

atrás do muro da escola

Leísa Sasso



Fotografia e edição da autora da Avenida Central de São Sebastião em 2005



Fotografia da autora do Muro da Livre Expressão no Centro Educacional São Francisco “Chicão” de São Sebastião – DF.

Ao refletir sobre minhas práticas como educadora em artes visuais entre os anos de 2002 e 2007, percebo a influência que Paulo Freire exerceu no meu trabalho, e também nos projetos desenvolvidos por mim e por outros educadores na escola. Mesmo que a pedagogia crítica não estivesse voltada diretamente para as práticas de arte/educação, não me parecia lógico abandonar os referenciais culturais dos estudantes.

Na medida em que a pedagogia cultural defende que é necessário agregar aos currículos escolares os objetos de investigação externos ao processo escolar e que existe um currículo além das fronteiras da escola constituído por artefatos culturais disseminados pelas mídias que estão presentes na vida cotidiana das pessoas, é importante problematiza-los e ressignifica-los, a partir de análises e críticas.

Em termos estritos, a pedagogia cultural, assim como a pedagogia crítica, são abordagens fundamentadas nos Estudos Culturais que repensam, negociam e transformam as relações de ensino-aprendizagem, a produção do conhecimento, as estruturas institucionais da escola, as relações sociais e materiais mais amplas das comunidades, sociedades e nações (MCLAREN,1998). Esses estudos se debruçam sobre as mudanças ocasionadas pela propagação das imagens, com o intuito de eliminar bases injustas que criam currículos com características sexistas, racistas, homofóbicas e classistas, características estas que são agravadas pela dinâmica da sociedade individualista de consumo.

Essas novas abordagens da educação, ao mesmo tempo mais crítica e mais receptiva, encoraja as discussões na sala de aula, a partir da análise e compreensão das imagens que povoam nosso cotidiano, possibilitando a crítica às estruturas de poder, inclusive aquelas exercidas dentro da escola. Além disso, o desconhecimento de uma abordagem teórica pós-estruturalista produz uma prática descontextualizada, que não considera a comunidade em que a escola se insere e privilegia a educação da arte exclusivamente a partir de obras artísticas relevantes na história da arte. Em verdade, a fundamentação dos Estudos Culturais se constrói a partir de debates de inspiração pós-estruturalistas, pós-colonialistas e pós-modernistas. Apesar de não estar direcionada expressamente para as práticas de arte/educação, essa nova forma de ver o ensino da arte possibilita aos docentes considerarem as relações de poder e dominação social visíveis nas divisões de classe, de gênero e de raça, além das mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas do mundo contemporâneo.

Dessa forma, as imagens produzidas pela mídia, internet, publicidade, etc. podem ser resignificadas de forma crítica, o que direciona o trabalho docente e suas práticas pedagógicas às visualidades e à cultura visual.

O termo cultura visual, ainda não incorporado ao currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, amplia possibilidades de novas abordagens pedagógicas. Segundo Freedman e Sthur, (2009 p. 10) a cultura visual possibilita questionamentos “referentes ao poder da representação, a formação de identidades culturais, funções de produção criativa, significados das narrativas visuais, reflexão crítica sobre a proliferação tecnológica e a importância de conexões interdisciplinares”. Orientar o trabalho nesse sentido parece ser, na perspectiva da Pedagogia Cultural e dos estudos de cultura visual, a estratégia mais adequada para educar por meio da arte e da cultura visual, cidadãos críticos e voltados para ações que antecipem as mudanças almejadas. Vieira da Cunha esclarece:

[...] o ensino da arte hoje deveria ter, como uma de suas principais preocupações, a discussão sobre o efeito das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades. Isso não significa abandonar nas salas de aula o conhecimento sobre a Arte [...] mas significa acréscimos ao ensino de arte que mais se preocupou com os “objetos” de conhecimento do que como esses conhecimentos produzem os sujeitos da educação (2012, p. 104).

