

**“Esse é o jeito Rebelde de ser”:  
Produzindo masculinidades nas salas de aula**

Luciana Borre Nunes\*  
Raimundo Martins\*\*



**Figura.01 Caderno de um menino**  
**Foto dos autores**



**Figura.02 Desenho de um aluno em sala**  
**Foto dos Autores**



**Figura.03 Brinquedos de um aluno**  
**Foto do aluno**



**Figura.04 Menina escutando música**  
**Foto dos autores**

**Resumo**

Este texto apresenta pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (Brasil). Os dados estão sendo coletados em uma escola da rede pública de Goiânia, Goiás, com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. O estudo tem como foco discutir e analisar a constituição de masculinidades através do artefato visual:

\* Doutoranda em Arte e Cultura Visual

\*\* Professor Dr. da Universidade Federal de Goiás

novela Rebeldes. A perspectiva pós-estruturalista embasa os referenciais teóricos da pesquisa. A investigação, de orientação qualitativa, se caracteriza como estudo do tipo etnográfico sendo utilizadas entrevistas, diário de campo, grupos focais e fotografias como material empírico. O texto discute como os discursos normativos da novela influenciam os comportamentos dos estudantes e seus relacionamentos sociais e como as práticas pedagógicas contribuem para a produção de masculinidades.

**Palavras-chave:** Masculinidades, Salas de Aula, Cultura Visual

### **Abstract**

The text presents partial results of an investigation being developed in the Graduate Program in Art and Visual Culture in the School of Visual Arts at the Federal University of Goiás (Brazil). The data has been collected in a public school in Goiânia, Goiás, with students from the 3rd year of Elementary School, and the study has its focus on the constitution of masculinities through a visual artifact: the soap opera "Rebeldes". Qualitatively oriented, the investigation's theoretical referential underlies a poststructuralist perspective delineated by an ethnographic approach that uses interviews, field diary, focus groups and photographs as empirical material. The text discusses how the soap opera normative discourses influence students' behaviors, social relations and pedagogical practices in school contributing for the production of masculinities.

**Key-words:** Masculinities, Classes room, Visual Culture

### **Introdução**

Diversas situações em sala de aula instigaram minhas práticas pedagógicas com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, desestruturando convicções enquanto professora e provocando meus olhares acerca daquilo que acreditava ser uma educação de qualidade na formação inicial. Um fato, porém, destaco e guardo na memória, nos registros de vivências pedagógicas dos diários de classe de 2006.

Lembro-me do dia em que uma menina, de nove anos, entrou na sala de aula chorando em função dos apelidos pejorativos que seus colegas estavam utilizando para referir-se a ela durante o recreio. Minha atenção para essa situação foi imediata devido a intensidade da angústia demonstrada pela aluna. Após acalmá-la, conversamos. A menina relatou sua insatisfação com sua aparência física revelando que já havia tentando praticar diversos tipos de dietas para não ficar gorda.

Fiquei surpresa ao escutar tal revelação, afinal não imaginava que esse tipo de preocupação pudesse perpassar o cotidiano de uma menina de nove anos. Procurei saber um pouco mais e a aluna me contou um pouco sobre suas experiências com alguns tipos de dietas e acrescentou que suas principais fontes de informação e inspiração eram as revistas e o site de seus artistas preferidos: o grupo Rebeldes (grupo musical mexicano que surgiu a partir de uma telenovela e que realizou turnês em diversos países, inclusive no Brasil). A menina expressava sua vontade de ter um corpo parecido com uma das integrantes do grupo e, por esta razão, estava seguindo as dicas de beleza sugeridas nas revistas.

Em sala de aula eu percebia que o grupo adolescente Rebeldes estava na preferência da maioria dos estudantes da turma. Minha surpresa, no entanto, foi constatar que alunos e alunas não estavam somente adquirindo os produtos relacionados ao grupo, mas, também, estavam consumindo, ou aderindo, sem qualquer tipo de questionamento ou problematização, às maneiras de pensar e agir produzidas pelas narrativas desses artefatos visuais.

Esses personagens estavam presentes de maneira significativa no cotidiano dos alunos e alunas dessa turma e, em diversos momentos, eles utilizavam vocabulário próprio do programa, cantavam e solicitavam atividades diferenciadas relacionadas a essa preferência como, por exemplo, um jogo de adivinhação praticado na telenovela. Meu olhar pedagógico foi envolvido pelas preferências da turma que demonstrava grande entusiasmo ao falar sobre o grupo "Rebeldes", suas músicas, seus comportamentos, práticas e episódios. Procurei acompanhar alguns capítulos da telenovela para me aproximar ou me familiarizar um pouco com essas narrativas, tentar compreender o porquê desse modo de pensar e agir tão impactante e, sobretudo, buscar manter um diálogo produtivo com as crianças. Ficou evidente, que os estudantes estavam reproduzindo em sala de aula comportamentos e ensinamentos assistidos no programa. Visualizei em minha prática pedagógica aquilo que Martins e Tourinho destacam como as "... culturas da mídia, com seus personagens, imagens, significados, jargões e, principalmente, com um modo próprio de expressar ideias e pensamentos, [que] constrói mundos e histórias de mundos que invadem o imaginário infantil" (2010, p. 42). Essa invasão no imaginário infantil repercutiu nas atitudes das crianças que passaram a ser "Rebeldes".

Além de assistir a alguns episódios, numa tentativa de me aproximar do mundo dos meus alunos e alunas, também entrei nos sites relacionados e interagi com alguns grupos da rede social. Acredito que isso foi importante para que o trabalho pedagógico e minha aproximação com os estudantes fossem produtivos. No entanto, as crianças deixaram claro que, mesmo assistindo ao programa e interagindo nas redes sociais, eu não era parte desse universo rebelde porque minhas atitudes – idade cronológica e

posição de professora – não condiziam com aquilo que estava sendo apresentado pelos personagens do programa. Posso dizer que o relato da menina que fazia dietas produziu um marco em minhas atitudes pedagógicas e relevância para que hoje eu reflita sobre imagem, educação e relações de gênero nas infâncias.

