

GÊNERO, MÍDIA E EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES DOCENTES E IMPLICAÇÕES CULTURAIS

Ma. Fernanda Amorim Accorsi

Universidade Estadual de Maringá
Faculdade Metropolitana de Maringá

Me. Samilo Takara

Universidade Estadual de Maringá
Faculdade Maringá

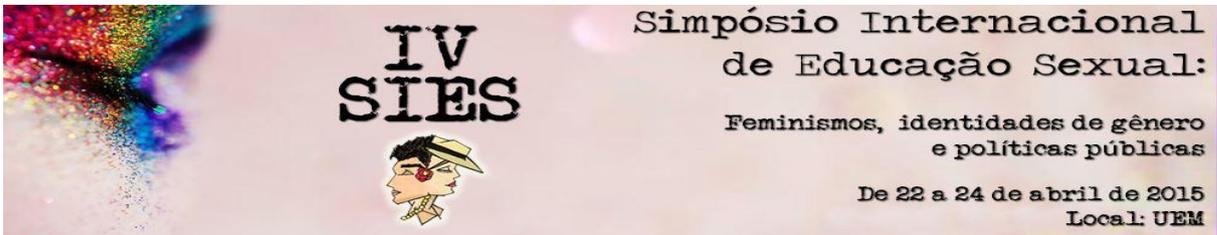
RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as contribuições do conceito de gênero para o contexto contemporâneo na relação entre Mídia e Educação. Com o intuito de problematizar a formação docente, utilizamos as discussões levantadas pelos estudos feministas, as teorizações *queer* e os pressupostos da epistemologia científica ancorada nos Estudos Culturais. Desse modo, salientamos que as identidades de gênero denotam modos de ser, pensar e agir que interferem na recepção de conteúdos midiáticos e nas formulações de práticas educacionais. Com base nestas elucubrações, nossa questão norteadora é: **quais as contribuições do conceito de gênero para pensar as relações entre mídia e educação para a formação docente?** Nossos argumentos balizam-se nas perspectivas culturais da pluralidade, da diferença e da investigação como formas de elencar possíveis olhares para a prática docente, para os materiais midiáticos e para as representações de gênero que constituem a existência e a atuação de professores/as no contexto educacional. Com base em formulações teóricas, este texto configura-se na perspectiva de oferecer visibilidade ao desconforto que o conceito de gênero pode promover para pensar a educação e a leitura das mídias.

Palavras-chave: Educação; Mídia; Gênero; Cultura.

INTRODUÇÃO

Discutir cultura, gênero e educação na sociedade do século XXI é, em nosso sentido de leitura, considerar a existência do patriarcado, cuja classificação inferioriza o feminino em detrimento do masculino, nas mais diferentes esferas



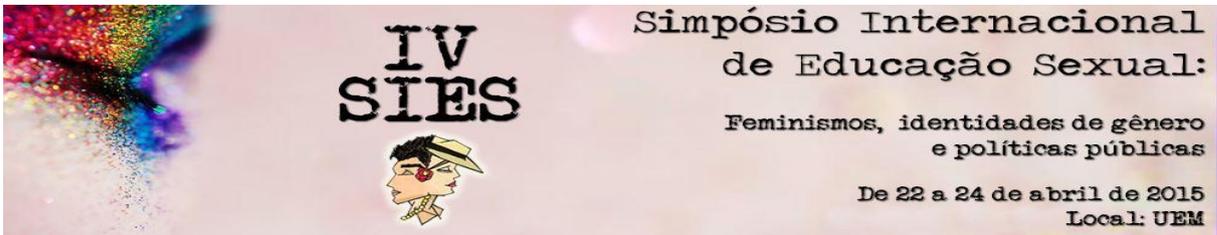
culturais, mas, sobretudo, visibilizar formas de enfrentamento de conceitos pré-concebidos e acriticamente aceitos, uma vez que vivemos tempos de incertezas propícios para rupturas e reflexões (SANTOS, 2012). Embasados por esta perspectiva, nosso intuito é responder à seguinte questão norteadora: quais as contribuições do conceito de gênero para pensar as relações entre mídia e educação para a formação docente? Temos, como pressuposto, que as sociedades nas disputas das relações de poder oferecem rompimentos, que deflagram a possibilidade do sujeito reinventar-se, sempre que se depara com as demandas das diferenças culturais.

Marcadas pela instabilidade de processos, vontades e verdades, as sociedades que aqui chamamos de pós-modernas permitem - e propõem - a reinvenção do “eu” na mesma proporção que colabora com a desconstrução de rótulos e tendências (BAUMAN, 2007; KELNNER, 2001; AUGÉ, 2006). Nossas problematizações dão conta de determinado momento - e espaço - histórico e não possuem a necessidade de fixidez, pois estão ancoradas em nossas formas de ver e pensar o mundo, visto que “[...] a verdade é sempre aproximada e provisória” (SANTOS, 2002, p. 81).

Para associar cultura, gênero e educação, abandonamos perspectivas teóricas generalizantes e adotamos a ótica singular, próxima e local de fazer pesquisa, conforme as palavras de Louro (2007, p. 238), a

[...] escolha teórica e política que venho empreendendo há alguns anos tem me levado a desconfiar das certezas definitivas, tem me obrigado a admitir a incerteza e a dúvida. Venho aprendendo a operar com a provisoriedade, com o transitório, com o mutante.

