

## Pedagogía, género y educación: articulaciones posibles

### *Pedagogia, gênero eeducação: articulações possíveis*

**Dr. Oscar Ulloa-Guerra**

oscar.ulloa.guerra@gmail.com

Universidad Internacional Iberoamericana, Campeche, México

#### **Resumo**

Existe uma produção expressiva de estudos de gênero que abordam diversas problemáticas nas instituições educativas. Também não são poucos os trabalhos que objetivam integrar uma análise de gênero nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, o texto que se apresenta a seguir transita em outra direção: discutir questões sobre pedagogia, gênero e educação para pensar em possíveis articulações. Para tanto, se resgatam contribuições teóricas dos estudos culturais e de gênero que se consideram relevantes para compreender a produção de masculinidades e feminidades desde uma perspectiva pedagógica.

**Palavras chave:** gênero; cultura; pedagogia; educação.

#### **Resumen**

Existe una expresiva producción de estudios de género que abordan diversas problemáticas en instituciones educativas. Tampoco son pocos los trabajos que persiguen integrar un análisis de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el texto que se presenta a continuación transita hacia otra dirección: discutir cuestiones sobre pedagogía, género y educación para pensar en posibles articulaciones. Con ese propósito, se retoman aportes teóricos procedentes de los estudios culturales y de género que considero relevantes para comprender la producción de masculinidades y feminidades desde una perspectiva pedagógica.

**Palabras clave:** género; cultura; pedagogía; educación.

#### **Absract**

There is an expressive production of gender studies that address various problems in educational institutions. There are also few jobs that seek to integrate a gender analysis in the teaching-learning processes. However, the text presented below moves to another direction: discussing issues of pedagogy, gender and education to think about possible articulations. With this purpose, theoretical contributions from the cultural and gender studies that I consider relevant to understand the production of masculinities and femininities from a pedagogical perspective are retaken.

**Keywords:** gender; culture; pedagogy; education.

**Introdução**

Venho investindo há alguns anos no campo de estudos de gênero. No doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), a partir do contato com outras perspectivas, a temática que vinha desenvolvendo ganhou outros contornos. Os diálogos com produções teóricas dos Estudos Culturais e pós-estruturalistas na área de gênero e educação, desestabilizaram muitas de minhas verdades. Gênero não parecia mais um conceito tão claro, homens e mulheres se tornaram categorias insuficientes; descobri pedagogias e currículos além das escolas, identidades instáveis e fragmentadas; a sexualidade se converteu em um dispositivo de poder, bem como governo e o poder ganhavam outros significados e dimensões. Como afirma Foucault (1984) “existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir” (p. 13).

O texto que apresento é um produto dessas tensões. Lidar com elas tem sido decisivo para fazer escolhas teórico-metodológicas e pensar em outras possibilidades de análises, outros questionamentos sobre minha pesquisa e minha própria atuação profissional. Esses questionamentos evocaram irremediavelmente lugares físicos e ‘lugares’ ideológicos, políticos, teóricos, metodológicos e profissionais; atualizaram desejos, dúvidas e receios, confrontaram-me com desafios e auto avaliações, revelaram-me fantasmas e conflitos, envolveram procuras, confirmaram renúncias, rupturas, perdas e, mais que tudo, permitiram-me olhar horizontes.

Nessa direção, parece-me potencialmente interessante discutir questões sobre pedagogia, gênero e educação que considero produtivas para as pesquisas que exigem estabelecer essas articulações. Para tanto, resgatarei algumas contribuições teóricas dos estudos culturais em educação e de gênero que considero relevantes para empreender minhas análises.

**Situando as reflexões: cultura e estudos culturais**

Entendo cultura como local onde são desencadeadas contínuas lutas pela significação e legitimação a partir de consensos, enfrentamentos e negociações, ainda que nem sempre

todos e todas se encontrem em condições similares para entrar nesse duelo. Nessa direção, cultura é pensada como

[...] conjunto de códigos e de sistemas de significação lingüística, por meio dos quais se atribuem sentidos às coisas, sentidos esses que são passíveis de serem compartilhados por um determinado grupo. Ela não é universal, nem está dada de antemão, mas é ativamente produzida e modificada, ou seja, poderíamos pensá-la como o conjunto dos processos pelos quais se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive (Meyer et al., 2006, p. 1336-1337).

De forma abrangente, cultura seria um sistema de significados partilhados, produzidos e disseminados através da linguagem em diversos artefatos e de maneira contingente, num contexto histórico cultural específico, sempre em meio de embates e desiguais relações de poder pela legitimação de certos significados e a desvalorização de outros pela definição de identidades. Vista assim, a cultura deixa de ser “um componente extraordinário da vida social (ritos, obras prestigiosas), para penetrar a carne do cotidiano” (Mattelart, Neveu, 2004, p. 109). As definições da realidade são frutos dos significados construídos socialmente, onde diferentes processos de significação competem por estabelecer diversos sentidos.

