

GÊNERO, SAÚDE E EDUCAÇÃO UM CONVITE À MUDANÇA SOCIAL

ELIZABETE FRANCO CRUZ | HELENA MORITA
ELISÂNGELA ALVES DE ARAÚJO | MARIANA DE GEA GERVÁSIO
THIAGO BONFIM DOS SANTOS

INTRODUÇÃO

As desigualdades presentes nas sociedades contemporâneas têm sido analisadas pelas Ciências Humanas e sociais, especialmente a partir da herança marxista, tomando como eixo analítico as iniquidades entre classes sociais.

Sem dúvida, esta é uma análise fundamental para entendermos o campo social, violação de direitos e subordinações engendradas no seio da cultura e da sociedade. Contudo, o campo das ciências sociais e humanas, marcadamente interdisciplinar, vem atuando reconhecidamente a partir de outras categorias analíticas como relações de gênero, geração, raça/etnia.

O objetivo deste texto é problematizar o conceito de relações de gênero nas questões de saúde e educação como um elemento relevante para o tensionamento das iniquidades sociais, e como componente conceitual, ético e político para a mudança social.

As experiências que alguns de nós - participantes do Grupo de Estudos de Saúde Coletiva, Educação, Gênero e Mudança Social - vivenciamos nas práticas cotidianas em contextos de saúde e educação, associadas aos estudos que fazemos, nos possibilitam tecer algumas considerações sobre as relações de gênero nestes espaços e observar desde violações de direitos até iniciativas que visam superar tais violações.

O que centralmente nos parece relevante é romper com a invisibilidade que as desigualdades de gênero ocupam em tais cenários, seja pela falta de percepção da relevância desta dimensão, seja pela naturalização dos conceitos ao redor das identidades de gênero o que leva à não interpelação da “normalidade” do que se vive no cotidiano institucional.

Deste modo, na educação podemos perceber o quanto somos capturadas(os) por currículos, formais ou informais, que transformam diferenças em desigualdades. Essas capturas se manifestam em diferentes momentos: nas brincadeiras quando crianças e professores(as) separam os brinquedos dos meninos e das meninas (explicitando entre elas relações de poder e estereótipos sobre o que é ser menina ou menino). Também vemos revelada uma centralidade heteronormativa permeando as práticas educativas do cotidiano escolar nas relações estabelecidas entre jovens estudantes em salas de aulas, quadras esportivas e pátios de recreação bem como nas posturas de educadores e educadoras diante de situações de violência lesbofóbicas, homofóbicas, transfóbicas e machistas.

No que se refere às políticas públicas de saúde, que englobam o atendimento em centros de saúde e hospitais, observamos que, em reiteradas situações, lésbicas, gays, transexuais e travestis não encontram cuidado e atenção que contemplem o acolhimento de identidades. É importante lembrar que tais lacunas do atendimento de políticas públicas, ainda que pesem muito sobre identidades tidas como desviantes, também estão presentes no atendimento à mulheres e homens heterossexuais. Mesmo ocupando uma centralidade heterossexual, tais sujeitos também são alvo de programas e procedimentos que, tramados em determinados referenciais, transformam o cuidado em saúde num tipo de reverberação dos padrões de gênero. Pensemos aqui nos homens-pais que não encontram espaço nas maternidades, nas mulheres que, quando parturientes, são despossuídas do nome próprio e passam a ser mães, cumprindo o que para muitos ainda é condição feminina inexorável: a maternidade associada à devoção e perda de si como o caminho natural e inequívoco do ser mulher.

No contexto sócio cultural estas iniquidades se articulam numa série de desenhos do cotidiano: mulheres com remunerações menores do que as dos homens quando desempenham a mesma função no trabalho; vigilância na expressão do feminino para atender padrões de juventude e beleza; cobranças para que homens sejam fortes, viris e tenham sucesso profissional e financeiro; exclusão de identidades gays, lésbicas e trans de políticas de inclusão.

A matriz hegemônica da heterossexualidade produz e regula identidades e subjetividades. Ecoam e transformam relações familiares, escolares, profissionais e comunitárias. Evidentemente as questões de classe estão engendradas afetando e sendo afetadas pelas desigualdades de gênero, mas há que se considerar que tais componentes não se definem exclusivamente ou prioritariamente pela categoria classe. A violência contra a mulher, por exemplo, é um desafio que perpassa todas as classes sociais e gerações.

