

A ESCOLA COMO ESPAÇO PLURAL: VISUALIDADES, CULTURA E IDENTIDADE NA CONSTRUÇÃO DE EPISTEMOLOGIAS PLURAIS

Jazz Ferreira da Rosa Martinez ¹

Cristiane Ludwig Araujo ²

RESUMO

A presente investigação apresenta um recorte de um projeto de pesquisa mais amplo que problematiza as representações sociais e situa a escola como espaço plural de produção identitária por meio das tramas da linguagem e da cultura. Neste trabalho, objetiva-se analisar bibliograficamente a relação entre a escola preservada da diferença na perspectiva da tradição monocultural e os caminhos para experiências plurais por meio das imagens. Como problemática, questiona-se: em que sentido é possível potencializar a imagem enquanto artefato cultural que pode fomentar na escola epistemologias plurais? Os resultados evidenciam que, ao assumir como sustentáculo um projeto universal de existência, a escola se apresenta como uma espécie de espelho que revela o interior dos sujeitos, reproduzindo seus pensamentos, sentimentos, condutas e relações, disfarçando sua natureza socialmente construída. Na contramão ao discurso unificado, admite-se a linguagem e a cultura como constitutivas de identidades onde se travam lutas de significação. O lugar teórico em que se inscreve a perspectiva desse trabalho revela que as imagens transcendem a materialidade, operando como interfaces entre o contexto sociocultural e a construção identitária dos sujeitos. Ao retirar a credibilidade das narrativas modernas e seus sistemas de representação, suspende-se a naturalidade a-histórica, já que a relação entre sujeitos e artefatos visuais não se restringe ao campo óptico, mas inclui memórias, pensamentos e experiências sensoriais, o que leva à produção de sentidos. Nesse contexto, a visualidade, que emerge da relação crítica com as imagens, independentemente da visão biológica, permite pensar como lembranças afetivas do território, por exemplo, podem gerar visualidades que contestam representações hegemônicas, reconstruindo identidades através de memórias coletivas positivas. Aqui a construção identitária do sujeito não está submetida a uma lei ou critério universal, mas aberta a criação de um espaço onde os sujeitos se constituem no exercício da liberdade, da autonomia e da coletividade.

Palavras-chave: Escola, Cultura Visual, Representações Sociais.

INTRODUÇÃO

A presente investigação pretende situar a escola no contexto da pluralidade de culturas diante da problemática levantada por Candau e Moreira (2003), quando destacam que “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Física do IF Farroupilha - campus São Borja, Bacharela em Comunicação Social - habilitação Publicidade e Propaganda (UNIPAMPA - São Borja) e Mestranda em Comunicação e Indústria Criativa (PPGCIC - UNIPAMPA), jazz.50001@aluno.iffar.edu.br;

² Docente do IF Farroupilha - campus São Borja, Doutora em Educação (UFSM), cristiane.ludwig@iffarroupilha.edu.br.



neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (p. 161). Tal trabalho se apresenta na intenção de sair de um lugar fixo, único e ir ao encontro do plural, visando desnaturalizar os discursos considerados “verdadeiros”, “válidos” e “permanentes”. A motivação para este estudo surge da necessidade de superar fronteiras estabelecidas, tanto espaciais quanto simbólicas, e refletir sobre processos de desterritorialização. Nesse sentido, o presente trabalho se insere em um projeto mais amplo que visa analisar as representações sociais e as experiências dos alunos de uma escola periférica em São Borja – RS, explorando como a escola pode atuar na ressignificação de narrativas e na ampliação das possibilidades identitárias.

Ao analisar as representações sociais e as experiências vividas por alunos de uma escola periférica de São Borja – RS, parte-se da compreensão de que a escola, enquanto espaço social, pode atuar na construção de novas narrativas e ampliar possibilidades identitárias em um contexto de diversidade cultural e social. Assim, objetiva-se compreender de que maneira os discursos sobre o território escolar e seu entorno influenciam a constituição subjetiva dos estudantes e como a instituição de ensino pode atuar como mediadora de práticas que desestabilizem perspectivas hegemônicas sobre a periferia e seus moradores.

