

## **Artigo referente à CONFERÊNCIA 2 – Políticas de Identidade – Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero**

### **GÊNEROS ININTELIGÍVEIS: O QUE É FALADO E O QUE É CALADO PELAS PEDAGOGIAS CULTURAIS**

Prof. Anselmo Peres Alós<sup>1</sup>

De maneira ampla, o alcance da pedagogia, como campo de conhecimento, abarca o estudo dos métodos de ensino, dos objetivos da educação e dos meios para atingi-lo. Ocupa-se, também, das formas e mecanismos de aprendizagem. Uma vez que os mecanismos de aprendizagem fazem parte do objeto da pedagogia, é lícito afirmar que a pedagogia não dá conta apenas dos processos de aprendizagem escolar, mas também, e de maneira ampla, dos processos através dos quais se aprende, independentemente do contexto no qual se dê o processo de aprendizagem ou daquilo que esteja sendo aprendido. Aprender, por sua vez, não diz respeito apenas aos conteúdos formais dos programas de ensino de cada um dos diferentes campos do conhecimento, mas aos diversos processos de aprendizagem que ocorrem reiteradamente nos contextos escolares e extra-escolares.

Não cabe, neste momento, explorar as teorias do currículo ou dos processos cognitivos. Essa breve observação inicial interessa apenas para explicitar que o campo da pedagogia se estende muito além das práticas escolares. Aprende-se no cotidiano, conversando com outras pessoas, aprende-se lendo livros, indo ao cinema ou, por mais herético que tal afirmação possa parecer, assistindo televisão. Não importa que se vá ao cinema para assistir às aventuras de *Harry Potter* ou a um filme de Ingmar Bergman, não faz diferença, nesse sentido, que sentemos no conforto de nosso sofá para prestar atenção no documentário do canal Futura ou nos desenhos animados do *Cartoon Network*. O que merece ser destacado é o fato de que estamos continuamente aprendendo. Aprendemos quais os comportamentos são adequados ou não, aprendemos o que é sagrado e o que é profano, aprendemos o que constitui um delito grave ou uma ação heróica.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista CAPES.

Se o aprender se dá nos mais diversos lugares, e através dos mais diversos meios, faz-se necessária uma categoria que diferencie a instituição escolar, em seu papel de *lugar da aprendizagem formal*, desses outros lugares e meios que funcionam permanentemente como *lugares de aprendizagem "informal"*. Assim, utilizarei provisoriamente o termo *pedagogias culturais* para designar esse vasto conjunto de lugares e práticas de aprendizagem que se dão no exterior dos domínios da maquinaria escolar. Entre as pedagogias culturais mais eficientes, cabe destacar tanto o cinema, a televisão, e o videoclipe quanto o senso comum, as posturas preconceituosas e a reprodução de estereótipos sociais. Feitas tais considerações, parece óbvio (mas não menos importante) afirmar que a educação sexual e a manutenção dos mitos e preconceitos sobre homens e mulheres estão presentes em toda e qualquer escola, uma vez que as pedagogias culturais alcançam a todos, através dos mais variados meios.

Quando a educação e a sexualidade esbarram uma na outra, formando o pantanoso terreno que responde por *educação sexual*, torna-se comum ouvir coisas do tipo: "**não sei nada** sobre educação sexual", "**ignoro** como trabalhar com esta questão" ou simplesmente "**não quero** falar disso". Quando um professor fala algo como esses enunciados, poderá ser porque ele simplesmente *desconhece* as questões de educação sexual? Ou será porque ele é apenas *incompetente* para trabalhar com educação sexual (não no sentido pejorativo, mas apenas *sem a devida competência*)? Será que, por trás dessa "ignorância", esconde-se um saber de outro tipo? Ou será que, na oposição entre conhecimento e ignorância, a ignorância seja apenas ausência de conhecimento ou talvez seja um tipo específico de conhecimento sobre a sexualidade e as diferenças de gênero?