Neste sentido, nossa reflexão não elimina a categoria classe como elemento analítico das diferenças sociais, mas reconhece que classe, gênero, geração, raça/etnia são componentes relacionais que, rizomaticamente, entremeiam a tessitura das construções socioculturais. Desse modo se misturam, relacionam, produzem e são produzidas, tanto na direção do que reverbera modelos hegemônicos e desigualdades como também naquilo que cria linha de fuga, resistência e processos de transformações. Interpelar a naturalização das construções históricas e culturais caminha na direção de questionar a normalidade em fenômenos que, de modo sutil ou explícito, resultam com frequência em violências. Ao mesmo tempo tensionamos e somos tensionadas no convite para, eticamente, pensar propostas de mudança social.

Assim a mudança social a que nos referimos envolve a transformação das diferenças de classe que conduzem a pobreza, ao não acesso à saúde e educação, mas incluem outros elementos analíticos, na nossa perspectiva igualmente centrais e importantes, como as questões de gênero, raça/etnia e geração.

Neste artigo focamos as relações de gênero, tema ao qual mais temos nos dedicado. O conceito de gênero vem sendo um elemento que, tanto na dimensão acadêmica como na dimensão política, desenha possibilidades de transformação dos cenários que problematizamos, pois a produção científica na área cresceu muito, assim como projetos sociais que incorporam o repertório teórico com os quais posicionamos nossas pesquisas. No plano dos direitos, reivindicações realizadas por feministas, militantes LGBTT²⁰, acadêmicos e movimentos sociais têm sido incorporadas às leis e políticas públicas que representam alguns avanços na área. Alguns exemplos são a Lei Maria da Penha, Plano Política Nacional para Mulheres e o Plano Nacional de Direitos Humanos.

Originário da década de 60 o conceito de gênero transitou (e transita) por várias leituras e recortes tendo longa trajetória vinculada à academia e aos movimentos sociais. Há, portanto, um emaranhado de influências nesta tessitura desde questões políticas, identitárias, sócio culturais e até filiações teórico-metodológicas. Isto significa que, quando falamos em gênero, não necessariamente estamos sempre nos referindo à mesma questão/conceito. Por outro lado, apesar dos diferentes matizes há uma visão geral de que relações de gênero se referem à construção social e cultural do masculino e do feminino.

20. Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

Na definição semântica de gênero e de sexo, neste sentido, os estudos feministas desenvolvidos na América Anglo-Saxônica, buscaram a incorporação da palavra gênero (*gender*) em detrimento da palavra sexo (*sex*) como uma das estratégias de ruptura com uma compreensão estritamente biológica da sexualidade e da identidade de gênero. Isto se fez necessário diante do entendimento de que a constituição do significado daquilo que representa ser homem ou mulher não se limita à ostentação de uma anatomia masculina ou feminina. Tampouco se limita à forma como cada pessoa realiza sua sexualidade e sua afetividade.

A palavra gênero, portanto, é empregada para dar conta de uma nuance da identidade do sujeito que se transforma continuamente e assume novos aspectos em acordo com as diversas conjunturas culturais, históricas e sociais em que os sujeitos estão imersos. A palavra gênero também dá conta das representações sociais que são mobilizadas sobre a noção de feminino e masculino em diferentes contextos. Ressalte-se que, tendo em vista a transitoriedade das identidades, a definição de gênero rejeita um caráter essencializador do feminino e do masculino ao buscar características que lhes sejam típicas e imutáveis (Louro, 2011).

A construção do conceito de gênero se fortaleceu principalmente após o artigo de Joan Scott, que sinalizou

O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade. (Scott, 1995, pág. 7)

As feministas, principalmente as pós-estruturalistas, se apropriaram do conceito de gênero através da ótica da desconstrução, baseadas na teoria de Jacques Derrida (Louro, 2011). O olhar se volta para o processo sobre o qual feminilidades e masculinidades são construídas e pela reflexão de que nada existe a priori a depender de uma diferença sexual. A desconstrução convida para o rompimento do olhar binário, das referências dominantes e para uma leitura que não sustenta identidades fixas, imutáveis e universais.

Gênero, portanto, aparece como um conceito fundamental e uma ferramenta analítica e política para dar significado às relações construídas sobre as diferenças sexuais, em determinada sociedade e em determinado tempo histórico (Louro, 2011).

