

Na escola e nas revistas: Reconhecendo pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo

Resumo: O artigo apresenta e discute um conjunto de características que permite conceituar e reconhecer a ação das pedagogias culturais, notadamente pedagogias do gênero, do corpo e da sexualidade. Aborda-se o funcionamento destas pedagogias na escola, e em artefatos culturais tais como novelas, jogos, músicas, ambientes virtuais, etc., em particular aquelas instâncias que são atrativas para as chamadas culturais juvenis que frequentam as escolas. Para exemplificar a ação das pedagogias do corpo, do gênero e da sexualidade, foi selecionada uma amostra de exemplares que circularam no ano de 2006 da revista *Quatro Rodas*, revista que se dedica à divulgação de carros e de fatos do mundo automobilístico, em especial o brasileiro. A análise das matérias e propagandas na revista permite salientar os processos que constroem as masculinidades, ao mesmo tempo em que as vinculam a temas relacionados ao mundo automobilístico. O carro é percebido como “generificado”, tratado no masculino ou no feminino, e se apresenta de muitas formas como uma extensão do corpo do sujeito, carregando ou potencializando suas qualidades. Potência, velocidade, força, aspecto do carro (suas “curvas”), detalhes de sua mecânica, dentre outras características, são mobilizadas para compor diferenças na posição de homens e mulheres. Até mesmo questões de orientação sexual estão presentes neste mundo automobilístico, na medida em que temos carros “gays”. Acreditamos que os professores e as professoras podem trazer para discussão em sala de aula, de modo mais apropriado, artefatos culturais, uma vez que os percebam como portadores de intencionalidade pedagógica.

Palavras-chave: Pedagogia e educação. Gênero. Sexualidade. Corpo. Escola.

Fernando Seffner

Professor do departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS
fernandoseffner@gmail.com

Adriza Figliuzzi

Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS
figliuzzi@terra.com.br

Educação dentro e fora da escola

Para muita gente, termos como pedagogia, didática, educação e currículo são próprios do regime escolar. Ou seja, “existem” apenas dentro da escola, e sua definição necessariamente está ligada a essa instituição. Dificilmente alguém enxerga certa pedagogia nas páginas de uma revista, ou reconhece um currículo no conjunto de filmes infantis da Disney, ou percebe a estratégia didática evidente numa propaganda de produtos de beleza. Mas, em geral, todos afirmam que a educação é algo presente em muitos ambientes, a educação “está por tudo”, e se diz que “as pessoas têm ou não têm” educação. Existe gente “com educação” e gente “sem educação”. Se a educação está por todo lugar, se a educação é o que mais importa, se tudo ao fim e ao cabo “é uma questão de educação”, se a educação é a solução para quase todos os males do Brasil, então seria de se esperar que currículo, didática, pedagogias, estratégias

de ensino, mecanismos de avaliação, entre outros, também fossem visíveis para além dos muros da escola.

Este texto parte de uma afirmação que amplia o escopo das pedagogias: toda produção cultural, todo objeto cultural, é produtor e/ou portador de uma pedagogia. Está, portanto, articulado com algum projeto educacional, e nele se podem reconhecer estratégias didáticas e propostas curriculares. Se isso é verdade (e vamos em seguida discutir melhor a questão), podemos pensar que um professor ou uma professora precisa aprender a reconhecer pedagogias dentro e fora da escola, precisa saber “ler” determinadas propostas culturais em termos curriculares, precisa saber identificar a presença de recursos didáticos em artefatos culturais. Qual a vantagem desse reconhecimento? Acreditamos que os professores e as professoras podem trazer para discussão em sala de aula, de modo mais apropriado, artefatos culturais, uma vez que os percebam como portadores de intencionalidade pedagógica. E acreditamos que isso vale em especial para aquelas produções culturais que lidam com questões de gênero, sexualidade e corpo, tais como filmes românticos, propagandas de cerveja, revistas de carros, novelas, programas de auditório, notícias de jornal, histórias em quadrinhos, capítulos de livros didáticos, políticas públicas, brinquedos, jogos eletrônicos, piadas e chistes, etc. Todos estes artefatos culturais produzem representações acerca dos grupos sociais, e constroem sentidos e valores em torno dos indivíduos, o que influencia sua autoestima, sua dignidade, suas possibilidades de êxito social. Enfatizamos a necessidade de abordar a cultura e suas conexões com o poder como central para as ações em educação. (HALL, 1997)