Para todo saber que é falado, há outro saber (ou mesmo outros saberes), residual, deslegitimado, ignorado. Essa parcela residual, necessariamente oculta ou esquecida do conhecimento, pode ser considerada o *suplemento* do conhecimento. Sem aprofundar em demasia reflexões pós-estruturalistas, essa premissa é suficiente para que se problematize um par de categorias bastante comum para todas e todos que atuam no campo da educação: a oposição *conhecimento e ignorância*. Esse é um ponto de vista da educadora Deborah Britzman, ao afirmar que "qualquer conhecimento já contém em si suas próprias ignorâncias". A ignorância seria, sob essa perspectiva, uma espécie de "resíduo" do conhecimento.

Parece que já não causa sobressalto algum afirmar que existe uma diferença entre as categorias *sexo* (a diferença biológica entre machos e fêmeas de uma determinada espécie) e *gênero* (o conjunto dos significados sociais, das identidades e dos valores que são atribuídos à masculinidade e à feminilidade, em *ser homem* e *ser mulher*, em uma dada sociedade). Contudo, mesmo dentro dos estudos feministas, não é raro de se observar um ponto que pode ser entendido como uma *ficção de fundação*, a partir da qual *construímos o significado* do que se entende como “O Humano”. Tanto o sexo quanto o gênero são entendidos como algo de natureza dual, binária e excludente: há o macho e o masculino, há a fêmea e o feminino. Esse é o binarismo que funda a compreensão do humano. Fora desses dois pólos e desses dois gêneros, não há humanidade possível. Em outras palavras, o que não é masculino nem feminino não pode ser reconhecido como humano.

Alguns acontecimentos bastante corriqueiros no contexto escolar permitem visualizar essa lógica perversa: quantas vezes, entre os alunos de séries iniciais, ou mesmo de educação infantil, identificamos um menino “mais sensível”, que prefere “brincar de casinha” com as meninas a jogar futebol com seus colegas? Quantas vezes, entre as meninas, não salta aos olhos do professor uma juvenzinha agitada e falante, que desafia a autoridade docente e, nos intervalos, “dá uns safanões” nos outros meninos da turma que ousarem lhe importunar? Até aqui, nenhuma novidade. O desafio que proponho é tentar compreender as reações que, como professores, são despertadas em nós diante dessas cenas, bem como as possíveis reações que teríamos frente a elas. Muito provavelmente, a primeira preocupação que surge pode ser sintetizada na seguinte frase: “O que se pode fazer para *corrigir* esse aluno e essa aluna?” Uma forma mais branda de colocar a questão seria: “Como *disciplinar* esse aluno e essa aluna?” Ou, simplesmente, “Como lidar com esses *problemas*?” Essas seriam, provavelmente, as primeiras reações da maioria dos educadores.

Por trás da atitude de pensar nas crianças como *carentes de disciplina*, ou apenas como *problemas a serem resolvidos* está oculto o fato de que as pedagogias culturais já “adestraram” nosso olhar, decretando que é esperável e legítimo, por um lado, o que não é esperável, ou que é ilegítimo, para a conduta de nossos alunos. De maneira geral, os discursos religiosos, as morais hegemônicas das classes dominantes, e, mesmo algumas teorias pedagógicas, sociológicas e biológicas exercem suas funções de “pedagogias culturais”, definindo o que deve ser

considerado como um *comportamento masculino saudável* ou um *comportamento feminino saudável*. Parte-se de um pressuposto inquestionável, porque disperso nos mecanismos culturais, de que meninos devem ser enérgicos, ativos e brutos, ao passo que as meninas devem ser passivas, emotivas e delicadas. Na medida em que esse horizonte de expectativas referente aos comportamentos legítimos para meninos e meninas é ultrapassado, a criança deixa de ser simplesmente um(a) aluno(a) e passa a ser um “problema” que demanda ação e atenção por parte da escola.

