

# IMAGENS E IDENTIDADES: DIVERSIDADE SEXUAL NO ENSINO DE ARTE MULTICULTURAL

Alexandre Adalberto Pereira - DINTER/UFU/UNIFAP

## RESUMO

Este texto é uma reflexão sobre o minha pesquisa de doutorado onde investigo a inter-relação entre ensino de arte, multiculturalismo e a diversidade sexual. Do ponto de vista teórico, proponho uma reflexão em torno do ensino de arte e cultura visual numa perspectiva multicultural crítica como um instrumento para a construção da cidadania. Compreendo que o trabalho docente é sempre um ato político e por isso pode ser uma forma de fazer com que o ensino de arte possa criar mudanças educativas não discriminatórias voltadas para a justiça social.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte. Cultura visual. Diversidade Sexual. Identidade. Multiculturalismo.

## ABSTRACT

*This text is a reflection about my doctoral research which I investigate the interrelationship between art education, multiculturalism and sexual diversity. From the theoretical point of view, I propose a reflection about the art education and visual culture, in a multicultural perspective, as a critical tool for the construction of citizenship. I understand that teaching is always a political act and therefore may be a way to make that art education create a non-discriminatory educational changes focused on social justice.*

**Key words:** Art Education. Visual culture. Sexual Diversity. Identity. multiculturalism

Neste texto apresento algumas discussões que estou desenvolvendo para minha tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Doutorado interinstitucional com a Universidade Federal do Amapá). Meu trabalho intitulado “Imagens da diferença: arte/educação multicultural e a diversidade sexual” busca discutir como professores da área de artes visuais constroem saberes multiculturais sobre diversidade sexual. Neste sentido, compreendo que os processos educativos devem ser vistos com uma lente cultural nos quais as imagens são mecanismos educacionais acionadores de discussões identitárias que nos posicionam enquanto sujeitos no mundo.

A reflexão aqui proposta depreende que a subjetividade é uma construção imperfeita e constante, intimamente conectada à questão do autorreconhecimento e do reconhecimento da diferença. Parto da premissa que nenhuma identidade se

constrói no vazio e que as imagens e artefatos visuais também são elementos estruturantes da construção identitária.

Sendo assim, busco apresentar uma reflexão sobre como os artefatos visuais são instrumentos que acionam formas de pensar como nossas subjetividades são conduzidas e o quanto a visualidade está, a todo o momento, moldando e remodelando nossas identidades.

Dessa forma, penso que as imagens transbordam realidades sociais, emoções, valores, sentidos e significados, que agenciados nas práticas sociais e culturais cotidianas, atuam na construção das identidades. Portanto, seria até certo ponto inocente acreditar que os professores estão distantes desses processos, pois nós também somos o tempo todo, friccionados pelas imagens com as quais lidamos em sala de aula, quer sejam aquelas que estão nos murais dos corredores, as dos livros didáticos, aquelas que deliberadamente nos são mostradas, assim como aquelas que elegemos como legítimas para serem vistas. Ou mesmo, incluindo aquelas que por medo, desprezo, ódio, pavor, eliminamos do nosso repertório didático/pedagógico quer seja pela sua ambiguidade ou por tangenciarem temas com os quais não nos sentimos a vontade de nos relacionarmos. Pois as pessoas buscam nos meios visuais exemplos que ensinam mediações sociais, conduzindo saberes que dizem respeito ao modo como se aprende, ao longo da vida, a se viver na sociedade.

Sendo assim, mais do que informar, as imagens nos convidam a uma formação identitária constante. É sobre esse aspecto que convém estabelecer um contato crítico, criativo e, por que não dizer, emotivo com as imagens que rodeiam o cotidiano de cada um de nós (digo isso, pois me insiro nessa reflexão sempre que proponho atividades com o uso de imagens com meus estudantes), sobretudo aquelas com as quais estamos mais acostumados e que de tão perto, aparentemente, se banalizam.

Destarte, compreendo que as identidades são agenciamentos negociados em todas as instâncias da experiência de cada sujeito no mundo, incluindo aquelas onde nos apresentamos, nos mostrando como alunos e aquelas onde estamos travestidos de professores, neste sentido, comungo reflexões sobre minhas

experiências subjetivas de ser docente e como também me narro/construo identitariamente ao lidar com imagens em sala de aula.