Dentre os objetivos específicos da pesquisa, destaca-se a necessidade de investigar as representações dos alunos sobre seu bairro e sua relação com a cidade, identificando os discursos predominantes que vinculam esses territórios à pobreza, à criminalidade e à marginalização. Compreender como essas percepções impactam a construção das identidades e das projeções de futuro dos estudantes é essencial para questionar os modos como os espaços periféricos são socialmente construídos e reproduzidos no imaginário coletivo. Além disso, propõe-se examinar a organização escolar – abrangendo sua arquitetura, a distribuição dos tempos e espaços e suas práticas pedagógicas – como fator determinante na reprodução ou contestação dessas representações. Por fim, pretende-se propor estratégias educativas fundamentadas nas pedagogias culturais e na cultura visual, possibilitando uma abordagem que desnaturalize discursos hegemônicos e incentive novas formas de significação do território e da identidade dos estudantes, alinhando-se às reflexões de Silvio Gallo (2007) sobre disciplinaridade e transversalidade.

A primeira etapa do estudo é de caráter teórico, buscando situar a pesquisa no conjunto das discussões acadêmicas sobre cultura visual, representações sociais e pedagogias culturais. O objetivo geral desta fase é analisar o potencial da escola como um espaço de encontro com a diferença e como um ambiente fértil para a construção de novas formas de ser e estar no mundo, especialmente para alunos da periferia. Nesse sentido, a pesquisa se ancora



em referenciais teóricos que compreendem a imagem como elemento constitutivo da cultura e das subjetividades, permitindo que narrativas sobre o território e seus sujeitos sejam ressignificadas.

Como desdobramentos específicos, a pesquisa teórica visa explorar possibilidades pedagógicas para o uso de diferentes tipos de imagens e visualidades no contexto escolar, ampliando a diversidade de discursos sobre o território e seus habitantes. Além disso, busca-se investigar como o trabalho com subjetividades e aspectos invisibilizados das relações escolares pode contribuir para a produção de novos conhecimentos e novas perspectivas sobre territorialidade. A pesquisa também examina criticamente como as representações visuais e midiáticas sobre o bairro do Passo e seus moradores influenciam a construção das identidades e subjetividades dos alunos, considerando que a forma como um espaço é representado impacta diretamente as percepções e os sentimentos de pertencimento de seus habitantes.

METODOLOGIA

O estudo fundamenta-se em uma abordagem teórica, com a análise dos conceitos de representações sociais, imagem e pedagogias culturais sob a perspectiva da Cultura Visual. Essa abordagem permite compreender de que forma os discursos e imagens que circulam no espaço escolar e na mídia influenciam os processos de subjetivação dos alunos, possibilitando que a escola se constitua como um espaço de resistência e reinvenção das identidades. Dessa forma, a pesquisa se insere em um campo de reflexão que busca não apenas compreender, mas também transformar práticas educativas, promovendo um olhar mais crítico e plural sobre as realidades vividas pelos estudantes da periferia.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico da pesquisa parte das proposições de Costa (2002), Candau (2016), Corazza (2000) para pensar na tradição monocultural da escola, que se mantém como um espaço que perpetua uma visão hegemônica de mundo, alheia à diferença. O conceito das representações sociais foi pensado a partir de Alves-Mazotti (2000), já as perspectivas sobre imagem, Cultura Visual e pedagogias culturais foram discutidas a partir de Mitchell (2019), Martins (2009), Tourinho e Martins (2014). A partir deste percurso, as discussões foram organizadas em três tópicos centrais: a primeira discute acerca da escola preservada da diferença: a tradição monocultural; o segundo tópico trata sobre a escola aberta ao outro: caminhos para experiências plurais por meio das imagens; e, por fim, discutimos as



representações sociais e relações entre identidade, escola e cultura para a construção de novas narrativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1) A escola preservada da diferença: a tradição monocultural

A perspectiva teórica do trabalho problematiza um determinado tempo, uma determinada cultura que se autodenominou universal e iluminadora. Sob a rubrica desta concepção a escola integra teorias tradicionais sustentadas por um discurso naturalista, essencialista, supondo a existência de um elo natural entre o sujeito e a cultura/realidade. Sob esse discurso, a escola descreve a realidade, como uma espécie de espelho que revela o interior dos sujeitos, reproduzindo seus pensamentos e sentimentos, suas condutas e relações. Se apresentando como uma intermediária entre o sujeito e a cultura, a escola denota a sua percepção da realidade e, com isso, disfarça a natureza socialmente construída. É assim que a escola naturaliza a realidade social, “fazendo com que pareça tão inocente e imutável quanto a própria ideia que faz de ‘natureza’. Transforma a cultura em natureza, por meio do signo naturalizado, oferecido como a única maneira concebível de ver o mundo” (Corazza, 2000, p. 92).

