

FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS): A IMPORTANCIA DAS IMAGENS NA ESCOLA BÁSICA

Maria Cristina Luiz FERRARINI ¹
Renata Maria Moschen NASCENTE ²

236

RESUMO: Este trabalho reporta-se a uma formação continuada de docentes e equipes gestoras de escolas da Secretaria Estadual de Educação – SEE/SP de uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo, Brasil. É uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória que tem como objetivo problematizar a importância do uso de imagens na educação básica. Os dados foram obtidos por meio de relatos de observações de encontros formativos, questionários respondidos pelos participantes e algumas entrevistas semiestruturadas. A formação, oferecida por meio de aulas dialogadas e oficinas temáticas em dez encontros de três horas cada, faz parte de uma pesquisa em andamento sobre cultura visual nos ensinos fundamental e médio e teve como objetivo aproximar os (as) educadores (as) de questões relacionadas aos modelos de análise crítica das imagens. Destacam-se três aspectos na análise dos dados levantados durante o curso: o primeiro diz respeito à utilização dos materiais didáticos como facilitadores e articuladores de conhecimentos, ou como motivadores para uma compreensão e desenvolvimento de uma atitude crítica. O segundo está relacionado ao exercício da pluralidade da visão que pode originar novas bases sobre as quais se podem constituir uma escola mais democrática e mais inclusiva. E, por fim, o terceiro, relacionado à importância dos educadores compreenderem e desenvolverem uma postura crítica frente ao universo imagético uma vez que orientarão os (as) educandos (as) no desenvolvimento de suas próprias posturas frente a esse mesmo universo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de educadores. Uso de imagens. Cultura visual.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar e problematizar um curso de formação continuada que tratou da importância do uso de imagens em diferentes áreas do conhecimento oferecido a docentes e equipes gestoras de escolas da Secretaria Estadual de Educação – SEE/SP de uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo, Brasil. A formação se constituiu em parte de uma pesquisa em andamento sobre cultura visual nos ensinos fundamental e médio e teve como objetivo aproximar os (as) educadores (as) de questões relacionadas aos modelos de análise crítica das imagens. Pretendeu-se também encorajar o uso de imagens na prática pedagógica e fomentar a criação de espaços nas escolas onde o trabalho com imagens seja um dos recursos de

¹Mestranda em Educação. UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905 – cristinaluizf@gmail.com

²UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905 – renatanascente@ufscar.br

aprendizagem para todos, equipe escolar, alunos (as) e comunidade. Optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) de natureza exploratória utilizando-se como instrumentos para a obtenção de dados relatos de observações de encontros formativos, questionários respondidos pelos participantes e algumas entrevistas semiestruturadas.

A formação continuada justificou-se por dois aspectos fundamentais: o primeiro, relacionado à importância do uso das imagens na prática pedagógica como instrumento relevante a ser desenvolvido em todos os conteúdos escolares, e na compreensão desses (as) educadores (as) das possibilidades de se desenvolver esse trabalho nas salas de aula. E, o segundo, relacionado à necessidade de prover aos docentes e gestores (as) situações de reflexão sobre o assunto de forma coletiva, tendo em vista a valorização dos saberes e culturas de todos que compõem a escola, uma vez que se entende que o real de uma escola não é estático, mas sim dinâmico, não é singular, mas sim plural, e ela é um espaço de relações a serem estabelecidas por seus membros.

A dinâmica da escola acontece devido à existência da diversidade de pensamentos, que quando preservados, instituição e sujeitos (que a compõe) tornam-se mais autônomos. Com essa autonomia a escola cria uma identidade que a diferencia, pois expressa uma interação única entre os seus agentes, agrega ideias, elabora seu planejamento. Nesse sentido, essa formação também propiciou a possibilidade de futuros trabalhos com imagens em projetos coletivos nas escolas, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP), projeto que deve expressar uma proposta coletiva, abrangendo diferenças entre os agentes de forma a respeitar a todos, e baseando-se no princípio da autonomia como norteador ético e político (RISCAL, 2009).