### **Cultura visual como reflexão crítica**

A cultura visual surge no cenário educacional como uma proposta que altera profundamente o modo como, até então, o ensino de arte foi encarado, o motivo dessa mudança qualitativa se dá pelo fato de que a cultura visual não faz distinção entre as imagens que circulam no cotidiano.

Sendo assim, a cultura visual passa a ser mais inclusiva, e é influenciada pela complexidade da vida contemporânea, a tecnologia, a cultura do consumo, a mídia, os aparatos visuais, assim como a velocidade com a qual as imagens são consumidas, produzidas, manipuladas, armazenadas e descartadas pelas pessoas o tempo todo.

Portanto, a cultura visual parte de uma perspectiva ampliada da arte-educação “e se estende desde o que vestimos até o que assistimos, incluindo artes visuais, belas artes, publicidade, arte folclórica, televisão, filmes, artes cênicas, *design* de moda e de interiores, bem como outras formas de comunicação visual” (STUHR, 2011, p. 132).

Convém destacar que é sobre o universo visual ampliado que está assentado a cultura dos jovens na atualidade, cabendo aos professores construir uma maneira de fazer com que esse conjunto de imagens seja compreendido pelas pessoas de forma crítica e lúdica (DUNCUN, 2011).

Logo, esse repertório ampliado, induz novas maneiras de se construir saberes educacionais para o ensino de arte. Segundo Duncun (2011) diversos arte-educadores vem propondo que o ensino de arte deva priorizar a cultura visual, uma vez que o fio condutor dessa abordagem tende a analisar o conjunto das imagens produzidas pela cultura (incluindo a cultura hegemônica das belas artes) numa perspectiva crítica que diverge, sobremaneira, do modo como até então o ensino de arte tradicional foi pensado, onde o foco disciplinar estava no estudo da arte como sendo “a expressão de uma humanidade essencializada e não problemática” (DUNCUN, p. 21) focado nas belas artes.

A questão é que na maioria dos contextos culturais onde as crianças e jovens estão inseridos as belas artes sempre se apresentaram como uma franja cultural, um acessório da cultura, pertencente a grupos possuidores de hegemonia e poder, quase nunca se tem acesso aos locais “sagrados”, por assim dizer, onde as belas artes estão depositadas, cabendo ao educador, numa perspectiva tradicional, o papel, até certo ponto alienado, de legitimador dos valores sociais dessas imagens, para a manutenção do status da hegemonia cultural, além de prescrever os sentidos para as mesmas, dada a abordagem disciplinar da arte/educação e suas metodologias e propostas de ensino.

Ao divergir do ensino de arte tradicional a cultura visual se contrapõe de modo crítico frente a permanência das imagens enquanto formas de representação e legitimação de valores, uma vez que

reúne diversos campos de estudos, incluindo o pós-colonialismo, os estudos raciais, a teoria *queer*, e os estudos feministas [...] o fio condutor que perpassa a teoria crítica revela que todas as formas de representação contribuem, de forma significativa, com lutas sociais. Imagens são concebidas como táticas de poder, empregadas por facções sociais rivais em sua luta pela legitimação de valores e crenças (DUNCUM, 2011, p. 21)

Entendo que para que um conhecimento visual seja tratado de modo crítico o mesmo deve ser posto em contraste com as tradições que os medeiam e impelem a construção desses sentidos, que muitas vezes são centrados em pontos de vista obscurantistas ou baseados em paradigmas culturais discriminatórios de forma que, enquanto professores

precisamos estar atentos para o fato de que como artefatos sociais, arte e imagem estão vestidas e revestidas por ideias e pontos de vista coletivos e individuais, por interesses profissionais, pedagógicos e comerciais carregados de valorações, preconceitos e sotaques estranhos, muitas vezes estrangeiros. Esses elementos se entrelaçam, são hierarquizados, mas, frequentemente, são manipulados em função dos interesses de grupos hegemônicos (MARTINS, 2011).

Enquanto parte estruturante da sociedade contemporânea, as imagens são discursos que constituem realidades, no entanto, seus significados são sempre múltiplos e nunca são fixos, muito menos desinteressados ou neutros, são narrativas parciais e sempre dependentes da posição de seus emissores.