Por que um menino delicado ou uma menina agressiva e competitiva se constituem como problema? Observem que sequer estou tocando em tópicos ainda mais polêmicos, como o combate a homofobia, a orientação para práticas de sexo seguro ou a formulação de medidas para garantir a permanência de alunos gays, lésbicas e travestis. Tais pontos são de extrema importância, mas seremos incapazes de trabalhar com eles se nosso entendimento do que sejam *condutas legítimas e éticas* para homens e mulheres estiver atrelado a estereótipos e mitos sobre o masculino e o feminino, sobre qual é a maneira “correta” de ser homem ou ser mulher.

Meninos cujo comportamento parece mais adequado a meninas, meninas cujo comportamento parece masculino demais até mesmo para um menino. Esses são os *gêneros ininteligíveis* aos quais me referi no título do trabalho. Por que duvidamos da “verdadeira masculinidade” ou da “verdadeira feminilidade” de um(a) aluno(a) baseando-nos em seus comportamentos? O que é que existe de tão ameaçador para pais, professores e colegas de classe em uma pessoa cujo comportamento parece desestabilizar o que seriam as “verdades do gênero”? Por que pensamos de antemão que a figura de uma travesti na sala de aula seria prenúncio de problemas para o professor e para os outros colegas de classe?

Não é de hoje que as posturas machistas, dominantes em nossa cultura, são criticadas. Já discutimos e lutamos tanto que alguns direitos foram conquistados, e muitos homens, entre os quais eu me incluo, se mostram solidários e atuantes no que diz respeito a um mundo menos opressor por parte dos homens sobre as mulheres. Por isso, atrevo-me a, uma vez mais, perguntar: o que há de tão assustador em alunos que desafiam as concepções tradicionais de masculinidade e feminilidade? O que está por trás desse temor, que alguns tentam dissimular, enquanto outros manifestam explicitamente?

Uma resposta bastante subversiva (mas também bastante esclarecedora) em torno dessa questão foi dada pela feminista francesa Monique Wittig, em uma conferência proferida em 1978, ou seja, há quase 30 anos. Wittig denunciou o fato de que por trás de todas as categorias analíticas e conceitos que utilizamos, inclusive a própria idéia de “categorias analíticas”, estão fundadas a partir de um esquema por ela chamado de *mentalidade hetero*: não vou aqui fazer uma exposição de todas as suas idéias, mas utilizar algumas de suas formulações como possibilidades para se pensar alguns dos problemas envolvendo gênero e processos pedagógicos. De maneira bastante simplificada, as reflexões de Wittig apontam para os seguintes fatos:

1) durante a história das civilizações ocidentais, criou-se o mito da naturalização da heterossexualidade, isto é, o mito de que a heterossexualidade seria a única expressão legítima da sexualidade, a única forma “correta” e natural de se expressar sexualmente. Isto se dá por dois motivos:

1.1) a idéia de que a função social do sexo reduz-se apenas à reprodução e à manutenção da espécie. Silencia-se o fato de que a sexualidade tem um importante papel relacionado com o prazer e a auto-realização individual, e uma importante função de socialização, dado que (exceto na prática da masturbação) ninguém faz sexo sozinho. Ao mesmo tempo, ao relacionar *sexo* e *reprodução*, todas as outras possibilidades eróticas não-heterossexuais são condenadas como tabus.

1.2) ao reduzir a sexualidade (e, em especial, a sexualidade feminina) ao papel de tarefa reprodutiva, as mulheres são subordinadas aos interesses dos homens: reproduzir e cuidar da família, educar os meninos para tornarem-se futuros cidadãos. Ao mesmo tempo, a boa esposa é aquela que educa as meninas para serem futuras esposas e boas mães, perpetuando a subordinação das mulheres e a manutenção dos privilégios masculinos no espaço social.

