

CULTURA CONTEMPORÂNEA, ESCOLA E FORMAÇÃO: PONTOS PARA UMA NECESSÁRIA ARTICULAÇÃO

Viviane Castro Camozzato
Jaqueline Lidorio de Mattia¹

INTRODUÇÃO

Pretendemos apresentar tanto um pouco da proposta do subprojeto Pedagogia, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), unidade de Bagé da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), quanto discutir a potência de pensarmos as ações nas instituições escolares a partir da criação de possibilidade para que a pulsante cultura contemporânea entre nas instituições, sendo, ao mesmo tempo, ressignificada.

Um dos muitos motivos para que essa discussão seja feita se deve ao fato de que nos parece necessário responder às inúmeras críticas feitas à escola² de um modo mais inventivo. Para isso, nesse caso, nada de repetir à exaustão o que tanto é proferido em relação à instituição escola: que ela, em pleno século XXI, parece ainda estar “parada no tempo”, sem atualizar-se; que ser tão intensamente tradicional é o problema, visto que com isso transparece a crença arraigada na transmissão e assimilação como sendo imperativas; que os alunos de hoje não se interessam pelo estudo, o que torna difícil ensinar quem não quer aprender; que as famílias não são partícipes da escola, dificultando o funcionamento da mesma, entre tantos outros temas que tem tido destaque nas críticas e nas discussões acerca da referida instituição. Ainda que consideremos que as dificuldades para adentrar nas artes de ensinar-aprender na escola sejam muitas – e de vários substratos e níveis – , e ainda que acreditemos que é preciso analisar as críticas para criar estratégias e linhas de fuga, neste artigo optamos por evidenciar uma das muitas possibilidades

1 Professoras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Coordenadoras de área do Pibid – subprojeto Pedagogia. Endereços eletrônicos: <vicamozzato@gmail.com> e <jaquelinademattia@gmail.com>

2 Em relação a tal problemática sugerimos a leitura do instigante livro *A escola tem futuro?*, organizado por Costa (2007). Nesta obra a autora traz à cena entrevistas com renomados pesquisadores brasileiros para, com eles, pensar e problematizar a escola e as suas questões.

de trazer vida às escolas. Mais especificamente, focaremos na escolha de privilegiar, no subprojeto, a seleção de temas que sejam contemporâneos às crianças. Fazendo-as indagar, sobretudo, o nosso tempo presente.

AS INTENCIONALIDADES DO SUBPROJETO: A CULTURA EM QUESTÃO

Recorrentemente afirmamos que nossas sociedades têm passado por intensas e fecundas transformações nas últimas décadas. E, com isso, identificamos que os sujeitos sociais tem se reconfigurado constantemente a partir da centralidade da cultura (Hall, 1997), que vem gerenciando e administrando nossos eus – o que mostra o quanto vivemos sobre *ordens do discurso* que insidiosamente organizam e produzem nossas vidas.

A centralidade da cultura e as transformações na forma de concebê-la inscrevem-se no interior de um contexto epistemológico que entende tanto os artefatos culturais quanto as práticas sociais como linguagens, discursos que, sendo práticas de significação, atribuem sentidos ao mundo, fazendo, criando, instituindo e (re)inventando-os.

Nessa direção, reconhecemos cada vez mais a emergência de uma pluralidade de culturas, tais como as seguintes: culturas escolares, culturas infantis e juvenis, cultura das organizações, cultura do corpo, etc., que podem ser compreendidas como porções de significados em plena atuação, interação e produção por intermédio das práticas acionadas e instituídas nos grupos que compõe um determinado cenário cultural. Cultura é compreendida, aqui, como “expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões corriqueiras” (Costa, 2005, p.109). Nesse sentido, “a cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.)” (Costa, 2005, p.109).

A inter-relação das múltiplas culturas que compõe a nossa sociedade não se dá sempre de forma tranquila. Pelo contrário, embates pela imposição de significados é uma constante, uma vez que se trata de obter domínio, dirigir

condutas. Nesse sentido, cremos que a escola pode ser vista como um microcosmo destas tensões maiores, uma vez que nela atravessam debates, desafios, inquietações que constituem a nossa tão multifacetada esfera social. Somos, mais do que nunca, um “caldeirão cultural”. E este caldeirão entra, invade, faz parte das escolas.

