

---

# O CAMINHO DE ALICE: Uma trilha para pesquisa em educação

*Samilo Takara  
Teresa Kazuko Teruya*

## INTRODUÇÃO

A obra *Alice no País das Maravilhas* escrito por Lewis Carrol (2009) e adaptado para o cinema, dirigido por Tim Burton (2010), inspirou a nossa ideia de aproximar o seu enredo a uma trilha para pesquisa em Educação. As cenas citadas neste artigo são narradas no livro e no filme. A menina Alice depara-se com um coelho branco usando colete e relógio de bolso com expressão de apressado. Tomada por uma curiosidade, Alice segue o coelho até uma toca e cai em um poço fundo, chegando a uma sala com diversas portas. Nesse lugar ela encontra uma pequena chave e faz um teste até encontrar uma pequena porta.

O caminho percorrido por Alice, a pequena heroína da obra de Lewis Carrol (2009), nos remete às investigações realizadas na área da educação e, curiosamente, vislumbramos pesquisas brasileiras que apontam a necessidade de intervenção do Estado, outras responsabilizam os/as professores/as, os/as pais/mães, o/a diretor/a e as atividades burocráticas, os programas governamentais e o capital. Essas questões são complexas e necessárias ao campo da Educação e são discutidas em diversos periódicos, livros, textos didáticos presentes nos cursos de graduação e pós-graduação em Educação.

Para nós, existem os temas que não nos causam uma sensação, são textos que informam, ajudam e encaminham propostas práticas e teóricas do que fazer no espaço escolar. Algumas receitas e ideias propositivas nos dão sensações diferenciadas. Nosso intuito é lembrar os/as leitores/as sobre os textos que nos causam a sensação de entorpecimento da personagem de Alice nas primeiras páginas do livro, enquanto sua irmã lê e ela está se indagando sobre fazer guirlandas de margaridas.

Os textos que verificam as movimentações dos docentes em suas práticas e definem o que é certo e o que é errado do fazer pedagógico na sala de aula e nos causam um sobressalto. A educação dualista restringe os processos de ensino e de aprendizagem sem pensarmos em fatores históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais. A prática docente, os artefatos culturais e as propostas de intervenção são objetos de análise comuns nas pesquisas em Educação. Enxergamos a pesquisa

---

como um caminho que se constrói mediante as crises, as compreensões e aos olhares para o objeto que é próprio de cada pesquisador.

Na perspectiva de busca investigativa, percorremos o caminho de Alice quando encontra o coelho. No primeiro momento, quando o coelho passa, não nos assustamos. Nós só percebemos realmente como esse pequeno animal branco nos coloca em crise, quando o Coelho “tirou um relógio do bolso do colete, deu uma olhada nele e acelerou o passo” (CARROL, 2009, p. 11). Ficamos curiosos para saber mais sobre esse coelho. Para onde vai? O que vai nos mostrar? Será que podemos conhecer outros fantásticos animais como esse? O Coelho é nosso tema de pesquisa. É para achá-lo que nos debruçamos sobre o livro. Esse Coelho é o começo, porque ao seguirmos seus passos nos deparamos com ideias e questões que até então não cogitávamos.

Nos estudos de Mídia na Educação e as relações de Gênero, o Coelho apressado nos instiga a pensar sobre os caminhos metodológicos das pesquisas que se localizam na interface entre Educação e Comunicação. Inferimos ao movimento do coelho possibilidades para construir discursos pedagógicos sobre o gênero e a sexualidade dispersos nas mídias como jogos de verdade que são constituídos em relações de saber-poder que instituem as compreensões binárias sobre masculinidades e feminilidades. Nossa questão norteadora é: *Quais as contribuições metodológicas da epistemologia feminista e das teorizações foucaultianas para as pesquisas em mídia na educação?*

Ao perdermos o chão, assim como a protagonista Alice que cai no buraco, não temos a dimensão da profundidade, mas aos poucos encontramos nossos referenciais para rememorar nossas motivações. Os Estudos Culturais localizam-se entre fronteiras e se constituem como um campo antidisciplinar (CEVASCO, 2008; NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008). Suas concepções são constituídas, emprestadas e relidas em perspectivas que contribuem para a pesquisa atenta as relações políticas, sociais, culturais e econômicas. Bater contra o solo, no final desse buraco, é ter em mente nosso objetivo geral e os específicos, necessários para problematizar nossa questão norteadora, ou seja, para achar o coelho.

Nossa queda nos trouxe às leituras daqueles que encontraram seus coelhos e estão perseguindo-os. Recebemos seus relatos com a fome de encontrarmos pistas do nosso coelho. Essas discussões metodológicas contribuem para pensar as trilhas de pesquisa em Educação, percorrido por Takara (2013).

O/A pesquisador/a nas fronteiras se depara com os estudos de gênero e, tomados pela curiosidade, procuramos, lemos, estudamos e analisamos aquilo que já foi discutido em nossa área

---

de pesquisa. “Eu... eu... nem eu mesmo sei, nesse momento... eu... enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei várias vezes desde então” (CARROL, 2009, p. 23). Trilhamos caminhos em nossas pesquisas que nos causam a mesma sensação. É a sensação de diminuir e aumentar de tamanho, mudar as perspectivas e enxergar de diferentes formas nosso objeto pesquisa.

Desse modo, esse artigo pretende demonstrar nossa busca por um coelho que transgride as fronteiras entre as áreas de Educação e Comunicação. Na busca por um líquido saboroso sem nenhuma identificação com um veneno e, usando a expressão de Alice, “tinha, de fato, um sabor misto de torta de cereja, pudim de leite, abacaxi, peru assado, caramelo puxa-puxa e torradas e uma fatia de quentes com manteiga”. (CARROL, 2009, p. 18). Líquido que inferimos como uma metáfora para expressar às teorizações foucaultianas que nos fazem perceber como somos diminutos perante as relações de poder.