Nesta perspectiva mutante, a educação é inacabada, pode ser vista como produtora de cultura, que “[...] é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser” (SILVA, 2007, p. 134). A educação não deve ser o local de certezas e determinismos, da mesma maneira que a pedagogia pode “[...] mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13).



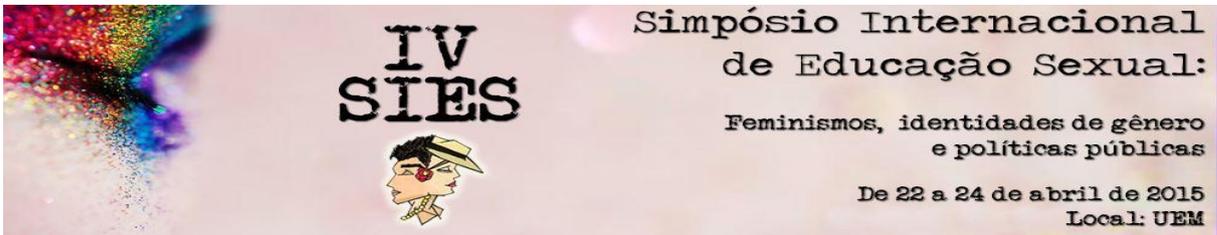
É no espaço educacional que diferentes pessoas têm suas ambições contempladas, não há educação sem atenção ao próximo, sem a percepção de que ela está inserida em uma sociedade do consumo em que existem as desigualdades de classes, mas também de gênero, etnia e gerações. A escola, como representação da educação formal na sociedade, não pode cristalizar ainda mais as certezas sociais, ela precisa fazer frente aos pontos de vista tradicionais que privilegiam uns/umas em detrimento de outros/as (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

Não reduzimos os processos educacionais às ações exclusivas das salas de aula e aos muros da escola, a educação ocorre por meio de diferentes sistemas de significação, entre eles, o conteúdo midiático exibido por meio de plataformas impressas, digitais e audiovisuais. Toda forma de significação tem em si um sistema de poder, ou seja, os significados ditam o que é certo, normal, aceitável, valoroso, embora também forneçam o que é errado, anormal, não aceitável e sem valor (SILVA, 2007).

Os discursos midiáticos não são apenas distração ou entretenimento, mas modos culturais de aprendizagem, que trabalham pela sedução dos/as receptores/as. Wortmann (2005) analisa que os discursos vão além dos agrupamentos de ideias, práticas e imagens, também distinguem o adequado do não adequado e podem funcionar como uma pedagogia da mídia relativa à cultura como artefato formativo que impõem entraves entre os sujeitos, separando-os, estigmatizando-os e estruturando as relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Sob essa perspectiva, a cultura é vista como uma arena em que o significado é negociado, mas também fixado, nela, existe uma disputa pela hegemonia. Como campo de luta, a cultura também oferece espaço para resistência, confronto e discussão, não precisa ser objeto de aceitação e/ou adoção.

O processo de comunicação midiático constrói discursos do mesmo modo que sujeitos, sentidos e identidades. Quando o sujeito refuta uma vertente apresentada, discordando de seus preceitos, ele vai mostrando sua diferença diante daquilo, o que pode ser ocasionado por “[...] sentimentos de discriminação, de



preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas” (SILVA, 2007, p. 98).

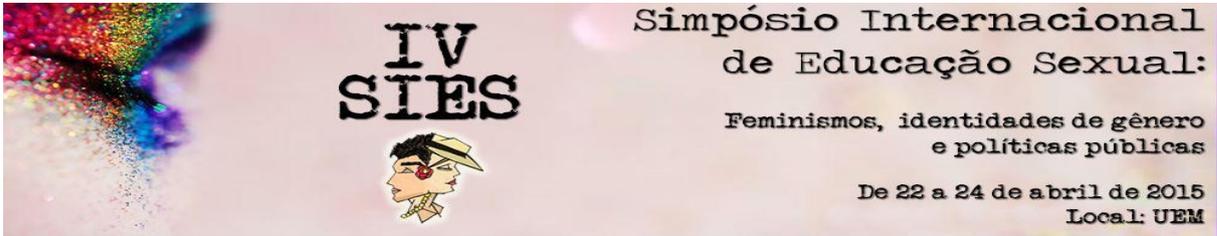
“[A] forma como vivemos nossas identidades sexuais é mediada pelos significados culturais sobre a sexualidade que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação” (WOODWARD, 2007, p. 32). Portanto, as diferenças sociais, assim como as identidades humanas, estão associadas às categorias de raça, gênero, etnia, uma vez que as identidades possuem marcas de diferenças, o que é colocado à parte ou é incluído vai produzindo o sujeito, logo, a identidade depende da diferença (WOODWARD, 2007).

A construção da identidade está, muitas vezes, atrelada aos significados midiáticos enunciados, como reverbera Fisher (2001) quando analisa os modos de apresentar o feminino na TV. Para a autora, a enunciação da mulher ocorre por meio de “[...] gestos e rituais midiáticos que sublinham muito claramente as divisões entre gêneros, reservando à mulher modos de existência muito específicos” (FISHER, 2001, p. 595). São formas enunciativas acerca dos diferentes femininos possíveis, mas que possuem marcas particulares sobre o que é ser mulher e, constituem, nesta perspectiva, elementos de inclusão e exclusão.