Esse conhecimento que pode redefinir os estudantes deve ser considerado e torna-se cada vez mais importante na medida que a mídia tem contribuído mais do que a educação das artes visuais no momento atual para a articulação de imagens e significados, muitas vezes direcionando os sujeitos para o consumo e para o individualismo. Charréu reforça o que disse Vieira da Cunha e critica aqueles educadores que defendem os conteúdos tradicionais dos currículos escolares como “úteis para o resgate de uma difusa identidade coletiva”.

[...] as imagens globais, as artes visuais, a cultura visual e a educação artística, em geral, são importantes vetores em que poderão se apoiar muitas das idéias de regeneração e de emancipação de uma sociedade contemporânea que hoje tem dificuldade em vislumbrar, no horizonte, um rumo a seguir (CHARRÉU, 2012, p. 46).

Essa visão de uma educação emancipadora, de uma pedagogia crítica, já tinha sido descrita por Paulo Freire há décadas atrás. Apesar de ela ter sido incorporada no discurso teórico da maioria dos docentes e encorajada pela legislação e pelos parâmetros curriculares, ela ainda espera sua utilização efetiva nas práticas de educação em artes visuais. Muitos colegas ainda encontram, infelizmente, dificuldades em trabalhar para a autonomia e para a emancipação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem e não entendem como é possível associar o conteúdo curricular com a edificação de cidadãos conscientes, especialmente na educação em artes.

Sobre isso, Victorio Filho identifica uma espécie de conformidade dos envolvidos com a educação no sentido de “manter revigorada a hierarquia confirmadora da superioridade de tudo o que constitui a tradição da 'cultura culta',” (2012, p.152) e identifica a invisibilidade, a desqualificação do que seria diferente e, em certa medida, como algo oposto a essa tradição. Diante dessa constatação, ele aponta para importância da educação em artes visuais:

Pensar a participação da Arte na Educação compatível com a contemporaneidade, nos parece exigir ultrapassar os limites da discussão limitada às territorialidades curriculares convencionais e avançar em direção à terrenos que as margeiam e contaminam. [...] a vida vibrátil do dia a dia e suas diversas conexões com informações e práticas ainda não apreendidas pelos programas escolares (VICTORIO FILHO, 2012, p.152).

Não obstante o desconforto causado na sala de professores por estas novas teorias, reconhecemos, todos, que ainda não existe uma direção consensual. Ainda mais porque trabalhar o ensino de arte em contexto de escola pública de Ensino Médio não é tarefa fácil. Além da carência e precariedade dos materiais ofertados, da estrutura física geralmente inadequada à atividade artística e equipamentos tecnológicos sucateados, o acesso à rede mundial, quando existe, é limitado. Além do mais, geralmente inicia-se o trabalho sem que haja uma orientação pedagógica e uma metodologia prescrita, cabendo ao docente escolher, entre as orientações e metodologias existentes, aquela que se adequa melhor ao seu perfil de educador e ao conteúdo que será tratado.

Se, por um lado, essa liberdade de escolha quanto à orientação pedagógica e metodológica permite ao docente a tão almejada autonomia e amplia as possibilidades pedagógicas, por outro lado, corre-se o risco de adotar práticas e procedimentos defasados e anacrônicos que não consideram as novas abordagens pedagógicas para educação em artes visuais, seja por deficiência de formação ou por falta de planejamento adequado.

Em verdade, existe a percepção dos teóricos da Pedagogia Cultural que é preciso ressignificar conceitos pedagógicos, políticos, artísticos, culturais, sociais, posto que novos paradigmas se impõem. A educação da arte, na forma como oferecemos aos estudantes, não os alimenta com uma crítica, e os expõem às manipulações. É necessário, portanto, que a educação da arte repense suas finalidades.

percurso: projetar, atirar-se

Durante treze anos de magistério, cinco dos quais, como professora regente no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, seis como diretora do Centro Educacional São Francisco, outra escola de Ensino Médio e Fundamental também em São Sebastião, foi possível constatar a falta de sintonia, muitas vezes de comunicação, entre professores e estudantes em sala de aula. De fato, entreter e manter a atenção e o foco de algumas dezenas de adolescentes inquietos e arredios não é tarefa simples, muito menos quando o que se oferece em troca são aulas monocórdias, unilaterais e passivas.