Os Estudos Culturais (EC) vêm investindo, há alguns anos, nessa definição de cultura como condição constitutiva da vida social, o que levou a uma mudança de paradigmas. Nesse sentido, Costa, Silveira e Sommer (2003) afirmam que os EC constituem uma “movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural” (p. 36). Em outras palavras, trata-se de uma contestação à tendência elitista da noção de cultura que desacredita os produtos do povo, considerando que este precisa “aculturar-se”, ou seja, conhecer e se apropriar da produção cultural erudita e burguesa para superar a condição “subumana” em que vive. Portanto, os EC “nascem de uma recusa do legitimismo, das hierarquias acadêmicas dos objetos nobres e ignóbeis” (Mattelart, Neveu, 2004, p. 72) e sua pretensão indica

[...] uma tentativa de ‘descolonização’ do conceito de cultura. Cultura não mais entendida com o que de ‘melhor foi pensado e dito’, não mais o que seria representativo como ápice de uma civilização, como busca de perfeição, não mais a restrição à esfera de arte, da estética e dos valores morais/criativos (antiga concepção elitista). Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas

compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideais, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções e artefatos culturais (textos, mercadorias, etc) (Costa, 2005, p. 109).

Vista assim, a cultura vai desde os rituais de uma parteira até os saberes “cientificamente verdadeiros” da Ginecologia. Ou, em outras palavras, desde o samba de Zeca Pagodinho até a apresentação do pianista João Carlos Martins, ou, ainda, desde os significados construídos sobre as identidades sexuais e de gênero até às noções de raça e etnia.

É recorrente situar a centralidade e origem deste debate na Inglaterra e reconhecer a incidência do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, da Universidade de Birmingham, na extensão destas discussões sobre cultura elitista e cultura popular. Porém, é importante sublinhar que em outros contextos, como na América Latina, já existia certa tradição de análises culturais que objetivavam dar visibilidade e legitimidade às práticas, tradições e rituais dos mais variados grupos e comunidades. Embora não tivessem o rótulo de EC, seu foco principal era a diferença cultural e o popular, bem como a defesa de uma abordagem do social desde a cultura (Richard, 2010).

De qualquer maneira, não busco, aqui, definir “a origem” dos EC. Parece-me muito mais interessante destacar algumas produções teóricas localizadas neste campo, as quais são relevantes para as reflexões que me ocupam. Neste sentido, baseio-se numa noção de sujeito como produto dos discursos que o rodeiam. Discurso como “o processo social de fazer e reproduzir sentido(s)” (O’Sullivan et. al., 2001, p. 82). Ou, como o define Hall (1997),

[...] uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto a produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (p. 29).

Os discursos produzem os próprios objetos dos quais falam. A realidade adquire sentido pelos discursos e é nessa medida que podemos tomar a realidade como produzida, criada, inventada, em contextos e circunstâncias histórico-culturais específicas. A primeira vista, isso poderia nos levar a pensar na negação da materialidade. No entanto,

dizer que a realidade é criada, na medida em que ela só adquire sentido num processo interpretativo-discursivo que a nomeia, a enuncia, a explica, não supõe negar sua existência independentemente do sujeito, senão destacar o lugar do significado como construção ativa que não pode ser concebida fora da pragmática do contexto e da constituição subjetiva. Posicionados também nesta perspectiva, Meyer et. al. enfatizam que

Adotar uma abordagem teórico-metodológica que pressupõe a produção discursiva da cultura e de seus sujeitos não implica, portanto, a negação da existência material de pessoas, coisas e eventos. Implica, sim, sustentar que tais ‘coisas’ só significam e se tornam verdadeiras dentro, ou pela articulação, de determinados discursos enraizados em contextos particulares e localizados (2004, p. 53).

Quando se concebe o sujeito como constituído e produzido pelos discursos, e na trama de complexas relações de poder, não significa pensar num determinismo discursivo, pois “há uma possibilidade de escolha e recusa nas relações de poder; os indivíduos podem aprender como não ser tão governados” (Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p. 50). Dito assim, penso que não tem sujeito pré-discursivo e compartilho a noção de um sujeito descentrado, “pensado, falado e produzido” (Silva, 1999, p. 113) nas redes sociais de poder e nas dinâmicas e regras que conferem maior ou menor legitimidade a determinados discursos. Por isso, Foucault (2006) considera que a produção do discurso é

[...] controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (p. 8-9).