LUTAS EDUCACIONAIS E MIDIÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

Em um contemporâneo plural, a presença massiva das mídias no cotidiano dos sujeitos colaborou com as principais transformações sociais, culturais, políticas e econômicas do século XXI, em especial no que se refere às formas de ver-se e ver os outros. As tecnologias de informação e comunicação modificaram a noção de tempo e espaço, alterando a concepção do termo “distância”, oferecendo à educação possibilidades para sua (re) invenção.

Kellner e Share (2009) discutem a alfabetização midiática e analisam práticas estadunidenses que têm privilegiado a crítica à ideologia e a análise das representações exibidas na mídia no que se refere à raça, gênero, etnia e classe social.

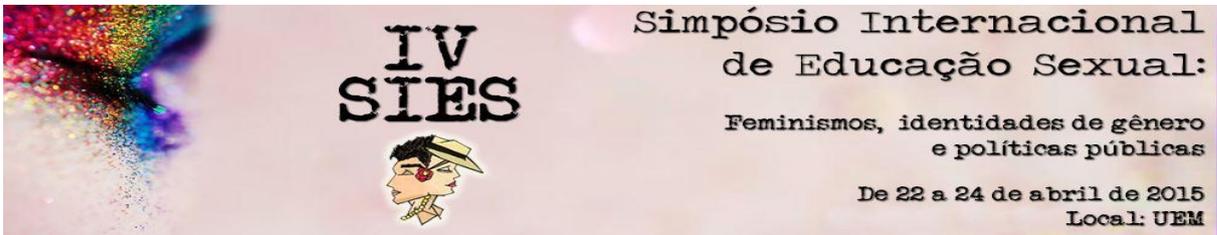


No contexto da contínua expansão da transformação tecnológica e econômica, a alfabetização crítica da mídia é um imperativo para a democracia participativa, pois as novas tecnologias de informação e comunicação, associadas a uma cultura de mídia com base no mercado, fragmentaram, conectaram, convergiram, diversificaram, homogeneizaram, estabilizaram, ampliaram e remodelaram o mundo (KELLNER, SHARE, 2009, p.690-691).

Os autores reinteram que a alfabetização crítica não corresponde a modelos fixos e passíveis de serem replicados em quaisquer espaços e tempos que se deseja, pelo contrário, para Kellner e Share (2009), a proposta pode ser interpretada pelos educadores e educadoras para serem adaptados à realidade educacional em que estão inseridos/as. É preciso levar em conta que as mensagens midiáticas compartilham valores culturais que hierarquizam culturas, classificando feminilidades, masculinidades, sexualidades que acabam regulando subculturas tidas como desviantes, como escreve Thompson (2011).

A menção do dualismo, o certo e errado, o adequado e o não adequado, não é uma característica exclusiva das mídias, pelo contrário, a educação é permeada por essas premissas que colaboram com a manutenção do patriarcado. O modelo sexista de ver o mundo, seja pelas histórias contadas na mídia ou pelas leituras e narrações exibidas na educação precisam ser problematizadas a fim de empoderar outros grupos culturais que estão marginalizados historicamente, o que se faz possível por meio da discussão das mensagens que elas propagam. Eis a necessidade da alfabetização crítica proposta por Kellner e Share (2009).

Os/as receptores/as precisam problematizar os significados apresentados pelas mensagens midiáticas, como discute Thompson (2011) ao apontar que a mídia emite recortes da realidade e não a realidade completa, mas intensificada conforme linhas de atuação e editorial. Fisher (2002, p. 153) analisa, sob a mesma ótica, que a mídia trabalha na “constituição de sujeitos e subjetividades”, pois abarca a educação dos olhares das pessoas, exibindo “modos de ser e estar na cultura”. Para a autora, entender as significações midiáticas é compreender as lutas sociais das minorias culturais, é perceber de que modos recebemos a informação da mídia e o que fazemos com ela.



Os escritos de Rago (2011) versam sobre as múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo, entendendo que as pulsões culturais que temos acessos precisam ser levadas em consideração, mas podem ser superadas, enfrentadas e desviadas.

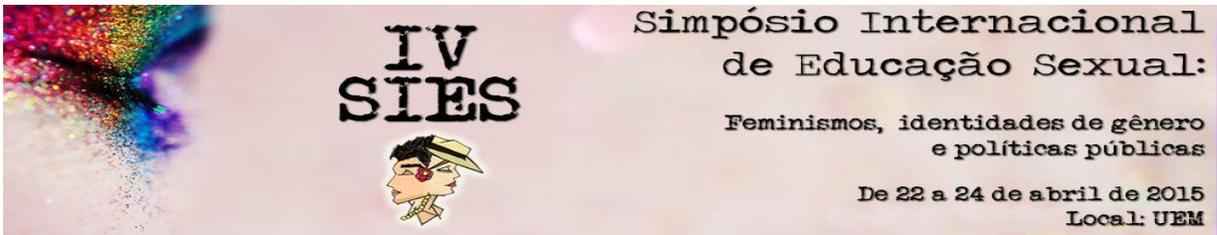
[...] se podemos refazer nossas construções subjetivas, se nada é porque é em função de uma natureza primeira, de uma essência pré-existente e oculta no fundo das coisas e do próprio eu, se somos culturalmente construídos e se tudo é histórico, então podemos ser outros e, socialmente, podemos criar novos mundos, novos imaginários e novas relações sociais (RAGO, 2011, p. 51).