Para dar conta do tema, vamos inicialmente apresentar e discutir os termos pedagogia, educação, didática, currículo, corpo, gênero e sexualidade. Dessa apresentação, vamos tirar algumas implicações para pensar as pedagogias do gênero, do corpo e da sexualidade, dentro e fora da escola. Feito isso, queremos mostrar como se expressam pedagogias de produção de gênero nas páginas de uma revista de carros. Não basta dizer que “tudo ensina, até mesmo o sofrimento ensina”, é necessário discutir melhor de que modo isso acontece, de que modo se configuram pedagogias culturais dentro e fora da escola. Uma professora que saiba tudo de pedagogia, mas pense isso apenas em termos escolares, talvez esteja perdendo excelentes oportunidades de ensino com seus alunos. Também precisamos superar certa ideia de que na escola

se aprende tudo “certinho”, e que fora dela os aprendizados são desorganizados, equivocados, mal- intencionados, saturados de erros e segundas intenções. A sociedade é repleta de instâncias que educam, e a escola é uma delas. Certamente, do ponto de vista formal, é a escola (e também a universidade) que tem grande importância, mas se ela não dialogar com outras instâncias, em especial aquelas valorizadas pelas culturas juvenis (músicas, shows, revistas, programas de radio e TV, falas de artistas, ambientes virtuais e redes sociais, dentre outros), a escola corre o risco de ser vista como pouco significativa para a vida dos jovens. Ser pouco significativa significa dizer que ela faz pouca diferença na vida dos alunos, o que é algo bem frustrante em termos de políticas públicas. Este texto deseja fornecer a professores e professoras possibilidades de articulação entre algumas pedagogias escolares, e aquelas pedagogias que se expressam em uma determinada revista, que versa sobre carros, e é dirigida em especial ao público masculino.

Pedagogia, pedagogias

Vamos tomar o termo educação como designativo de um campo do conhecimento, pertencente às ciências humanas, que se ocupa das questões ligadas ao ensino e à aprendizagem. Este campo pode ser subdividido em vários outros, conforme a necessidade. Falamos então de educação infantil, educação especial, educação formal e informal, educação escolar, educação ambiental, educação física, educação popular, e assim podemos produzir infinitos recortes. Por vezes, a palavra ensino atua com o sentido de educação, recorrendo também campos específicos, como é o caso das designações ensino médio, ensino fundamental ou ensino superior. É próprio das teorias educacionais abordar as questões do conhecimento, o que implica pensar a verdade do conhecimento, a sua pertinência e necessidade na formação de tal ou qual sujeito. É também constitutivo das teorias educacionais abordar os processos de seleção de conhecimento, que nos permitem saber por que se ensina isto e não aquilo, por que se ensina isto em tal série ou grau, e aquilo em tal outra série ou grau. Pensando fora da escola, é importante saber por que são aceitáveis conteúdos em termos de gênero e sexualidade para alunos adolescentes, mas não são aceitáveis estes mesmos tais conteúdos para crianças. Porque alguns livros podem ser “ruins” para crianças, mas não são “ruins” para adultos. Algumas

gravuras podem ser vistas por adolescentes, mas não podem ser vistas por crianças. O estabelecimento de currículos (escolares ou não) diz respeito a um complexo processo de decisões políticas, em que são privilegiados certos conhecimentos, enquanto outros não são considerados como “dignos” de integrar os processos educacionais. No campo do gênero e da sexualidade, certas coisas são adequadas para meninos, mas não são para meninas, e vice-versa. Vale dizer, então, que o campo da educação se defronta com grandes debates que envolvem o que estudar, como estudar, quando estudar, e mais ainda quem são os agentes autorizados a dirigir estes processos de ensino, a saber, os professores e as professoras. E sem deixar de lado que a maior parte das propostas educacionais conta com mecanismos de avaliação das aprendizagens, que, no caso da escola, decidem a promoção ou retenção do indivíduo em determinada série ou grau. A totalidade do campo educacional é atravessada por questões de poder, fruto da constatação de que a organização e a distribuição dos saberes guardam relação direta com as hierarquias sociais. Modificações na valorização dos saberes produzem modificações nas hierarquias sociais, e vice-versa. Os regimes de saber têm evidentes conexões com os regimes de poder. (FOUCAULT, 1985)