Nessa linha interpretativa, não faz sentido pensar a identidade/subjetividade como algo íntimo, próprio e original. Antes, a “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (Guattari, Rolnik, 1996, p. 31), sempre provisoriamente e de forma aberta, uma vez que, na medida em que acolhemos determinados significados e discursos, também os emitimos. Desta maneira, linguagem e discurso ganham destaque na constituição e produção de identidades, como explica Turner (1997):

Nós nos tornamos membros de nossa cultura por meio da linguagem, adquirimos nosso senso de identidade pessoal com a linguagem, e é graças a

ela que internalizamos os sistemas de valores que estruturam nossa vida. Não podemos sair do âmbito da linguagem para produzir um conjunto de significados pessoais totalmente independentes do sistema cultural (p. 52).

Assim, o sujeito pode ser considerado um produto histórico em constituição permanente, engendrado em relações de saber-poder que envolvem questões políticas, económicas e sociais. Os sujeitos são construídos, produzidos e materializados na e pela cultura, uma produção marcada por inúmeros regimes discursivos e não discursivos (família, escola, trabalho, mídia, gênero, idade, sexualidade, raça/etnia, religiosidade, entre outros) (Foucault, 2006).

### **O campo de Estudos de Gênero**

No profícuo campo dos estudos de gênero, elejo os trabalhos que problematizam ordenamentos e hierarquias baseados nas significações de masculinidades e feminilidades que circulam culturalmente. Nessa perspectiva, gênero refere-se aos mais diversos processos sociais pelos quais os sujeitos se constituem como masculinos e femininos em contextos histórico-culturais específicos e no interior de complexas relações de poder, pois “[...] gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86).

Situar-me teoricamente no campo de estudos de gênero está em sintonia com os propósitos de problematizar os discursos e sistemas valorativos em torno das identidades e práticas. Esses propósitos, como afirma Meyer (1999), “mais do que buscar a verdade, preocupam-se com a produção de conhecimentos para compreender o mundo cotidiano e as relações de poder que o constituem e atravessam” (p. 23), o que supõe uma atitude heurística diante das complexidades que envolvem ao gênero, como adverte Chiarotti (2006),

Como heurística positiva, gênero elucidada uma área de indagação, perfila um conjunto de perguntas [...] identifica problemas que se devem explorar e oferece conceitos, definições e hipóteses para guiar a pesquisa, especialmente para sondar o terreno das relações humanas. A heurística negativa da análise de gênero permitiria impugnar a naturalização das diferenças de sexo em diferentes âmbitos de luta, ou para desafiar atitudes que assumem como naturais determinados comportamentos marcados pelo gênero (p.12).

Seja em um sentido heurístico positivo, de identificação de problemáticas, ou negativo, de desnaturalização e questionamento de “verdades”, valorizo os estudos que

incorporam a categoria gênero para mostrar desigualdades, posições, destinos, atributos, funções e ordenamentos estabelecidos a partir de classificações binárias e hierárquicas. Também pondero os investimentos por desestabilizar as normas de gênero e produzir mudanças através de políticas públicas, leis ou outras formas de intervenção, assim como as indagações interessadas nas condições de produção e legitimação de determinados discursos sobre gênero.

Reconheço que a categoria gênero tem sido uma valiosa ferramenta nas leituras políticas das situações das mulheres em diversos contextos e que a equivalência entre mulher e gênero tem respondido aos interesses feministas pautados no sujeito mulher. Como apontam Corrêa e Vianna (2007): “na dinâmica da militância feminista ainda existe grande resistência no que se refere a abrir mão deste ‘patrimônio’, ou seja, do capital político construído ao redor da categoria ‘mulher’” (p. 10). Porém, reconhecer não quer dizer aprovar. Aprecio as produções que partem de uma compreensão mais ampla da categoria gênero, multiplicando suas possibilidades de análises ao integrar outras identidades no seu campo de indagação. Nesse sentido, compartilho que

[...] não se pode apenas estudar as mulheres, pois o objeto dos estudos de gênero é mais amplo, e, sendo assim, faz-se necessária uma análise em todos os níveis, âmbitos e tempos, das relações mulher-homem, mulher-mulher, homem-homem para se alcançarem maiores resultados (Barbieri, 1992, apud Medrado, Lyra, 2008, p. 819).

Isso não significa desconhecer ou desvalorizar as contribuições dos estudos de mulheres, pelo contrário. Denota o reconhecimento da potência da categoria gênero para explorar e compreender também a constituição das identidades masculinas, ou seja, os modos pelos quais nos tornamos mulheres e homens em determinado tempo histórico e contexto sociocultural. É esta a perspectiva que vem ganhando força desde os anos 1980 e 1990 a partir da produtividade da categoria gênero para análises “das mulheres”, “dos homens”, das relações entre homens e mulheres, dos homens entre si e das mulheres entre si (Scott, 1995; Grossi, 2004; Torrão Filho, 2005). A ideia não é mais somente denunciar as opressões das mulheres, senão também colocar em cena outras discussões e pensar gênero de um modo mais abrangente e plural, “a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (Louro, 1998, p. 23).