As organizações presentes na escola são ações políticas e podem se configurar em práticas autoritárias, ou gestão democrática. Nesse âmbito, Morgan (1996), traz a reflexão a respeito dessas organizações, onde se configuram conflitos e jogos de poder, devido à divergência de interesses e de desejos dos sujeitos que compõem as mesmas. Por isso, foi salutar propiciar aos diferentes segmentos da escola a oportunidade de conhecerem a visão que cada um tinha a respeito dos artefatos imagéticos propostos para análise durante o curso.

Os artefatos sociais que dimensionam substantivamente a cultura visual – arte e imagem que trazem implícitos a filosofia, estética, ética, ideologia e cultura daqueles que as produziram, bem como de suas respectivas épocas e do grupo ao qual pertencem

– são resultado de numerosos e específicos fatores: econômico, político, cultural, tecnológico, criativo entre outros, e envolvem uma gama de informações a respeito de suas produções, distribuições e consumo que possibilitam uma série de abordagens metodológicas multidisciplinares.

A noção de cultura visual como eixo da educação “está vinculada à noção de ‘mediação’ de representações, valores e identidades” (HERNÁNDEZ, 2000, p.134), e nesse sentido, é possível e necessário que educadores desenvolvam uma postura crítica e reflexiva sobre a forma com a qual irão trabalhar os conteúdos escolares e as práticas pedagógicas por meio de artefatos visuais. Para tanto, é indispensável que os educadores pesquisem, procurem informação e troquem experiências. Motivo pelo qual, a produção acadêmica na área torna-se importante recurso para estudo e reflexão sobre o tema.

Estudos a respeito das formas de ver na contemporaneidade mostram a importância desse conhecimento, e propõem à escola um grande desafio: a inclusão do trabalho pedagógico mediado por imagens e artefatos da cultura visual na sala de aula desde os anos iniciais. Deste modo a escola adaptar-se-ia ao novo cenário que se apresenta a ela: alunos (as) mais questionadores (as), que diariamente se deparam com uma grande quantidade de imagens, fixas e em movimento. Visto que a participação da escola na construção da história pessoal do (a) aluno (a) é evidente, ela é o espaço ideal para o desenvolvimento do seu potencial crítico.

A escola tem, por razões historicamente determinadas, privilegiado alguns conteúdos curriculares em detrimento de outros. Ela tem valorizado, por exemplo, o ensino da língua portuguesa e da matemática, em detrimento do ensino da arte, que no Brasil caracteriza-se, em geral, pelo ensino das artes visuais (BARBOSA, 2004). Porém, refletir sobre a importância do trabalho com imagens na Educação Básica é necessário, entre outras razões, porque em nenhuma outra época da história as imagens estiveram tão presentes no cotidiano das pessoas o que suscitam algumas questões: como essas imagens participam da formação das identidades e subjetividades dos indivíduos? Como interpretar e negociar sentidos e significados dessas imagens?

ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS

Acreditando-se que a experiência de formação continuada possibilita o compartilhamento de experiências de diferentes concepções e a socialização de práticas pedagógicas, criou-se um curso de formação com ênfase no coletivo. A base teórica para sustentação às propostas foi composta pelo trabalho de autores (as) que tratam das

questões relativas à Educação e à Arte/Educação, especialmente os que estão relacionados à leitura de imagens, e à cultura visual.

A utilização de imagens para a divulgação de crenças não é novidade, inúmeros exemplos dessa utilização são encontrados ao se estudar a história da humanidade: na Idade Média o alto clero da Igreja Católica fez uso das imagens para a doutrinação dos fiéis; a propaganda visual foi peça-chave utilizada por ideólogos nazistas para ganhar a simpatia e influenciar a opinião pública; atualmente a mídia capitalista bombardeia com propagandas em *outdoors* e revistas, filmes, novelas de televisão, fotografias nos jornais, cartazes, logomarcas, ícones, entre outras imagens, para vender produtos, ideias, conceitos, comportamentos e ideologias. É comum acreditar que essas imagens que invadem nosso cotidiano comunicam de forma direta, sem que haja necessidade de análise do seu significado enquanto discurso visual. Mas, de acordo com Nascimento (2011, p.214) “[...] os regimes discursivos interferem e estão imbricados com os processos de fabricação, divulgação e recepção de todas as imagens [...]” e tanto o discurso, como as imagens são considerados como uma prática que resultam das relações de saber e poder. Qualquer tipo de imagem é parte do processo de dispersão do discurso, portanto veicula significados.