Durante esse período, fiz um esforço no sentido de promover e estimular uma mudança nas práticas de ensino, a fim de tornar o processo de ensino aprendizagem mais interessante e, portanto, mais efetivo. Uma vez que a escola e a comunidade escolar tem pouca ou nenhuma influência na definição de seu currículo, que é também uma das causas do referido desinteresse, considero que é urgente trabalhar na forma da apresentação dos conteúdos e na maneira de ensinar conhecimentos e saberes. Essa mudança exige humildade para ouvir os jovens, coragem para discutir de forma crítica a sua realidade e disposição para perceber e levar em consideração a visualidade cotidiana que eles aportam.

No mesmo período comecei a entender a importância de um trabalho diferenciado. A palavra "Projeto" inspirou meu trabalho. Projeto remete ao futuro, significa prever, antecipar, imaginar algo que ainda será. Segundo o dicionário Aurélio (2000) significa também plano, intento, desígnio, empreendimento como indica sua gênese do latim

projectu - lançar para diante. Projetar também significa atirar-se, lançar-se, precipitar-se, arrojarse e, talvez, seja esse último significado que cause tanto temor àqueles que se deparam com essa proposta de trabalho que não tem prescrição.

Os projetos concretizam ideias, se materializam em produtos, visam resultados, são elaborados progressivamente e são realizados por pessoas que ousam realizar. O projeto engendra desprendimento e ousadia para aventurar-se, assim com humildade e prudência para reconhecer que é preciso investigar mais, para conhecer mais, que se pode adquirir informações sem recorrer ao livro texto; e que o professor não está necessariamente no centro da ação pedagógica. O projeto tange o domínio político, sociológico, cultural e conseqüentemente pedagógico no âmbito escolar. Os projetos de trabalho significam ainda segundo Hernández:

[...] reposicionar a concepção e as práticas educativas na escola, pode ser um meio de nos ajudar a repensar e refazer a escola, também podem reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os estudantes, apresentam mudanças voltadas à reorientação da função da escola, são evidências que indicam uma das direções da mudança (HERNÁNDEZ, 2006, p.179).

Considero importante a premissa de que os projetos de trabalho na perspectiva crítica da cultura visual podem ser o meio privilegiado para promover as mudanças necessárias à transformação da educação, entre elas a promoção da identidade individual e a justiça social na educação. Dias afirma que: "a Educação da Cultura Visual conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e, então, a ação" (2011, p.62). A ação dos sujeitos se dá nesse caso a partir dos projetos de trabalho. A partir da crítica social o estudante propõe a ação interventiva. A execução do projeto é a culminância da ação pedagógica.

Há que se reconhecer o potencial transgressor dos projetos de cultura visual e de como eles podem mudar a educação e promover uma escola que empodera seus estudantes. Uma escola capaz de questionar a sociedade e representá-la ou a recriá-la em imagens e textos críticos. A educação da cultura visual é, portanto, uma ferramenta para a criação artística e para a transformação da escola.

Negligenciar sua potencialidade é desconsiderar a possibilidade de repensar criticamente essa instituição secular e propor ações que visem sua transformação e também da sociedade. Nesse momento de mudanças de paradigmas em todos os setores, quando a sociedade passa a se organizar em rede e se dispõe fortemente a compartilhar, nada mais anacrônico que um professor que pensa e trabalha sozinho, um instrutor especializado que considera o seu saber estanque e definitivo. A utilização dos projetos como possibilidade de trabalho transdisciplinar pode dar mais sentido à aprendizagem. Trata-se, sobretudo de instituir novas formas de se pensar e organizar a escola, de influir na pré-disposição do docente para desenvolver habilidades novas.