Embora as constantes superposições com a definição do vocábulo educação, vamos tomar a pedagogia como o ramo próprio dos métodos de ensino, aquela parte mais operacional da área da educação, o que nos autoriza a usar o termo no plural, pois que há muitas pedagogias. Mas como se formam tantas designações de pedagogias específicas? Em geral, usando um adjetivo para qualificar o substantivo pedagogia. Temos então pedagogia libertária, pedagogias fascistas, pedagogia espírita, pedagogia liberal tecnicista, pedagogias liberais, pedagogia Waldorf, pedagogias críticas, pedagogias pós-críticas, pedagogia empresarial, pedagogia da autonomia, pedagogia freireana, pedagogia curativa, pedagogia do oprimido, pedagogia familiar, pedagogia construtivista, pedagogia franciscana, pedagogia montessoriana, pedagogias emancipatórias, pedagogia da música, pedagogia moderna, pedagogia dos monstros, pedagogia inaciana, pedagogia marista, e as combinações se sucedem ao infinito. E como se compõem estas combinações de substantivo e adjetivo? Em geral, ou se acrescenta o adjetivo de uma corrente política (liberal, libertária, crítica, fascista, etc.) ou se acrescenta o adjetivo de um movimento social ou social religioso (franciscana,

empresarial, espírita, etc.) ou se acrescenta o adjetivo derivado do nome de um autor ou o próprio nome do autor (freireana, Waldorf, etc.). Demonstrada a importância do plural (pedagogias) e dos mecanismos que presidem a formação das muitas possibilidades pedagógicas, vamos então definir um conjunto delas, as pedagogias culturais:

Na nomenclatura de analistas como Shirley Steinberg e Henry Giroux, inspirada nos Estudos Culturais, qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de produção de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus, etc. (SILVA, 2000, p. 89)

Diferentes práticas culturais, e diferentes produtos culturais continuamente produzem ensinamentos acerca de uma diversidade de temas. A prática docente, mais própria do regime escolar, ensina a partir de uma organização curricular explícita, distribuída por um critério etário, na forma de disciplinas e temas transversais, para crianças e adolescentes, seu público cativo. Pensamos que essa prática docente precisa cada vez mais estar conectada com outras práticas culturais, que também ensinam sobre ampla gama de temas. Um bom professor é aquele que reconhece a ação das pedagogias culturais, e isso vale com especial vigor para os temas do gênero, da sexualidade e da construção corporal.

Voltamos a nossa afirmação inicial, enunciada agora de outras formas. Produtos culturais diversos podem ser vistos enquanto portadores de pedagogias. As produções culturais são portadoras de pedagogias. Por produções culturais, em geral, entendemos romances, novelas, filmes, peças de teatro, músicas, shows, pintura, escultura, artes plásticas, etc. Mas também são produções culturais os modos de vestir, as regras para portar-se à mesa, os conteúdos das políticas públicas de educação ou saúde, as ideias que vinculam corpo, juventude e beleza em nossa sociedade, etc. Tomamos aqui o sentido de cultura como produção simbólica permanente, realizada por qualquer indivíduo ou grupo, para demarcar pertencimentos e dar sentido ao mundo vivido. Mas não esqueçamos que há hierarquias na produção cultural que fazem com que algumas manifestações sejam amplamente reconhecidas como “alta cultura”, enquanto outras são desprezadas ou sequer lembradas, quando muito classificadas como “cultura regional”, em oposição

ao “patrimônio da cultura universal”. Mas todas elas são portadoras de pedagogias, e mais adiante vamos recortar as pedagogias que produzem ensinamentos acerca de gênero, sexualidade e corpo.