Diversos (as) autores (as) (HERNÁNDEZ, 2007; HERNÁNDEZ, 2000; TOURINHO, 2011; NASCIMENTO, 2011) discutem a importância das contribuições da cultura visual e suas colaborações aos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Hernández (2000) o estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar a educadores (as) e educandos (as), além do desenvolvimento da consciência estética, o desenvolvimento de um olhar cultural, isto é, uma compreensão crítica dos seus papéis na sociedade e das relações de poder às quais estão vinculados. Isto porque o campo da cultura visual implica tanto no estudo das representações visuais que a constitui como na análise e reflexão sobre a forma na qual são vistas.

A preocupação com a leitura imagética na prática pedagógica em artes visuais inicia-se em 1950, quando esta prática sofre mudanças com a finalidade de preparar o (a) aluno (a) para ver e entender as obras de arte (BARBOSA, 2002). Antes, essa prática era focada apenas no ato de fazer, ou seja, na produção/expressão artística. Nas décadas de 1980 e 1990 por influência dos estudos culturais as mudanças e questionamentos passam a ser a respeito dos próprios conteúdos a serem trabalhados, conteúdos que eram predominantemente pautados nas artes europeia e norte-americana, uma arte branca e masculina. Esses questionamentos foram levantados com o propósito de que o Ensino

da Arte contemplasse as diferenças de etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais, e que também pudesse proporcionar uma visão crítica e significativa sobre outras culturas.

Atualmente continua a busca por uma abordagem mais democrática e significativa para o ensino da arte, e os estudos passam a considerar não só as representações visuais, mas principalmente a visualidade, isto é, a mediação cultural do olhar, que transforma o ver em visualidade. Segundo Hernández (2007) as representações visuais provém e igualmente interagem de e com as formas de relações que cada ser humano concebe, e também com as formas de socialização e aculturação – nas quais cada um se encontra submerso durante toda a vida. E nesse sentido como espelhos, essas representações visuais fornecem aos sujeitos subsídios para o estabelecimento de maneiras e modos de ser. A compreensão da cultura visual pretende – por meio da utilização de imagens nas práticas pedagógicas – gerar desconfianças interpretativas na maneira como estamos acostumados a ver, pensar, fazer e dizer (NASCIMENTO, 2011), o que pode vir a colaborar para a formação de uma postura mais crítica e autônoma de cada discente.

Buscar esclarecimentos a respeito desse assunto tão instigante, torna-se muito significativo para a compreensão do mundo em que vivemos, de como os discursos são construídos e reproduzidos por meio das imagens e de que forma a cultura visual poderia ser trabalhada na escola. Segundo Barbosa (2007), a linguagem científica e discursiva é priorizada pelos (as) professores (as), principalmente os (as) do ensino fundamental e médio, contudo o desenvolvimento de estudos críticos das representações visuais também é necessário, pois os questionamentos feitos às imagens podem tornar possível reflexão a respeito do que está para além delas.

REFLETIR SOBRE O USO DAS IMAGENS: FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A)

O campo imagético, que era predominantemente campo de estudo das artes visuais, começa a ser abordado por outras disciplinas assim que as imagens indiscutivelmente se fizeram cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas. Essa necessidade se intensifica, entre outros motivos, devido ao fato de que instrumentos de avaliação como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apresentam em suas provas várias imagens, e acessam a habilidade de ler e interpretar imagens articuladas aos

textos escritos. Como o SARESP tem como finalidade avaliar os sistemas de ensino do estado de São Paulo e nortear as suas políticas públicas; e o ENEM dentre outros objetivos pretende orientar a reestruturação dos currículos do ensino médio, fica clara a importância do trabalho pedagógico mediado por imagens no currículo do ensino fundamental e médio.