A situação relatada aconteceu em 2006 e originou meu interesse de pesquisa no mestrado porque compreendi que feminilidades estavam sendo produzidas no âmbito escolar. Em 2011<sup>1</sup> iniciei o doutorado em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás com o objetivo de investigar sobre a produção de masculinidades nas salas de aula e fiquei surpresa ao perceber novamente a presença do grupo Rebeldes no cotidiano dos estudantes.

Meu estranhamento foi imediato porque ouvi as mesmas músicas, visualizei figurinhas idênticas e presenciei situações semelhantes às aquelas que marcaram presença na minha sala de aula cinco anos atrás. Escutei a mesma frase: "Esse é o jeito Rebelde de ser!" e vivenciei a vontade das alunas e alunos de serem Rebeldes e de "quebrarem" regras escolares.

Descobri que uma rede de televisão brasileira firmou acordo com a rede televisiva mexicana para reproduzir a telenovela Rebeldes no Brasil. A reprodução conta com os mesmos personagens, enredo semelhante, cenário e figurino com pouquíssimas alterações.

A investigação que estou desenvolvendo apresenta cunho etnográfico, pois estou inserida no ambiente escolar de maneira participante, contribuindo com as intervenções propostas pela professora titular, propondo atividades e tendo a oportunidade de interagir com o grupo de alunas e alunos por um prolongado período do ano letivo.

Acompanho duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede Estadual de Ensino de Goiânia com algumas questões, entre elas: como masculinidades são constituídas através dos artefatos visuais em sala de aula? Como meninos entre 8 e 11 anos de idade constituem suas masculinidades através de elementos visuais específicos do seu cotidiano? Como meninos do 3º Ano do Ensino Fundamental manifestam suas representações de masculinidade no âmbito escolar? Como são produzidas as "tramas" pedagógicas para a constituição de gênero nas salas de aula?

Durante as observações percebi e registrei que os Rebeldes iniciaram sua entrada na sala de aula de maneira sutil e sem confrontar as normas disciplinares da escola. Entre elas a proibição do uso de celulares, de aparelhos eletrônicos e de qualquer tipo de material que perturbasse a concentração nas aulas e o rendimento nas avaliações, tais como bolas, rádios, álbuns de figurinhas, maquiagens e brinquedos. O início da invasão Rebelde nas turmas 3B e 3A foi pacífica, através de músicas cantadas pelas alunas e

---

<sup>1</sup> A pesquisa encontra-se em fase inicial, sendo que já estou inserida e interagindo no ambiente escolar enquanto pesquisadora.

alunos durante o recreio ou quando a professora se ausentava da sala por alguns instantes.

Depois, apareceram os materiais escolares decorados com os Rebeldes e roupas que começaram a substituir os uniformes. Também surgiram os primeiros desenhos produzidos entre uma atividade escolar e outra. As letras das músicas começaram a ser conhecidas e cantadas por mais estudantes. Os nomes dos personagens foram assumidos como identidade das alunas e alunos. A Julia<sup>2</sup>, por exemplo, não é mais chamada pelo seu nome, mas de Roberta, personagem loira que desempenha protagonismo na novela. Embora tudo isso cause incômodo para os profissionais da educação na escola, não há como impedir esse tipo de atitude.

Ao interagir com as turmas, gradativamente os estudantes perceberam que isso me interessava. Encontram um caminho "legítimo" para que os Rebeldes entrassem na escola solicitando que eu privilegiasse algumas atividades durante a pesquisa, tais como: produção de uma peça teatral sobre a telenovela, ensaio de um coral com as músicas do grupo, um dia sem uniforme para que eles pudessem se vestir como os Rebeldes e, finalmente, a oportunidade de assistirmos juntos alguns episódios da telenovela na sala de vídeo.

Percebo que, mais uma vez, os Rebeldes estão exercendo pedagogias visuais na sala de aula. Estão sugerindo comportamentos e influenciando o modo como meninas e meninos devem agir, falar, pensar e se comportar.

Ao relatar essas situações e lembrar as minhas vivências de professora, quero argumentar que inúmeras narrativas e artefatos visuais estão presentes no cotidiano das crianças, entrando nas salas de aula junto com elas, exercendo pedagogias. Essas pedagogias ensinam comportamentos, maneiras de pensar e agir, originando situações que já não passam despercebidas por educadores ou, pelo menos, não deveriam passar. Esta argumentação encontra consonância em Martins e Tourinho (2010, p. 42):

A constituição histórica da relação entre conhecimento e visão mostra que as crianças participam e vivenciam as influências, instabilidades e perturbações provocadas pela onipresença da imagem na vida cotidiana. Essa viragem visual, não apenas deslocou conceitos, mas puxou às avessas concepções sobre cultura, família e escola, abalando valores, questionando e, sobretudo, colocando sob suspeita discursos pedagógicos vigentes sobre a infância. Além de participantes desse mundo visual, as crianças também são alvo do poder de sedução da imagem e, com ela, constituem seus modos de ser, perceber, desejar e experimentar o mundo.

As salas de aula são invadidas por artefatos visuais que ensinam, de maneira explícita e eficiente, determinados valores sociais e afetivos. Estão presentes no cotidiano das crianças e produzem maneiras de olhar determinadas situações, produzindo e

---

<sup>2</sup> Nomes fictícios.

reproduzindo normas sociais às quais as crianças se adaptam para melhor interagirem umas com as outras.

As crianças não consomem somente produtos relacionados aos seus personagens preferidos, elas são influenciadas por uma rede de significados que instauram e tornam vigentes determinados modos de ver, vestir, ser e pensar. Elas carregam seus personagens favoritos para dentro das salas de aula de diversas maneiras, até mesmo reproduzindo gestos e falas. Diante disso, penso ser iminente e produtiva a discussão sobre nossas relações com esse universo visual que atrai e envolve as crianças mais do que muitas propostas pedagógicas até então desenvolvidas nas escolas.

Pensar as pedagogias exercidas pelas imagens tornou-se tarefa urgente para aqueles que trabalham na educação, sendo importante perguntar: quais ensinamentos são construídos pelas narrativas dos diversos artefatos visuais consumidos pelas crianças? O que dizem determinadas imagens, determinadas narrativas televisivas, e por que dizem? Enquanto educadores, qual a nossa relação com esse universo visual construído para e sobre as infâncias?