Este deslocamento não deve ser interpretado como uma simples ampliação dos sujeitos ou temas de estudo. O desafio é muito mais profundo, pois significa um salto epistemológico para uma compreensão muito mais complexa dos ordenamentos e desigualdades associados aos diversos modos como são representadas as diferenças de gênero, considerando as pluralidades, contradições e ambiguidades que as caracterizam, tanto pelas singularidades histórico-culturais quanto pelo entrecruzamento com outros marcadores (classe, etnia, crença religiosa, profissão, sexualidade, idade, maternidade/paternidade, dentre outros).

No meio destas tensões em relação às interpretações e usos da categoria gênero, é importante também apreciar o impacto das discussões em torno das categorias mulher, homem, corpo, sexo e sexualidade, as quais têm produzido transformações epistemológicas nos estudos de gênero. Embora seja possível notar os esforços construcionistas em destacar a dimensão cultural do gênero em oposição à naturalização (Beauvoir, 1990; Rubin, 1986), tais teorias, como afirma Nicholson (2000), não romperam com noções universais nem com os binarismos homem-mulher/masculino-feminino. São precisamente as pesquisas que revelam as ambiguidades, hibridações, indefinições e fragmentações de determinadas existências e práticas que vêm destacando a instabilidade e inconsistência dos segmentarismos identitários.

Refiro-me principalmente às reflexões que emergiram nos estudos de gênero desde as perspectivas pós-estruturalistas, as quais rejeitam e desestabilizam noções identitárias essencialistas e universais, reconhecendo múltiplas possibilidades de se viverem os gêneros e as sexualidades (Scott, 1995; Nicholson, 2000; Butler, 2010; Louro, 2011). Neste sentido, considera-se que as identidades sociais se definem com um “caráter fragmentado, instável, histórico e plural” (Louro, 1998, p. 12), o que torna irrelevantes e questionáveis as tentativas por classificar, enquadrar e fixar os sujeitos e a ficção de trajetórias de vida lineares e coerentes. As múltiplas possibilidades de existências (ou seja, de se viver os gêneros e as sexualidades), que resistem aos enquadramentos, rompem com trajetórias de vida predefinidas, ganham visibilidade e confirmam que as identidades e a constituição subjetiva têm muito a ver com contínuas variações de fronteiras, ambiguidades e incoerências.



Outra questão relevante é o lugar do sexo nesta discussão. Está bastante estendida a interpretação do gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 1995, p. 86), ou como “construção cultural que toda sociedade elabora sobre o sexo anatômico” (Puleo, 2000, p. 29). Desde essa posição, o sexo é visto como algo que preexiste à cultura. Sexo como base material a-histórica e fora da cultura, como aquela superfície sobre a qual o gênero é construído. Sexo como o que é dado biologicamente e gênero como construção cultural. Entretanto, existem questionamentos que colocam em dúvida essa noção de gênero, entendendo que o sexo também deve ser considerado como um local de investimento e produção cultural (Nicholson, 2000). A intenção, como explica Meyer (2003), é produzir uma ruptura na “colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente” [pois] continua(va)-se operando com o pressuposto de que o social e a cultura agem sobre uma base biológica universal que os antecede” (p.15).

A ideia não é entrar numa discussão sobre a materialidade do corpo nem investir na definição de fronteiras entre o começo e fim do biológico e o social. Muito menos afirmar que não importam a materialidade do corpo, seus processos, sua anatomia, suas variações. Trata-se, aqui, de chamar a atenção para “os processos e relações que possibilitam que sua biologia passe a funcionar como causa e explicação de diferenciações e posicionamentos sociais” (Meyer, 2003, p. 19). Não é nossa anatomia, pele, aparelhos genitais, peso, etc., o que determina os lugares e posições que ocupamos socialmente e como somos julgados em determinadas circunstâncias. Antes, é precisamente tudo aquilo que se diz sobre nossa biologia o que termina estabelecendo espaços, funções, hierarquias e desigualdades no sistema de relações sociais.

Nossos corpos estão abarrotados de gestos, acessórios, movimentos, estilos, objetos e substâncias. Marcas culturais que impregnam significados e representações em nossos corpos, fazendo eles “dizer” muito sobre nós, sobre nosso gênero, preferências, estado civil, religião, profissão, dentre outros atravessamentos. Santos (1997), a partir dessas marcas culturais, assume o corpo como um livro “que traz em si as marcas [...] de uma cultura, as quais podem ser lidas e assim indicar onde esse corpo se constitui” (p. 86), e também, em sintonia com o imperativo de determinados discursos, julgar esse corpo, lhe outorgar posições, fazer correções e criar expectativas e predições sobre ele.