Nesta perspectiva, educar seria criar – ou possibilitar a criação de outros modos imaginativos. É pensando em diversas possibilidades de ser e estar no mundo que a educação pode servir de enfrentamento das verdades estabelecidas, pode servir, ainda, de espaço libertador para pensar para além do que está posto e consolidado. Afinal, como discute Almeida (1998, p. 31), [m]anter o dominado longe do saber foi e continua sendo uma estratégia eficiente no controle e na manutenção de mecanismos de dominação”.

Vemos a educação e as mensagens midiáticas como espaços para desconstruções, reinvenções, descolonizações que reiteram a possibilidade – e a oportunidade – do sujeito (re) pensar suas identidades e compreender-se como membro do cenário cultural e parte das lutas pelo poder, que estão cada vez mais simbólicas, assim como problematizam as discussões sobre identidade na pós-modernidade de Hall (2000) e Kellner (2001).

DES/RE/CONSTRUÇÕES DO CONCEITO DE GÊNERO: EMBATES DAS /PELAS CULTURAS

As disputas pelos sentidos e significados da constituição dos modos de ser, pensar e agir perpassam, nas dimensões da cultura, pelo conceito de gênero. Os embates que produzem e foram produzidos pelo conceito explicitam a historicidade das palavras e, desse modo, gênero seria “[...] uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de

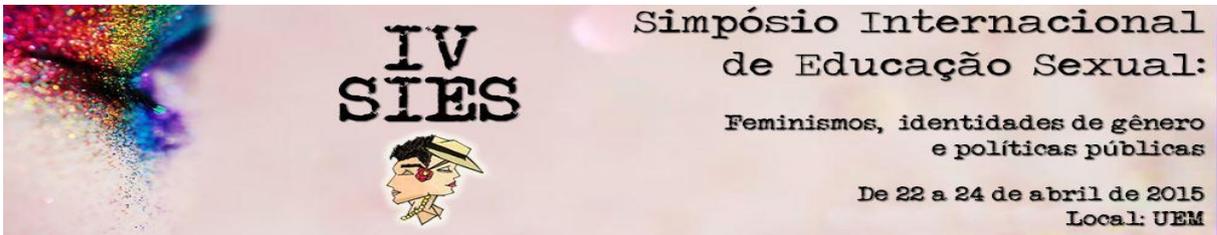


traços inerentes (SCOTT, 1995, p. 72). A autora explicita que a forma de pensar o gênero foi constituída como um sinônimo para a identidade mulher. Usada nas Ciências Sociais essa terminologia propunha uma atuação acadêmica que desvinculava das potencialidades políticas do feminismo e, desse modo, sugeriria um aceite dos estudos como material científico.

Entretanto, antes desse reconhecimento, mulheres se manifestaram historicamente por visibilidade. Mesmo antes de discussões acerca de um feminismo, vislumbramos a proposta da Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã na França de 1791, por Olympe de Gouges (1791). Na tentativa de reconhecer a necessidade de visibilidade para as opressões sofridas pelas mulheres, a declaração afirma que “[...] os atos de poder de homens e de mulheres devem ser inteiramente respeitados; e, que, para serem fundamentadas, doravante, em princípios simples e incontestáveis [...]” que se aplicam as necessidades de que os sujeitos respeitem a constituição, os costumes da época e o bem estar da população (GOUGES, 1791, s/p).

Gouges (1791) não é considerada feminista porque a epistemologia teórica e política dos estudos e ações militantes não é de sua época, entretanto, sua declaração sublinha que o conceito de gênero, cento e cinquenta anos mais tarde reconhecido no início das propostas das lutas de mulheres, é imprescindível para a convivência equânime de homens e mulheres. Sugerindo direito a expressão de suas opiniões, a participar das decisões do Estado e a contribuir com suas perspectivas, as mulheres, na visão de Gouges (1791) precisavam reconhecer seus direitos e lutar pelos espaços sociais para que pudessem contribuir e reconhecerem-se como sujeitos de direito.

Esse retorno a declaração é uma forma de destacar a contribuição do conceito de gênero que é detalhado por Scott (1995, p. 86) como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”; e, “[...] uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Os embates forjados na constituição do conceito de gênero e, mesmo nesse processo, as disputas de sentidos e significados que este conceito oferece ao campo da educação em uma dimensão cultural sugere que existem relações de poder e



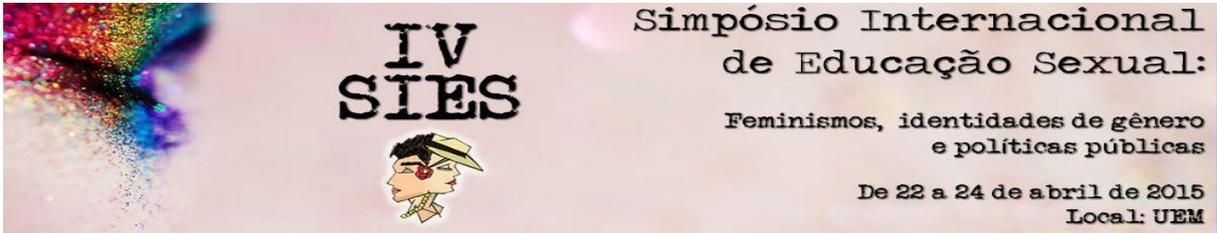
resistência que instituem e são instituídas nas representações de si e do outro (SCOTT, 1995; FERRÉ, 1998; BUTLER, 1998; BELELI, 2010).