A relevância do trabalho com imagens nas escolas diz respeito a compreendê-las como deflagradoras de representações sociais e culturais. Ou seja, a produção e a interpretação de imagens e narrativas visuais refletem o que um sujeito pensa sobre determinado assunto ou situação, denunciando pontos de vista e percepções sobre uma realidade. Em termos educacionais a "dimensão visual vai além de um repertório de eventos ou objetos visíveis porque pressupõe uma compreensão dos seus processos, o modo como operam, suas implicações e, principalmente, seus contextos" (MARTINS, 2009, p. 35). Complementando e, pondo em perspectiva as implicações e contextos dos processos da dimensão visual, podemos ressaltar que a "experiência visual é um processo dinâmico e gradual, em constante transformação e, conseqüentemente, mais demorado e, portanto, mais abrangente do que a instantaneidade do ver" (MARTINS, 2009, p. 35). Nesse sentido, Silva (2001) ao analisar a relação subjetividade-identidade, explica que "é na representação, entretanto, que o poder do olhar e o olhar do poder se materializam (p. 61), deixando evidente que as "visualidades são construções culturais que operam como imã, como pontos de referência para onde convergem diferentes olhares que se encontram e se entrecruzam..." (MARTINS, 2009, p. 35). Por isso, as imagens suscitam muito mais do que informações diretas e explícitas. Cao (2005, p. 208) apresenta importante contribuição ao afirmar que as "imagens não são neutras. Tampouco o olhar que projetamos sobre elas. Não existem imagens denotativas, nas quais não exista um grau retórico de informação. Dito de outra maneira, não existe imagem que somente transmita informação sobre si mesma."

Os estudantes contemporâneos apresentam vivências visuais diferentes de outras gerações, pois suas experiências são intermediadas por avançadas tecnologias

apresentadas em narrativas televisivas, pela publicidade, por filmes e vídeos, por jogos eletrônicos e pela internet. A interação de alunos e alunas com as novas tecnologias interfere diretamente na maneira como se relacionam com o ensino e com a aprendizagem escolar, pois a ênfase das instituições escolares em apenas alguns meios de expressão e de comunicação já não atende as necessidades dos estudantes que aprenderam a conviver com a diversidade visual. Parsons (2005, p. 307) contribui ao refletir sobre as novas interações de comunicação com as quais as crianças convivem:

As imagens visuais encontradas em revistas, filmes, quadrinhos e em muitos outros lugares são quase sempre acompanhadas de palavras – algumas vezes de movimentos e de música – e esses elementos complementam-se de diferentes modos. Uma consequência disso é que os estudantes tornam-se familiarizados com o pensamento visual em termos de multimídia. Acham isso natural e pensam melhor dessa forma. A ênfase da escola numa linguagem isolada é restritiva para os alunos. Em termos práticos, isso quer dizer que organizam e expressam melhor os pensamentos em termos visuais ou fazendo um trabalho multimídia do que escrevendo um relatório ou ensaio.

Em sala de aula, educadores deveriam considerar que as crianças apresentam outro tipo de relacionamento social, muito mais dinâmico e plural, interagindo com imagens e narrativas visuais de maneira perspicaz e corriqueira. O aumento de materiais visuais (com recursos tecnológicos avançados) no cotidiano das crianças é recente ao mesmo tempo em que se mostra crescente. Os estudantes experienciam muitas atividades mediadas pela TV, filmes, internet, vídeo games, revistas e as propagandas publicitárias. Esses recursos se fazem presentes nas salas de aula através de brinquedos, roupas, livros e materiais escolares com ilustrações que são preferência infantil.

As músicas da novela estão em quase todos os celulares dos estudantes das turmas e a hora do recreio tornou-se momento ideal para compartilhá-las com os colegas, para dançar, cantar e brincar de ser Rebelde.

Os Rebeldes estão presentes na escola, mas seus ensinamentos não correspondem ao currículo escolar que privilegia somente aspectos formais do trabalho pedagógico e conhecimentos pré-estabelecidos nos planos de estudo. As experiências trazidas pelos estudantes não têm espaço na instituição. Outras maneiras de aprender, diferentes da técnica da cópia do quadro verde e das respostas no livro didático, também não são privilegiadas.

Percebo os Rebeldes como fonte de relevantes reflexões em sala de aula e como potencial para discussões e trabalhos pedagógicos que abordem temáticas do cotidiano das crianças.

Assim como outros artefatos visuais, os Rebeldes estão ensinando como ser menino e menina. Estão sugerindo, definindo comportamentos para cada gênero e instaurando maneiras de olhar determinadas situações sociais. Por isso, considero importante enfatizar questões específicas relacionadas à produção de masculinidades nas escolas e pensar sobre como os Rebeldes estão fazendo gênero.

## **Rebeldes – Ensinando Gênero nas Salas de Aula**

Como os Rebeldes produzem gênero nas salas de aula? Essa problematização norteia as discussões referentes à constituição do ser menino na escola através da novela que invade as preferências dos integrantes das duas turmas do 3º ano durante o processo investigativo de doutorado. Para desenvolver o assunto realizei um breve apanhado sobre o conceito de gênero e as relações com os estudos de masculinidades no âmbito escolar através “do jeito Rebelde de ser!”

A pesquisa está sendo desenvolvida com as crianças e, a atividade de cada novo encontro do grupo focal, é previamente sugerida, discutida e negociada com as/os estudantes. Produzir dados sobre a constituição de identidades masculinas através de grupos focais foi necessidade que surgiu no decorrer da investigação, pois, esse procedimento não visa uma percepção generalizada dos fatos. Gaskell (2002) discute esse aspecto ao afirmar que os dados fornecidos pelos grupos focais não representam o todo, mas auxiliam ao “explicar achados específicos” (p. 65) de um grupo. Grupo focal é uma técnica para produzir informações qualitativas em pesquisas que busquem explorar experiências, opiniões, sentimentos, posicionamentos e preferências. Desse modo, tive a possibilidade de observar atitudes interpessoais das/os alunas/os acerca de questões relacionadas à produção do gênero masculino nas salas de aula.