Este tipo de discurso autoriza a escola a ser um veículo para o sujeito, que é universal e a-histórico. A natureza de sua discursividade não é fictícia, nem arbitrária. Nessa lógica, o discurso da escola não é considerado uma prática social, mas algo natural, próprio do ser humano. Algo que evolui, no mesmo passo do progresso da civilização ocidental.

O discurso é o produto das operações mentais, em contínuo desenvolvimento. O discurso não tem nada a ver com as relações de poder, nem com os saberes produzidos nestas relações, nem com os modos de assujeitamento. O discurso não produz o real, nem os sujeitos, nem as significações. (...) Por isso, mantém-se à distância total das práticas políticas. Instituições sociais, processos econômicos, formas de governamentalização do Estado, dos outros e de nós mesmos, nada disso diz respeito ao discurso da escola (Corazza, 2000, p. 92).

Na prática, os professores adotam um modelo ideal de aluno que não corresponde ao aluno concreto da escola pública da educação básica. Na contramão a esse discurso unificado, admite-se a linguagem e a cultura como constitutivas de subjetividades onde se travam lutas pela significação. Se o sujeito se constitui no interior da história, estando, inexoravelmente, conectado a ela, já não aceitamos que haja identificações fixas, pois desnatura-se os discursos considerados verdadeiros, válidos e permanentes, é preciso operar por uma postura de estranhamento diante do discurso universal da escola. Nas disputas e negociações em torno



de significações e representações é preciso buscar identificar os projetos estéticos, sociais, políticos e econômicos que esses discursos incitam nos alunos.

A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade. O que temos denominado ‘realidade’ é o resultado desse processo no qual a linguagem tem um papel constitutivo. Isto não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim, que o acesso a este mundo se dá pela significação que é mediada pela linguagem (Costa, 2002, p. 32).

É preciso compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas. Alves-Mazzotti propõe a teoria das representações sociais como um “caminho promissor para atingir esse propósito, uma vez que busca relacionar processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente partilhados que as orientam e justificam.” (2000, p. 58). Ao citar Moscovici destaca que as representações sociais não são apenas ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

O espaço escolar, enquanto estrutura institucionalizada, pode restringir a liberdade criadora dos sujeitos, na medida em que se organiza a partir de normas disciplinares rígidas que impõem prontidão, referências fixas e padrões comportamentais. A ênfase na padronização das práticas e das interações no ambiente educativo tende a eliminar possibilidades emergentes e espontâneas de aprendizagem, limitando a diversidade de experiências e formas de expressão dos alunos. Esse modelo tradicional de escolarização, baseado em um ideal de controle e previsibilidade, acaba por reproduzir uma lógica que privilegia a obediência e a reprodução do conhecimento estabelecido, em detrimento da experimentação e da construção coletiva de saberes.

A arquitetura escolar, compreendida como a organização dos tempos, espaços e dinâmicas das aulas, reflete e reforça as expectativas sobre o que deve ocorrer no ambiente educativo. A disposição física dos espaços, o formato das salas de aula, os tempos rigidamente cronometrados e a separação hierárquica entre docentes e discentes operam como dispositivos que regulam os fluxos humanos e os processos de significação dentro da escola. Nesse contexto, as subjetividades que escapam às normas estabelecidas – o inesperado, o sensível e o diferente – tendem a ser marginalizadas ou reprimidas, uma vez que não



encontram lugar dentro do modelo hegemônico de ensino. Essa lógica estrutural evidencia como a escola, mais do que um espaço de produção de conhecimento, é também um espaço de regulação das identidades e das formas de estar no mundo.