As Políticas Curriculares na escola tem como perspectiva organizar os sistemas de ensino. Para tanto, baseiam-se em legislação que está sob a responsabilidade da União, que por sua vez recebe colaboração dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A concepção de educação para a formação de sujeitos atuantes na sociedade, de cidadãos críticos é encontrada nas leis (BRASIL, 1996, 1997; SÃO PAULO, 1998), e para tais políticas públicas o agir na escola não representa apenas o conhecimento escolar especializado, mas também o conhecimento popular, os valores e as atitudes que auxiliam os discentes no desenvolvimento de um pensamento e de um operar crítico diante de práticas sociais e do mundo do trabalho.

Os trabalhos pedagógicos numa perspectiva crítica mediados por imagens não são uma unanimidade na prática pedagógica brasileira, nem na prática de ensino da arte, que ainda é fortemente pautada no ato de fazer, ou seja, na produção/expressão artística e na produção teórica da Arte/Educação. Mas, como dito anteriormente, há um crescente interesse por parte dos (as) educadores (as) em conhecer modelos de análise crítica das imagens e desenvolvê-los em sala de aula – a grande quantidade de inscritos de diversas áreas do conhecimento na formação continuada oferecida, mais de cinquenta inscrições, é um indício desse interesse.

Trinta e um educadores (as) participaram da formação continuada e foram os sujeitos deste trabalho, professores e professoras das quatro áreas do conhecimento de diferentes disciplinas: nove de Língua Portuguesa, duas de Educação Física, sete de Arte, um de Matemática, quatro de História, uma de Geografia, um de Física e Química, uma de Ciências e uma de PB I, bem como profissionais que constituem a equipe gestora: três vice-diretores (as) e uma coordenadora pedagógica. A coleta de dados foi realizada por meio de: observações dos encontros formativos e questionários preenchidos por todos os participantes, alguns informantes, ainda, foram entrevistados individualmente com base em um roteiro semiestruturado de entrevista.

A formação continuada se deu por meio de aulas dialogadas e oficinas temáticas que foram realizadas em dez (10) encontros, de três (3) horas, nesses encontros os participantes tiveram a oportunidade de reconhecer e ponderar sobre a

variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico que as imagens podem suscitar. As imagens que foram trabalhadas durante o curso pertencem predominantemente às esferas artística, jornalística e didática, as mesmas contempladas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, assim como pelas avaliações externas, tais como o SARESP e o ENEM.

Os objetivos específicos do curso foram: refletir sobre a pertinência e relevância do trabalho pedagógico mediado por imagens nos ensinos fundamental e médio; possibilitar práticas de desenvolvimento desse trabalho nesses níveis de ensino; e fomentar a criação de espaços nas escolas nos quais as imagens seja um dos recursos de aprendizagem para todos, equipe escolar, estudantes e comunidade. As imagens foram analisadas tanto numa perspectiva linguística – como um sistema de signos, com ênfase no significado e narrativa – como numa perspectiva cultural – como construções culturais, a partir da procura do seu significado no meio em que foram produzidas.