Convém reconhecer, no entanto, que nenhum discurso possui uma base universal que o valide conceitual, filosófica ou epistemologicamente como sendo mais legítimo que o outro. O que existe são diferentes discursos convivendo, de modo conflituoso, na sociedade lutando por sua legitimação.

Para dialogar com essa assertiva, trago as sábias palavras de Paulo Freire (2011) que compreende ocorrer uma transgressão ética quando grupos ou pessoas se arvoram de certos recursos para justificar seus discursos como sendo mais válidos que outros, neste sentido e ele afirma que

é preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, p. 59).

De forma consciente Freire (2011) depreende que, quando revestido de ideologia, ou seja, a constituição de um significado particular, o discurso atua de forma anestésico, distorcendo o modo como percebemos a realidade e confundindo a nossa curiosidade crítica, inventiva e questionadora. Frente a isso ele alerta que nunca podemos nos posicionar de modo acrítico quando nos deparamos com discursos antiéticos, autoritários, homofóbicos, racistas machistas ou discriminatórios de qualquer natureza.

### **A questão do multiculturalismo**

Em todos os espaços sociais estamos lidando com diferenças identitárias quer sejam elas em termos raciais, de classe, gênero e diversidade sexual, dentre outras, pois a diversidade é um traço característico da sociedade e viceja nas escolas e universidades, no entanto, a preparação para o convívio com a diversidade ainda é bastante precária, na maioria dos contextos educacionais.

Neste sentido, é possível afirmar que as pessoas ainda não foram definitivamente educadas para lidar com as diferentes identidades e culturas que circulam no nosso meio, pois “ainda temos dificuldades em trabalhar com a

diversidade, com sociedades plurais, tendemos a equalizar, a homogeneizar, rotular que esta turma é assim enquanto aquela outra é...”(OLIVEIRA, 2005, p. 62), sendo assim, penso ser também papel do ensino de arte construir saberes que reconheçam a pluralidade que compõe a sociedade ao mesmo tempo admitindo as assimetrias de poder e desigualdades culturais, sociais e identitárias.

Neste sentido, o multiculturalismo se apresenta como um campo teórico, político e prático que oportuniza respostas para o tema da diversidade, no entanto, a polissemia do termo denota posições e práxis aparentemente distintas.

Para Hall (2006), numa perspectiva sociológica, o multiculturalismo “refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidades gerados em sociedades multiculturais” (HALL, 2006, p. 50). A questão é que muitas vezes o multiculturalismo, para o autor, tende a ser reduzido numa dimensão política doutrinária (meramente teórica) que é bastante reducionista, uma vez que tende a ser formalizada num discurso banal.

Dentre as diversas facetas do multiculturalismo, Candau (2008), Canen (2008), MacLaren (1997), Moreira e Câmara (2008), Silva (2000) e Hall, (2006) destacam os aspectos mais conservadores, humanistas, liberal e o crítico.

De acordo com a classificação de Hall (2006, p. 51) o multiculturalismo de matriz conservadora propõe uma postura assimilacionista que busca a integração dos diferentes grupos sociais à cultura da hegemonia. Reconhece que a sociedade é multicultural, descritivamente falando, composta por pessoas que ocupam posições, por assim dizer, “inferiores” daqueles que tem acesso a bens, serviços e direitos fundamentais.

Continuando com sua classificação o autor apresenta outras visões, ou versões da termo multiculturalismo tais como:

O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avalia diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e

dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro. O multiculturalismo crítico ou “revolucionário” enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (HALL, 2006, p. 51).

É a perspectiva revolucionária, também denominada de multiculturalismo crítico ou interculturalidade (CANDAU, 2008) que pressupõe a inter-relação entre os diversos grupos que compõe a sociedade. Essa perspectiva não admite visões essencialistas de culturas e identidade culturais, pois entende a cultura como uma produção, um contínuo processo de negociação, nunca estável que movimenta um fluxo de identidades abertas, impuras, flexíveis, contraditórias e contaminantes onde posições assimétricas de poder se instauram marcando fronteiras, discriminando e marginalizando pessoas e grupos minoritários.