Nossa proposta no subprojeto de Pedagogia, dentro do Pibid, comporta a ideia de organizar e compor uma perspectiva para ver e pensar (Sarlo, 2004). Desde o início pretendíamos adentrar nos espaços da escola para identificarmos as múltiplas culturas inscritas em cada uma das instituições parceiras do nosso subprojeto. Para isso, tomamos como argumento a problemática do que Corazza (1997) chama de “temas culturais”. Mais especificamente, se trata de considerar que com os temas culturais podemos “apreender” discussões importantes do nosso tempo, incluindo nos planejamentos as múltiplas vozes, as tensões que cercam a produção de saberes e poderes.

Nesse sentido, por exemplo, podemos identificar a série de discussões acerca das chamadas políticas de representação e de identidade. Essas discussões interessam na medida em que os sujeitos de hoje são sujeitos às condições do tempo presente. Deste modo, por esta incrustação ao tempo de hoje, cabe olhar, interpretar e criar estratégias que possibilitem compreender este tempo, suas dinâmicas e condições, seus modos de nos tornar sujeitos a ele. Fala-se reiteradamente de “aprendizagem significativa”, por exemplo, mas será que compreender e trabalhar com os temas candentes, e que tem repercutido na vida das crianças, não é algo que está mais articulado aos significados e à sua criação de sentido? Não encontramos, assim, uma forma de atuar mais eficazmente sobre esses sujeitos, agindo sobre seus desejos e pelo que os movimenta e inquieta? Assim, a nossa intenção no subprojeto tem englobado pautar nossas propostas pedagógicas por temas que estejam em destaque e evidência na vida das crianças das escolas.

Podemos dizer que se trata de uma abertura a novas e inquietantes questões. O que indica, prioritariamente, a nossa relação com um tempo que “escorre constantemente em nossas mãos, resistindo a qualquer uma das nossas tentativas de fixá-lo, de solidificá-lo, de traçar a sua forma e o seu perfil”. (Larrosa,

2004, p.33). Uma experiência, a nosso ver, tão distante das intenções tão solidamente edificadas da pedagogia que, enquanto invenção do século XVI, foi gestada com vistas a modelar o “sujeito moderno” que vivia num tempo mais sólido e inflexível (Camozzato; Costa, 2013). De lá pra cá temos nos acostumado a falar em intencionalidade, projetos, planejamentos, propostas. O que mostra o quanto educar é dirigir a conduta, é guiar. Nesse sentido, ser pedagogo inclui estudar, criar e desenvolver propostas para que os diferentes sujeitos aprendam as ferramentas necessárias para se locomover no nosso mundo, operando com a leitura, a escrita, os cálculos, com as imagens, os sons, etc. Faz parte do trabalho pedagógico, então, planejar a sistemática adequada para que, num mundo com tantas diferenças, possamos garantir pontos de encontro e intersecção por meio do compartilhamento entre saberes, conhecimentos e aprendizagens.

O trecho de Larrosa (2004), citado anteriormente, contribui para esta reflexão na medida em que nos instiga a pensar nas fraturas que o tempo presente tem produzido, nas movimentações que, com ele, somos instados a pensar, viver e nos reconstruir. As crianças de nossas escolas, nesse sentido, são sujeitos num mundo que prima pela pluralidade e, ao mesmo tempo, convivem com uma variedade de cerceamentos pelo domínio dos significados, como já salientado. É desse modo que pensar em alguns “temas culturais” ganha mais importância ainda. Por exemplo, lidar com as formas como a sociedade constrói significados sobre os corpos, nomeando alguns de forma pejorativa e outros não, desequilibrando as necessárias relações de alteridade, marcando e distinguindo as pessoas pela aparência, são questões que estão no interior da escola. Nesse sentido, podemos entender que as práticas variadas de bullying são, muitas vezes, o resultado de uma ampla cadeia de relações produzidas pela linguagem, no campo do discurso. Sem falar, ainda, na série de práticas escolares que também propiciam este tipo de prática, uma vez que ressoa no interior da escola os discursos que estão “fora”, mas, ao mesmo tempo, “dentro” dela. Lidar com estas cadeias de construção de significados é algo que nossa proposta de focar em “temas culturais” privilegia, pois estes temas tornam-se pautas dos diálogos, das práticas, da mobilização dos interesses das crianças. Conectá-los a temas culturais possibilita, a nosso ver, focar

em questões cruciais da sociedade, envolvendo questões sociais, políticas, econômicas, históricas.