Marcado pela cultura quer dizer moldado pela cultura, pois nossos corpos são objeto de inúmeras conduções e intervenções de acordo a diferentes propósitos e aspirações, como afirma Felipe (1999):

Há um enorme investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função do seu sexo. Os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos um ao outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se constituindo (p. 169).

Assim, os sujeitos são submetidos, sendo o processo de generificação construído pelas relações diferenciadoras como operação de uma matriz de gênero que atua como norma regulatória, acionando processos de construção de masculinidades e feminilidades, de naturalização e normalização dos corpos, práticas, maneiras de pensar e desejos de homens e mulheres (Butler, 2010). Para a construção e legitimação dessa matriz de gênero, vários processos se colocam em ação e podem ser reiterados em diversos espaços com efeitos homogeneizantes, mas cabe salientar que ao mesmo tempo, são processos amplamente heterogêneos, mutantes, instáveis e até, por vezes, contraditórios.

Representações diversas de masculinidades e feminilidades são construídas nas relações de poder e ganham legitimidade através de 'verdades' estabelecidas nas particularidades dos contextos histórico-culturais onde elas emergem, participando na constituição subjetiva, configurando modos diversos de pensar, sentir e agir. Como expressa Louro (1995): "ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de modos diferentes – e, em tudo isso, há diferenças quanto à distribuição de poder" (p. 106).

As representações que se constroem sobre homens ou mulheres circulam e transitam por todo o corpo social. Elas não falam apenas de corpos, gestos e comportamentos conectados a corpos masculinos ou femininos. Elas também classificam e dividem as coisas, os processos, a vida toda, em masculino e feminino, e conseqüentemente, em coisas que se associam às mulheres ou aos homens. Em razão disso é que podemos ouvir alguém dizer que: a cor do carro ou da casa é feminina; um cliente pode estar procurando um perfume bem masculino; determinadas raças de cachorro são um pouco femininas; profissões podem ter gênero feminino ou masculino; muitas roupas e

acessórios estão bem delimitados; há “bebidas fortes só para homens”; ver novelas pode ser coisa de mulheres, etc. Porém, esta divisão ou classificação não busca apenas nomear e distribuir, senão, e principalmente, hierarquizar, geralmente garantindo que aquilo que se associa ao masculino tenha mais valor através de associações com questões mais apreciadas do que outras, tais como força e razão.

Encontramos também, em relação a comportamentos e práticas, que em sociedades onde opera a divisão masculino-feminino, culturalmente podem ser construídos sistemas de julgamento bem diferentes para situações sancionáveis moral ou/e judicialmente, dependendo de quem está no protagonismo da situação, se homem ou mulher. Assim, é possível notar que a infidelidade de uma mulher pode ser julgada de forma diferente da infidelidade de um homem, ou que o homem que tirou a vida de uma mulher seja visto de uma maneira diferente da mulher que faz o mesmo.

Dessa maneira, o mais estimado (e aqui estamos partindo do pressuposto de que, nesta relação binária, o homem sempre está numa posição hierarquicamente superior àquela da mulher) sempre vai fazer sentido na relação com outro elemento desvalorizado, e isso é válido para compreender os ordenamentos entre homens e mulheres, entre os homens entre si e entre as mulheres – claro, isso sem ignorar que a valorização do masculino como sinônimo de força e razão associadas ao homem branco heterossexual, europeu de preferência, têm se consolidado de maneira acentuada como padrão em várias sociedades e, ao mesmo tempo, têm sido “exportado” e “comprado” em detrimento de outras masculinidades.

### **O pedagógico na produção de masculinidades e feminidades**

Convém ressaltar que, para as discussões que apresento, resgato uma noção não tradicional no âmbito da Pedagogia; uma noção a partir da qual é possível pensar o pedagógico de forma ampla e sem ficar cativo aos limites físicos das instituições escolares. Isso porque, como referem Giroux e McLaren (1995), pedagogias podem ser encontradas “[...] em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum” (p. 144).

Nesta compreensão cultural, ampliada, da pedagogia é imprescindível que as possibilidades de ser sejam ensinadas e aprendidas. Neste sentido, todas as instâncias de uma sociedade podem desempenhar uma função pedagógica, visto que elas muitas vezes ensinam alguma coisa sobre como devemos ser e nos comportar e, nessa medida, estão integradas aos processos de constituição subjetiva. Conforme salienta Silva (2000), compartilho que podemos encontrar pedagogias em “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores” (p. 89).