Todavia, gênero não trata apenas de relações sociais entre homens e mulheres, ou entre sexos, como é de praxe explicar. A categoria gênero tem

se revelado complexa, pois, gênero relaciona-se com outras dimensões do sujeito, interagindo também com as relações de classe, raça, idade, práticas sociais, criando dessa maneira um espectro da abordagem muito mais complexo do que considerar apenas uma diferença entre os sexos (Villela, 2009).

Para entender melhor esse ponto, as relações de gênero são constituídas por mulheres e homens, mas essas mulheres e esses homens não são apenas mulheres e homens, são mulheres e homens que pertencem as varias classes sociais, raças, religiões, idades. Assim, entender os sujeitos através de suas varias identidades oferece um arcabouço maior de possibilidades do ser, diferentemente de fixar, reduzir e simplificar suas identidades em determinados processos, sejam eles de classe, raça ou gênero (Louro, 2011). Com essa leitura também podemos perceber como a questão do poder aparece como um caleidoscópio de possibilidades, entendendo que o poder é tensionado de diversas maneiras, e não através de uma mão única e direcionada (Cruz, 2011).

Da mesma forma como as identidades “generificam-se”, os espaços sociais, sejam eles, instituições, igrejas, governo, movimentos sociais, também sofrem a interferência e também produzem as relações de gênero (Louro, 2011).

Temos pensado as questões de gênero, de saúde e educação a partir de diálogos com estudos pós estruturalistas. Estudos culturais, em especial, que evocam reflexões do filósofo Michel Foucault. Alguns conceitos do autor nos parecem ferramentas relevantes para entender o entrelaçamento das questões de gênero nas questões de saúde e educação e também para entender estes campos em si. Nos referimos especialmente às ideias de *bio-poder*, *população*, *tecnologias do eu*, *regimes de verdade*, *relações de poder*, *governo*, *dispositivos*²¹ para pensar a constituição das instituições e das políticas como processos de controle e fabricação dos sujeitos. Estes conceitos articulados nos ajudam a (re)repensar os espaços de saúde e educação como escolas, maternidades, unidades básicas de saúde, movimentos sociais em contextos emaranhados de relações de saber-poder-verdade que, ao mesmo tempo, são produzidos e produzem os sujeitos que visam atender.

Neste sentido, pensar relações de gênero nestes contextos é também pensar as concepções de saúde e educação que dão sustentáculo às nossas ações. Saúde como saúde coletiva, para além do modelo biomédico, e a escola

21. Estes conceitos podem ser encontrados nas seguintes obras: Foucault,1990; Foucault, 1988; Foucault, 1999; Foucault, 2003; Foucault, 2004; Foucault2013a; Foucault, 2013 b.

como espaço que está além de transmissor e legitimador de conhecimento. Ou seja, os conceitos destes campos também se entrelaçam com as questões de gênero e, a depender dos referenciais que utilizamos, são mais ou menos permeáveis a estas temáticas.

PENSANDO RELAÇÕES DE GÊNERO, SAÚDE E EDUCAÇÃO

A saúde coletiva rompeu com uma perspectiva de saúde médico centrada, hospitalocêntrica e biomédica. O reconhecimento de fatores econômicos, sociais e culturais como constituintes relevantes do processo de produção de saúde (e de doença) levou a mudanças paradigmáticas que direcionam a saúde para a interdisciplinaridade, para a comunidade e para compreensão do sujeito multifacetado, um sujeito visto em sua integralidade.

Nesta perspectiva as questões de gênero encontram acolhida pois as diferenças entre homens e mulheres podem ser percebidas como algo além do corpo biológico, produzindo arranjos identitários disformes para este par binário. Pensar na saúde como espaço que produz e reverbera questões de gênero implica em dar visibilidade às desigualdades decorrentes das relações de gênero para impactar políticas públicas que sejam capazes de reduzir essas desigualdades e fortalecer novas possibilidades.

Entretanto, concepções pautadas no modelo biomédico ainda persistem. Schraiber (2012) debate que os profissionais da saúde, principalmente médicos, relatam como sendo uma boa prática: “abordagem igualitária (eticamente não desigual) com base nos referentes biomédicos, pois estes seriam os mesmos para todo e qualquer indivíduo; boa prática significa, portanto, uma neutralidade ético-política, que é bem representada pela abordagem biomédica”. Esse tipo de perspectiva pode, de certa maneira, acorrentar o profissional numa prática que não problematiza, por exemplo, as questões de gênero, o que faz com que ele apenas entenda a demanda como sendo algo puramente biológico, dificultando a criação de vínculos, de olhares para questões psicossociais e culturais e a possibilidade de assistência de forma integral.