Essa perspectiva crítica entende que:

As relações culturais não são idílicas, não são românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (CANDAU, 2008, p. 23).

Portanto, o aspecto mais crítico do multiculturalismo reconhece as diferenças culturais, mas também se compromete com práticas de justiça social tornando aparente e denunciando os mecanismos que estabelecem as desigualdades sociais que oprimem e silenciam sujeitos e grupos com menos poder.

Neste sentido, o ensino de arte multicultural pode vir a preparar as pessoas para refletir criticamente sobre a diversidade cultural e suas variadas feições. Uma das formas de se fazer isso e levantar questionamentos tais como: de que forma as representações, de pessoas e grupos sociais, foram constituídas, por quem, com quais motivos e o que elas representam? Como os grupos sociais diferentemente se interessam por essas representações? Como elas podem ser designificadas, desconstruídas ou resignificadas? Elas marginalizam ou discriminam pessoas e grupos com menos poder? Quem tem o poder de representar? Quais os interesses políticos dessas representações?

Compreendo, portanto, que as imagens ajudam na dispersão de discursos sociais sendo possível presumir que na cultura visual o principal interesse

é tentar confrontar diferentes modos de ver, dizer, pensar e fazer veiculados pelas imagens. Questionar as interpretações existentes, atentando para as condições históricas que contribuíram para tornar uma determinada afirmação aceitável, e criar possibilidades para que outras possam surgir são as provocações fundamentais da Educação da Cultura Visual (NASCIMENTO, 2011, p. 213).

Além disso, o ensino de arte e cultura visual, numa perspectiva multicultural crítica, não admite posições naturalizadoras de discursos e identidades, pois busca a constante legitimação das diferentes identidades, entendendo que elas enriquecem e promovem a construção de uma sociedade mais justa, democrática e cidadã.

### **Que posição tomar?**

Questões que envolvem o tema da diversidade, sexualidade e diferença têm sido longamente debatidas para aqueles que pensam em um ensino de arte responsivo que venha a preparar as pessoas para um mundo mais justo e igualitário.

Neste sentido a cultura visual vem oferecer um suporte para aqueles que buscam fundamentar sua prática educacional pautada na justiça social, pois, “oferece oportunidade de se confrontar questões de raça, classe, gênero e sexualidade” (STUHR, 2011, p. 135), possibilitando que os envolvidos nos processos educacionais, sobretudo professores e alunos, confrontem seus medos, valores e preconceitos questionando os mecanismos que constroem seus estereótipos e modos de ver os outros e a si mesmos.

Logo, um ensino de arte multicultural se torna um desafio constante, melhor dizendo, um brado, que veementemente nos alerta sobre a necessidade da permanência dessa abordagem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, para com as diferenças sexuais, de gênero e de classe social, pois ao se assumir uma reflexão crítica frente aos problemas sociais pressupõe-se que posições sejam tomadas frente a assuntos, temas e imagens que são muitas vezes silenciadas ou negadas nos ambientes educacionais.



Além disso, é notório que cada vez mais artistas e produtores visuais estão constantemente apresentando imagens que fogem da esfera filosófica da estética, friccionando em suas práticas artísticas, temas sociais e identitários complexos, tais como raça, sexualidade e classe social, por exemplo. Sendo assim cabe a nós, professores, ensinar as pessoas a construir um sentido que conecte essas representações visuais às questões de poder, justiça, multiculturalismo e inclusão social.

Como exemplo dessa discussão mostro a obra do fotógrafo e jornalista francês Philippe Castetbon, apresentada no Brasil em uma exposição denominada “Condenados – no meu país, minha sexualidade é um crime” (imagem 1) que é o resultado de um processo de pesquisa fotografia, no qual o artista fazendo uso das redes sociais, estabelece contato com homens homossexuais de 80 países onde a homossexualidade ainda é considerada crime.