Conforme dito acima, um sentido importante da produção simbólica cultural é demarcar pertencimentos: sou homem ou mulher por conta de algumas produções culturais associadas a gênero; sou brasileiro, turco ou japonês por conta de determinadas produções culturais associadas à nacionalidade (que podem indicar que brasileiros gostam de praia, japoneses são um povo organizado, turcos se dedicam ao comércio de roupas); sou negro, branco, pardo ou amarelo por conta de complexas produções culturais que indicam o que são valores dos brancos, dos negros, dos pardos e dos amarelos; sou um homem homossexual, bissexual ou heterossexual por conta de códigos de valores morais que indicam o que se espera de um homem gay (em termos de posturas, gostos, roupas, lugares que frequento, etc.), o que se espera de um homem bissexual (discrição, certos atributos em geral associados à ambiguidade, etc.) ou um homem heterossexual (gosto por mulheres, por atitudes de valentia e coragem, etc.). Há um sem fim de pertencimentos culturais, que definem as identidades, posições de apego temporário à determinada homogeneidade: ser católico, ser colorado ou gremista, ser vegetariano, ser da terceira idade, ser professor, etc., um sem fim de combinações em que nos identificamos com os “idênticos” a nós. É possível fazer uma leitura das práticas culturais e sociais ligadas ao pertencimento pela ótica da constituição identitária de determinados sujeitos, e pensar que estas práticas atuam enquanto propostas pedagógicas, que ensinam o que se deve fazer para pertencer a um grupo e ao mesmo tempo diferenciar-se de outros grupos.

As pedagogias do gênero e da sexualidade – como de resto quaisquer outras pedagogias – produzem tanto o conhecimento quanto a ignorância em determinados temas. A ignorância não é, então, o reverso do conhecimento, ou a sua falta. A ignorância é ativamente produzida por determinadas propostas pedagógicas, que enfatizam o conhecimento de certos aspectos na mesma medida em que produzem a ignorância de outros. Isso é especialmente válido quando pensamos em questões que envolvem gênero, sexualidade e corpo. Determinadas revistas, ou determinados programas de educação sexual, abordam “o adolescente”, falando de seus desejos, de seu mundo, de suas dúvidas e ansiedades. Estas peda-

gogias estabelecem uma conexão entre o governo de si (a relação consigo mesmo) e o governo dos outros (o modo de se relacionar com a norma moral, objeto privilegiado da pedagogia na formação do sujeito). Ao fazer isso, estas propostas pedagógicas não estão apenas “informando” o adolescente acerca de determinados temas, elas na verdade estão ativamente “produzindo” esse adolescente, constituindo esse “sujeito adolescente”, que passa a definir sua identidade na relação com as “verdades” apresentadas pelas propostas pedagógicas. Podemos pensar na fórmula “ser adolescente é.....”, e as revistas completam a lacuna, indicando os atributos mais desejados dos adolescentes. No caso dos meninos, por exemplo, ter energia, muita energia, necessitar de energia, algo que serve bem na venda de muitos produtos. Não estamos dizendo que esse é um processo em que o indivíduo seja simplesmente “assujeitado”, é claro que ocorrem sempre resistências e construções particulares de ser na relação com a norma. Estamos apenas salientando que as pedagogias não são apenas instâncias de “informação” sobre determinados temas, elas envolvem processos ativos de formação de sujeitos. A educação não é simplesmente mediadora de identidades, ela é ativamente produtora de identidades, posicionando os sujeitos em relação a verdades de raça, sexo, gênero, religião, nação, classe, faixa etária, corpo, etc.

Nossa afirmação de que existem pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo já indica outra de nossas crenças: estes são temas em que se aprende, ao longo de toda a vida. Ninguém nasce com gênero, sexualidade ou ideais de corpo definidos. As disposições de gênero e sexualidade são aprendidas, assim como os ideais de corpo. Os desejos que sentimos também são fruto de aprendizagens, seja na forma de estímulo, de repressão, de disciplinamento enfim. Esse processo ocorre ao longo de toda a vida, numa verdadeira “história sem fim”. Com isso não estamos negando que os indivíduos nascem com um corpo, marcados por gênero e sexualidade. Nascer sem estes marcadores os condenaria a abjeção. Imagine-se o doutor na hora do parto dizendo “nasceu, mas não sabemos qual seu sexo”, ao invés das tradicionais frases “é um menino” ou “é uma menina”. As ecografias que acompanham a gravidez hoje em dia servem muito para definir o quanto antes se vai nascer um menino ou uma menina, de modo que a família já possa iniciar os preparativos para que o bebê venha ao mundo em um ambiente adequado, do ponto de vista do gênero (usando