As imagens, através de suas relações com outros artefatos culturais, produzem identidades de gênero. Na definição de Louro (2005) discutir sobre gênero representa pensar sobre como o masculino e o feminino são constituídos e problematizar sobre as relações sociais ditas “comuns” ou “normais”. É desconfiar de ações e comportamentos considerados naturais e, por isso, não pensados e discutidos.

A possibilidade de investigar como as masculinidades são produzidas nas salas de aula proporcionou uma discussão levantada por um menino durante um encontro do grupo focal. Ele chamou a atenção para o fato que, ao entrarmos na sala de vídeo, as meninas sentaram na primeira fileira e os meninos na segunda. Ele disse: *“Repara só tia, eles sentaram juntos porque os meninos sentam juntos naturalmente e as meninas sentam só com as meninas sem ninguém precisar mandar. Eu não entendo porque tem que ser sempre assim”*. O menino estava motivado pelas discussões do grupo focal e externou sua reflexão sobre o que os meninos podem e devem fazer na sala de aula. Ele observou uma ação rotineira que demarcava atribuições femininas e masculinas dentro da escola e nos fez pensar junto com ele. Este episódio, inesperado, orientou as discussões do encontro e seu questionamento gerou inúmeros comentários posteriores entre os estudantes.

A ação, aparentemente simples, dos meninos, ao sentarem próximos uns dos outros, ficando longe das meninas, demonstra que algumas normas sutis estão sendo observadas e cumpridas. Negar a proximidade corporal com uma menina atende a uma atribuição que condiciona atitudes de ser menino. Diversas outras condições comportamentais destinadas aos garotos são constituídas no interior das relações nas salas de aula, produzindo o que Subirats (1986, p.23) denominou sistemas de gênero que descrevem e prescrevem atitudes específicas em cada contexto:

Los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cuál sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos. Y eso, tanto para los hombres como para las mujeres.

Homens e mulheres são produzidos no interior de sistemas de regras e padrões de comportamentos que distinguem e prescrevem ações específicas para cada sexo, delimitando como estes devem atuar perante situações sociais diversas. Estes padrões constituem os gêneros. Segundo Connell (2003, p.36) "El genero es una forma de ordenamiento de la practica social."

Por serem práticas sociais os gêneros se transformam com o tempo, sendo dinâmicos. Modificam-se culturalmente e historicamente atendendo as demandas sociais de cada época. Os meninos são produzidos nas salas de aula e em outras instâncias sociais no mesmo momento em que também reproduzem os ideais de masculinidades.

Ao mesmo tempo em que estamos imersos nessas relações também as produzimos e reproduzimos. Não somos receptores e expectadores inocentes que simplesmente herdamos, aderem ou assumem um gênero, mas também construímos estratégias para continuar repetindo comportamentos específicos para homens e mulheres. Sendo assim, "Reconocer al genero como un patrón social nos exige verlo como un producto de la historia y tambien como un *productor* de historia." (CONNELL, 2003, p.46)

Os estudos feministas, por exemplo, redefiniram a história ao pensarem a atribuição social do feminino em relação à dominação masculina. No início do século XX produziram outras narrativas que repercutem na contemporaneidade ao lutarem contra a invisibilidade feminina na educação superior, organizarem a formação de sindicatos pela melhoria da qualidade no trabalho e defenderem a discussão dos direitos das mulheres de decidir sobre o próprio corpo e sua sexualidade.

É importante ressaltar que o conceito de gênero é inicialmente problematizado entre militantes e estudiosas do movimento feminista por volta de 1960, através do que Louro (2005, p. 15) denominou como a "segunda onda" do feminismo:

Será no desdobramento da assim denominada 'segunda onda' – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá

se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero.

As feministas estavam diante de um contexto onde não eram somente as diferenças biológicas, anatômicas ou socioeconômicas que constituíam as desigualdades de gênero. Elas passam, então, a refletir sobre os modos como o feminino e o masculino são representados, acreditando que isso determina a maneira de ser homem e mulher na sociedade. Pensam que "...É no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros" (LOURO, 2007a, p. 22). Nesse contexto, as representações de feminilidade e de masculinidade são constituídas pelo que se pensa, faz e fala sobre o feminino e o masculino. Segundo Meyer (2007, p. 14):

...são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se re-conhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico.

Gênero não se constituiu unicamente pela relação homem e mulher, pois outras produções identitárias estão diretamente relacionadas, tais como questões de classe social, raça, etnia e sexualidade. "Para entender el genero, entonces, debemos ir constantemente mas alla del propio genero, lo mismo se aplica a la inversa (CONNEL, 2003, p. 40).

Não apenas nos constituímos como mulheres, pois somos mulheres de determinada classe social, religião, etnia, lugar de nascimento, idade e tantas outras classificações que nos mostram determinados valores sociais e delimitam noções de mundo e modos de interagir. Ao pesquisar sobre a constituição de masculinidades na escola percebo a significativa presença dos meus valores pessoais enquanto mulher, filha, irmã, professora, branca, heterossexual e estudante de uma universidade pública. Mais do que perceber a presença dessas representações, são elas que dirigem os rumos da pesquisa que estou desenvolvendo e que criam aquilo que Raimundo Martins chama de "versões de realidade". O lugar de onde falo aponta os rumos daquilo que produzo e minhas noções de realidade também estão produzindo gênero através da pesquisa.

O conceito de gênero está sendo modificado pelas perspectivas pós-estruturalistas que abordam a linguagem como produtora de saber e poder. Esse enfoque aponta para o fato de que nos constituímos enquanto homens e mulheres ao longo da vida por diversas instituições e práticas sociais que narram os comportamentos masculinos e femininos. Meyer (2007, p. 16) apresenta importante colaboração ao falar sobre a vertente pós-estruturalista na discussão sobre gênero:

(...) pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como um construto sociocultural e lingüístico, produto e efeito de relações de poder. Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas como processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Sendo a construção de gênero histórica e em constante mudança, estamos fazendo gênero. Nessa perspectiva pós-estruturalista, os estudos relacionados ao tema procuram problematizar a diferença e as relações de poder nas quais o feminino e o masculino são produzidos, buscando transcender ao objetivo inicial dos estudos feministas de luta contra a dominação masculina.