Essas relações entre eu e outro constituem-se território fecundo para as problemáticas que derivam do conceito de gênero. Olhares, troca de impressões e expressões, formas de constituir-se e relacionar-se interdependem-se na formulação das relações. O outro, menos que contingente ou localizável no aspecto linguístico e social é, também uma formulação das culturas e interfere na aprendizagem.

É dos cuidados de uma análise sincrônica – em que relacionamos o dito aos sentidos culturais previamente estabelecidos – e diacrônica – em que entendemos os movimentos históricos que produzem os sujeitos, os sentidos e as práticas em uma cultura e um espaço – que nos oferecem a sensação de transitoriedade. Na disputa pelos conceitos identitários e, entre eles, o conceito de gênero, que percebemos a necessidade de uma prática de significação que não feche em si o significado de ser outro, mas que oportunize ao eu o diálogo e a relação. Com base na leitura de Butler (1998, p. 24, grifo da autora) entendemos que “[...] o ‘eu’ é situado; o ‘eu’, esse ‘eu’, é **constituído** por essas posições e essas ‘posições’ não são meros produtos teóricos, mas princípios organizadores totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais [...]”.

Tomando as contribuições de Foucault, Butler (1998, p. 25) explica que o sujeito é relacional e, desse modo, eu e outro pertencem a “[...] uma cadeia de ações que não pode mais ser entendida como unilinear quanto à direção, ou previsível quanto aos resultados”. Como um fundamento contingente, tal como o texto de Butler (1998) toma para problematizar a política e a ciência nos olhares feministas, o sujeito “[...] é constituído mediante atos de diferenciação que o distinguem de seu exterior constitutivo, um domínio de alteridade degradada associada convencionalmente ao feminino, mas não exclusivamente”.

É nesse sentido que gênero foi tomado como um estudo de mulheres sobre as formas de ser, estar e agir imersas na condição cultural que a feminilidade foi estabelecida. Reconhecer a opressão é a forma que os movimentos sociais conseguiram – dados os fatores culturais de localização, temporalidade, significação e linguagem que temos – denota perspectivas para entendermos estas disputas. O eu autorizado pelas estruturações e pulsões culturais, políticas, sociais e

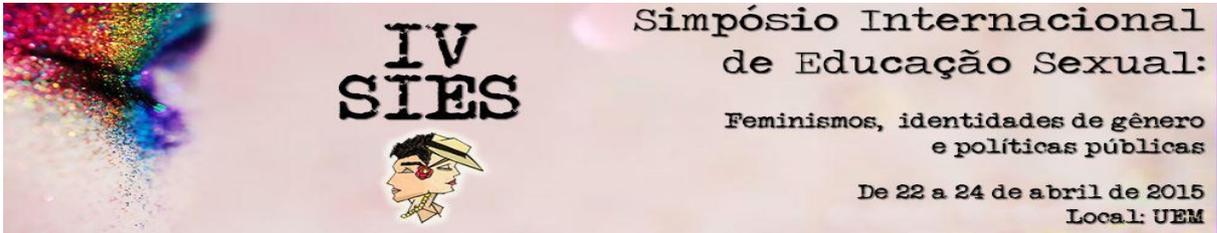


econômicas foi instaurado como o macho, masculino, heterossexual, branco, de classe abastada, fiel a uma versão cosmogônica cristã. Ao diluirmos essas categorias e fluidificarmos os modos de ser, as mulheres, as mulheres negras, as mulheres negras lesbianas, as mulheres transexuais, as mulheres das classes pobres, as mulheres crentes em religiões pagãs – que podemos entender que não seguem os preceitos cristãos – tornaram-se as margens da diferença.

Essas margens sugeriram um “‘nós’ feminista” como caracteriza Butler (1998, p. 34), entretanto, as diferenças entre as mulheres foram imprescindíveis para manter o conceito de gênero em disputa. A desconstrução das categorias de identidade, sujeito e cultura foram imprescindíveis para movimentar as dinâmicas de ser, pensar e agir, com base nas questões materiais, psicológicas, linguísticas, sociais e culturais que sugerem outros modos de pensar termos como sujeito, gênero, feminilidade e masculinidade se instituem. Entretanto, essa noção de “‘nós’ feminista” foi atacada pelas diferentes opressões que identidades múltiplas e fragmentadas sofrem em variados contextos.

A representação de mulher que é apresentada em livros, filmes, músicas e textos que são midiáticos também apresentam reflexos e são constituintes de práticas educacionais. Como reitera Beleli (2010, p. 51), encontramos “[...] nos conteúdos didáticos, mesmo de forma subliminar, formas de hierarquizar os sujeitos a partir do sexo, valorizando mais as atividades consideradas masculinas do que femininas”. Reconhecer essas diferenças e a marginalização que estereotipifica as noções de feminilidade é um modo de perceber como as instituições e as práticas sociais optam por visibilizar atitudes ditas masculinas em detrimento de práticas ditas femininas (BELELI, 2010; AZERÊDO, 2011).