Experimentamos também o bolo que está escrito “COMA-ME” (CARROL, 2009, p. 19). Essa bolo é uma metáfora para mostrar as teorizações feministas que apresentam a grandeza das discussões de Gênero e Sexualidade e como são importantes a subjetividade e o poder de resistência nos estudos em Educação. Achar a chave é imprescindível. Os Estudos Culturais no campo das Mídias na Educação nos oferecem a chave e a porta, respectivamente, para encontrar as suas contribuições nas pesquisas em Educação. Beber das fontes de Foucault, alimentar dos textos feministas e ter em mãos a chave dos Estudos Culturais para abrir uma porta aos estudos de Mídia na Educação é o que pretendemos relatar nesse artigo. Nosso intuito de instigar aqueles que procuram seus coelhos a caminhar conosco na busca do esconderijo em algum lugar dessas páginas.

### **ACHAR A CHAVE: PENSANDO OS CAMINHOS**

Depois de cair no buraco da toca, nós e Alice ficamos zonzos. As diferentes perspectivas teóricas e os possíveis olhares são ideias instigantes que nos incitam a curiosidades. Como fomos parar ali? É uma maneira diferente de percorrer nossos caminhos. Alice mexeu nos móveis, nos potes e nos objetos que encontrou durante a queda. Para nós, o olhar é mais atento, porque o Coelho nos despertou a atenção, uma atenção semelhante ao que se exige de uma pesquisa em Educação. A queda para o/a pesquisador/a é feita de leituras de diferentes teorias e métodos e de incômodos com as verdades instituídas, as perspectivas e as descobertas. Concordamos com Bujes (2002, p. 14) que “a pesquisa surge na inquietação” (BUJES, 2002, p. 14).

---

Os manuais metodológicos explicam como realizar as pesquisas qualitativas e quantitativas, as percepções teóricas e as necessidades de construção de um caminho de pesquisa. Esse caminho, porém, torna-se instável quando nos deparamos com as leituras, com a percepção do objeto e as perspectivas possíveis. Para os/as pesquisadores/as atentas às linguagens e culturas, o desconforto com as respostas já encontradas, salienta Bujes (2002), é sempre presente.

Cevasco (2008, p. 20) entende a linguagem como “uma prática social cujo significado é estendido e aprofundado por certos indivíduos, cuja criatividade depende do grupo social para sua inteligibilidade”. Concordamos com a autora e sublinhamos as fronteiras entre os campos da Educação e da Comunicação como importantes para a leitura e análise dessas linguagens. Freire (1979, p. 69) afirma a relação entre essas áreas do conhecimento quando explica que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Para Costa (2002, p. 104), “a significação é um processo social de conhecimento” e que todas as teorizações sobre “a escola, a educação, o ensino, a pedagogia, a aprendizagem, o currículo, constitui um conjunto de discursos, de saberes, que, ao explicar como estas coisas funcionam e o que são, fabrica estas identidades”. Macedo (2010, p. 13) explica essas relações imersas na cultura “como uma espécie de lugar simbólico em que nos encontramos com os outros”.

As linguagens e as culturas são caras à Educação por serem “sistemas de diferenças arbitrárias em que cada termo só tem sentido na relação com outro termo” (MACEDO, 2010, p. 28-29). Esses termos carregam registros históricos, sociais e políticos apresentando modos de pensar e agir visualizados na mídia como um lócus de produção, seleção, organização e transmissão de palavras e discursos. Os sentidos, as práticas e os artefatos culturais são linguagens e se “a linguagem produz o mundo”, “a cultura também o faz” (MACEDO, 2010, p. 29).

Essa produção de significados também altera o sentido das instituições sociais. A escola é um espaço para o diálogo em que diferentes culturas que se relacionam desde seu surgimento, no século XIX. Foucault (1987), Louro (1997), Veiga-Neto (2003) e Bento (2011) ressaltam que as práticas de dominação e imposição de valores de um grupo sobre os demais estão presentes nessa instituição que seleciona, organiza e corrige as ações dos/as alunos/as no intuito de garantir uma normalidade.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso (LOURO, 1997, p. 57).

---

Com as desconstruções feitas nas últimas décadas pelos pensamentos ligados aos movimentos sociais e as pesquisas que se inscrevem em perspectivas feministas e foucaultianas ancoradas nos Estudos Culturais, a escola começou a ser questionada. O que devemos ensinar? O que é necessário para essa instituição? Cultura e Linguagem foram pluralizadas, relidas e os fragmentos delas tem incomodados os pesquisadores da área. Para Veiga-Neto (2003, p. 7), a “desnaturalização dos fenômenos sociais” é uma necessidade para a percepção da construção histórica de nossos discursos. Como é o caso do termo cultura que foi cunhado no intuito de registrar “a contribuição para a humanidade” feita pelos alemães. Era um termo que na modernidade foi escrito em maiúsculo e no singular porque era “de *status* elevado; no singular porque era entendida como única” (VEIGA-NETO, 2003, p.7). Saber o que era cultura também dava segurança de pensar o que era educação. Entretanto, com os incômodos e as instabilidades trazidos pelos movimentos sociais nas perspectivas culturalistas, as certezas foram colocadas sob suspeita.

Macedo (2010) observa que as diferenças culturais aparecem a todo momento no espaço da escola. Entretanto, suas ações são sempre fiscalizadas, reorganizadas, submetidas a uma análise com base no que é normal, permitido, régio. Bento (2011) explica que “a escola não é uma ilha”. Mesmo cumprindo um papel de transmissora de discursos construídos em um dado momento histórico, é necessário o incômodo e a reflexão sobre o quê e quem está em sala de aula. Ao invés de trabalhar com os discursos fechados e a reprodução de sentidos, para Veiga-Neto (2003) e Macedo (2010), a escola precisa instaurar a dúvida e explicar que os conhecimentos escolares foram construídos em determinados tempos e espaços com valores, saberes e poderes que os sustentam.

Na sala de teto baixo, Alice admira as portas à sua disposição. Ela depara-se com uma chave. Para nós, não é diferente. A construção do caminho metodológico é feita após o baque no chão, depois de uma queda que exige leituras de vários olhares sobre o nosso foco e pensar muito. Parece que caímos devagar, mas o tempo de um projeto de pesquisa varia para cada um. É o momento de sofrimento e desespero da Alice quando ela verifica que todas as portas da sala estão trancadas.