roupas azuis, no caso de um menino, por exemplo, e evitando que o bebê seja vestido com roupinha rosa, se for um menino). Precisamos definir o gênero daquele que vai nascer o quanto antes, para garantir-lhe um caminho adequado, com as “naturais” decorências de sexo e corpo que dali derivam. Observa-se aqui que há evidentes vínculos entre as pedagogias culturais e a produção de identidades, operando com processos de regulação, normalização, governo, processos de subjetivação.

As pedagogias de gênero e sexualidade servem entre outras coisas para isso: interpelam o bebê – e especialmente seus pais – buscando que ele se reconheça numa identidade, que responda afirmativamente a uma interpelação, e se fixe numa posição de sujeito. A identidade de gênero, sexual e corporal é governada pelo princípio da heteronormatividade, ou da heterossexualidade compulsória: se for um menino, terá corpo forte, será de orientação heterossexual, vai se interessar por meninas. Essa é uma grande tarefa das pedagogias culturais: estabelecer sentido de pertencimento com uma determinada representação, aquela da norma heterossexual, no caso do trinômio gênero – sexualidade – corpo. Mas todos nós sabemos que há uma instabilidade nas identidades, justamente porque elas são fruto de interpelações. Nos esforçamos em mostrar continuidades e homogeneidades em nossa vida sexual e de gênero, bem como em nossos ideais de corpo, negamos “desvios”, negamos “desejos estranhos”, no limite negamos o direito de existência a outros que não sejam iguais a nós, fazendo piadas sexistas, criando constrangimentos, ou mesmo exercendo violência física, como se verifica nos atos homofóbicos. Mas o fato é que ao longo da vida as identidades de gênero e sexualidade oscilam, vazam, perdem força, se atravessam com outras, são tensionadas por marcadores diversos, sucumbem a muitas interpelações. Muitos mecanismos sociais são acionados para que sigamos roteiros de gênero e sexualidade ditos “normais”, e isso governa boa parte das relações que mantemos com os outros:

Vivemos, de fato, em um mundo legal, social, institucional no qual as únicas relações possíveis são muito pouco numerosas, extremamente esquematizadas, extremamente pobres. Há evidentemente a relação de casamento e as relações familiares, mas quantas outras relações deveriam poder existir, poder encontrar seu código não nas instituições, mas em eventuais suportes; o que não é absolutamente o caso. (FOUCAULT, 2006, p. 120)

A escola é um lugar importante de sociabilidade. Esta não é sua única função, mas é uma dimensão importante dos anos passados nela. Todos nós recordaremos com facilidade muitos eventos ligados à sociabilidade em nossa trajetória escolar. Boas discussões acerca dos temas de gênero, sexualidade e corpo podem proporcionar experimentações positivas em termos de sociabilidade na escola. Isso envolve a construção de atividades escolares onde alunos e alunas possam reconhecer e respeitar a diversidade de modos de viver o gênero (diferentes representações de masculino e feminino, diferentes modos de ser menino ou menina, de ser moça ou rapaz); a diversidade de orientações sexuais (diferentes modos de reconhecer e viver a sexualidade, diferentes possibilidades de manifestar seus desejos e aspirações em termos de sexualidade, diferentes códigos morais em jogo no tema da sexualidade); a diversidade em termos de produção do corpo (o respeito pelos diferentes modos de se relacionar com o corpo, a valorização de diferentes usos do corpo, a crítica a determinadas posturas que entendem que todos devem ter o mesmo modelo corporal, pois este seria o único a assegurar felicidade). Desta forma, a escola pode fazer a crítica aquelas pedagogias que são postas em circulação por dispositivos culturais, que procuram mostrar a mulher como objeto de consumo; que insistem num corpo magro como único que assegura sucesso; que produzem a abjeção dos desejos sexuais para além da heterossexualidade compulsória; que vinculam a violência como sinônimo de masculinidade ideal; que buscam encaminhar as meninas para letras e artes enquanto os meninos são estimulados a ser engenheiros; que não permitem que meninas joguem futebol, etc.