Segundo Freire, “as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo pelos objetos cognoscíveis” (2005, p. 79). Minhas práticas pedagógicas propõem, a partir desse enfoque Freireano, a construção de uma escola onde os estudantes conectem, relacionem os conteúdos curriculares com a sua vida, a sua cidade e a sua própria escola, bem como possam compreender em quais contextos se produziram as

obras artística, as imagens, por quem e porque se apresentam de determinada forma e não de outra, e que essa nova postura se construa por intermédio de projetos de trabalho. Defensor dos projetos de trabalho, Hernández (1998) afirma que os projetos constituem lugares, onde a aproximação com a identidade dos estudantes é favorecida, onde a função da escola não é apenas ensinar conteúdos. Trata-se de uma proposta de revisão curricular de forma não fragmentada onde se leva em consideração o que acontece fora da escola e as informações que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aportam, além do posicionamento questionador diante dessas informações. Neste caso o projeto de trabalho engendra abordagens pedagógicas críticas e inclusivas tão mais importantes quanto mais desfavorecidas ou excluídas forem as comunidades escolares. A educação voltada à compreensão crítica da cultura visual considera que a cultura popular é portadora de discursos que precisam ser abordados no espaço escolar de forma a “eliminar as hierarquias de sensibilidade, riqueza e poder que dividem as pessoas em classes” (MITCHELL, 2012, p.20). Dentro dessa perspectiva podemos entender que os jovens da periferia são sujeitos ordinários que aspiram serem extraordinários. Inseridos em uma comunidade periférica desejam, mas ainda não vislumbram uma mudança de condição social.

Também nesse aspecto, a escola não cumpre o que dela se espera, uma vez que pratica relações baseadas na hierarquia restrita e na diferenciação. Em outras palavras, a escola reproduz e reforça uma sociedade desigual e com pouca ou nenhuma mobilidade (BOURDIEU et PASSERON, 1970; MEKSENAS, 2002; Busetto, 2006).

Nesta conjuntura, é importante descrever o contexto sócio econômico de São Sebastião. A cidade nasceu a partir de um vilarejo que se formou ao redor das olarias da penitenciária da Papuda, no início da construção de Brasília, em 1957 e durante muito tempo permaneceu como zona rural. A partir do final dos anos 80, o aumento acelerado da população e a carência de um planejamento urbano, transformaram o antigo vilarejo rural em um conglomerado urbano com uma população estimada em 100 mil habitantes, 47% dos quais, jovens de menos de 20 anos. Segundo levantamento encomendado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal à Rede de Informação Tecnológica Latino- americana (RITLA), trata-se de uma das cidades satélites mais pobres do DF com 88,6% dos moradores recebendo apenas um salário mínimo. É a terceira cidade mais violenta do DF e 69,7% dos estudantes dessa localidade já presenciaram alguma agressão física no âmbito escolar. Para usar uma criativa definição, os nossos estudantes são, como eles mesmos dizem: pobres, pretos e "putos" com a exclusão social e econômica a qual estão submetidos.

Nesse quadro de precariedade, em uma cidade sem nenhum cinema ou teatro, onde o lazer são banhos de rio, bilhar no boteco e sermão de bispo, a cultura visual exerce uma grande influência, especialmente aquela apreendida a partir dos meios de comunicação de massa ou nas redes sociais. A cultura de massa é, para muitos brasileiros, a cultura acessível, a "única" cultura. No nosso caso, as TVs abertas e as redes sociais, nas Lan Houses a R\$1,50 a hora, são os principais veículos. Só por este motivo, já se justificaria a utilidade e a pertinência da educação da cultura visual como elemento central da Proposta Pedagógica da escola. "A educação da cultura visual cruza abordagens da arte e das ciências sociais visando um olhar crítico e investigativo em relação às imagens e aos modos de ver, valorizando a imaginação, o prazer e a crítica como constituintes das práticas de produção e interpretação de visualidades" (TOURINHO, 2011, p.4).

Além disso, o suporte dessa iniciativa nas novas teorias da educação da cultura visual reforçam minhas convicções, uma vez que também consideram essencial uma prática pedagógica que leve em conta a realidade social e econômica dos estudantes, assim como

as experiências e informações visuais que eles aportam. Freedman já tinha apontado as mesmas preocupações anteriormente, afirmando que as representações conflitantes da arte, relacionadas a dualismos, complexidades, e não contradições se devem a negligência por parte dos docentes das experiências do estudante fora de sala de aula (FREEDMAN, 2005). “Oportunidade de atentar para questões de representação e de conceituação, criação e interpretação da arte. Esse conhecimento proveniente de formas populares de cultura, o conteúdo da mídia, pode receber mais atenção, pode ser trabalhado para ampliar conhecimento e imaginação” (Idem, p. 140-141).