Achar a chave – em nossa perspectiva teórica – é uma das dificuldades do processo de pesquisa na área das Ciências Humanas. É com o olhar investigativo que se constrói o objeto. Atentos aos aspectos culturais, a leitura e análise dos objetos vislumbra o que discurso “constitui a maneira de viver de uma sociedade específica” (CEVASCO, 2008, p. 51). Esse aspecto soma-se as noções históricas, sociais e políticas para a análise do objeto.

---

Hall (1997, p. 15) argumenta que “a cultura sempre foi importante”. Os estudos que contemplam os saberes das Humanidades e das Ciências Sociais têm esse discurso permeado em suas investigações científicas. O autor diz que os “seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido”. Desse modo, as ações sociais são significativas e relacionadas aos sistemas de linguagens diferenciadas que constroem nossas perspectivas sobre os objetos. Os “sistemas ou códigos de significados dão sentido às nossas ações” e “constituem nossas culturas”, porque as ações sociais “expressam ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação”.

Encontramos nossa chave de significação nos Estudos Culturais. Alice encontra a chave em uma mesa com três pés. Nossa chave também está sustentada pela ideia do espaço acadêmico, composto de Ensino, Pesquisa e Extensão. As análises culturais favorecem outras perspectivas para a investigação entre fronteiras nas instituições. A cultura difundida nas universidades ainda está baseada no preceito de que os artefatos culturais são aqueles reconhecidos como os melhores produzidos pela humanidade. Esta visão se contrapõe ao conceito explicitamente identificado como pertencente à classe dominante. Em nossa perspectiva, vislumbramos os sujeitos como “produtores de cultura, não apenas consumidores de uma versão escolhida por uma minoria” é reconhecer as linguagens e as culturas como sistemas constituídos e constituidores do/a humano/a (CEVASCO, 2008, p. 54).

A posição teórica dos estudos culturais se distingue por pensar as características da arte e da sociedade em conjunto, não como aspectos que devem ser relacionados mas como processos que têm diferentes maneiras de se materializar, na sociedade e na arte. Os projetos artísticos e intelectuais são constituídos pelos processos sociais, mas também constituem esses processos na medida em que lhes dão forma. Os projetos mudam no decorrer das modificações sociais e devem ser estudados sempre como formas sociais. Os elementos normalmente considerados externos a um projeto artístico ou intelectual – por exemplo, o modo de vida de uma determinada sociedade – são internos na medida em que estruturam a forma das obras e dos projetos que, por sua vez, articulam os significados e os valores dessa sociedade (CEVASCO, 2008, p. 64).

Os discursos que perpassam os objetos de arte são culturais, políticos e sociais. Estes discursos registram as marcas de um tempo e contribuem para a construção do caminho metodológico. A chave é nosso passaporte para seguir atrás do nosso Coelho. Alice testou todas as portas, até encontrar uma cortina baixa e atrás dela estava à porta certa. Para nós, há portas

---

possíveis. Para saber qual entrar, voltamos aos textos, aos livros e encaramos novamente nosso objeto.

A porta em nossa jornada são as Mídias na Educação. As mídias são artefatos culturais que disseminam discursos pedagógicos e, por meio delas, entramos em contato com o espaço público das sociedades e com as informações dos acontecimentos do mundo. A linguagem midiática é rica e cheia de discursos que denotam modos de ser, pensar e agir. Ela estabelece padrões, normaliza e normatiza, valorizando sempre ideais construídos e, em algumas empreitadas, desconstrói valores e estereótipos quando apresentam possibilidades diferentes de ler o mundo.

Para Fischer (2001, p. 587), o “dispositivo pedagógico da mídia” é constituído por “diversas estratégias de linguagem” que fornecem informações – acesso a dados que as mídias no possibilitam encontrar – e também educam as pessoas para entender o mundo por meio de determinados discursos. Além dessas funções, os dispositivos midiáticos buscam “captar o telespectador em sua intimidade, produzindo muitas vezes, a possibilidade de se reconhecer em uma série de ‘verdades’ veiculadas nos programas e anúncios publicitários”. A intimidade nas mídias torna-se pública. A avaliação e o enquadramento de gostos, desejos e crenças tendem a padronizar os estereótipos que aparecem insistentemente em forma de espetáculo na vida cotidiana.

Guy Debord (2005, p. 9-10) explica que o “espetáculo não pode ser compreendido como o abuso de um mundo da visão, o produto das técnicas de difusão massiva de imagens”. Esse espetáculo, na visão deste autor, é “o coração da irrealidade da sociedade real”, porque nós esperamos o consumo de nossas produções, queremos ser vistos, ouvidos e que nossas opiniões tomem vulto. O espetáculo midiático provoca em nós uma vontade de “ser visto”.

O espetáculo que inverte o real é efectivamente produzido. Ao mesmo tempo, a realidade vivida é materialmente invadida pela contemplação do espetáculo, e retoma em si própria a ordem espectacular dando-lhe uma adesão positiva. A realidade objectiva está presente nos dois lados. Cada noção assim fixada não tem por fundamento senão a sua passagem ao oposto: a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Esta alienação recíproca é a essência e o sustento da sociedade existente (DEBORD, 2005, p. 10).

A sociedade está em moldes de produção cada vez mais exacerbado de produtos, ideias e modos de vida. E quem somos nós? Nós somos “históricos, individuais e singulares, embora também inevitáveis representantes de nossa época, partilhando um universo e certas características” (SIBILIA, 2008, p. 16). A autora conceitua subjetividade como “modos de ser e estar no mundo, longe de toda essência fixa e estável que remete ao ‘ser humano’ como uma entidade a-histórica de

---

relevos metafísicos, seus contornos são elásticos e mudam ao sabor das diversas tradições culturais”.