Os pressupostos teóricos pós-estruturalistas problematizam entendimentos naturalizados porque acreditam que os relacionamentos sociais estão engendrados nas relações de poder, tendo assim, a possibilidade de resistência. Para Foucault (2006, p. 183) o poder não é um fenômeno que pressupõe a dominação de um sujeito sobre o outro:

...o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação, nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão.

Com isso, homens e mulheres exercem e sofrem as conseqüências de suas ações e estão, constantemente, resistindo, transgredindo e negociando suas representações. O poder acontece diante da liberdade de resistência do sujeito, por isso não basta acreditarmos somente que somos "manipulados", "governados" ou "subjetivados", pois participamos dessa rede.

Não existe um estado de liberdade isento de relações de poder. Falar sobre gênero, nessa perspectiva, perturba posicionamentos que defendem uma identidade masculina e feminina baseada nas diferenças biológicas, pois homens e mulheres se constituem ao incorporarem valores culturais que determinam os comportamentos adequados e as atitudes previstas para determinadas situações. Louro (2007a, p. 41) salienta a construção discursiva de gênero através das relações de poder:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.

Nesse sentido, o sujeito é produzido nas práticas culturais que vivencia cotidianamente e são nessas experiências que estão inscritas as relações de poder, onde se instituem maneiras de olhar a si mesmo e ao mundo ao redor. Tornamos-vos participantes de uma cultura porque passamos a compartilhar significados e a interpretar o mundo de maneira semelhante. Passamos a nos produzir como homens e mulheres de acordo com as expectativas do nosso contexto.

Os estudos específicos sobre masculinidades surgem como objeto de análise nos anos 80 com a tentativa de responder a novos fenômenos que estavam acontecendo no sistema educacional, entre eles o maior êxito escolar das meninas e o aumento significativo da violência no âmbito da escola (SUBIRATS, 1986). Tais acontecimentos, detectados por estudiosos da área em diversos países (KIMMEL, 2001; LOMAS, 2003) expandiram reflexões que procuravam pensar sobre a produção do ser masculino na instituição escolar. Passou-se a problematizar como acontecia a formação do homem e suas atribuições sociais.

É fato que os estudos de masculinidade também surgem das questões propostas pelos estudos feministas (SUBIRATS, 1986), pois, assim como a mulheres, os homens respondem a padrões sociais considerados corretos e também estão imersos nas aprendizagens dos comportamentos ideais para cada gênero. Os estudos de masculinidades foram fomentados pelas iniciativas feministas, mas também é apropriado afirmar que não foram bem recebidos, chegando a ser rejeitados por inúmeras estudiosas que os consideravam um regresso ao protagonismo masculino (SUBIRATS, 1986).

As pesquisas sobre masculinidades enfatizam a formulação de tipologias distintas de ser homem, mas, o contexto escolar não produz uma única maneira de ser menino. Ao contrário, diversos tipos de masculinidades estão relacionados a posições sociais, questões de raça, etnia, sexualidade, entre outros.

Nesta pesquisa uma situação chamou minha atenção. Nas interações com os estudantes percebi que um menino era chamado por outro nome por seus colegas. Descobri que isso acontece porque os colegas o identificam com um dos personagens negros da novela *Rebeldes*. Esse aluno recebe bolsa de estudos por pertencer a uma classe social desprivilegiada. Apesar de a investigação acontecer em uma escola da rede Estadual de ensino, esse menino apresenta dificuldades financeiras em relação aos demais colegas. Perguntei se ele gostava de assistir os *Rebeldes* e, se ele, se identificava com o personagem. Sua resposta foi negativa para ambas as perguntas. Esse tipo de situação torna evidente que a produção do ser menino perpassa questões de classe social, raça, etnia, local, onde se mora e diversas outras e que não podem ser desconsideradas em um estudo acerca de gênero.

Na sala de aula, não é somente um tipo de masculinidade que está sendo produzida entre os estudantes e, neste caso, pode-se dizer que uma maneira de ser menino está sendo construída e marcada a partir de características definidas pelos colegas, definindo uma condição de ser menino, pobre, negro, morador de um bairro periférico.

Connell (2003) propõe quatro tipos de definições de masculinidades reconhecendo que todas podem entrecruzar-se e apresentam delimitações que podem ser rompidas. A primeira corresponde à hegemônica na qual o masculino pretende exercer o máximo de ação dominante e de autoridade perante seus pares. A ele é atribuída o exercício da autonomia e a tomada de decisões que orientam algumas atividades. Identidades hegemônicas são móveis, mudando conforme o tempo e o contexto. Por isso é importante pensar sobre qual hegemonia se fala e em qual contexto está inserida.

A masculinidade subordinada teria uma aproximação com os comportamentos supostamente femininos e, por isso, apresenta ligação com as identidades gays. Também atende a um comportamento típico de opressão diante da masculinidade hegemônica. Sua voz é silenciada e suas atitudes acatam ao que o outro deseja.

A masculinidade marginal é produzida e vivenciada por aqueles que não tem acesso ao status social de poder. Geralmente está ligada a possibilidade de aquisição de bens de consumo e a questões de classe social privilegiada. A masculinidade complacente seria aquela que observa os acontecimentos e, sem obter acesso direto ao poder e dominação, usufrui dos benefícios daqueles que exercem a masculinidade hegemônica.

Todavia, vale salientar que as quatro proposições de Connell são uma síntese do que estudos de masculinidades projetam sobre diferentes possibilidades de ser homem. No entanto, as relações sociais são dinâmicas e mutáveis e, por este motivo, inúmeras outras maneiras de ser homem estão sendo cotidianamente construídas, produzidas, reproduzidas, legitimadas e esquecidas. Seria difícil e inapropriado delimitar que tipo de masculinidade estaria sendo produzida tendo em vista que os indivíduos vivem e frequentam contextos sociais que exigem diferentes estratégias de negociação de identidade para pertencer a um grupo específico.

É o caso dos meninos que participam desta pesquisa. Na turma, Carlos exerce o poder de influenciar as decisões do grupo e até mesmo da professora, sua opinião é ouvida e respeitada porque, além da liderança, utiliza argumentos convincentes para defender suas ideias. Os alunos geralmente recorrem a ele para decidir sobre as brincadeiras ou sobre algum conflito interpessoal. Carlos se identifica e se comporta como um dos protagonistas dos Rebeldes a ponto de definir quais os colegas que podem participar do seu grupo.