No primeiro encontro foi realizado um diagnóstico a respeito do conhecimento dos participantes sobre o tema; numa roda de conversa, discutiu-se sobre as diferentes possibilidades e abordagens para a análise de uma imagem. No segundo encontro os fundamentos da linguagem visual foram estudados a partir da observação da utilização dos elementos e princípios visuais presentes nas composições de diferentes tipos de imagens, obras de arte e objetos da cultura visual. No terceiro foram propostas leituras de algumas imagens de obras de arte pertencentes a alguns movimentos e correntes artísticas que sofreram influência da arte acadêmica, a análise foi feita “[...] por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar [...]” (BRASIL, 1998, p.49). No quarto encontro a leitura foi de algumas imagens pertencentes à arte moderna e à arte contemporânea. A partir do diálogo entre os participantes, foi explicada a relação entre forma e conteúdo na obra de arte, e os conceitos de apropriação, citação, releitura e intertextualidade foram trabalhados. No quinto encontro foram propostas apreciações críticas de alguns objetos da cultura visual pertencentes ao domínio jornalístico: charges, fotografias e imagens publicitárias. Os conceitos de paródia, citação e releitura foram discutidos em roda de conversa e sugeriu-se a elaboração de uma produção visual em duplas. No sexto encontro foram analisadas algumas imagens dos cadernos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, todas elas relativas ao domínio didático: mapas, gráficos, tabelas e ilustrações de diferentes disciplinas. No sétimo encontro cada professor (a) recebeu uma compilação de questões de todas as áreas que foram utilizadas nas últimas avaliações como o

SARESP e ENEM e essas foram analisadas a partir dos conceitos estudados durante os encontros em grupos interdisciplinares.

No oitavo e nono encontro foi proposto aos participantes que fizessem a leitura crítica de charges cuja temática envolvesse questões de gênero, etnia e classe social, a finalidade era compreender criticamente o papel das imagens para a emancipação ou reprodução da sociedade e as relações de poder que explicitavam. Em aula dialogada fez-se o estudo comparativo de imagens de diversos períodos da história da arte, a partir dessas questões. A partir da leitura de textos escritos e imagéticos foi proposta aos participantes a elaboração de charges e de releituras. No décimo e último encontro foi retomado todo o trabalho realizado durante o curso e foi realizado um debate sobre as diferentes possibilidades do trabalho com imagens no contexto escolar. A avaliação do curso foi processual, baseada na observação das falas e atividades realizadas pelos participantes durante todo o percurso. Verificou-se nas falas dos participantes a construção e o desenvolvimento da proposta de formação e nas atividades realizadas em cada encontro observou-se a adequação das produções às propostas de atividades. A avaliação final se constituiu de três leituras de imagem expressas por escrito, nas quais os participantes demonstraram seus níveis de apropriação dos conteúdos trabalhados no curso.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ficou evidente que o processo de formação constitui-se em uma contribuição para a vida profissional dos (as) educadores (as), objetivando reflexões sobre mudanças e enfrentamentos no cotidiano escolar, bem como em potencial para auxiliá-los (as) no desenvolvimento de conteúdos. Uma formação permanente possibilita que os (as) educadores (as) ampliem o seu olhar a respeito das atividades do dia a dia, em busca de novas descobertas, novas aprendizagens, novas expectativas, novos sonhos. Isso sempre refletirá na aprendizagem dos (as) alunos (as) e na melhoria da escola. Além disso, numa perspectiva subjetiva os (as) professores (as) puderam compreender e desenvolver uma postura crítica frente ao universo imagético que lhes são apresentados diariamente.

Em análise três pontos foram levantados: **o primeiro**, diz respeito às imagens disponíveis nos materiais didáticos utilizados nas escolas, que de maneira geral, acabam não sendo utilizadas em todas as suas possibilidades, quer como facilitadoras e articuladoras de conhecimentos, ou como motivadoras para uma compreensão e

desenvolvimento de uma atitude crítica. Verificou-se que existe a necessidade de problematização de conteúdos com perspectivas de leituras críticas para estudantes, docentes, funcionários (as), diretores (as), professores (as) coordenadores (as), professores (as) mediadores (as) com o propósito de articular textos escritos e imagens.

O **segundo** aspecto está relacionado à diversidade de pensamentos, expressa na singularidade da prática do ver, pretendeu-se desenvolver com os docentes e equipes gestoras a compreensão da importância do pensamento plural e do conceito de diferença, elementos imprescindíveis quando as discussões se dão no campo dos processos culturais, pois:

[..] quando escola e sociedade caminham rumo à democracia, há que se buscar a equidade como um denominador comum nas relações de poder. Um dos riscos na busca desse objetivo é a tendência homogeneizante, [...]. Subverter essa tendência reconhecendo e acolhendo as diferenças entre as individualidades presentes no espaço escolar tem sido um desafio cotidiano às equipes escolares (NASCENTE; FERRARINI; BRITO, 2013).