Sendo assim, dar atenção aos conteúdos da mídia, da arte contemporânea, das redes sociais, da publicidade é considerar, entre outros saberes, o saber popular, é interessar-se pelo outro e criar lugares de troca e compartilhamento de experiências, é construir um espaço de participação. Acredito que a pedagogia de projetos é a melhor forma de trazer os estudantes, afinal a razão de todos os esforços, para o centro do processo. Não se trata apenas de uma abordagem pedagógica, mas de um ato político, um ato político-pedagógico. Hernández vai direto ao ponto quando afirma que:

Repensar a educação a partir da arte, da cultura visual é fazê-lo, em parte da posição dos perdedores, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação e bagagem dos cidadãos mais jovens. [...] falar da educação escolar desde uma parcela de conhecimentos caracterizada por sua inutilidade pode ser uma ousadia. [...] Não estamos diante de uma disciplina marginal se olharmos as páginas econômicas dos jornais, onde se oferecem conselhos para investir no mercado de artes ou se estuda os resultados econômicos da indústria do desenho, publicidade e do lazer audiovisual. [...] talvez acabemos nos dando conta da miopia de alguns planejadores da educação, incapazes de pensar nos estudantes mais do que como consumidores de imagens. (HERNÁNDEZ 2000, p.27)

Além disso, existe um temor quase que generalizado em se romper com a compartimentação do saber do professor. Essa verdadeira zona de conforto, um mundo onde os conceitos, os caminhos e os procedimentos são todos conhecidos, é um território defendido com unhas e dentes, quase uma terra santa do professor tradicional, como se a questão fosse sobre o seu poder e autonomia em sala de aula. Acontece que não se trata disso, ou melhor, apenas disso. A questão central é o anacronismo de uma educação francamente descompassada com o seu tempo.

Possibilitar a articulação de saberes, mobilizar as pessoas em torno de uma ideia, estar aberto à escuta sensível, saber conviver e trabalhar com as diferenças, buscar desafios para si mesmo, ter postura curiosa e buscar respostas, assumir que é preciso investigar, respeitar opiniões divergentes, trabalhar coletivamente, valorizar as experiências dos outros e ser capaz de estabelecer vínculos e administrar conflitos é tudo o que se pretende, quando se constata que esses objetivos não estão sendo atingidos na educação que propomos. Hernández afirma ser necessário “restabelecer o significado do saber escolar, hoje baseado em algumas disciplinas concebidas como compartimentos estanques em torno das quais se apresenta a distribuição dos conteúdos, num marco rígido de espaço e de tempo” (2000, p.30).

Esta pedagogia ortodoxa e conservadora tem se provado ineficiente, pior, ineficaz, razão pela qual o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi criado pelo Ministério da Educação em 2009. Pouco a pouco, vai estabelecendo-se o consenso de que a educação que se pratica atualmente não atende ao que a sociedade e a comunidade escolar dela esperam. Existe a clara percepção de que a escola parou no tempo. Mesmo aquelas que estão bem servidas e atualizadas em termos de tecnologia da informação, se servem delas para perpetuar uma forma de Educação anacrônica. Hernández afirma que:

[...] a educação escolar precisa ser repensada, porque as representações, os valores sociais e os saberes disciplinares estão mudando, e a Escola que hoje temos responde em boa medida a problemas e necessidades do século XIX, assim como as alternativas que se oferecem têm suas raízes no século XVII. (HERNÁNDEZ, 2000, p.26)

Considerando-se que as mudanças sociais afetam a educação escolar e que com o advento da internet produziu-se uma quantidade enorme de informações durante os últimos 30 anos, é preciso, portanto, primeiro aprender a selecionar essas informações e depois aprender a relacioná-las, a fim de construir conceitos e opiniões. Nesse contexto de informação abundante e acessível, é indispensável que os professores de arte, assim como toda a escola, forneçam aos estudantes experiências que os ajudem a refletir, desenvolver valores, sentimentos, emoções, a fim de construírem uma visão questionadora do mundo. Transpor esses objetivos para as práticas artísticas, por meio da pedagogia cultural, me pareceu indispensável naquele momento.