É preciso ressaltar que tal discussão ampara-se nas teorizações do campo pedagógico. O pedagogo belga Émile Planchard (1962), que foi radicado em Portugal, no livro *Introdução à pedagogia*, assinala que “Uma evolução pedagógica produz-se fatalmente, ligada às próprias modificações que se sucedem nas coletividades humanas.” (p. 73). E comenta:

A educação, na nossa época como em qualquer outro período do passado, visa inserir a criança numa sociedade determinada. Isso supõe uma adaptação ao passado dessa sociedade, à herança material e espiritual que se transmite de geração em geração. Isso postula igualmente uma preparação para as exigências do tempo presente. Toda educação comporta, portanto, algo de permanente e algo de transitório, algo de antigo e de novo. É preciso ser do seu tempo, mas também de todos os tempos. (p. 74).

E mais:

A nossa intenção não é fazer um inventário sociológico do nosso tempo, mas simplesmente chamar a atenção para as profundas mudanças que afectaram o mundo e para a rapidez da sua sucessão. Sob todas as suas formas, em todas as suas funções, a sociedade mudou. Tais modificações exigem de cada um dos seus membros, em matéria de saber, de capacidades, de hábitos, de atitudes, numa palavra, de educação, uma preparação escolar muito diferente da de outrora. (p. 77).

O autor evidencia itens que considera importante considerarmos ao tratarmos da educação: “inserir a criança em uma sociedade”, “preparação para as exigências do tempo presente”, “profundas mudanças que afectaram o mundo”, “a sociedade mudou”, etc. Nessas afirmações de Planchard (1962) aparece a necessidade de uma leitura e interpretação do tempo presente, sendo essa uma forma de produzir sujeitos que habitem esse mesmo mundo, exigindo, para tanto, “uma preparação escolar muito diferente da de outrora”. Ele afirma que “O mundo exterior penetra profundamente na casa pelo rádio, pela televisão, pelos discos e pelas revistas.” (Planchard, 1962, p. 75). Chega a recomendar que a escola deva utilizar essas tecnologias para se tornar mais atrativa aos estudantes, estabelecendo uma conexão com elas (Planchard, 1962). Amparamo-nos nisso ao argumentar que é preciso pensar no que invade, adentra, compõe o cenário escolar sem, muitas vezes, pedir passagem: são os “temas culturais” que fazem parte da vida e do repertório das crianças.

Dentre os temas culturais indicados inicialmente no subprojeto, e com os quais procuramos estabelecer relações com a educação, destacamos previamente os seguintes: identidades e subjetividades, mídia e educação, gênero, etnia (incluindo a questão da africanidade e lei 10.639), questões geracionais (infâncias, juventudes e velhice – incluindo as suas transformações como parte deste processo cultural), produção social das diferenças, consumo, corporeidades e culturas, relações de amizade, violência e os modos de pensar em construir um limite para ela, mobbing e bullying nas escolas, histórias locais e de vida dos alunos e comunidades, entre outros que pudessem surgir a partir das intervenções nas escolas. A problematização sobre estes temas, inserindo-os sob o domínio da dúvida, da inquietação, bem com um olhar crítico e histórico sobre eles, inscreve-os à margem do que tão comumente é realizado em muitas de nossas práticas pedagógicas escolares.

Dadas essas considerações gerais, ressaltaremos algumas das escolhas realizadas nas escolas.

IMAGENS, EDUCAÇÃO E O PRINCÍPIO DE PENSAR E FAZER COM AS CRIANÇAS

Parece indiscutível, hoje, que as imagens sofreram uma inflação surpreendente a partir da segunda metade do século XX – embora a ênfase na visualidade seja algo presente ao longo da história. Com frequência associamos essa condição à pós-modernidade, compreendida como um estado da cultura (Lyotard, 1990) que, dentre outras coisas, transformou nossas relações com os saberes, especialmente as relações com as tecnologias de comunicação e informação.