Na mesma turma, João participa do grupo que se identifica com os Rebeldes, mas foi aceito posteriormente aos demais colegas, com a permissão de Carlos que definiu qual

seria o personagem dos Rebeldes que João deveria adotar. João está no grupo Rebelde porque negociou com Carlos. João aceitou e se submeteu à liderança do colega.

No entanto, a situação se modifica quando o assunto é a aula de educação física ou alguma atividade esportiva. João define as questões relacionadas ao esporte, aceita ou veta colegas no seu time, escolhe aqueles que disputarão corrida e, nos jogos, atua como juiz estabelecendo regras. Sua liderança e vivência corporal em atividades esportivas legitimam suas decisões no grupo. Consequentemente, nesse contexto, ele se faz ouvir pelos demais colegas em detrimento de Carlos.

Ao investigar sobre masculinidades com um grupo de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental posso afirmar que, embora os alunos tenham atitudes, pensamentos e ações comuns e “apropriadas” do ser menino, diversas maneiras de ser homem estão presentes nas turmas. Nesse sentido, não posso falar da construção de uma masculinidade entre os alunos, mas de várias identidades sobre ser menino que se entrecruzam.

Outro ponto importante é que análises e discussões realizadas sobre a produção de masculinidades a partir da influência dos Rebeldes estão permeadas por minhas experiências pessoais constituídas de emoções, crenças, verdades, valores e motivações. Minha fala sobre os meninos e meninas das turmas mostra, também, muitas coisas de mim.

As práticas sociais fora do ambiente escolar vivenciadas pelos estudantes que acompanho se refletem em suas atitudes e maneiras de estar nas turmas. Os Rebeldes, assim como outros artefatos visuais, instauraram maneiras de ser e agir na sala de aula. Invadiram as discussões das alunas e alunos e estão sendo usados como referência para atitudes “indisciplinadas”.

Durante uma das minhas observações, Carlos levantou-se e foi ao banheiro sem a autorização da professora. Ao retornar, foi “xingado” pela docente que ordenou que ele não fizesse mais isso para não atrapalhar o andamento da aula. Passados alguns minutos, o menino começou a brincar com uma bolinha e, novamente, foi advertido pela professora. Diante da situação uma colega disse: “*Não liga não tia que ele tá muito Rebelde ultimamente!*” O tom de voz da menina e as risadinhas dos colegas remeteram o termo Rebelde ao contexto da novela. Afinal, o menino estava “quebrando” regras ao não atender as solicitações da professora. Para os alunos da turma, “quebrar” os regulamentos está ligado ao *jeito Rebelde de ser* que prioriza a produção de regras próprias que atendam aos interesses do grupo de convivência.

Os estudantes identificam-se com os personagens por sua maneira de ser e agir ao mesmo tempo em que modelam seus comportamentos em sintonia com os personagens da narrativa televisiva. Carlos é considerado o menino mais popular das duas turmas por apresentar características de liderança, beleza física, ser amigo de todos e ser conhecido

como um dos alunos mais indisciplinados. Ele é chamado de Diego, personagem protagonista da novela. Segundo os colegas, ele se identifica com o protagonista pela aparência física, por defender os colegas de injustiças e por “quebrar” as regras escolares, como nos exemplos mencionados anteriormente.

A professora afirmou que Carlos é muito indisciplinado, não obedece as suas orientações. Ele masca chicletes durante a aula, levanta do lugar para conversar com os colegas, traz celular, não faz as atividades e está sempre saindo da sala sem permissão. Durante uma discussão no grupo focal, perguntei como que era o jeito Rebelde de ser (frase muito repetida pelos estudantes). Carlos afirmou que *“Rebelde é ser você mesmo, é seguir suas próprias regras e não seguir as outras regras só porque são regras. Ser Rebelde é você questionar. Você pode ter suas próprias regras e seguir”*. Ele afirmou, ainda, que “quebra” as normas da escola quando chupa bala na sala de aula e quando não vem com o uniforme.

Diante disso, penso que a identificação com o personagem Diego reforça uma identidade transgressora do aluno definindo algumas ações que ele considera corretas/adequadas como diretrizes para o seu comportamento na escola.

Outro ponto que considero importante é que, na narrativa televisiva, os Rebeldes instauram situações heteronormativas que são valorizadas e reproduzidas pelos estudantes em sala de aula. Durante os encontros do grupo focal, em vários momentos, surgiram falas que corroboram com o discurso heterossexual adolescente reafirmando o interesse dos alunos pelos “encontros escondidos” entre os dois personagens protagonistas. Na maioria dos episódios, as músicas cantadas contam histórias de paixões, relacionamentos e envolvimento entre casais heterossexuais.

As alunas e alunos relataram com propriedade diversas situações nas quais estão em jogo os relacionamentos amorosos entre os personagens da trama. “Ficar” e namorar são temas correntes na novela. Os estudantes conhecem detalhes e demonstram que estão atentos, ligados a esses jogos amorosos.

Eles transportam os fatos dos episódios da novela para as relações interpessoais em sala de aula. Durante um dos encontros uma menina me procurou para contar que a Roberta e o Diego da novela estavam “ficando”. Percebi seu ar de felicidade ao fazer o relato e perguntei qual o motivo de tanta alegria. Ela revelou que, por ser a Roberta, sonhava com a possibilidade de ‘ficar’ com o Diego, o seu colega Carlos.

Em outro momento perguntei para os estudantes se os relacionamentos que aconteciam na novela também estavam acontecendo entre eles. As meninas ficaram desconcertadas e, sorriram ao mesmo tempo em que os meninos repudiaram a ideia afirmando que isso era somente ficção, a vida real era muito diferente.

Relacionamentos amorosos são produzidos pelos Rebeldes através das histórias dos personagens, influenciando e sugerindo condições sobre como “ficar” e/ou namorar. A

ausência de outras referências favorece apenas um modo de ver e entender a sexualidade, deixando outras possibilidades à margem do que poderia ser considerado normal. Assim, além de regular as sexualidades através de um enredo heteronormativo, os Rebeldes também direcionam ou instituem maneiras de se relacionar amorosamente. Ao narrar os fatos que acontecem nesta investigação também tomo a posição de estar produzindo discursos sobre masculinidades. Não estou simplesmente problematizando situações e pesquisando como gêneros estão sendo produzidos pelos artefatos visuais presentes na sala de aula. Estou fazendo gênero porque escolho fatos para contar em detrimento de outros. Porque considero somente algumas falas e ações entre muitas para comporem este texto. Faço gênero porque ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos.