Imagem 1 : Philippe Castetbon. Condenados.  
[www.dominiopublicoagencia.com/exposicaocondenados/](http://www.dominiopublicoagencia.com/exposicaocondenados/)

Ao entrar em contato com esses homens o artista explica sua proposta e solicita aos interessados em participar do seu projeto artístico que lhe enviem uma

fotografia com o rosto escondido para não serem criminalizados em seus países de origem. As imagens apresentadas nesta exposição se tratam, portanto, de uma participação espontânea dos colaboradores ao trabalho do artista que ao se exporem tornam pública parte de suas identidades, politizando a discriminação sexual que sofrem em seus países. Esta atitude é uma maneira de promover mudanças de comportamentos e costumes em uma sociedade marcadamente discriminatória.

Neste sentido, compreendo que a arte educação pautada na perspectiva crítica da cultura visual “é melhor entendida, aqui, mais 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, 2011, p. 67, grifo meu).

A imagem 1 foi alvo de uma discussão realizada em sala de aula onde propus junto com alguns estudantes, do curso modular de formação de professores em artes visuais na Universidade Federal do Amapá, um debate sobre imagens e identidades.

Com a finalidade de desenvolver esta atividade sugeri aos estudantes que trouxessem, para sala de aula, objetos ou imagens que falassem de si identitariamente. Cada estudante ao buscar uma imagem foi orientado a desenvolver uma reflexão crítica sobre suas escolhas o que os fez pensar em perguntas, tais como: O que essas imagens revelam acerca de minha identidade? De que forma minha identidade pode ser questionada em termos críticos? Até que ponto minha identidade se discerne ou se fricciona com os meus fazeres docentes? Em que sentido minha identidade racial, sexual, de gênero, geracional ou de origem, enceta visões de mundo e modos de ver o outro? Como eu me vejo e como o outro é visto por mim? Como eu narro minha identidade e como essa narrativa estabelece os limites das diferenças? Como ao narrar minha identidade eu marco sentidos discriminatórios para o outro?

Questões como estas são maneiras de fazer com que os estudantes perceberem que seu trabalho de sala de aula não se restringe a uma elaboração

mecânica, pois sendo também um ato político, também demarcam fronteiras sociais. Pode-se assim dizer que o ato pedagógico também é identitário.

Alguns dos estudantes, que já são professores no Estado do Amapá, trouxeram para sala de aula imagens que quase nunca paravam para observá-las, foi um exercício carregado de emoção para muitos de meus alunos, inclusive para mim, que me reconheci, posicionei e exigi o posicionamento deles frente às imagens.

Muitos discentes trouxeram imagens que falavam de seus relacionamentos afetivos, separações, filhos, maridos, pais, afetos relacionados à suas casas, quintais, amigos e memórias.

Destaco a narrativa de uma aluna em particular com a qual me identifiquei bastante, por ser a única que corajosamente tangenciou o tema da diversidade sexual (imagem 2).



Imagem 2: Narrativa de estudante. Arquivo do autor.

Essa estudante levou uma montagem, produzida por ela que continha um texto sobreposto em uma bandeira do movimento homossexual com os dizeres “se a mediada do amor é amar sem medidas, porque o seu amor pode e o meu não?”

A estudante não se identifica publicamente, na narrativa escrita por ela, mas se levanta e apresenta a imagem na sala de aula contando sua história de vida. Sua narrativa é cheia de elipses e silêncios e fala que em algumas vezes se sente uma

pessoa frustrada pelo fato de ter que assumir uma posição diferente da que pensa ou sente, simplesmente para agradar as pessoas.

Ela afirma, por exemplo, que após a sua separação do primeiro marido, sua família (de matriz religiosa protestante) a discriminou e de forma crítica a estudante se posiciona frente aos tabus sociais a ela impostos.

Ao final ela desabafa:

O pior não foi o casamento, foi ter que voltar para casa de meus pais, minha mãe foi um verdadeiro carrasco, não aguentei a pressão e novamente sair de casa, dessa vez não casada, mais sim amigada... Minha família ficou dois anos sem falar comigo... E mesmo não sendo feliz, resolvi viver com ele até o fim dos meus dias afinal casamento é: até que a morte os separe...meu companheiro é pai de dois, dos três filhos que tenho... Mesmo por que filhos de pais separados têm baixo rendimento escolar, baixa auto-estima, são revoltados... E podem virar drogados, gay ou lésbica... Pior que as cobranças... O fato de ter um filho homossexual, para os que sabem (alguns parentes não sabem), foi considerado uma maldição herdada, má criação, repulsa... E eu amo tanto meu filho... (Narrativa de estudante. Trabalho realizado em sala de aula em 06 de janeiro de 2012. p. 1. Arquivo do autor).