As transformações em nossas experiências cotidianas estão sendo cada vez mais fundamentadas em imagens que perpassam todos os recônditos de nossas vidas, seja quando expostas no espaço público ou quando mais assentadas na introspecção de um espaço privado que cada vez mais se publiciza. Parece que é nessa direção que aponta Mirzoeff (2003) ao sinalizar que “a crise visual da cultura é o que cria a pós-modernidade e não seu conteúdo textual.” (p.20). Isso significa que

as transformações na esfera das experiências visuais são cruciais para a compreensão de nosso mundo e de nossas experiências no tempo presente.

Isso significa, portanto, que as transformações na esfera das experiências visuais são parte constitutiva de nossa sociedade ocidentalizada, estando conectadas ao estado da cultura em que vivemos. Há, em suma, uma inflação de imagens que é parte constitutiva do que somos, do que estamos nos tornando e, por tudo isso, é algo central tanto para ser analisado quanto conectado às discussões sobre a educação e suas relações com o tempo presente.

Tais discussões nos levam a reforçar o quanto há um alfabetismo visual a ser efetivado e problematizado nas escolas. Assim, consideramos que é fecundo e produtivo que o subprojeto destacado neste artigo propicie colocar em foco as imagens que atravessam a educação e as práticas de iniciação à docência com as crianças no interior das escolas envolvidas. Pensando nisso, no ano de 2015 parte dos bolsistas foram orientados a considerar as imagens como textos culturais a serem lidos em conexão com áreas de conhecimento diversas, operando com o propósito de trabalharem de forma interdisciplinar. Mais especificamente, em 2015/1 houve a criação do projeto de trabalho *Imagens e Educação: pensar e fazer com as crianças*, e em 2015/1 *Imagens das infâncias*.

Nossa intenção envolveu estabelecer, sobretudo, uma fecunda relação entre imagens e educação. Isso se deve, dentre tantas outras razões, por: a) as imagens serem centrais em nosso tempo, operando de forma contundente em nossos modos de viver e habitar a sociedade; b) a educação desprestigiar, muitas vezes, as imagens, deixando-as isoladas na disciplina de artes visuais, ou então restringindo o seu uso como um mero acessório de reconhecimento para as palavras. Este último item mostra o império da palavra escrita na educação, mesmo quando consideramos que há um alfabetismo visual em jogo no nosso cotidiano.

Ao mesmo tempo, cabe destacar que o *com* crianças se articula com um conjunto de estudos que vêm, no campo da sociologia da infância, discutindo os modos pelos quais as crianças “produzem suas culturas, suas formas de sociabilidades e suas maneiras de interpretação das coisas que vivem, experimentam e (re)criam” (Martins Filho; Barbosa, s/d, p.2), dentre outros temas.

As crianças, desse modo, não são meras expectadoras no trabalho das duplas do Pibid, mas sujeitos ativos, que compõe de forma privilegiada as cenas de sala de aula. Isso tem proporcionado muitas boas surpresas no decorrer do trabalho. Uma delas se deve ao fato de que as crianças aos poucos se sentem completamente inseridas na proposta e isso se faz visível de diferentes formas, dentre as quais: se as crianças se mostravam, no início, mais quietas e muitas vezes, conforme os pibidianos, com dificuldades para expressar ideias e trabalhar em parceria, aos poucos isso foi sendo transformado, pois as crianças passaram a compreender que são o foco privilegiado do trabalho, tornando-se participantes ativas e centrais; crianças que marcam presença nos dias de Pibid, uma vez que sabem que as propostas serão interessantes e desafiadoras para elas – e que por isso não se ausentam nesses dias; crianças que dão sugestões e ideias para o trabalho, sabendo que o que é planejado leva em consideração os seus anseios e querereres; crianças que indagam o que é trabalhado, inserindo o princípio da dúvida e do questionamento de forma cada vez mais frequente, entre tantos outros pontos que poderíamos salientar.

Assim, nossa intenção envolveu, desde o início, considerar o saber e o fazer das crianças, reconhecendo-as como atores sociais, como sujeitos que criam e recriam, sendo ativas na constituição de suas vidas e de seus entornos. A intencionalidade de trabalhar com questões latentes de hoje em dia – de forma questionadora, indagadora e problematizadora – não deixa, inclusive, de valorizar a figura da criança. Criança ativa, capaz de fazer escolhas, de se entusiasmar junto a práticas educativas escolares que tenham mais sentido e significado para elas, uma vez que colocam esse mundo que habitamos em questão.