Acerca do corpo, é importante frisar que acreditamos que nossos desejos em torno de um corpo perfeito são fruto de uma construção social e histórica. Vale dizer que nosso ideal de corpo é bastante governado por relações de poder, que estabelecem cabelos claros e lisos como mais bonitos (portanto desejáveis) do que cabelos crespos e escuros. Ter ou não ter pelos, para os homens, é um valor social atualmente em grande transformação. O combate aos pelos é feito muitas vezes com argumentos da “higiene”, e o pelo aparece como “sujeira”, em nítido contraponto aos séculos anteriores, em que o pelo era sinal de masculinidade. A linguagem também é por nós percebida não como um mero reflexo do real (em outras palavras, a linguagem não é algo que simplesmente

“descreve” o real, tal qual ele supostamente é), mas a linguagem é produtora de normalizações e significados, e constitui sujeitos. A posição identitária que cada um de nós experimenta é fortemente influenciada por discursos e artefatos culturais. Segue-se que as pedagogias culturais – e em especial aquelas pedagogias que regulam gênero, sexualidade e corpo – se configuram como territórios de luta, atravessadas por relações de poder. E estas pedagogias estão presentes dentro e fora da escola, animando artefatos culturais, em estreita interação com as culturas juvenis que constituem nossos alunos.

Homens sobre rodas

A revista *Quatro Rodas* começa a circular no Brasil em agosto de 1960¹. Desde 1953 algumas fábricas de automóveis passam a se instalar no país, com destaque para a Volkswagen do Brasil, e, logo em seguida, Mercedes-Benz e Willys-Overland. O setor automobilístico se beneficia de isenções e estímulos do governo, e acontece uma expansão bastante significativa. A *Quatro Rodas* entra no mercado como pioneira, tanto na divulgação dos veículos nacionais quanto na idéia de que o carro inauguraria um novo “perfil” ao turismo brasileiro, apresentando recantos que seriam desfrutados com melhor qualidade e conforto se explorados de carro. A revista apresentava maneiras de se viver com o uso do carro, visto como necessidade para a vida “moderna” e como instância de prazer. Algumas propagandas antigas referem-se ao automóvel como um espaço de conforto e elegância destinado aos homens e às mulheres brasileiras, enaltecendo essas qualidades quando se trata de um carro de fabricação nacional. Os homens apresentam-se como motoristas e como pais de família. As mulheres aparecem como “passageiras”, geralmente como coadjuvantes; poucas vezes, como motoristas. Quase sempre, todas e todos denotam uma aparência de alegria e felicidade junto ao automóvel, inaugurando aquilo que hoje qualificamos como “paixão do brasileiro pelo carro”, sendo este brasileiro em geral um homem.

As revistas são aqui tomadas como artefatos culturais, portadores de determinadas pedagogias que produzem ensinamentos, em geral de forma muito prazerosa. Estes ensinamentos podem articular representações e posições de sujeito em relação à raça, etnia, classe social, gênero, sexualidade, corporalidade, geração, nação,

(1) Para maiores informações sobre a revista, sugerimos navegar em: <<http://quatorrodas.abril.com.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