A autora sublinha que a mídia “[...] parece ainda reforçar concepções que associam atributos de masculinidade e feminilidade ao sexo” (BELELI, 2010, p. 72). Ao confluir este olhar da pesquisadora aos estudos de Castells (2010, p. 232) que apresenta as noções de feminismos com base nos olhares da cultura, o objetivo do movimento de reconhecimento do conceito de gênero no contemporâneo, com base na dimensão cultural. O autor diz que “[...] conquistar autonomia cultural como base para a resistência, inspirando, assim reivindicações feministas fundamentadas em valores alternativos, tais como a não-competição, a não-violência, a cooperação e a

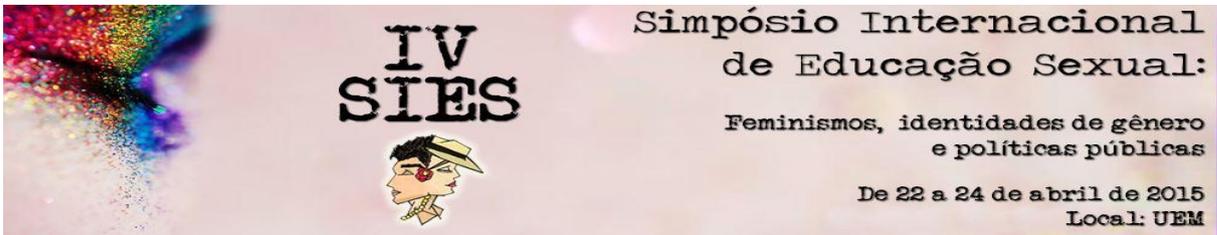


multidimensionalidade da experiência humana” no intuito de forjar olhares e perspectivas que contribuam para outros modos de perceber o conceito de gênero como potencial analítico (SCOTT, 1995; BELELI, 2010; COSTA, 2002; AZERÊDO, 2011).

O movimento político é pela constituição do conceito de gênero. Costa (2002, p. 74) afirma que entender a identidade como efeito da linguagem ou ficção, permite “[...] uma política mais transformadora, já que concebe identidades como desagregadoras e instáveis [...]”. A autora nos convida para problematizarmos para além dos lugares de enunciação do sujeito (como o espaço geopolítico, semiótico, somático e psíquico). Ela visibiliza que essa localização é importante para pensarmos o sujeito, mas para além disso “estar(des)locado nas margens [das sociedades] exige do sujeito o solapamento de várias categorias epistemológicas, tais como lar, comunidade, linguagem comum, entre outras, de forma que a identidade e a política da diferença possam ser concatenadas” (COSTA, 2002, p. 78-79).

Assim, o conceito de gênero é uma disputa que envolve as noções de classe – ao percebermos que por posições sociais e econômicas há distinções entre diferentes mulheres pelo seu consumo de produtos e pela sua exposição como objeto de desejo. Ainda temos o preconceito racial que define, de modo estereotipado, como mulheres de diferentes raças e etnias são categorizadas como sensuais, exóticas, dignas de relações monogâmicas ou não por critérios que usam como fatores elementos de raça/cor. Vislumbramos a organização biologicista que separa mulheres que nasceram fêmeas e aquelas que tornaram-se mulheres por diferentes aspectos da cultura, da medicina, da biologia e, na dimensão cultural da sexualidade, as mulheres ainda são vistas como objetos a serem olhados e desconfortam os machos e outros consumidores de corpos ao não terem como preferência ou orientação sexual o desejo por sujeitos de uma masculinidade – que é denotada ainda como hegemônica e de direito (SWAIN, 2002).

Swain (2002, p. 1-2) registra que os movimentos e as teorias feministas ainda dependem “de guerra, de oposição, de lutas”. Desse modo, precisamos ressaltar que o espaço de uma crítica feminista as teorias do conhecimento, a educação e a mídia é um “não lugar” porque “[...] não há pouso nem repouso nesse incessante



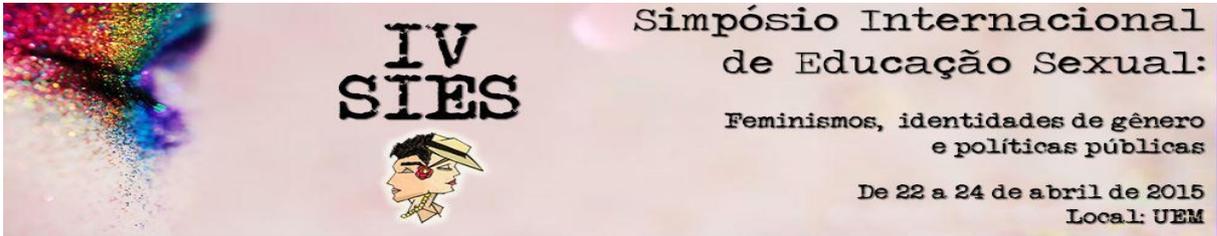
produzir de consciências e auto-consciências” que é uma das apostas nas lutas que na dimensão cultural disputam pelos sentidos e significados do conceito de gênero (SWAIN, 2002, p. 7).

Por meio de uma epistemologia feminista para pensar os modos de disputa e as lutas pelas construções e reconstruções de si e do outro na cultura, que Swain (2002, p. 9-10) explica que a “mulher não se dissolve no nada, pelo contrário, ancora em sua experiência pluralizada, em constante produção de si mesma, a ação política que visa a transformação do mundo” (SWAIN, 2002, p. 9-10). Luta incessante pelas formas de ver-se, cuidar-se, defender-se e produzir outras perspectivas de si e dos outros, o conceito de gênero não pode ser desatrelado de uma postura política que instabiliza.

O reconhecimento da instabilidade do conceito de gênero que nos é ensinado por Harding (1993) é por uma construção inovadora das formas de fazer teoria. A política e a poética exigidas pelos estudos feministas e pelas perspectivas do conceito de gênero não podem ser captadas, capturadas e subservientes as experiências científicas que registram o correto e o incorreto. Menos que isso, a disputa por uma prática docente, acadêmica, social, cultural, política e econômica traduz a noção de gênero como uma possibilidade estética de perceber-se.