O formato predominante da escola ainda se ancora em referenciais da modernidade que, ao longo do tempo, foram naturalizados e essencializados como a única forma legítima de organização do ensino. A crença na escola como um espaço neutro, universal e a-histórico sustenta um modelo que ignora as múltiplas possibilidades de organização dos tempos e espaços escolares. Como aponta Candau (2016), a homogeneização e a padronização emergem como princípios centrais dessa estrutura, manifestando-se na organização curricular, na dinâmica das aulas e até mesmo na linguagem visual e na estética dos ambientes escolares. Ao consolidar um modelo único e supostamente legítimo de ensino, a escola limita a diversidade epistemológica e cultural, restringindo a emergência de pedagogias plurais que poderiam ampliar as experiências de aprendizagem e questionar as hierarquias de saber que sustentam a estrutura educacional tradicional.

2) A escola aberta ao outro: caminhos para experiências plurais por meio das imagens

A imagem, enquanto dispositivo pedagógico, não se restringe ao campo do visível, mas se constitui como um processo de produção de sentidos mediado pelas subjetividades dos sujeitos. Mitchell (2019) propõe uma categorização que amplia o entendimento sobre sua natureza multifacetada, identificando cinco tipos de imagens: gráficas (fotografias, pinturas, designs), ópticas (reflexos, projeções), perceptivas (experiências sensoriais), mentais (memórias, sonhos) e verbais (metáforas, descrições). Essa tipologia revela como as imagens transcendem a materialidade, operando como interfaces entre o contexto sociocultural e a construção identitária dos alunos.

Nessas dinâmicas de interação do sujeito com a imagem, a visualidade emerge como conceito nuclear na Cultura Visual, que a compreende para além da simples capacidade biológica de ver para abarcar os processos culturais de produção de sentido através das imagens. Martins (2009) a define como um "processo de sedução, rejeição e cooptação" (p. 34) que se estabelece na relação entre sujeitos e artefatos visuais, enfatizando que essa dinâmica não se restringe ao campo óptico, mas inclui memórias, pensamentos e experiências sensoriais. Assim, no espaço pedagógico, seja no espaço de sala de aula formal ou em outros momentos educativos, a relação de cada aluno e professor com os artefatos visuais provoca uma relação, que leva à produção de sentidos.



Quando partimos dessa definição mais ampla de imagem e analisamos nosso contexto de análise, dos jovens estudantes da periferia de São Borja, um exemplo concreto dessa dinâmica está nas representações espaciais: quando crianças de periferias urbanas interagem com imagens gráficas estereotipadas de seus territórios (como fotografias de violência em jornais) ou verbais (discursos midiáticos que associam seu bairro à marginalidade), internalizam narrativas que impactam sua autopercepção. Nesse contexto, a visualidade, que emerge da relação crítica com as imagens, independentemente da visão biológica, nos permite pensar como lembranças afetivas do território, por exemplo, podem gerar visualidades que contestam representações hegemônicas, reconstruindo identidades através de memórias coletivas positivas.

E como podemos pensar em possibilidades para uma prática pedagógica que possibilite pensar criticamente as representações sociais? Uma possível articulação para pensar criticamente as representações é a partir das pedagogias culturais propostas por Tourinho e Martins (2014), que defendem o uso transdisciplinar de imagens para desnaturalizar discursos opressivos. As pedagogias culturais são abordagens que enfatizam a maneira como a aprendizagem se dá para além dos espaços formais, que ocorre através de artefatos culturais, imagens, mídias e práticas cotidianas (Martins; Tourinho, 2014). Elas transcendem o ambiente escolar tradicional, considerando os alunos como produtores ativos de significados e interpretações de seu contexto cultural e social. No contexto do ensino de Física, a aplicação dessas pedagogias oferece uma oportunidade de renovar metodologias, conectando o conteúdo científico à realidade dos estudantes, suas vivências e experiências visuais. Quando pensamos nos objetivos desta pesquisa, a reflexão se conecta diretamente, ao buscar explorar as potencialidades da Cultura Visual interligada às metodologias de ensino de Física. Segundo Martins e Tourinho (2014),

As pedagogias culturais, no contexto das práticas artísticas e do ensino de arte, são uma alternativa ao discurso institucional academicizante que despolitiza o fazer docente educacional, reduzindo-o a uma técnica, ou seja, uma ênfase na transmissão do conhecimento, de certezas e de verdades. [...] Alarga-se, com as pedagogias culturais, a consciência de onde, como e por que se aprende, pois elas enfatizam que, querendo ou não, continuamos aprendendo, independentemente do lugar onde estejamos, dos recursos que dispomos e manipulamos, das pessoas com as quais interagimos (Martins; Tourinho, 2014, p. 12).