[...] a subjetividade não é algo vagamente imaterial que reside “dentro” de **você** [...], ou de cada um de **nós**. Assim como toda subjetividade é necessariamente *embodied*, embebida em uma cultura intersubjetiva. Certas características biológicas traçam e delimitam o horizonte de possibilidades na vida de cada um, mas muito é o que essas forças deixam em aberto e indeterminado. E é inegável que nossa experiência também seja modulada pela interação com os outros e com o mundo. Por isso, é fundamental a pregnância da cultura na conformação do que se é. E quando ocorrem mudanças nessas possibilidades de interação e nessas pressões históricas, o campo da experiência subjetiva também se altera, em um jogo por demais complexo, múltiplo e aberto (SIBILIA, 2008, p. 16, grifos nossos).

Nessa complexa relação com a subjetividade percebemos a mídia como proponente de discursos, significações e identidades. Os meios de comunicação fornecem pedagogias culturais entremeadas às relações de saber/poder (FISCHER, 2001). Encontramos pesquisas que apresentam os artefatos midiáticos como territórios possíveis para a discussão sobre as diferenças culturais e a desconstrução de discursos com conceitos binaristas e estereótipos.

O conceito de teoria modifica-se nos estudos inspirados nas teorizações foucaultianas e feministas ancoradas nos Estudos Culturais. Bujes (2002, p. 20) diz que “a teoria está implicada na produção da ‘realidade’”. Desse modo, os conceitos são passíveis de questionamentos. Nossos olhares são construídos com base em determinadas perspectivas “históricas, contingentes e ultrapassáveis”. Para Larrosa (2012), “reivindicar a experiência, o saber de experiência e as linguagens da experiência em educação” contribuem para pensarmos nossa atividade de pesquisa.

[...] a pesquisa é um lugar particular de enunciação. Um lugar que constitui um sujeito de enunciação (o investigador, o que fala enquanto investigador), uma série de regras discursivas (as que fazem com que o que enunciamos seja classificado como “conhecimento”), e uma certa maneira de construir o real como objeto ou como tema da enunciação (LARROSA, 2012, p. 291-292).

Alice também percebe isso em determinado momento de sua odisseia. Quando a Lagarta lhe pergunta quem ela é, sua resposta fica embaralhada porque depois de beber um líquido que a faz diminuir de tamanho e comer um bolo que a faz crescer, a menina fica confusa. Em nossas pesquisas, aumentamos e diminuimos várias vezes, repensamos cada detalhe, cada leitura e os flertes com nosso objeto. Percebemos que não somos mais os mesmos de quando iniciamos as



---

nossas pesquisas. Para explanar essa sensação, seguimos para a próxima etapa da aventura em busca do coelho. É hora de bebermos a teoria.

### **TEORIZAÇÕES FOUCAULTIANAS: UM LÍQUIDO PARA ENCOLHER**

Assim como a esperta Alice de Carrol (2009) não se recomenda beber com muita pressa. Utilizar as teorizações é estar ciente de suas contribuições e suas limitações. A preocupação de Alice era se o líquido não poderia ser um veneno. Essa também é nossa inquietação, porque uma visão teórica encaminha para determinados olhares, contribui para tentarmos passar pela pequena porta que nos levará para outro momento da pesquisa. Cada visão teórica causa uma diferente sensação, confortos e desconfortos que são nossos acompanhantes nessa trajetória de investigação.

Assim como o líquido que Alice encontra na garrafa, as teorizações foucaultianas nos dão a sensação de encolher. Gore (1994), Fischer (2001, 2002, 2003), Veiga-Neto (2007, 2009), Oksala (2011) e Veyne (2011) apresentam as caracterizações dessas teorizações e suas implicações para as pesquisas das Humanidades. Oksala (2011) e Veyne (2011) afirmam que Foucault entendia suas contribuições como uma “caixa de ferramentas” em que buscamos alguns auxílios para a percepção do mundo. Gore (1994) Fischer (2001, 2002, 2003) e Veiga-Neto (2007, 2009) estabelecem conversação com essas ferramentas na área de Educação.

Para tratarmos das contribuições de Foucault, sublinhamos em suas pesquisas a sua temática geral: o sujeito. Este é o coelho que o intelectual francês perseguia. Nessa empreitada, o autor investigou esse sujeito em suas relações sociais, históricas, políticas e culturais. Em entrevista a Dreyfus e Rabinow, Foucault (1995, p. 232) incita-nos a buscar não uma conceituação do objeto, no seu caso, do sujeito, mas que para o caminho de pesquisa é necessário uma “consciência histórica da situação presente” que nos revele “as condições históricas que motivam nossa conceituação”.

Para Veiga-Neto (2007) e Oksala (2011), as contribuições de Foucault foram registradas em três eixos: saber, poder e sujeito. Na primeira fase, chamada de Arqueologia do Saber, apresenta o discurso como material para a análise. Segundo Veyne (2011, p. 16-17), Foucault diz que o discurso “é a descrição mais precisa, mais concisa de uma formação histórica em sua nudez, é a atualização de sua última diferença individual”. E, ainda, que

Os discursos são as lentes através das quais, a cada época, os homens perceberam todas as coisas, pensaram e agiram; elas se impõem tanto aos dominantes quanto aos dominados, não são mentiras inventadas pelos primeiros para dominar os últimos e justificar sua dominação. (VEYNE, 2011, p. 50-51).

---

Não se trata de uma construção ingênua de sentidos e nem para uma conspiração em favor dos favorecidos. O conhecimento que sustenta a produção dos discursos foi gerado em determinado momento histórico e se estabelece como verdade por meio das relações de poder que constituem os saberes e os poderes de determinado grupo social. Os sujeitos não inventaram algo e nem se motivaram a registrar uma perspectiva e desfavorecer as outras, a construção do discurso é capilar, sua formulação se deu por meio das necessidades materiais e das relações sociais que foram construídas em dado momento histórico.

Os discursos são movidos pelas construções históricas nas pesquisas de inspiração foucaultiana, assim como, as generalidades são colocadas sob suspeitas e os fatos analisados. A verdade é construída em um determinado tempo e espaço. A sociedade precisa ser lida com a sensibilidade construída pelos discursos e dispositivos reguladores que instauram as percepções de verdades como parte que constituem as sociedades. Veyne (2011, p. 57), em uma biografia sobre Foucault, ressalta: “O discurso impregna tudo [...] Já conhecemos suas formas estranhas, suas fronteiras mais históricas que naturais: essa entidade de época tem a forma de um caco, de um seixo, mais do que de um raciocínio em forma”.