Utilizar nos projetos de trabalho a cultura visual significa utilizar os artefatos, as imagens produzidas pelas novas tecnologias da informação e comunicação e pelas mídias convencionais de forma a ressignificar conceitos e principalmente tornar a proposta educativa a partir de perguntas mais interessante e estimulante para os estudantes e professores. Questionamentos como esses sugeridos por Hernández (2007, p.57): Quem sou e para onde vou? Como dou sentido ao mundo e me comunico com ele? Como descrevo, analiso e configuro o mundo que me rodeia? Permitem que se questione a realidade e se questione sua representação única, que se relacionem imagens com outros contextos, com outras abordagens culturais e que se produzam novos questionamentos sobre relações de poder, de representação de gêneros, etnias e divisões da sociedade.

Para que o conhecimento seja percebido de forma transdisciplinar, e a cultura visual permite essa abordagem, é necessário mais do que o diálogo entre as disciplinas. É o conhecimento coordenado que possibilita o trânsito entre os campos de saberes, ultrapassando a concepção disciplinar e fazendo com que uma única questão seja abordada a partir de uma perspectiva plural. Alguns temas definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) permitem que se compreenda melhor o conceito: sexualidade, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e ética por exemplo.

Abordar esses temas no contexto educacional permite aos sujeitos envolvidos no processo educativo sincronizar o momento que vivemos com uma educação contemporânea que leve em questão, novas metodologias, o trabalho com projetos, a cultura visual, a interatividade, o compartilhamento de experiências e informações entre discentes e docentes e entre o universo escolar e as sociedades e culturas. É importante, sobretudo, para que os sujeitos envolvidos na educação tornem-se protagonistas da cena de inovações no ensino em geral e nas artes visuais em particular. Dessa forma, essa disciplina curricular, poderá contribuir para a construção de identidades mais solidárias, tolerantes, generosas, participativas, fraternas e empenhadas nas mudanças sociais.

referências

- ABRAMOVAY, Míriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. Revelando tramas, descobrindo segredos: Violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, SEEDF, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- BUSETTO, Áureo. A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: Sociologia e Educação: leituras e interpretações. CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da (orgs.). São Paulo: Avercamp, 2006. p. 113-133.
- CHARRÉU, Leonardo. Imagens Globais, cultura visual e Educação Artística: impacto, poder e mudança. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação. Editora UFSM: Santa Maria, 2012.
- DIAS, Belidson. O I/Mundo da Educação em Cultura visual. Brasília: Editora do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB, 2011.
- FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez. 2005.
- FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. Curriculum charge for the 21 century: visual culture in art education. VIS-Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte, Brasília, v. 8, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 43a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? In: Educação & Realidade, v.30, n.2, p. 9-35. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MCLAREN, Peter. Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education. 3rd ed. New York: Longman, 1998.
- MEKSENAS, Paulo. Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições

Loyola, 2002.

MITCHELL, William John Thomas. O futuro da imagem: a estrada não trilhada de Rancière. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação, Editora UFSM: Santa Maria, 2012.

TOURINHO, Irene. Ouvindo escolhas de estudantes: nas aulas de artes eu quero aprender...In: MARTINS, Raimundo. (Orgs.). Visualidade e Educação. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 71-87.

TOURINHO, Irene. Cultura visual e escola. In: Salto para o futuro, TV Escola, ISSN 1982 – 0283, Boletim 9, Agosto 2011. Acessado em: 21 março de 2013 Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>

VICTÓRIO FILHO, Aldo. Fabulações escolares e contemporaneidade: ensino de arte, jovens e a fatura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação, Editora UFSM: Santa Maria, 2012.

VIEIRA DA CUNHA, Suzana Rangel. Questionamento de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação, Editora UFSM: Santa Maria, 2012.