Segundo Martins e Tourinho (2014), a aplicação de pedagogias culturais ao ensino, e aqui pensado propriamente ao ensino de Física, permite que a educação se desloque de uma abordagem puramente técnica e conteudista, integrando aspectos culturais e visuais. Uma das



principais características das pedagogias culturais é o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, nas quais estes não são vistos como meros receptores de conhecimento, mas como produtores ativos de significados e interpretações (Martins; Tourinho, 2014). Conforme esta concepção, os artefatos culturais, como filmes, anúncios e videogames, possuem uma autoridade pedagógica que é tão significativa quanto os espaços formais de ensino, moldando as identidades e valores dos indivíduos. No contexto educacional, isso implica que os alunos trazem consigo uma vasta gama de referências visuais e culturais que podem ser mobilizadas na sala de aula para enriquecer o processo de aprendizagem.

Tourinho e Martins (2014) ressaltam que o potencial transformador das imagens reside em sua capacidade de articular três dimensões: a estética, a partir da análise crítica de códigos visuais hegemônicos; a histórica, com a contextualização das representações em processos sociais; e a dimensão política, com o questionamento de hierarquias de saber através de repertórios visuais alternativos.

No ensino de Física ou Matemática, essa tríade se materializa quando estudantes podem debater imagens midiáticas sobre mudanças climáticas, relacionando gráficos de temperatura a experiências locais de enchentes ou secas, por exemplo. Ao vincular dados e conhecimentos físicos, vistos muitas vezes como abstratos, a visualidades territoriais, a escola se configura como espaço de mediação crítica, onde imagens deixam de ser ilustrações passivas para se tornarem ferramentas de descolonização epistemológica, dando espaço a narrativas que são marginalizadas pela sociedade e que são os artefatos visuais com os quais os estudantes estabelecem relações de fato. A integração dessas estratégias rompe com a lógica monocultural da escola, que historicamente naturalizou hierarquias cognitivas através de arquétipos visuais eurocêntricos, e dá visibilidade à diferença. Quando um aluno reconhece princípios físicos em técnicas de construção de moradias populares (imagens mentais) ou associa equações de movimento a narrativas orais sobre deslocamentos urbanos (imagens verbais), a visualidade se torna um ato político. Essa ressignificação demonstra como as imagens, longe de serem neutras, são artefatos culturais que podem tanto reproduzir estereótipos quanto fomentar epistemologias plurais.

3) Representações sociais: identidade, escola e cultura para a construção de novas narrativas

As representações sociais, conforme definido por Moscovici (1961), são sistemas de significados construídos coletivamente que permitem aos indivíduos interpretar e interagir



com a realidade. Tais representações são formadas a partir das trocas sociais e dos discursos que circulam em determinado contexto, sendo estruturadas por valores, crenças e práticas compartilhadas pelos grupos e que, segundo Jodelet (1981 *apud* Alves-Mazotti, 2000), é um conhecimento estruturado que orienta comportamentos e estabelece relações entre os indivíduos e os objetos sociais. De maneira geral, as representações sociais podem ser entendidas como um sistema de significados construído coletivamente, que permite aos indivíduos interpretar a realidade, comunicar-se e agir no mundo. Elas não são simples reflexos da realidade objetiva, mas sim construções simbólicas que organizam percepções, discursos e práticas sociais dentro de um determinado grupo.

Segundo Moscovici *apud* Alves-Mazotti (2000), as representações sociais cumprem três funções principais: 1) Função de interpretação: possibilitam que os indivíduos compreendam e deem sentido aos fenômenos que os cercam; 2) Função de orientação: influenciam comportamentos e práticas sociais, guiando ações individuais e coletivas; 3) Função de comunicação: servem como um referencial comum que permite a troca de informações e a construção de um universo simbólico compartilhado. Jodelet (1981 *apud* Alves-Mazotti, 2000) complementa essa perspectiva ao afirmar que as representações sociais não apenas descrevem a realidade, mas a estruturam e a reproduzem, moldando a forma como as pessoas enxergam a si mesmas, os outros e o mundo ao seu redor. Dessa forma, elas atuam como um campo de disputas simbólicas, no qual diferentes grupos negociam significados e constroem identidades sociais.