Gênero rompe e interrompe a ciência e os estudos de cultura tal como vislumbrou Hall (2003) a entrada de teóricas feministas no Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. Mesmo com a condição de portas abertas oferecidas pelos intelectuais da cultura da década de 1960, as feministas e os estudos de gênero “arrombam a janela” (HALL, 2003, p. 197) e alarmam os movimentos do poder que é sexuado. Esse reconhecimento dá-se também nos estudos de mídia e educação.

Como conceito em disputa, gênero é um marcador das possibilidades de uma atuação pedagógica, midiática e cultural que precisa, a todo o momento, ser repensada. E, se sentirmos, a qualquer momento, que houve uma naturalização da categoria gênero, a luta precisa de uma nova batalha, porque ao termos constituído um sentido naturalizado, é momento de desfazer-se dessa inflexão e propormos uma guerra contra a estabilidade. Instável, o conceito de gênero é uma pulsão cultural que nos permite repensar, desafixar e colocar-nos sob interrogação.



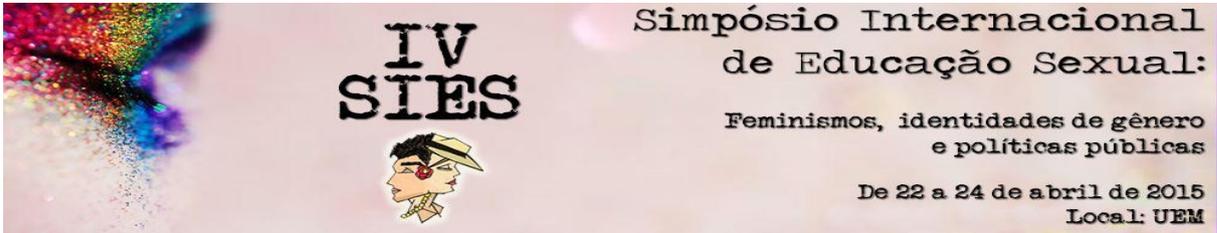
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar com a mídia. Educar pela mídia. Educar contra a mídia. Produzir mídia para a educação. Usar dos artifícios e produtos midiáticos na educação. Mídia deseduca. Educar e Comunicar. Todas essas movimentações dependem de um embate teórico-político. Referenciados pelo eixo axiológico dos estudos culturais não estamos comprometidos com a contemplação de um modelo científico que por meio de dados teóricos e empíricos desenvolva uma lógica explicativa. Propositivos, nossos encaminhamentos são de outra ordem: a do incômodo.

A proposta de pensar o conceito de gênero no campo interdisciplinar e multicultural da Mídia na Educação é uma tarefa política de vislumbrar as dinâmicas de relações entre o saber e o poder na sociedade contemporânea. Ao tomarmos a dimensão da cultura, o conceito de gênero, menos do que definição, nos serve para diluir, serve-se para instabilizarmo-nos como sujeitos que interpretam sentidos e significados. A educação e a mídia, como instituições disciplinares estão a todo o momento em disputas culturais. O enfoque gênero nos permite denotar que menos que complexa, a luta pelo conceito é íntima.

Não se trata de outro distante ou de um eu ideal. Sentir e Sensibilizar-se com o conceito de gênero é uma forma de reconhecer o desejo que nos trouxe a nossas localizações identitárias e perceber as negociações que foram possíveis nessa constituição de si e interpretação do mundo. Produtores e produzidos, nós – os/as docentes e alunos/as – sujeitos de uma educação e interlocutores/as de um padrão midiático precisamos de outras perspectivas. O conceito de gênero, nesse momento, é um catalizador de relações, um caleidoscópio de análise cultural, um cata-vento embaixo d'água.

Sensibilizar-se com as questões de gênero envolvem a mídia e a educação como projetos inacabados, quebra-cabeças que não estão prontos porque não temos todas as peças. Encontrar-se e vislumbrar as relações com o outro é a oportunidade de produzir, com papel, cola e tinta nossas próprias peças. Encadear outros sentidos a educação é tirá-la de uma promessa salvacionista. Entender o funcionamento midiático é desdemonizar a prática informacional e de entretenimento. Só assim será possível entender que é o/a pintor/a quem escolhe as



tintas. Somos, nesse caleidoscópico conceito, também responsáveis pelo inconformismo que provocamos em nós.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

AUGÉ, Marc. Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã. In: **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 99-118.

AZERÊDO, Sandra. **Preconceito contra a “mulher”**: diferença, poemas e corpos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Preconceitos, v. 1).

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard (org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 45-74.

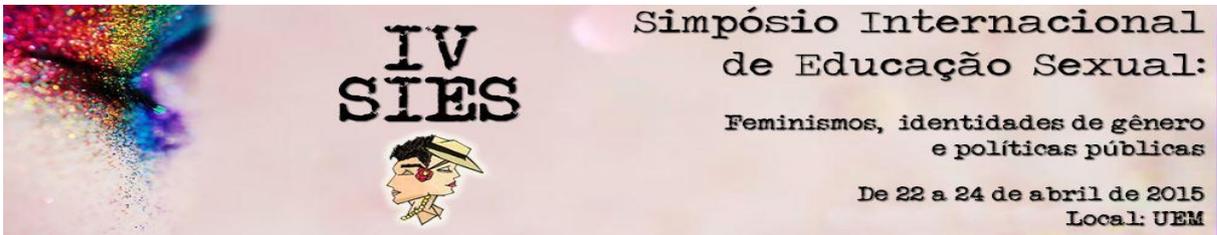
BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. In: **Cadernos Pagu**. n. 11. 1998. p.11-42.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade** – A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. In: **Cadernos Pagu**: n. 19. 2002. p. 59-90.