O conhecimento da história contribui para analisar um tema da pesquisa educacional e compreender as construções discursivas de um determinado período. As reverberações e rarefações discursivas, as continuidades e rupturas mostram como as sociedades construíram seus jogos de verdade e como as práticas sociais foram afetadas por esses discursos. “O sujeito não é uma fonte autônoma e transparente de saber – é construído em redes de práticas sociais que sempre incorporam relações de poder e exclusões” (OKSALA, 2011, p. 23).

Com essas contribuições, o papel do intelectual é o de “expor novos modos de pensamento” (OKSALA, 2011, p. 14-15), de incomodar os hábitos e incitar outras ideias. Foucault formulava suas pesquisas, repensando o saber, o poder e como o sujeito se relaciona social, cultural, política e historicamente na construção de sua subjetividade.

O reconhecimento de que a linguagem é fundamentalmente constitutiva de nossas experiências do mundo é muitas vezes chamado, na filosofia, de “virada linguística”. A ideia fundamental é que a linguagem torne inteligível para nós. Por não termos, por exemplo, as palavras que os esquimós têm para descrever os diferentes tons de neve, tampouco os distinguimos em nossa experiência (OKSALA, 2011, p. 44).

Foucault nos instiga tanto uma oportunidade de mudança, quanto um medo dessa situação. Ele demonstra o funcionamento das epistêmes como redes constituidoras de sentidos e verdades e reguladoras de práticas sociais e discursos, o autor nos avisa que o significado, o valor e o

---

funcionamento dos discursos que reverberamos não são apenas nossas subjetividades, mas sempre uma relação complexa e plural (OKSALA, 2011).

Os discursos científicos produzem verdades que funcionam como a norma: eles nos dizem, por exemplo, qual é o peso, a pressão sanguínea e o número de parceiros sexuais normais para cada grupo de idade e sexo. A subjetivação opera por meio da internalização dessas normas. Modificamos nossos comportamentos numa incessante tentativa de nos aproximarmos do normal, e nesse processo nos tornamos certo tipo de sujeitos. As normas também promovem a objetivação ao reduzir a individualidade a uma medida comum: todos nós podemos ser reduzidos a um ponto numa curva (OKSALA, 2011, p. 75-76).

Não negamos a relevância do desenvolvimento científico, mas com base nessas discussões, também indagamos as verdades instituídas. A naturalização de estilos de vida, práticas sociais e atuações políticas não contribui com as análises, mas, ao contrário, simplificam as construções das linguagens e das culturas que permeiam o espaço social, inclusive a escola.

Gore (1994, p. 13-14) afirma que o “processo pedagógico corporifica as relações de poder entre professores e aprendizes” e que não contribuem para que esses/as repensem “qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem”. O poder não é uma força repressiva, simplesmente. Seu movimento também provoca, abre espaços de conversação. Para a Educação repensar o poder contribui para que eles não sejam exercidos por uns/umas em detrimento de outros/as.

[...] a pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, pelo qual os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle. Seguindo Foucault, as técnicas/práticas que induzem esse comportamento podem ser chamadas de tecnologias do eu. Essas tecnologias agem sobre o corpo: olhos, mãos, boca, movimento. Por exemplo, em muitas salas de aula, os estudantes depressa aprendem a levantar suas mãos antes de falar em classe, a conservar seus olhos sobre seu trabalho durante um teste, a conservar seus olhos no professor, a dar a aparência de estar escutando quando o professor está dando instruções, a permanecerem suas carteiras (GORE, 1994, p. 14).

As instituições educacionais são espaços para se repensar os processos sociais, as contingências históricas, os desejos e os discursos que perpassam a convivência em sociedade. O silêncio e a opressão sobre as ideias dos/as alunos/as não faz deles/as pessoas que questionam as posições assumidas ou obrigados/as a ocupar por diversos fatores. Gore (1994) reconhece a produtividade do par saber/poder no espaço escolar. Para a autora essas relações que se instigam

---

nas salas de aula são possibilidades de mudanças e de questionamento para a formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Veiga-Neto (2007, 2009) e Fischer (2001, 2002, 2003) construíram suas discussões sobre as teorizações foucaultianas no campo educacional. Seus olhares para os métodos foucaultianos ofereceram lentes para as leituras dos artefatos midiáticos e culturais e denotaram a contribuição das leituras de Foucault para pensar a Educação como um campo de conhecimento que provoca outros olhares para a sociedade.

O convite que o pensamento foucaultiano nos faz é o de imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema, como numa nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas e práticas não-discursivas em jogo, de tal modo que possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades. Expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber (FISCHER, 2003, p. 375-376).

Assim como Alice, ficamos minúsculos diante do mundo, ao bebermos as teorizações foucaultianas. Entendemos a complexidade das relações de poder/saber e suas continuidades e rupturas como informações necessárias para entendermos a Educação e sua função social, cultural e política.

Veiga-Neto e Fischer (2004, p. 8) estabeleceram conversação em um artigo que repensavam as contribuições de Foucault para a Educação. Para usar os textos foucaultianos e pensar suas contribuições é preciso “torcê-lo e retorcê-lo, se apoiar em Foucault”. Veiga-Neto explica que

[...] ser foucaultiano é poder não seguir o autor, é se valer dele e deixá-lo para trás e ir adiante; ser foucaultiano é procurar novas alternativas possíveis a partir de seu pensamento. [...] Foucault pede para ser usado como fogos de artifício: algo que pode ser bonito, que pode dar alguma luz, mas que, depois de usado, não tem mais finalidade. Portanto, é como se ele dissesse: “sejam utilitários daquilo que estou fazendo”. Isso, portanto, nada tem a ver com religião nem com moda. Não se trata de seguir um guru. Portanto, é aquilo que eu gosto de dizer e que pode parecer paradoxal: ser foucaultiano é ser leal a Foucault, de modo que ser foucaultiano é não ser necessária e constantemente foucaultiano. O que implica não se prender demais ao autor (VEIGA-NETO; FISCHER, 2004, p. 8-9).