Aqui cabe trazeremos Arendt (2009, p.223) e o seu conceito de educação: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo”. Aliar a escola a uma “introdução ao mundo” que signifique compreender este mesmo mundo, e não simplesmente se “adaptar” a um mundo pré-existente nos parece um dos grandes desafios de uma educação escolar que se preocupe, efetivamente, em ensinar-aprender *com* as crianças. Ir nessa direção tem sido uma busca incessante para nós. Algo que estamos, a cada vez mais, tentando nos aproximar.

SOBRE AS POTENCIALIDADES DE UM TRABALHO PEDAGÓGICO QUE CONTEMPLE A URGÊNCIA DE PENSAR O NOSSO TEMPO, AS NOSSAS QUESTÕES

A fim de trazermos um pouco do que tem sido realizado expomos, a seguir, algumas das escolhas realizadas pelas pibidianas Aline Batista e Thais Camejo³, em uma das escolas envolvidas com o Pibid:

Primeiramente será solicitado aos alunos que mostrem as imagens trazidas por eles de diferentes tipos de infâncias (conforme solicitado na aula anterior como tarefa de casa). A ideia é promover um debate sobre as imagens mostradas a fim de discutir sobre como as infâncias podem ser singulares, conforme os diferentes locais e culturas em que vivem.

A seguir, será realizada a leitura do livro *Malala. A menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca, para a turma. Previamente à leitura explicaremos que se trata de uma história real, bem como conversaremos sobre a importância do trabalho de Malala. Tendo sido contada a história, organizaremos um pequeno debate acerca do livro lido [...].

A sequência da programação envolve outras ações, como a visualização de um pequeno filme e a escrita de um texto com ilustrações que contemplem a superação de obstáculos, tal como a criança *Malala*. O trabalho já vinha acontecendo, neste caso, a partir do projeto de aprendizagem “Imagens das infâncias”, criado pelas coordenadoras de área, cujo objetivo central era alargar o entendimento sobre as infâncias e as construções de imagens visuais que fazemos sobre elas. Transversalizando com a arte em inúmeros momentos, a dupla empreendeu um trabalho que privilegiou a potência das crianças, como é o caso no planejamento acima destacado: o olhar, por parte das crianças da turma, sobre as diferentes condições de viver e ter infância, para depois focar em uma das muitas histórias que envolvem alguma criança: *Malala*. Criança-potente, que indagou o tempo-espaço que habitava (o Paquistão), que luta para transformá-lo, ao mesmo tempo em que sofre consequências devido a isso, mas que, combativa, alcança alterações.

3 Agradecemos às pibidianas pela receptividade quanto à nossa intenção em socializar trechos dos planejamentos neste artigo. Gostaríamos de comentar, ainda, que outras duplas também poderiam ser acionadas neste trabalho, por termos aproximações teóricas em construção constante. Em outras oportunidades esperamos focar em outros pontos e escolhas realizadas nestes dois anos de trabalho e criações com o Pibid.

Nas problematizações feitas nesse encontro específico com o Pibid, assim como em outros que poderíamos elencar, não se trata da criança-inocente, mercê da figura do adulto, mas da criança que tem vontade, que problematiza, se inquieta e que é considerada como sujeito capaz e ativo. Trata-se, afinal de contas, de tornar possível um trabalho *com* as crianças. Sem extrair as suas forças em um monótono ritmo, mas procurando empoderá-las de saberes e fazeres que produzam modos de olhar mais plurais, curiosos, abertos ao que acontece ao redor e ao longe.

Em outro encontro com as crianças o foco, por sua vez, seria sobre a preparação para o desenvolvimento de curtas metragens acerca de seus trajetos desde as suas casas até a escola. Cabe comentar, aqui, que esta escola é numa região em que crianças vêm de várias partes da cidade. Escolhemos este planejamento desde tantos outros construídos com a dupla para chamar atenção para a intenção de proporcionar às crianças uma problematização sobre infâncias em várias escalas: espacialmente distantes (algumas vezes até temporalmente, quando se trata de infâncias em outros tempos), como no caso da *Malala*, e/ou próximas, como no caso de colegas e eles mesmos. Mostra-se, desse modo, as crianças no foco, como centro das discussões, numa vontade de ampliar de vários modos os seus repertórios:

A intenção será a de iniciarmos com a exibição do documentário *A Caminho da escola*, de Pascal Plisson, que relata o cotidiano de quatro crianças que vivem distantes uma das outras, e que nunca se encontraram, mas que têm um ponto em comum: elas precisam percorrer longas distâncias para chegar às suas escolas. Os personagens principais são: Jackson, 10 anos, do Quênia: 15 km em 2h; Samuel, 11 anos, da Índia: 1h de cadeira de rodas (4km); Zahira, 12 anos, de Marrocos: 22 km em 4h; Carlos, 11 anos, da Argentina: 1h30 em seu cavalo (18km).