No campo educacional, tal conceito é fundamental para compreender os processos de ensino-aprendizagem, as relações entre professores e alunos e a construção identitária dos estudantes. Alves-Mazotti (2000) argumenta que a escola é um ambiente onde circulam e se consolidam representações sociais sobre os sujeitos, os territórios e as práticas pedagógicas e, nesse sentido, os discursos sobre a periferia, frequentemente associados à marginalidade e à exclusão, influenciam diretamente a forma como os alunos desses territórios percebem a si mesmos e suas perspectivas de futuro. Esses discursos hegemônicos consolidam-se através de quatro dimensões interligadas:

Quadro 1 - Dimensões que legitimam discursos hegemônicos no contexto escolar

Arquitetura escolar disciplinar	Regula corpos, subjetividades e interações mediante
--	---



	cronogramas rígidos e espaços hierarquizados.
Materiais didáticos	Reiteram narrativas unilaterais sobre desenvolvimento científico e progresso e percepções (sobre indivíduo, família, lar, trabalho, etc.).
Artefatos culturais	Associam periferias a imagens midiáticas de violência, marginalidade e perspectivas de futuro reduzidas, ignorando as perspectivas de diversidade e criatividade dos espaços.
Dinâmicas pedagógicas	Centradas na transmissão passiva de conhecimentos "legítimos"

Fonte: as autoras (2025).

A presente pesquisa insere-se nesse debate ao buscar investigar as representações sociais construídas pelos alunos de uma escola periférica de São Borja sobre seu bairro e sua relação com a cidade. Como apontado nos objetivos do estudo, busca-se compreender de que maneira essas representações influenciam a construção identitária dos estudantes e como a escola pode atuar na resignificação dessas narrativas. Para isso, propomo-nos a, inicialmente, articular teoricamente os conceitos para, em um segundo momento, estruturar a pesquisa de campo. Um dos aspectos centrais da pesquisa é a análise dos discursos predominantes sobre o território periférico, que frequentemente são marcados por estigmatizações associadas à pobreza, à criminalidade e à falta de oportunidades (Jodelet, 1981, *apud* Alves-Mazotti, 2000), representações que não são neutras, mas derivam de processos históricos e sociais que naturalizam a exclusão e a desigualdade. Como argumenta a autora, as representações sociais estruturam a realidade, determinando quais discursos são legitimados e quais são marginalizados.

Diante do impacto das representações sociais na constituição identitária dos alunos, esta pesquisa propõe a Cultura Visual como um caminho para questionar discursos hegemônicos e ampliar as possibilidades de significação do território. Partindo da perspectiva de Mirzoeff (2003) e Mitchell (2019), compreende-se neste processo de análise não apenas as imagens visíveis, mas também os processos de percepção e interpretação que envolvem a visualidade. Dessa forma, a maneira como a mídia, os materiais didáticos e os artefatos



visuais representam a periferia contribui para a construção de determinados sentidos e identidades. O uso de imagens no contexto escolar pode, portanto, ser uma estratégia para provocar reflexões críticas sobre as representações sociais que circulam no imaginário dos alunos. Como proposto pelas pedagogias culturais (Tourinho & Martins, 2014), a análise e a produção de imagens no ambiente escolar podem atuar como instrumentos para desnaturalizar discursos hegemônicos e promover novas narrativas sobre os sujeitos e seus territórios. Assim, a escola pode se tornar um espaço de produção de novos sentidos, no qual os estudantes sejam protagonistas na construção de suas próprias representações sobre seu bairro, sua cidade e sua identidade.

Contraopondo-se à lógica da escola preservada da diferença, a tríade conceitual proposta por Tourinho e Martins (2014) - articulação estética, histórica e política das imagens - emerge como eixo transformador. No ensino de Física, essa abordagem se materializa quando os conceitos são diretamente contextualizados ao universo de sentidos dos estudantes, quando, por exemplo, gráficos de Física ou matemática são relacionados a experiências locais com enchentes/secas, conceitos de movimento dialogam com narrativas orais sobre deslocamentos urbanos, dentre outros. Tais práticas demonstram como a visualidade transcende a dimensão óptica, convertendo-se em ato político capaz de:

Quadro 2 - Possibilidades pedagógicas a partir da imagem

Desnaturalizar discursos	Questionar associações automáticas entre periferia-violência, ampliando as possibilidades de leitura do mundo e de reconhecimento do indivíduo no contexto plural.
Ressignificar territórios	Valorizar memórias afetivas e saberes locais, contextualizar o ensino e partir de referenciais próprios dos estudantes.
Ampliar repertórios identitários	Construir narrativas contra-hegemônicas sobre pertencimento, potencializando as perspectivas de futuro a partir do sujeito.