Para Fontes (2010) as narrativas estão diretamente envolvidas na construção de nossas subjetividades, pois permitem que as pessoas se localizem ou que sejam localizadas em um determinado conjunto de histórias que as guiam socialmente para atuarem na cultura, de acordo com as convenções previamente determinadas.

No entanto, as narrativas, mais do que simplesmente informar como as pessoas se posicionam na cultura, estabelecem projeções, expectativas e desejos de outros repertórios sociais disponíveis que são buscados pelos indivíduos para a construção de suas identidades.

Subentendo, portanto, que se faz necessário promover uma reflexão crítica sobre o modo como as pessoas constroem suas próprias narrativas identitárias e qual o papel dos artefatos visuais, enquanto conhecimentos sociais nesse processo. Do mesmo modo entendo que as práticas docentes, além de serem políticas e exigirem um posicionamento de cada professor frente à diversidade sexual, são também práticas que simulam, dissimulam, disfarçam, fantasiam, narram e constroem subjetividades.

Neste sentido, um ensino de arte e de cultura visual, pautado numa abordagem crítica e multicultural pode ajudar as pessoas a compreender a capacidade que as imagens possuem de nos informarem sobre a construção de nossas identidades.

Sendo assim, um olhar crítico e reflexivo para as imagens possibilita falar de identidades e de problemas sociais mais complexos tais como a questão da diversidade sexual. Sendo assim, é sempre possível apresentar uma contribuição, que, de certa forma torna visível, no campo do ensino de arte, vozes, desejos e visões de grupos e pessoas que são deliberadamente excluídas dos processos educacionais como um todo como é o caso das pessoas homossexuais.

Por esta razão, me arvore novamente das palavras de Martins (2010) que compreende que o trabalho pedagógico com as imagens, os temas, sentidos e as questões que as entrelaçam, possibilita compreender de que forma e por quais motivos certas influências são construídas e assim permitimos a abertura para uma compreensão crítica e autocrítica para as imagens propiciando “aos alunos e professores oportunidade para discutir e se posicionar sobre dilemas morais, sociais e éticos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas” (MARTINS, 2010, p. 29).

Assim, atividades pedagógicas com o uso de imagens no campo do ensino de arte, numa perspectiva crítica, apresentam paradigmas identitários, mais característicos com os contornos fluidos e complexos do nosso tempo e podem ser momentos onde fissuras desestabilizam as fronteiras de identidades sociais baseadas em estereótipos sexistas, podendo promover uma arte educação multicultural, inclusiva e com justiça social.

## Referências

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, jun. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 25 fevereiro. 2012.

CASTETBON, Philippe. **Condenados** – no meu país, minha sexualidade é um crime. Imagem. Disponível em:< [www.dominiopublicoagencia.com/exposicaocondenados](http://www.dominiopublicoagencia.com/exposicaocondenados)>. Acesso em 08 mar. 2011.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília, 2011.

DUNCUN, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: Martins, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 15-30.

FONTES, Bárbara de Souza. A cultura na sociologia contemporânea: identidades, narrativas e estratégias de ação. **Revista Enfoques**: revista semestral eletrônica dos alunos do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p.77-93, agosto 2010. Disponível em: <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br>>. Acesso em 11 março. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In. HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 49-94.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 13, n.22, p. 19-31, jul. /dez. 2010.

MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. **Boletim Salto Para o Futuro**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 09, p. 15-21, ago. 2011.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-66.

Narrativa de estudante. **Trabalho realizado em sala de aula em 06 de janeiro de 2012**. p. 1. Arquivo do autor.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In. . In: Martins, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 209-226.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A formação do professor de artes visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil. In. OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professore o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 57-72.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

STUHR, Patricia. Cultura visual na arte-educação crítica multicultural. In: Martins, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 131-152.

Alexandre Pereira é Licenciado em Artes Visuais e Mestre em Cultura Visual (FAV/UFG). Trabalha como docente no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá desde 2004. Aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia na modalidade Interinstitucional (DINTER/UFU/UNIFAP) financiado pela CAPES.