Tal modo de organização social do trabalho reflete-se, por sua vez, na estruturação das categorias filosóficas e sociológicas. O mundo divide-se em um sem-fim de binarismos: o claro e o escuro, o quente e o frio, o bom e o mau, a

verdade e a mentira. O primeiro termo desses pares é sempre associado ao masculino, enquanto o segundo é ao feminino. Assim, por analogia, a tradição intelectual ocidental associa as mulheres com o que é escuro/obscuro, frio/frígido, mau e falso. Contudo, a perversidade dessa lógica não é apenas cruel com as mulheres. Ainda que colocadas em lugar de servidão e subserviência aos homens, as mulheres são reconhecidas, dentro do sistema cultural, como sujeitos, ainda que aliados de certos direitos. O mais problemático ocorre quando as mulheres ou os homens não obedecem aos *scripts* determinados pelas pedagogias culturais. O risco que se corre, quando se é uma menina que não hesita em bater em um menino que a importuna (ou de ser um menino que gosta de brincar de bonecas) é o de não ser reconhecido como pessoa. Para ser reconhecido como pessoa, é necessário que tais “desvios de comportamento” sejam corrigidos. E por quê?

Ora, porque tais “comportamentos desviantes” prejudicam a visibilidade do sistema político dos gêneros, que define o lugar dos homens e o lugar das mulheres na urdidura do tecido social. Esses comportamentos ameaçam o que nos acostumamos a conceber como “a ordem natural das coisas”. E, mais além, eles nos obrigam a repensar sobre o nosso próprio lugar no mundo; a parar para pensar sobre o quanto somos complacentes com o machismo, o masculinismo e a homofobia, mesmo quando afirmamos que somos avessos a tais posturas ideológicas. De onde se pode concluir que, para transformarmos a sociedade através da prática pedagógica, ao invés de colaborarmos para a perpetuação das estruturas de poder que cotidianamente questionamos, é necessário que transformemos a nós mesmos.

Muitas vezes o choque, o susto e o desconforto são as ferramentas essenciais para que mobilizemos mudanças, em nós mesmos e nos outros. Há que se investigar as razões que movem nossos medos e desconfortos. Há que se treinar a percepção - tanto a nossa quanto a de nossos(as) alunos(as) - para começar a tornar inteligíveis, isto é, para reconhecer como sujeitos humanos plenos, aqueles que pertencem aos gêneros inteligíveis. E essa não é tarefa fácil. Algumas propostas teóricas, tais como as apresentadas pelos estudos sobre a pós-modernidade, insistem na *desumanização do humanismo*, ou seja, no questionamento dos parâmetros para definir o que é e o que não é humano. A meu ver, isso não é suficiente. Faço eco à voz da filósofa Judith Butler, e insisto no fato de que o humanismo já é desumano demais para que um projeto de desumanização, isto é,

de questionamento do humano, tenha algum efeito positivo. Insisto, como Butler, em um projeto de re-humanização, ou ainda, em uma redefinição do “humano”, de maneira a tornar *inteligíveis* os gêneros ininteligíveis. É necessário um esforço para que nossos alunos gays, lésbicas, travestis e bissexuais sejam vistos como sujeitos legítimos dos processos de aprendizagem, sujeitos tão dignos da atenção do professor quanto qualquer outro menino ou menina. Para tanto, nada mais efetivo do que expor *todos(as)* os(as) alunos(as) sob nossa tutela a pedagogias culturais, tais como filmes e livros, nos quais aqueles sujeitos que estão fora dos domínios da heterossexualidade sejam apresentados como seres humanos plenos, e não como aberrações, ou como sujeitos/cidadãos de segunda categoria. Penso que, assim, estaremos dando o primeiro passo no sentido de re-humanizar a noção do humano a partir da nossa atuação como professores, alfabetizadores e trabalhadores em educação.

### ***Referências bibliográficas***

BRITZMANN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. Vol. 21(1), jan/jul. 1996: 71-96.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. London: Routledge, 1990.

\_\_\_\_\_. *Undoing Gender*. London: Routledge, 2004.

LOURO, Guacira. *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WITTIG, Monique. *The Straight Mind and Other Essays*. Boston: Beacon Books Press, 2002.