região, pertencimento religioso, nível educacional, mundo rural ou urbano, deficiências físicas, etc. Atuando enquanto pedagogias culturais, as revistas produzem e colocam em circulação conhecimentos, sejam estes de natureza “científica” ou conhecimentos mais “informais”. Coerente com isso tomamos a revista Quatro Rodas como produtora de determinados modos de ser homem e de ser mulher, mediados pelo objeto carro. Uma frase-propaganda que está associada ao nome Quatro Rodas é: “A principal referência para quem é apaixonado por carro, precisa dele e não vive sem ele”. Nota-se que a chamada publicitária dirige-se ao homem, o “apaixonado” e “dependente”, no sentido de “precisar dele” (o carro). O carro, para o homem, parece ser um prolongamento de seus sentimentos, suas vontades e seus gostos, e fundamentalmente de seu próprio corpo. Dos homens, espera-se que tenham conhecimento sobre o mundo dos automóveis, quanto mais um homem souber sobre carros, mais estará dentro do que é destinado ao espaço masculino, mais será propriamente “homem”. Para as mulheres, a diferença que se mostra perceptível é que delas não é esperado que entendam o funcionamento do carro, ou porque serão sempre “passageiras”, ou porque, quando condutoras, haverá sempre homens dispostos a lhes auxiliar na compreensão da mecânica do veículo. O ensinamento dessas posições de gênero é coerente com algumas ideias presentes na escola, que associam as profissões do tipo engenharia com os meninos, igualmente enfatizando uma suposta característica feminina de jamais compreender o que se passa no terreno da mecânica ou das matemáticas.

O carro é construído como um prolongamento dos corpos dos homens, em particular. Esse prolongamento aparece em vários momentos da revista, sugerindo um processo de transformação dos corpos que nos faz pensar sobre a relação da máquina com o humano, sobre a potencialidade do humano a partir da máquina e sobre a máquina que agrega características humanas. (HARAWAY, 2000) Nesse acoplamento homem/máquina, há um borrar de fronteiras que nos faz questionar: quais as qualidades de sujeito que a máquina possui? Quais as qualidades da máquina que o sujeito possui? Percebe-se um “sentimento híbrido” (HARAWAY, 2000), em que o gerenciamento dos corpos está associado à máquina/carro. Tal estratégia também foi possível verificar em pesquisa sobre os caminhoneiros do Rio Grande do Sul:

Temos também outras possibilidades de interpelação: os que têm caminhão novo ou velho (aqui se estabelecem interessantes disputas verbais, ora louvando as potencialidades dos caminhões novos, ora zombando das novidades presentes em caminhões novos, que não seriam tão resistentes quanto os caminhões velhos, tudo isso com implicações que recaem sobre o indivíduo que conduz o caminhão ou é proprietário dele, em afirmações que transferem parte da experiência de vida do sujeito ao próprio caminhão, que é visto como um companheiro masculino de viagens, e ao mesmo tempo como um instrumento fundamental de construção da masculinidade do indivíduo, pois parte importante do apelo masculino dos caminhoneiros está dada pela posse e condução do caminhão, com as evidentes noções de potência, resistência, tonelagem suportada pelo caminhão, transferidas continuamente, numa espécie de jogo, entre o caminhoneiro e o veículo, por vezes o sujeito emprestando suas qualidades ao veículo, outras vezes o sujeito retirando do veículo qualidades suas) [...]. (SEFFNER, et al., 2006, p. 5)

Pode-se dizer que a máquina assume uma dimensão particularizada, o que implica uma troca de “afinidades”. Logo, as “afinidades” trazem a possibilidade de pensar que, se o carro é potente, quem o possui também é potente, ou que, se a máquina é “musculosa” (FIGLIUZZI, 2008), assim também será quem conduz o veículo. Não pretendemos aqui referir que todas as características têm o mesmo valor para todos os sujeitos, mas sabemos que na associação entre gênero, sexualidade e carros, vale a regra da heteronormatividade, aquela que estabelece como norma a heterossexualidade, tornada “natural”, posicionando outras performances de gênero e sexualidade como desvios passíveis de abjeção.

Mas o mundo dos carros não fica alheio aos inúmeros movimentos sociais de luta pela equidade de gênero (em especial o feminismo) ou de luta pela tolerância e respeito da diversidade sexual (em especial o movimento LGBT). A revista *Quatro Rodas* cada vez mais “elege” carros marcados por gênero ou por orientação sexual. Se as qualidades do meu carro são em parte minhas qualidades, se os defeitos dele são meus defeitos, o que acontece quando um carro é eleito como feminino? Será que essa característica desautoriza os homens a utilizá-la? Carro que é apresentado como gay, como fica na relação com o comprador masculino heterossexual? (FIGLIUZZI, 2008)

Percebe-se que aparece um pressuposto heterossexual nas práticas sociais e culturais. A sexualidade é pensada em termos de reprodução, e tal consideração acaba por naturalizar a prática heterossexual. Pode-se perceber que o carro é um objeto destinado ao homem heterossexual. Assim, não é preciso escrever que carro é para homem ou é coisa de homem – ninguém diz isso, porque já está dito como regra. Há um pressuposto que não é explícito, pois parece redundante dizer que carro é para homem. Isso é um atributo da norma, isto é, a norma fala por si só, é um agir de modo silencioso. Porém, os carros para mulheres, gays, deficientes e, quem sabe, para lésbicas precisam ser explicitados – eles têm adjetivo.