Ao refletir sobre os discursos de masculinidades infantis nas salas de aula, percebo que estou produzindo uma maneira de ser menino. Dei-me conta disso ao escutar a gravação de um dos grupos focais que realizei com as crianças. Ao fazer a transcrição, me dei conta que havia reforçado a distinção de atribuições femininas e masculinas. Em determinado momento, tomei uma posição que pode ter direcionado o comportamento do grupo. Fiz isso através de uma fala/afirmação no seguinte contexto.

Uma das atividades realizadas pelos estudantes durante a investigação foi fotografar objetos e/ou situações do cotidiano que mostrassem como eles são e o que gostam. Durante o grupo focal mostrei para os alunos e alunas as cinco fotos que dois colegas escolheram dentre as vários objetos que haviam fotografado. Uma das imagens era os bichinhos de pelúcia registrada pelo Victor. No momento que baixei as fotos da máquina para o computador o menino relatou que adora esses brinquedos, são os seus preferidos. Isso aconteceu quando eu estava sozinha com ele.

Durante o grupo focal, ao mostrar a imagem alguns colegas riram. Imediatamente, contrariando aquilo que havia me falado quando estávamos sozinhos, o menino se defendeu afirmando enfaticamente que os brinquedos eram de sua irmã. Ao escutar as risadas dos alunos, reafirmei o que o menino havia dito com a intenção de protegê-lo das piadinhas dos colegas. Eu disse: *Isso mesmo! Esses são da tua irmã, né?!* Ele concordou dizendo que sim. Nesse momento, minha voz era a voz da autoridade legitimando o que o menino falou e cortando qualquer possibilidade de que as brincadeiras continuassem. Exerci o poder de controlar a situação e dirigir as percepções e ações das crianças. Produzi gênero ao enfatizar que aqueles brinquedos realmente não poderiam ser de um menino.

Victor estava negociando suas representações de gênero porque não queria admitir para os colegas que os brinquedos eram seus. Temia as piadinhas sobre suas as preferências. Creio que neste episódio, os olhares das crianças sobre os bichinhos de pelúcia se transformaram em função da minha fala normativa e a conseqüente aceitação dos

colegas. "La masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de genero, las practicas por las cuales los hombres y mujeres se compramenten con esa posición de genero, y los efectos de estas practicas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura" (CONNELL, 2003, p. 36)

Somente no momento de transcrever o diálogo do grupo focal pude perceber o possível impacto da minha fala. Refletindo sobre o episódio, creio que perdi uma oportunidade de problematizar com as crianças porque ursinhos de pelúcia não podem ser brinquedos de meninos. Ao tentar discutir e problematizar como os gêneros são produzidos, também estou produzindo gêneros. Fica evidente a impossibilidade de assumir um papel livre de concepções tendenciosas ou pré-estabelecidas.

Sou educadora e estou pesquisando sobre gênero. Ao pensar a produção do ser menino reafirmo as atribuições masculinas que estou buscando problematizar. Ao reforçar essa conduta dos meninos contribuo para normatizar regras que ditam um tipo de masculinidade. Então, me pergunto: poderia ser diferente?

### **E a Escola? O que Pensa e como Age Diante dos rebeldes?**

Pensar sobre gênero numa perspectiva pós-estruturalista é algo instigante para profissionais ligados à área educacional. Acreditar que gêneros não são construídos de maneira "natural" e "espontânea" é tarefa ambiciosa para uma realidade marcada por fortes discursos que enfatizam as diferenciações de atribuições femininas e masculinas. Gênero é uma identidade fabricada, produzida ao longo da vida por diversas pedagogias culturais (TAVIN, 2010; STEINBERG e KINCHELOE, 2004), pois se aprende a viver como homem e como mulher.

Representações de gêneros e sexualidades são construídas em diversas instâncias de convivência social onde a família, a escola e os meios de comunicação exercem uma poderosa corrente de naturalização de determinadas práticas de socialização e maneiras de ser menina e menino.

A escola, através de propostas e práticas educativas, constitui maneiras de pensar e agir socialmente. Ela fabrica sujeitos e enfatiza, por exemplo, que meninos são mais agressivos e ousados, que meninas são mais doces e calmas. Reafirma discursos que reforçam comportamentos específicos para cada gênero desvalorizando ou marginalizando aquelas/es estudantes que não atendem a esses padrões. A escola não problematiza situações conflitantes e preconceituosas entre os alunos porque considera que os conhecimentos pré-determinados nos planos de curso são valiosos para a formação dos educandos em detrimento dos conhecimentos oriundos do contexto social e da realidade vivida. Essas evidências, produzidas durante a pesquisa, são corroboradas

pelas palavras de Louro (2007a, p. 61) ao discorrer sobre aquilo que a escola ensina enquanto valores de convivência e sobre as negociações estabelecidas para a constituição de representações em sala de aula:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.

A escola, através de suas ações pedagógicas, produz conhecimentos e contribui para a constituição de representações. Ela fala sobre como são (ou devem ser) os meninos e as meninas. Contribui para um discurso social sobre comportamentos mais ou menos aceitáveis para cada gênero, instituindo falas e gestos para diversificadas situações. Ignora e menospreza os conhecimentos trazidos pelos estudantes e desconsidera a relevância de abordar assuntos relacionados ao repertório visual e as preferências infantis.

Além disso, a escola geralmente procura combater os artefatos visuais oriundos da mídia televisiva ou de qualquer outra origem que não seja a escolarizada. Enquanto um menino folheava seu álbum de figurinhas dos Rebeldes a professora se aproximou e ordenou que ele guardasse o brinquedo ressaltando que ali não era lugar apropriado para aquele artefato. Depois de alguns minutos o menino abriu seu caderno e iniciou um desenho da logomarca dos Rebeldes.