Fischer reitera que

---

Visível e enunciable: possibilidade de ser visto, possibilidade de ser enunciado. Isso é apaixonante. Tenho feito ensaios a partir dessa perspectiva e não consigo separar tais questões do problema do poder – até porque não há como falar no visível e no enunciable em Foucault sem falar nas relações de poder, e sem falar naquilo que se produz no sujeito, como efeito de verdade. Foucault para mim é um imenso mar aberto (VEIGA-NETO; FISCHER, 2004, p. 19).

Concordamos com a autora sobre a imensidão das contribuições de Foucault para a Educação e os alertas para a escola como uma instituição adestradora de corpos, as verdades científicas sistematizadas no currículo, a permanência do complexo saber/poder. Os estudos de Foucault fornecem para que os/as pesquisadores/as paralelos entre o pensamento histórico, as construções discursivas da verdade e as possibilidades de se investigar em Educação.

Para entrarmos pela pequena porta, Foucault nos ajuda, e muito, porque suas leituras fornecem um olhar atento às minorias, aos anormais que incomodam o discurso hegemônico e explicitam o questionamento de uma verdade instituída. Depois de bebê-lo percebemos que esquecemos a chave. Por que as mídias contribuem para pensarmos a Educação para o Gênero? Essa pergunta ressoa em nossas cabeças quando estamos pequenos, e percebemos que a sociedade e suas relações de poder/saber instituem valores e verdades que são reverberadas e rarefeitas nas condições históricas, sociais e políticas.

As teorizações foucaultianas amplia a nossa compreensão sobre Homens e mulheres, como heterossexuais, bissexuais, homossexuais e travestilidades. Swain (s/d) e Louro (1997) visualizam a escola como promotora de pedagogias culturais e adestradora de corpos. Swain (s/d, s/p) afirma: “vontade de verdade, vontade de poder, a ancoragem do gênero no sexo biológico é fundamento dos mecanismos de divisão e controle de um sexo sobre outro”.

Swain afirma que o sexo é criado pelo gênero. É o discurso que define como se comportar, o que pensar e como agir em relações sociais, políticas, econômicas e sociais. Esses discursos nos dão fome, curiosidade para repensarmos nossos lugares de enunciação. Nós e Alice estamos muito pequenos quando reparamos que nossa chave – os discursos midiáticos e as implicações pedagógicas – está em cima da mesa de três pés. Esses discursos influenciam, mas como olhá-los?

Em nossa metáfora, retomamos ao olhar político desse encontro teórico com o pedaço de bolo: Alice lê coma-me, nós sentimos fome. Até o último pedaço do bolo seremos enormes: os estudos feministas aumentam a potência política das subjetividades. Como crescemos?

---

## FEMINISMOS: UM PEDAÇO DO BOLO

Nossa personagem depara-se com um pequeno bolo e a palavra “coma-me” escrito com frutas secas (CARROL, 2009, p. 19). Ela experimentou um pedaço para aumentar seu tamanho, mas ao colocar a mão sobre a cabeça, percebeu que continuava com a mesma altura.

As conversas com as feministas, por volta da década de 1970, estavam tuteladas pelas visões dos homens que faziam as pesquisas sobre cultura em Birmingham. Surpreendidos pelo “estilo explosivo”, que Hall (2003) caracteriza a intervenção feminista, os Estudos Culturais mudaram suas perspectivas sobre as culturas. (HALL, 2003, p. 405).

A ruptura provocada pelas intelectuais feministas inspirou novos modos de enxergar as relações culturais, sociais, políticas e econômicas. As feministas assumiram o “pessoal como político”, expandiram o conceito de poder e suas implicações nas produções culturais, delimitaram as questões de gênero e sexualidade, imergiram nas questões subjetivas e estabeleceram as conversações entre as teorias sociais e as teorias psicológicas. Foram essas características que fizeram do feminismo um movimento invasivo. Hall (2003, p. 197) declara que “falar de abrir mão do poder é uma experiência radicalmente diferente de ser silenciado. Eis aqui outra forma de pensar, outra metáfora para a teoria: o modo como o feminismo rompeu e interrompeu os estudos culturais”.

Para Alice, o bolo; para nós, as questões que implicam na formação de uma subjetividade de pesquisador/a e mostre o nosso tamanho em uma pequena sala de teto baixo que é a nossa pesquisa. Os feminismos nos fazem sentir a pressão da ciência e dos discursos hegemônicos construídos em um determinado tempo e espaço social, cultural e econômico. Podemos afirmar que a política e a produção de uma nova subjetividade são as maiores contribuições das teorizações feministas à ciência, provocando uma instabilidade às metanarrativas.

Silva (1994) caracteriza esse conceito de metanarrativa como teorias que tem uma ambição universalizante. Wallerstein (2004, p. 4) define a metanarrativa como “um tipo de explicação ou sistema teórico que pretenda dar explicações ou descrições completas, abrangentes ou totalizantes do mundo”. O intuito das grandes explicações é finalizar os debates e sistematizar o certo e o errado, mantendo as discussões científicas ancoradas no ideal moderno de ciência como um conhecimento neutro do pensamento humano e simplificando as relações subjetivas e sociais.

A sensação de estarmos grandes demais para o caminho da ciência é discutida por Harding (1993, p. 9). A pesquisadora explica que os feminismos empreenderam forças contra uma estrutura analítica central e indagaram as produções baseadas nas categorias racionalistas masculinas dos

---

produtores de conhecimento. Segundo a autora, essas atuações feministas são importantes para desacomodar a arrogância de pensarmos em “homens genéricos”. Ao questionar uma ideia de “homem essencial e universal”, as feministas também chamam a atenção para os problemas que se emaranham nas lutas sociais e nos movimentos políticos como as questões de classe, raça e cultura que formam as subjetividades femininas e masculinas.