Ao interpretar o pedagógico para além da escola vejo a educação num sentido complexo, multiforme, pluriespacial e permanente. Dessa maneira, conceitos tradicionais do âmbito escolar, tais como educação, ensino, aprendizagem, currículo, estratégias de ensino, podem se tornar ferramentas úteis para realizar análises culturais que possibilitem compreender como determinados comportamentos e maneiras de pensar e sentir não são tão espontâneos nem tão singulares quanto, por vezes, acreditamos. Nesta direção, Silva (1999) refere que “tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade” (p.139).

Situando o pedagógico ao nível da cultura, compartilho que “pedagogias culturais” encontram-se articuladas nas mais variadas áreas sociais e, portanto, “áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.” (Steinberg, Kincheloe 2004, p.14). Assim, as pedagogias podem ser tão múltiplas quanto os espaços onde elas podem se constituir. Além do âmbito propriamente escolar, encontramos em diferentes locais, contextos e artefatos culturais, os mais variados investimentos pedagógicos direcionados à diferentes públicos e com fins diversos. Muito se ensina e muito se aprende fora das escolas. Uma revista pode ensinar que se pode ser homossexual, mas com discrição (Lopes, 2011); mães recebem orientações sobre como criar filhos/as saudáveis e normais através de um manual (Santos, 2009); lições sobre sexualidade e gênero podem ser encontradas em um local de sociabilidades

e práticas homossexuais (Nunes, 2012); um programa de TV ensina sobre como amar na juventude (Soares, 2005); e uma ONG funda uma escola para homens<sup>1</sup>.

Todos estes podem ser considerados artefatos culturais e pedagógicos carregados de significados sobre identidades e práticas que, ao ter uma função educativa, estabelecem juízos sobre os modos de viver, separando o “bom” do “mau”, o “certo” do “errado”, o “normal” do “anormal”, como se essas separações não resultassem de limites arbitrários. Nessa perspectiva, “a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (Silva, 1999, p. 139). Devemos, portanto, ampliar o conceito de pedagogia para ser interpretada como “configuração de práticas textuais, verbais e visuais que objetivam discutir os processos através dos quais as pessoas compreendem a si próprias e as possíveis formas pelas quais elas interagem com outras pessoas e seu ambiente” (Giroux, 1995, p. 100).

Artefatos pedagógicos, portanto, envolvem processos e estratégias através dos quais nos tornamos o que somos, ensinando-nos modos de viver, de pensar, de nós comportar, de posicionar-nos politicamente, privilegiando determinados padrões sociais, culturais e econômicos; produzindo identidades, constituindo subjetividades. Visto assim, não temos como pensar identidades e práticas sociais ignorando os múltiplos processos pedagógicos que atravessam suas expressões e representações.

Dentre os investimentos pedagógicos que são acionados em cada sociedade, aqueles que se propõem nos construir como homens e mulheres parecem ser dos mais importantes, talvez porque eles atinjam determinados propósitos e projetos sociais de organização e controle dos vínculos íntimos, da família e da reprodução. A maneira como nos comportamos como homens e mulheres é uma questão tão central nas sociedades contemporâneas que não existem apenas projetos pedagógicos específicos de masculinidades e feminilidades, senão que estes se configuram como supra projetos que podem atravessar qualquer outro, (re)definindo constantemente modos diferenciados de viver as masculinidades e as feminilidades. Por exemplo, pedagogias sobre como criar os/as filhos/as, como ser docentes ou líderes, como nos sentar à mesa para comer, como ser “bons” filhos/as, como vestir-se de acordo com a moda, geralmente tem alguma

---

<sup>1</sup> Informação disponível no site do Instituto Costarricense de Masculinidad, Pareja y Sexualidad <<http://www.institutowemcr.org/talleres/index.htm>>

coisa a dizer sobre nosso gênero. Cada cultura cria expectativas para mulheres e homens que são legitimadas, estimuladas, ensinadas e postas em circulação nas diversas instâncias sociais. Por meio da educação, sua racionalidade e suas técnicas, alguns comportamentos são valorizados ou extintos dependendo dos sistemas de julgamento dominantes.

Louro (2004) expressa que esses investimentos confirmam que socialmente é desenvolvido um trabalho pedagógico detalhado, contínuo e ilimitado para produzir práticas e identidades sexuais e de gênero. Meyer (2001) também aposta na articulação entre gênero e pedagogia, afirmando que “nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos, até o dia em que morremos e essas aprendizagens se processam em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho, etc.” (p. 32).