COSTA, Marisa Varraber. SILVEIRA, Rosa Hessel. SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação** (online). nº 23, Maio/Jun/Ago., 2003, p. 36-61.

DEL PRIORI, Mary. **Corpo a corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.



FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. *Imagens do outro: imagens, talvez de uma outra função pedagógica*. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. **Imagens do outro**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p.180-192.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Mídia e Educação da mulher: Uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV*. **Estudos Feministas**. n. 2. 2001. Acesso em: 24 de abril de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8642.pdf>. p. 586-599.

_____. *O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV*. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.1, jan/jun.2002, p. 151-162.
GOUGES, Olympe. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã – 1791**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-...1>. Acesso em: 30/12/2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte Editora UFMG, 2003.

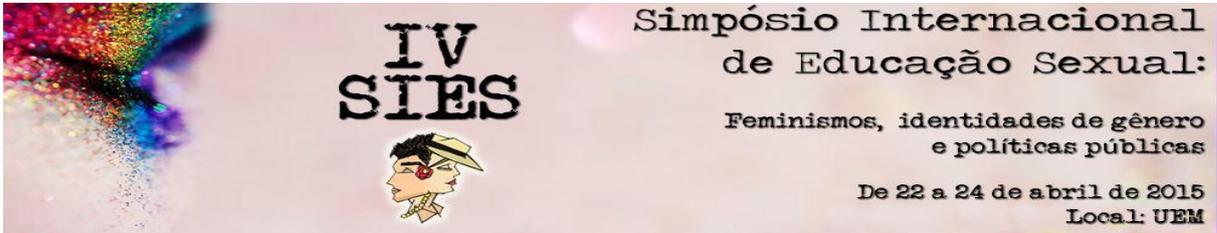
HARDING, Sandra. *A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista*. in: **Estudos Feministas**. n. 1, 1993. p.7-32.

KELLNER, Douglas. **A cultura da Mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. São Paulo: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas. SHARE, Jeff. *Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e reconstrução da educação*. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104, 2008, p. 687-715.

LOURO, Guacira Lopes. *Conhecer, pesquisar, escrever*. In: **Educação, sociedade e culturas**, nº 25, 2007, p. 235-245.

RAGO, Margareth. *Rir das origens*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: ULBRA, 2011, p. 41-54.



SANTOS, Ana Célia Sousa. Pedagogia feminista como possibilidade de construção de novas relações de gênero. In: **Revista Ártemis**, edição V. 14, ago-dez, 2012, p. 174-182.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, 1995. p. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**). Petrópolis: Vozes, 2007, p. 73-102.

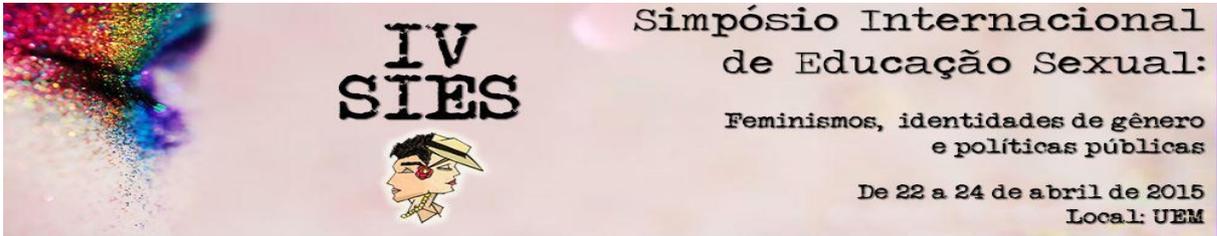
SWAIN, Tania Navarro. "As teorias da carne": corpos sexuados, identidades nômades. In: **Labrys** - estudos feministas. n. 1-2, 2002. Disponível em: http://www.tanianavarrowswain.com.br/labrys/labrys1_2/anahita1.html. Acesso em: 24 de abril de 2012.

THOMPSON, Kenneth. Estudos Culturais e educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: ULBRA, 2011, p. 17-40.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Ago, n.23, 2003, p. 5-16.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

WORTMANN, Mara Lúcia Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber. BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 45-67.



GENDER, MEDIA AND EDUCATION: PROBLEMATIZATION TEACHERS AND IMPLICATIONS CULTURAL

ABSTRACT

This study aims to analyze the gender concept of contributions to the contemporary context in the relationship between Media and education. In order to discuss teacher training, use the discussions raised by feminist studies, queer theories and assumptions of scientific epistemology anchored in Cultural Studies. Thus, we emphasize that gender identities denote ways of being, thinking and acting that interfere with the reception of media content and the educational practices formulations. Based on these ruminations, our main question is: what are the gender concept of contributions to think the relationship between media and education for teacher training? Our arguments are guiding perspectives on cultural plurality, difference and research as ways to list possible looks for teaching, for media materials and gender representations that constitute the existence and the role of teachers / as in the context educational. Based on theoretical formulations, this text takes on the perspective of providing visibility to the discomfort that the concept of gender can promote to reflect on education and reading the media.

Keywords: Education. Media. Gender. Culture.