Sublinhar as diferenças não é uma característica particular dos feminismos, eles estão atrelados com outros movimentos políticos que defendem a construção do respeito e de condições equânimes para todos/as. O incômodo de Alice é ficar gigante por causa do bolo. É uma das maneiras de inferir a resistência das ciências em perceber as perspectivas políticas que envolvem os estudos sobre grupos minorizados, como os feminismos. Para Harding (1993, p. 11), “a vida social que é nosso objeto de estudo, dentro da qual se formam e se testam nossas categorias analíticas, estão em fervilhante transformação”. As incursões feministas na ciência provocam a instabilidade no pensamento hegemônico, estável e moderno. As feministas propõem uma revisão da ciência e suas contribuições são instáveis por que essa mobilidade está em seus objetos de estudos, assim como em suas relações políticas: as sociedades, as culturas e as relações políticas são perpassadas por diversos discursos. Diferente da ciência da Matemática e das leis da Física, as fruições humanas não se limitam a generalizações universais.

Essa teorização feminista atrelada à construção do instável conceito de gênero, analisada por Scott (1995, p. 72), são nossa base para uma leitura analítica das pedagogias culturais que as mídias emitem. Para a gramática, segundo a autora, o gênero é “uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva traços inerentes”. A autora delinea a compreensão feminista do conceito de gênero como um discurso “fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”. O gênero é uma construção social perpassada pelas relações políticas, econômicas, sociais e afetivas dos sujeitos. Essas instabilidades denotam como os diferentes discursos que perpassam as instituições como a família, a escola, a igreja e a mídia contribuem para pensarmos nossas posições de gênero como uma das possibilidades de nossas múltiplas identidades.

Wallerstein (2004, p. 2) aponta as relações das instabilidades que os feminismos e as condições pós-modernas causam no olhar para a ciência. O ponto de contato entre essas teorizações está na percepção da diferença que, segundo a autora, os feminismos empregam-se como flechas “no coração do presente, como uma luta, uma narrativa que tenta responder a pergunta nietzscheana ‘como nos tornamos o que somos?’”.

---

Não há mais um sujeito único, fundante que é idêntico a ele mesmo. A subjetividade é esfacelada. A identidade da mulher se esvai pelo vento como a essência feminina (ligada à passividade, fragilidade, maternidade e outros “...ade” que tanta opressão trouxeram às mulheres). Como a passagem da mulher pelo Édipo é já sempre problemática, a subjetividade dela será sempre marcada por uma busca irrefreada daquilo que ela é ciente de não ter (enquanto o homem também não tem, mas tem a ilusão de possuir): o falo/poder. Críticas marxistas, existencialistas e pós-estruturalistas no interior dos discursos feministas, deram outros rumos a esta discussão, mas como saldo de tudo isto, sobrou um sujeito fragmentado, um sujeito historicizado, um sujeito que anseia por ser nômade (quando já não o é!) (WALLERSTEIN, 2004, p. 6).

Essa instabilidade nas relações sociais e subjetivas caracteriza o processo de pesquisa e modifica nossas relações com os objetos. Se as ciências humanas se apoiavam em uma regularidade, uma constância, uma universalidade, uma previsibilidade inerente ao processo científico, os feminismos e as leituras culturalistas se propõem, assim como os olhares das sensações pós-modernas, às instabilidades.

[...] o que as epistemologias de influência feministas tentam fazer é mostrar que conhecer o mundo não implica em reduzi-lo a um conjunto mínimo (que acaba sendo relacionado a um binário fundado no duplo “verdadeiro-falso”) de proposições [...] o mundo humano, sendo em grande parte construído pelos próprios homens e mulheres, é multifacetado, plural, múltiplo. Não há sentido em uma teoria do conhecimento que tente reduzir o mundo a um conjunto mínimo de categorias para compreendê-lo, muito menos escolher o mesmo como referencial de conhecimento (WALLERSTEIN, 2004, p. 8).

A sensação de agigantar-se depois de alimentar-se dos feminismos é a mesma sensação de Alice. A estrutura científica exige o rigor, a métrica e a ordem, entretanto, essas perspectivas políticas favorecem outros olhares, talvez ainda pouco pertinentes no processo de pesquisa, mas que modificam as leituras analíticas. Reconhecemos essas mudanças empreendidas por pesquisadoras que estabelecem as teorizações feministas como uma ancoragem para os estudos de discursos pedagógicos da mídia.

Beleli (2010) ressalta que os discursos midiáticos fazem parte da construção das identidades e das representações de como ser e agir em nossas vivências e experiências. Beleli (2010) e Lessa (2005) analisam a característica normalizadora e adestradora de corpos nas mídias. Carregadas de significados, as imagens e os textos midiáticos reforçam estereótipos e padrões de beleza



---

relacionados aos ideais de juventude, moda, comportamento e inscrevem as relações baseadas em discursos atrelados as representações de masculinidades e feminilidades normais. “Marcas corporais e condutas que geram ambiguidades, incertezas, em relação aos padrões hegemônicos tendem a ser afastadas e, ao negar/ocultar outras possibilidades, reafirmam convenções” (BELELI, 2010, p. 72).

Nas perspectivas feministas, ler os discursos “nos espaços da mídia” é problematizar os modelos físicos e os comportamento das características majoritárias como as masculinidades, as branquidades e as classes abastadas que exclui, segrega e menospreza as características que não se inscrevem nesses eixos, exibindo as relações de poder que são tensionadas por essas diferenças (FISCHER, 2001a, p. 590). Andrade e Meyer (2003) apresentam as revistas como espaços pedagógicos e como artefatos que exercem poder sobre as mulheres e ensinam modos de ser e se comportar. Furlani (2009) registra as propagandas como artefatos culturais que norteiam os desejos de mulheres e homens sobre como gostariam de ser.

A mídia destaca os privilégios da normalidade como características positivas e enfraquecem, fragilizam e renegam as diferenças. Lessa (2005) explica que as mulheres estão atreladas a um ideal de consumo em que são consumidoras e produtos. Para serem femininas, é exigido o uso de determinados materiais como esmaltes, tinturas e adornos. Ao utilizarem, passam a ser um produto consumível pelo masculino. São corpos para serem olhados, como afirma Kaplan (1995), em seu estudo sobre as mulheres e suas representações cinematográficas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A personagem de Alice perseguia o coelho a fim de se divertir naquela tarde pacata. A perspectiva feminista nos fornece olhares sobre a comunicação midiática permitindo enfoques sobre os discursos dispersados por essas mídias, com base em posições teórico-políticas. As mídias oportunizam aos sujeitos uma visibilidade sobre posições de sujeitos que são positivas e negativas socialmente. As pesquisas que perpassam os discursos das mídias e suas implicações pedagógicas elencam discursos no intuito de questionar, causar instabilidade, repensar as práticas pedagógicas e os modos de ser e agir dos sujeitos.