Mais recentemente, a partir dos avanços das tecnologias médicas de imagens diagnósticas, tornou-se comum, a partir do momento em que a ecografia mostra ou que o/a especialista aponta se a criança tem pênis ou vagina, o acionamento de múltiplas estratégias para conduzir o comportamento e o desejo sexual da criança que ainda nem nasceu. Essa condução se dá a partir da lógica heteronormativa que institui dois sexos, o masculino e o feminino, dois gêneros também designados como masculino e feminino e o desejo sexual pelo oposto. A partir desta racionalidade, quando torna-se difícil precisar o sexo da criança recém nascida, seu “desenvolvimento normal” está em perigo, pois a biologia “alterada” ameaça e desestabiliza os roteiros de gênero considerados como possíveis. Como afirma Louro (2004),

O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um ‘dado’ anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse “dado” sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo” (p. 15).

Enquadrar e orientar comportamentos, atitudes e desejos para manter esta ficção linear entre sexo, gênero e sexualidade não é uma tarefa fácil e simples, muito menos possível de realizar-se se diversas instâncias não fizerem a “sua parte”. Ainda que nem sempre seja tão evidente, produzir determinados meninos e meninas e homens e mulheres de certo tipo, constitui um dos projetos pedagógicos e culturais mais prioritários – e, sem dúvidas, dos mais custosos e ameaçados, algumas vezes, por fracassos em razão de sua

imprevisibilidade. Em outras palavras, e partir do que foi dito até o momento, é possível afirmar, na compreensão de gênero e sexualidade aqui adotadas, que muito pouco há de espontâneo ou biológico em nossas maneiras de viver como homens ou mulheres.

Contudo, notar a articulação de investimentos pedagógicos associados ao gênero, ao propósito de “gerar” determinados modos e práticas exclusivos e socialmente valorizados para homens ou mulheres, não quer dizer que este seja um projeto claro e sem ambiguidades. Culturalmente, circulam diversos discursos sobre como devem ser homens e mulheres. Esses discursos não existem de forma coerente nem independente e não tem como falar de comportamentos aceitos sem fazer referência aos comportamentos desacreditados. Por isso eles se opõem, mas também se integram e se entrecruzam, um dando sentido ao outro.

As pedagogias de gênero entram em ação bem cedo. Inclusive, antes de serem acionadas e operarem no corpo da criança, as famílias, os pediatras e psicólogos, bem como os conhecimentos cotidianos que pautam e organizam a vida social, já fizeram esse planejamento e estão com “o manual pronto” (isto é, com as “verdades” aceitas nos contextos científicos e cotidianos) para quando mães e pais estiverem com dúvidas ou preocupações sobre como produzir homens e mulheres considerados legítimos no contexto histórico cultural onde estão inseridos. É dessa maneira que as crianças vão incorporando as prescrições sobre como devem ser, segundo o gênero, para obter aceitação e respeito. Bello (2006) descreve, por exemplo, baseado nas observações realizadas numa escola infantil de Porto Alegre, Brasil, como é possível notar uma árdua tarefa para conduzir as crianças a se tornarem homens e mulheres segundo determinados padrões na cultura vigente. É preciso ensinar quais brincadeiras, comportamentos, roupas, acessórios, gestos, lugares, tons de voz, gostos, aparências e até profissões, são mais ou menos adequados para cada gênero. Ensinar, vigiar e avaliar. Os resultados das pedagogias são necessários para poder fazer correções no seu produto e, conseqüentemente, no seu desenho.

### **Considerações finais**

Como foi dito anteriormente, a educação não é compreendida como algo exclusivo dos locais que comumente são considerados instituições formais de ensino como as escolas e as universidades. Desde uma perspectiva mais ampla – da qual compartilho –, é possível encontrar interesses em ensinar alguma coisa fora dos espaços escolares.

Entram em ação múltiplos investimentos que insistem em nos dizer como pensar e agir, em nos educar segundo determinadas aspirações.

Desse modo, analisar investimentos pedagógicos na produção de masculinidades e feminidades supõe visibilizar “os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos” (Meyer, 2003, p. 18). Portanto, exige mostrar e problematizar

[...] os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece 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 (Meyer, 2003, p. 14).

Tais práticas se devem considerar pedagógicas, pois exercem uma pedagogia na medida em que produzem e transformam experiências e práticas de gênero, produzem e veiculam representações de gênero, ensinam valores, comportamentos, atitudes, modos de ser e de viver o “masculino” e o feminino, e essas “lições”, como foi explicado, têm “efeitos de verdade” e contribuem para produzir sujeitos. Sua função educativa evidencia-se no propósito explícito de ensinar modos “adequados” e “inadequados” de ser homens e mulheres.

