gênero porque ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos.

Sou educadora e estou pesquisando gênero e sexualidade. Ao pensar a produção do 'ser menino' estou buscando problematizar atribuições masculinas, apesar de estar consciente de que posso, até sem perceber, reafirmá-las. Ao reforçar condutas dos meninos contribuo para normatizar regras que ditam masculinidades. Então, me pergunto: poderia ser diferente?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRTON, Liz. *From sexuality (gender) to gender (sexuality): the aims of anti-homophobia Education*. London: Publisher Routledge, online publication, 2009.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/14681810902829505>>. Acesso em: 11/03/2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-34.

CONNELL, Robert W. La organización social de la masculinidad, In: LOMAS, Carlos (comp.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós, 2003, p. 31-54.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da Educação Infantil. *Educação e Realidade*. Edição eletrônica, 2010a.

\_\_\_\_\_. As infâncias nas tramas da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria: Editora UFSM, 2010b, p. 131-161.

GARCIA, Fernando Herraiz. *Los Estudios sobre Masculinidades: una investigación narrativa em torno al papel de la escuela y la educación artística en la construcción de la masculinidad*. Barcelona: Editorial Acadêmica Espanhola, 2012a.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LOMAS, Carlos. *Era una vez la escuela: identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós, 2008.

MAC AN GHAILL, Máirtín; HAYWOOD, Christian. Scholling masculinities. In: Mac An Ghail, M. (Org.). *Understanding masculinities*. Buckingham: Open University Press, 1996.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 51-68.

PASCOE, C.J. *Dude, you're a fag: masculinity and sexuality in high school*. Berkeley: University of California Press, United States of America, 2007.

TAVIN, Kevin. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 225-239.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 61-76.

TOURINHO, Irene. Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). *Cultura das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2012, p.231-253.

---

## 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.