Outra situação mostrou a valorização das aprendizagens escolares formais em detrimento dos conhecimentos oriundos do cotidiano das estudantes. Uma menina, após terminar a prova de português, veio na minha direção e falou: “*Se a prova fosse sobre os Rebeldes eu ia tirar 10 porque eu sei tudo sobre eles.*” Esta situação evidencia que as pedagogias culturais<sup>3</sup> atraem os interesses infantis, ensinam coisas, estão presentes de maneira marcante no dia-a-dia dos estudantes e entram nas salas de aula independentemente da autorização dos adultos. Mesmo assim são desconsideradas e, muitas vezes repudiadas diante dos interesses da instituição escolar. Pereira (2008, p. 4) afirma que as “escolas continuam a naturalizar discursos que aprisionam os sujeitos em concepções únicas e verdadeiras, sem considerar a diversidade de olhares possíveis sobre os fatos sociais”. Elas buscam enquadrar os alunos em apenas alguns referenciais

---

<sup>3</sup> O termo “Pedagogia cultural” é abordado por Silva (1999) e está relacionado à redução da fronteira entre os conhecimentos cotidianos e da cultura de massa com os conhecimentos escolares, abordando a pedagogia como cultura e cultura como pedagogia.

hegemônicos. Alguns conhecimentos são considerados adequados para o trabalho pedagógico ao mesmo tempo em que desconsideram um universo de possibilidades. Os Rebeldes constituem parte destas oportunidades, mas estão fora das reflexões das educadoras.

Como pesquisadora, me sinto desafiada pela possibilidade de trabalhar as narrativas, visualidades e tramas dos Rebeldes em sala de aula. No entanto, sei que é necessário desenvolver táticas, abrir frestas e clareiras que, através de argumentos e ações educativas, ajudem a legitimar essas práticas junto às professoras e à equipe diretiva. Me sinto abrindo portas e promovendo a entrada de algo clandestino, que é proibido e, conseqüentemente, "atrapalha" o desenvolvimento das ações pedagógicas previstas pela instituição. Através desta pesquisa, me vejo forçando a entrada de artefatos e narrativas visuais desprezados e repudiados pelas educadoras, mas desejados e adorados pelos estudantes.

As regras disciplinares da instituição escolar são diariamente enfatizadas pelas professoras e pela equipe diretiva. Entre elas, a ênfase na utilização do uniforme escolar com ameaças de comunicação, via agenda, aos pais ou responsáveis; a proibição de correr durante o recreio para evitar machucados; a proibição de brinquedos e outros materiais que possam distrair as/os estudantes durante as aulas e, enfim, a constante ameaça de ficarem sem o recreio.

Os estudantes, ao adotarem "Esse é o jeito Rebelde de ser" estão revelando sua convicção de que algumas regras podem e devem ser mudadas, ou, ao menos, flexibilizadas. De certa maneira os Rebeldes proporcionam, sugerem um caminho para que os alunos possam projetar ou até mesmo experimentar alguns desejos de transgressão em relação ao que é imposto pela instituição escolar. Carlos, por exemplo, se apropria da argumentação sobre ser Rebelde como oportunidade de vir para a escola sem uniforme ou de chupar balas enquanto realiza suas atividades.

*"Não são regras que só porque são regras tem que ser cumpridas"* (LUIS). Ao afirmarem que ser Rebelde é quebrar regras impostas e criar suas próprias normas, os estudantes estão negociando várias representações relacionadas a gênero, classe social, etnia, relacionamentos interpessoais, hierarquias escolares, idades, entre outras.

Diante disso, Pereira (2008) nos convida a refletir sobre as relações de poder no contexto educacional ao dizer que os sujeitos envolvidos não são simples "vítimas", mas que também exercem e fazem parte de uma "teia" na qual todos estão imbricados.

Esse discurso está fortemente marcado nos episódios da novela e nas falas e gestos dos estudantes das duas turmas. Penso que esta temática se constitui fonte de importantes reflexões que poderiam ser abordadas pela instituição como trabalho pedagógico que privilegia conhecimentos que não se restringem ao âmbito escolar.

Como educadora e pesquisadora acredito que temos diante de nós um universo visual a ser desvendado cotidianamente. Temos um mundo de artefatos que invadem as salas de aula e que podem nos ajudar a compreender aspectos importantes da nossa cultura.

### Referências Bibliográficas

CAO, Marián López F. Lugar do outro na educação artística: o olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. In: Barbosa, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea*: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

CONNELL, Robert W. (2003) La organización social de la masculinidad, en: LOMAS, Carlos (comp.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós, 2003.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

KIMMEL, Michael. Masculinidades globales: restauración y resistencia. In: SÁNCHEZ-PALENCIA, C.; HIDALGO, J.C. (eds.) *Masculino plural*: Construcciones de la masculinidad. Lleida: Universitat de Lleida, 2001.

LOMAS, Carlos. *¿Todos los hombres son iguales?*, Identidades Masculinas y Cambios Social. Barcelona: Paidós, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: Costa, Marisa Vorraber (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 – 4. Edição.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero Sexualidade e Educação*: Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2007a.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade*: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis(RJ): Vozes, 2007b.

MARTINS, Raimundo. Narrativas Visuais: Imagens, Visualidades e Experiência Educativa. VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB. V. 8, no 1, janeiro/junho de 2009.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Culturas da infância e da imagem: aconteceu um fato grave, um incidente global. In: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. *Cultura visual e infância*: quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: Costa, Marisa Vorraber; Bujes, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos investigativos III*: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade*: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis(RJ): Vozes, 2007.

PARSONS, Michael. Curriculum, Arte e cognição integrados. In: Barbosa, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Marcos Villela. *A prática educacional em arte como experiência de resistência: inquietações de fim-de-século*. Trabalho apresentado no VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Itajaí (SC), 2008.

Silva, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

STEINBERG, Shirley e KINCHELOE, Joe (Orgs.). *Cultura Infantil – A construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SUBIRATS, Marina. Niños e niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. In: *Educación e Sociedad*, n. 4. Madrid: Akal, 1986.

TAVING, Kevin e ANDERSON, David. A Cultura Visual nas Aulas de Arte do Ensino Fundamental: Uma Desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria (RS): Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2010.