Esperamos ter deixado clara à importância de professores e professoras perceberem a ação das pedagogias para além dos cânones escolares. Também esperamos ter deixado claro que a escola organiza conhecimentos e ignorâncias, na medida em que deixa de lado a abordagem de temas, de modos de ser, de representações culturais, em geral vinculadas às identidades não hegemônicas. Em outras palavras, a escola pode com facilidade privilegiar a sociabilidade valorizando os brancos, os heterossexuais, aqueles de classe média, os que são de religião cristã, aqueles que têm corpos magros, aqueles que vêm de famílias ditas “normais”, etc. Na mão contrária, propomos uma escola que valorize a diversidade, ensine o respeito e a tolerância para com a diferença, e promova valores ligados à solidariedade e aos direitos humanos. Reconhecemos que este é um empreendimento difícil, na medida em que a sociedade brasileira é repleta de estigmas e discriminações. Certamente não é tarefa da escola pública resolver sozinha estes graves problemas da sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade². Mas reconhecemos que ao longo dos anos de ensino a escola pode proporcionar atividades que coloquem em debate o tema, que afetem os modos de sociabilidade em curso, que discutam e coloquem em xeque códigos morais e conjuntos de valores que promovem o desrespeito entre as pessoas. Um poderoso auxiliar nessa tarefa é a capacidade da professora ou do professor em levar para a sala de aula alguns artefatos culturais, e colocar em debate as pedagogias ali postas em andamento.

(2) Acerca da desigualdade no Brasil, recomendamos a consulta ao Relatório PNUD 2010, disponível na íntegra em: <<http://www.idhalc-actuarsobreelfuturo.org/site/informe.php>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

At school and in magazines: recognizing pedagogies of gender, sexuality and body

Abstract: This paper presents and discusses a set of features that allow conceptualize and recognize the action of cultural pedagogies, notably, gender, body and sexuality pedagogies. The authors address the operation of these pedagogies in schools, and cultural artifacts such as novels, plays, music, virtual environments, particularly those instances that are attractive to the so-called cultural youth who attend schools. To illustrate the action of the pedagogy of the body, gender and sexuality has been selected a sample of copies that circulated in 2006's Revista Quatro Rodas, a magazine dedicated to cars and disclosure of the facts of the automotive world, especially the Brazilian. The analysis of materials and advertisements in the magazine allows highlighting the processes that construct masculinities, while binding them to issues related to the automotive world. The car is perceived as "gendered", treated in the masculine or feminine, and comes in many ways an extension of the subject's body, carrying or enhancing their qualities. Power, speed, strength, appearance of the car (your "curves"), details of its mechanics, among other features, are mobilized to compose differences in the position of men and women. Even issues of sexual orientation are present in the automotive world, as we have "gay" cars. We believe that teachers can bring to the discussion in the classroom, more appropriate, cultural artifacts, since they perceive as having the intention of teaching.

Key Words: Cultural pedagogies. Pedagogies of gender and sexuality. Body. School.

Referências

- FIGLIUZZI, Adriza. *Homens sobre rodas: representações de masculinidades nas páginas da revista Quatro Rodas*. 2008. 181f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política: ditos & escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15- 46, jul./dez, 1997.
- HARAWAY Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-129.
- SEFFNER, Fernando et al. Modos de construção da masculinidade e vulnerabilidade à AIDS: um estudo entre caminhoneiros que circulam no Rio Grande do Sul. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: GÊNERO E PRECONCEITO, 7., 2006, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Mulheres, 2006. v. 1.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 125 p.

Artigo submetido em 21/01/2012, aceito para publicação em 22/03/2012