Nesse sentido, o exercício da pluralidade da visão, que é possibilitado pelas apreciações coletivas de diversas imagens e artefatos pertencentes à cultura visual, permitiu o (re) conhecimento de múltiplas perspectivas e de outros olhares, o que origina novas bases sobre as quais se podem constituir uma escola mais democrática e mais inclusiva.

E, por fim, o **terceiro ponto**, está relacionado à importância de discutir a experiência social e cultural de “ver e ser visto na contemporaneidade” (TOURINHO, 2011, p.5), experiência que possibilita a percepção dos significados que cada um atribui às imagens conforme as próprias visões do mundo. Numa perspectiva os (as) professores (as) puderam compreender e desenvolver uma postura crítica frente ao universo imagético que lhes são apresentados diariamente, o que é relevante, principalmente, na formação continuada de educadores (as), pois serão eles que orientarão os (as) educandos (as) no desenvolvimento de suas próprias posturas frente a esse mesmo universo.

Educadores (as) e educandos (as) estão igualmente sujeitados à cultura visual, e de diversas formas e por diferentes razões o trabalho pedagógico mediado por imagens se torna importante aliado, não apenas como facilitador e articulador de conhecimentos,

mas também como auxiliar no exercício da compreensão de como as imagens influenciam e constroem subjetividades.

Segundo Hernández (2000), por meio da compreensão da cultura visual, é possível repensar o significado da educação escolar na atualidade. O estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar ao (á) educando (a), além do desenvolvimento da consciência estética, o desenvolvimento de um olhar cultural, que vem a ser uma compreensão crítica do seu papel na sociedade e das relações de poder às quais está vinculado. Esse olhar o prepara para compreender e avaliar as imagens que o cercam no dia a dia.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS: THE IMPORTANCE OF IMAGES AT BASIC EDUCATION

ABSTRACT: *This work regards to a course taken by teachers and school managing teams from the State of São Paulo School System, Brazil, more specifically from a school district in the interior of the state. It is a qualitative and exploratory investigation aimed at problematizing the importance of the use of images in basic education. The data was obtained through reports on observations during the course encounters, questionnaires answered by the participants and some semi structured interviews. The course, offered through conversational lectures and thematic workshops during ten three hour encounters, is part of an ongoing investigation about visual culture in elementary, medium and high school and was aimed at proximate educators to matters related to image critical analysis models. Three aspects stood out from the data collected during the course: the first one is about the use of teaching materials as knowledge facilitators and articulators, or as motivators to critical attitude and comprehension development. The second one relates to the plural view that may originate new bases on which it should be constructed a more democratic and inclusive school. And, at last, the third one, regards to the importance of educators understanding and development of a more critical posture towards the image universe once they are the ones who are going to guide the students through the development of postures of their own towards this same universe.*

KEYWORDS: *Educators development. Image use. Visual culture.*

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte: ensino de quinta a oitava série**. Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, 1997.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. (Coleção Educação e Arte; v.7).

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

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

NASCENTE, R. M. M.; FERRARINI, M. C. L.; BRITO, M. P. de. Diversidade cultural na escola: existe equidade sem respeito às diferenças? In: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (Org.). **Conselho escolar e diversidade**: por uma escola mais democrática. São Carlos: EDUFSCar, 2013. No prelo.

NASCIMENTO, E. A. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p.209-226.

RISCAL, S. A. O projeto político pedagógico (PPP) e a construção de uma sociedade democrática. In: _____. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. (Coleção UAB-UFSCar).

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº 67/98. Normas regimentais básicas para as escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 21 mar. 1998.

TOURINHO, I. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? **Salto para o Futuro: Cultura Visual e Escola**, Rio de Janeiro, Ano XXI, n.09, p.09-14, ago. 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2013.