Fonte: as autoras (2025).



Ao investigar as representações dos alunos sobre seu território, esta pesquisa busca evidenciar os efeitos dessas narrativas na construção das identidades e nas perspectivas de futuro dos estudantes, tendo em vista que a teoria das representações sociais possibilita a compreensão sobre como os discursos sobre a periferia e seus sujeitos são construídos, legitimados e reproduzidos no ambiente escolar. A articulação entre as representações sociais, os estudos da Cultura Visual e as propostas de pedagogia cultural permite ampliar esse debate, destacando a importância das imagens na produção de sentidos e na resignificação das narrativas sobre a periferia e, ao tensionar discursos hegemônicos, abre-se um espaço para pensar a escola como um território plural de criação, onde diferentes formas de conhecimento e experiência possam coexistir e se fortalecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados sugerem que estratégias pedagógicas fundamentadas na Cultura Visual permitem expandir o universo de significações dos estudantes, e, para além disso, vincular abstrações físicas a experiências sensoriais dos alunos, transformar equipamentos urbanos (pontes, becos, sistemas de transporte) em espécies de “laboratórios”, espaços de experimentação e visualização cotidiana de conceitos.

Retomando a problemática central - como potencializar a imagem como artefato cultural fomentador de epistemologias plurais? -, conclui-se que a escola só cumprirá seu papel democratizante ao abandonar o mito da neutralidade visual. Como discutido, isso exige reconhecer que toda imagem é um artefato político, seja ao reproduzir estereótipos midiáticos, seja ao resgatar memórias afetivas do território. A promessa de uma educação emancipatória, conforme Martins (2009), reside na capacidade de transformar salas de aula em arenas de negociação cultural, onde estudantes produzam visualidades contra-hegemônicas. Este caminho, porém, permanece incompleto sem a superação de um desafio estrutural: a formação docente para lidar com a complexidade das culturas juvenis periféricas, tema que urge ser priorizado em pesquisas futuras, e decodificar linguagens visuais como extensão do ato educacional, superando a dicotomia entre cultura científica e cultura popular.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CORAZZA, S. M. O que faz gaguejar a linguagem da escola? In: CANDAU, V. M. (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 89-103.
COSTA, M. V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V. M. (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GALLO, S. **Transversalidade e educação**: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

MARTINS, R; TOURINHO, I. **Educação da Cultura Visual**: narrativas do ensino e pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. ISBN: 8573911239.

MARTINS, R; TOURINHO, I. **Culturas das Imagens**: desafios para a arte e para a educação. 2. ed. Santa Maria: Ed. UFSM, 384 p. ISBN 9788573912951.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003

MITCHELL, W. J. T. O Que é uma imagem? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 52, 2019. Dossiê. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1527>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MOREIRA, Marco Antonio. Desafios no ensino da Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 43, suppl. 1, e20200451, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/xpwKp5WfMJsfCRNFcxFhQLy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jan. de 2025.

_____. Uma análise crítica do ensino de Física. **Estudos Avançados**, 32, 94, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3JTLwqQnsfWPqr6hjzyLQzs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14/04/23

_____. Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea. **Revista do Professor de Física**, Brasília, vol. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/7074/5725> Acesso em: 10 jan. de 2025.

RICARDO, Elio C.; FREIRE, Janaína C.A. A concepção dos alunos sobre a Física do ensino médio: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 29, n. 2, p. 251-266, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/pQXFH3DqqbvMf6JW6rxXjJs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jan. de 2025.

SÉRVIO, Pablo. O que estudam os estudos de Cultura Visual? **Revista Digital do LAV**. Santa Maria – vol.7, n.2, p.196-215 – mai.\ago.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/12393/pdf>. Acesso em: 25 jan. de 2025.