### Referências bibliográficas

1. Beauvoir, S. de. (1990). *El segundo sexo*. México: Mexicana.
2. Bello, A. T. (2006). *Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?* Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
3. Butler, J. (2010). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo” Em: Louro, G.L. (org) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp.151-172). Belo Horizonte: Autêntica.
4. Chiarotti, S. (2006). Aportes al Derecho desde la teoría de Género. *Otras miradas*, 6(1), 6-22.
5. Corrêa, S; Vianna, A. (2007). Teoria e práxis em gênero e sexualidade: trânsitos, avanços, dramas e pontos cegos. Em: Bonetti, A.; Fleischer, S. (orgs.) *Entre*



- pesquisar e militar: contribuições e limites dos trânsitos entre pesquisa e militância feministas (Dossiê)* (pp. 5-21). Brasília: Centro Feminista de Estudos e Assessoria.
6. Costa, M. V.; Silveira, R. H.; Sommer, L. H. (2003). Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 36-61.
  7. Costa, M. V. (2005). Estudos culturas e Educação – um panorama. Em: Silveira, R. M. H. (ed.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre os Estudos Culturais em Educação* (pp. 107-120). Canoas: ed. da ULBRA.
  8. Dahlberg, G; Moss, P.; Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
  9. Felipe, J. (1999). Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. Em: Silva, L. H. (org.) *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* (pp. 167-179). Petrópolis: Vozes.
  10. Foucault, M. (1984). *História da Sexualidade II. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
  11. Foucault, M. (2006). *A Ordem do Discurso*. 13. ed. São Paulo: Loiola.
  12. Giroux, H. (1995). Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. Em: SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. (3ed) (pp. 85-103). Petrópolis: Vozes.
  13. Giroux, H.; McLaren, P. L. (1995). Por uma pedagogia crítica da representação. Em: Silva, T. T. da.; Moreira, A. F. (orgs.). *Territórios contestados – O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 144-158). Petrópolis: Vozes.
  14. Grossi, M. (2004). A revista Estudos Feministas faz 10 anos. *Estudos Feministas*, 12, 211-221.
  15. Guattari, F.; Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
  16. Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2), 15-46.

17. Lopes, R. R. (2011). “*Seja gay, mas não se esqueça de ser discreto*”. Produção de masculinidades homossexuais na revista *Rose* (Brasil, 1979-1983). Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
18. Louro, G. L. (1995). Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, 20(2), 101-132.
19. Louro, G. L. (1998). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes.
20. Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica.
21. Louro, G. L. (2011). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 13 ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
22. Mattelart, A.; Neveu, É. (2004). *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola Editorial.
23. Medrado, B.; Lyra, J. (2008). Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Estudos Feministas*, 16(3), 809-840. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300005>
24. Meyer, D. E. E.; Mello, D. F. de; Valadão, M. M.; Ayres, J. R. de C. M. (2006). "Você aprende. A gente ensina?": interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(6), 1335-1342. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2006000600022>
25. Meyer, D. E. E. (1999). *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
26. Meyer, D. E. E. (2001). Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. Em: SCHOLZE, L. (org.). *Gênero, docência e memória* (pp. 29-34). Porto Alegre: Prefeitura Municipal.

- 
27. Meyer, D. E. E. (2003). Educação e gênero: teoria e política. Em: Louro, G. L.; Neckel, J. F.; Goellner, S.V. (orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade – um debate contemporâneo em educação* (pp. 53-65). Petrópolis: Vozes.
28. Meyer, D.; Santos, L. H. S. D.; Oliveira, D. L. de; Wilhelms, D. M. (2004). 'Mulher sem-vergonha' e 'traidor responsável': problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. *Estudos Feministas*, 12(2), 51-76. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2004000200004>
29. Nicholson, L. (2000). Interpretando gênero. *Estudos Feministas*, 8(2), 9-41.
30. Nunes, C. R. F. (2012). *Trazendo a noite para o dia: apontamentos sobre erotismo, strip tease masculino, pedagogias de gênero e sexualidade*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
31. O'Sullivan, T. et. al. (2001). *Conceitos-chave em Estudos de Comunicação e Cultura*. Piracicaba: Editora UNIMEP.
32. Puleo, A. (2000). *Filosofía, género y pensamiento crítico*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
33. Richard, N. (2010). *En torno a los estudios culturales*. Localidades, trayectorias y disputas. Santiago de Chile: Asdi.
34. Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Nueva Antropología*, 7(30), 157-209.
35. Santos, C. A. dos. (2009). *Toda boa mãe deve...governo das maternidades para a constituição de infâncias saudáveis e normais*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
36. Santos, L. H. S. dos. (1997). Um pretinho mais clarinho...ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. *Educação e Realidade*, 22(2), 81-115.
37. Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.

38. Silva, T. T. da. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
39. Silva, T. T. da. (2000). *Teoria cultural em Educação*. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica.
40. Soares, R. de F. R. (2005). *Namoro MTV: juventude e pedagogias amorosas/sexuais no Fica Comigo*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
41. Torrão Filho, A. (2005). Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. *Cadernos Pagu*, 24, 127-152.
42. Turner, G. (1997). *Cinema como prática social*. São Paulo: Summos.