Após as discussões e conversas acerca do documentário, as crianças deverão desenvolver um pequeno texto contando a sua rotina diária, partindo do momento em que acordam até o momento em que chegam à escola. Conforme forem terminando seus relatos narrarão, individualmente, o mesmo para as pibidianas, que filmarão o relato.

Tendo concluído essa etapa, as pibidianas conversarão com a turma sobre como é elaborado um curta-metragem. Posteriormente, sairemos com a turma pra filmarmos o percurso de dois alunos da turma: Luriel e Maíra. A ideia é que os colegas conheçam o trajeto que os mesmos fazem diariamente para chegarem à escola. Foram escolhidos esses alunos, pois ambos

Importante explicarmos, primeiramente, que enquanto o livro *Malala*, citado anteriormente, foi sugerido pelas coordenadoras, o documentário *A Caminho da escola* foi selecionado pelas próprias bolsistas. Com este comentário queremos enfatizar algo que tentamos, desde o início, construir com os bolsistas do subprojeto: uma docência que procure privilegiar a criação como alvo do fazer pedagógico – como é a nossa vontade, justamente para resistirmos a uma docência pasteurizada, mecanizada por manuais e receitas –, o que exige, para isso, inclusive, um repertório cultural ampliado. Para tal, ir a exposições artísticas, saraus, concertos, cinema, etc., bem como procurar ampliar o conhecimento sobre artes visuais, teatro, música, dança, filosofia, história, dentre tantas áreas, é algo fértil para que possamos criar propostas pedagógicas que, cada vez mais, sejam resultado de diferenças que produzimos em nós, nos afastando de esquematismos na hora de planejar, nos desalojando, em suma, do que se encontra tão sedimentado na educação.

Em outro conjunto de planejamentos as crianças da turma das bolsistas Aline e Thais trocaram cartas com a turma das bolsistas Duliani Acosta e Leila Aquino, num projeto que envolveu a inter-relação entre as crianças das duas escolas em questão. O funcionamento dos Correios, a escrita e preparação de uma carta, os entendimentos da função desse tipo de produção textual, a consideração de que as crianças de outras escolas, assim como elas, tem saberes para compartilhar e conversar, a criação da noção de uma comunidade de crianças no interior da cidade, dentre outras questões, foram pontos privilegiados.

De uma forma ou de outra, nosso subprojeto, de forma coletiva – com os pibidianos, as supervisoras das escolas, os professores de cada uma das turmas, as gestões das escolas, as crianças e suas famílias, com as coordenadoras de área –, tem ampliado as noções do que são os saberes, as formações e as aprendizagens. As propostas desenvolvidas no subprojeto têm, ao mesmo tempo, privilegiado questões de suma importância para a formação e a vida das crianças, num movimento em que torna possível a criação de novas estratégias para o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CAMOZZATO, V. C.; COSTA, M. V. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p.161-182, set/dez 2013.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

COSTA, M. V. Estudos Culturais e Educação – um panorama. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). **Cultura, poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

_____. **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Realidade& Educação**, v. 22, n. 2, jul/dez 1997, p.15-46.

LARROSA, J. Educação e diminuição. In: LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LYOTARD, J-F. **O pós-moderno**. Trad. Ricardo Correia Barbosa. 3ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com e sobre crianças. Trabalho apresentado no **Simpósio Internacional Encuentro etnográficos con niñ@s y adolescentes en contextos educativos**. s/d.

MIRZOEFF, N. Introducción. ¿Qué es la cultura visual? In: MIRZOEFF, N. **Uma introducción a la cultura visual**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

PLANCHARD, É. **Introdução à pedagogia**. Coimbra: Coimbra editora, 1962.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Trad. Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004.