Alice descobre o tamanho certo para passar pela porta em busca do coelho, depois de beber o líquido para encolher e comer o bolo para crescer. Para nós, não é diferente. As teorizações foucaultianas e feministas também são pensadas e repensadas nos os estudos de Mídia na Educação, em específico para o desenvolvimento de um campo de conhecimento que possibilita olhares diferentes para os objetos sociais, políticos e culturais.

---

Os discursos midiáticos engendram práticas e modos de agir, assim como atentar-se para os poderes e saberes que se inscrevem as masculinidades e feminilidades contribui para a pesquisa em Educação na formação de professores/as. O papel do/a docente é o de problematizar, questionar, indagar, desconstruir, causar desconfortos as verdades estabelecidas e propor aos/às alunos/as outros olhares possíveis.

Ao negociarmos com as mídias e problematizarmos suas imposições e padronizações também estamos pensando em nossas identidades e nossos modos de agir. A Educação vista como um campo de mudanças e novas perspectivas recebe os estudos de discursos midiáticos com base nas instabilidades e nos desconfortos que possibilitam apreendermos as intenções discursivas dos materiais midiáticos. Ler os discursos de forma analítica é uma das possibilidades de negociação com as informações dispersadas pelas mídias e de formação de sujeitos que repensem suas ações no contexto social.

Alice ainda tem uma longa jornada depois de diminuir, crescer e diminuir para passar pela porta. Nós, não ficamos atrás. As elaborações das teorizações feministas e foucaultianas para abriremos as portas da Mídia na Educação com os Estudos Culturais são possíveis no caminho das pesquisas educacionais. Ainda existem outros momentos fantásticos da aventura para Alice, assim como para nós, a descoberta e o incômodo serão tão intensos quanto os dela.

Aprendemos a passar pela porta, mas o coelho seguiu antes. É dado o momento das próximas empreitadas para compreendermos mais sobre as mídias, suas produções, suas pedagogias culturais e as relações educacionais que elas nos proporcionam. Passar pela porta é seguir o caminho de Alice, para nós, é afinar os métodos e as teorizações para sustentar a análise dos dados obtidos em nossas pesquisas. Em comum, Alice e nós temos um caminho cheio de surpresas e instabilidade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Pedagogias culturais e produção de corpos femininos em 'Boa Forma': uma abordagem a partir dos Estudos Culturais. In: *Labrys - estudos feministas*. n. 4, 2003. Disponível em: <<http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys4/textos/sandra1.htm>>. Acesso em: 24 de abril de 2012.
- BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (45-74)
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*. v. 19. n. 2. Florianópolis, 2011. (549-559).
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (11-34).
- CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

- 
- COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, Pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (93-118)
- DEBORD, Guy. *A sociedade do Espetáculo*. Lisboa: Antipáticas, 2005.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e Educação da mulher: Uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. *Estudos Feministas*. n. 2. 2001a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8642.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2011. (586-599).
- \_\_\_\_\_. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 2001b (197-223).
- \_\_\_\_\_. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (49-71)
- \_\_\_\_\_. Foucault revoluciona a pesquisa em Educação? *Perspectiva*. v. 21, n. 2, Florianópolis, 2003. (371-389).
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. DREYFUS, Hubert L. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. (231-249).
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FURLANI, Jimena. Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na Educação Sexual. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Sexualidade – cadernos temáticos da diversidade*. Curitiba/PR: SEED, 2009 (131-158).
- GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. (9-20).
- GOUGES, Olympe. *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã – 1791*. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-...1>>. Acesso em: 30/12/2012.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, 1997. (15-46)
- \_\_\_\_\_. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas*. n. 1, 1993. (7-32).
- KAPLAN, E. Ann. *A mulher e o cinema: os dois lados da câmera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- LARROSA, Jorge. Palavras desde o Limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. In: *Revista Teias*, v. 13, n. 27, 2012. (287-298).
- LESSA, Patrícia. *Mulheres à venda: uma leitura do discurso publicitário nos outdoors*. Londrina: Eduel, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MACEDO, Elizabeth. A Cultura e a Escola. In: MISKOLCI, Richard (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (11-43).
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula..* 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (7-20).
- OKSALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, 1995, (71-99).
- \_\_\_\_\_. O enigma da Igualdade. *Estudos Feministas*, v. 13, n. 1, Florianópolis, 2005 (11-30).
- SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. (247-258)
- SWAIN, Tania Navarro. *Quem tem medo de Foucault? – Feminismo, Corpo e Sexualidade*. Disponível em: <[http://www.tanianavarrowswain.com.br/chapitres/bresil/quem\\_tem\\_medo\\_de\\_foucault.htm](http://www.tanianavarrowswain.com.br/chapitres/bresil/quem_tem_medo_de_foucault.htm)>. Acesso em: 07/01/2012.
- TAKARA, Samilo. *Gênero e blog: problematizações dos discursos de professores e professoras*. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá-PR, 2013.

- 
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23. 2003. (5-15).
- \_\_\_\_\_; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. *Educação & Realidade*. v. 29, n. 1, 2004. (7-25).
- \_\_\_\_\_. *Foucault & a Educação*. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007.
- \_\_\_\_\_. Teoria e Método em Michel Foucault (im) possibilidades. In: *Cadernos de Educação*. n. 34, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2009.
- VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- WALLERSTEIN, Valeska. Feminismo como pensamento da diferença. In: *Labrys – estudos feministas*. n. 5, 2004. Disponível em: <<http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/labrys5/textos/valeskafeminismo.htm>>. Acesso em: 24 de abril de 2012.

*Submetido em 10/02/2013*

*Aceito em 27/07/2014*