Haverá, nesse sentido, obstáculos para se reconhecer direitos humanos e sociais nas demandas dos usuários dos serviços, assim como reconhecer que zelar por direitos é parte da competência profissional e que ações que os realizem em uma atenção mais integral devem estar incluídas em suas práticas. Essa ausência de questões quanto à qualidade da assistência em termos dos direitos não diz respeito ape-

nas a Gênero, mas também ao próprio SUS. Pode-se nesses termos dizer que os profissionais estranham a atenção integral: estranhamento aqui entendido no sentido de estarem alienados das marcas sociais de suas práticas.” (Scrhaiber, 2012, pág. 26-40).

Esta perspectiva, ainda amplamente enraizada no campo da saúde adquire contornos que desenham práticas de regulação e controle, materializadas pelos profissionais e a serviço do governo do Estado.

Este conceito de biopoder contribui para que possamos entender os investimentos das relações de poder nos corpos que são docilizados e nas regulações das populações. O biopoder nas palavras de Foucault:

(...) tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma bio-política da população*. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno das quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação –durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces- anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo. (Foucault, 2003, p. 131)

O controle dos corpos, das práticas sexuais e das identidades é facilmente identificado nos espaços de saúde. Políticas públicas que alinham o destino das populações e que promove regulações da vida aparecem especialmente nas políticas de controle da natalidade, da fertilidade e do atendimento às doenças. Temos desde ações que gerem, a vida a partir de tecnologias - tais como os procedimentos de reprodução assistida através de fertilizações in vitro, bancos de espermas inseminações - até a gestão e regulação da vida que chega através das políticas de pré natal ou de práticas médicas que garantem a manutenção da vida por aparelhos, medicamentos e prescrições de saúde.

Apesar dos avanços feministas, o controle dos corpos das mulheres no Brasil ainda persiste e temos situações de violência e violação de direitos. A proibição e criminalização do aborto está diretamente relacionada ao alto índice de mortalidade materna e a decisão sobre o tipo de parto com frequência é centrada no poder científico e profissional dos médicos. Exemplo disto foi a situação de Adelir Gomes, mulher que vive no Rio Grande do Sul e foi obrigada, por ordem judicial, a se submeter a uma cesárea (quan-

do queria esperar um pouco mais para ter parto normal), sendo inclusive levada para o hospital com escolta policial (GIOVANNA BALOGH, 2014).

O controle sobre homens e mulheres também se configura em relação aos seus modos de ser, às práticas sexuais e corporais ao exercício da maternidade e paternidade. Paiva et. Al (2002) apontam que serviços de saúde quase sempre desconsideram que homens gays e soropositivos podem ter o desejo da paternidade.

Aquino (2006) aponta que a produção sobre gênero e saúde foi ampliada a partir de 2000 e que os principais temas abordados:

(,,,) podem ser reunidos em cinco subgrupos: reprodução e contracepção; violência de gênero, e suas variações, como violência doméstica, familiar, conjugal e sexual; sexualidade e saúde, com ênfase nas DST/Aids; trabalho e saúde, incluindo o trabalho doméstico e o trabalho noturno; outros temas emergentes ou pouco explorados como o envelhecimento e a saúde mental. AQUINO, 2006. p.127).

Discutir gênero como campo temático na área da saúde (e em diversas outras) possibilita outros olhares, outras perspectivas sobre questões que muitas vezes nos passam despercebidas, favorecendo ações de saúde mais integrativas, percebendo as pessoas como sujeitos de direitos.

O problema de não levarmos em conta questões de gênero é que esta ausência reverbera na insuficiência e até mesmo ausência de políticas públicas e de ações capazes de abranger a complexidade dos sujeitos. Entender que corpos e identidades fazem parte de um contexto social e que as ações efetivas – sejam elas de saúde, educação, etc. – dependem desse olhar é pensar nas diferentes possibilidades dos sujeitos, ou seja, nas pluralidades dos indivíduos, contextos e instituições, pois, “é no cotidiano das relações [e] instituições que se produzem subjetividades e realidades” (Cruz, 2011).

O que até aqui abordamos no campo da saúde é possível observar também em contextos educativos. A escola se especializou ao longo da história na criação de dispositivos de controle e de governo que atuam sobre os corpos e as mentes cujo objetivo seria o de preparar crianças e jovens para a vida em sociedade. Se consolida, portanto, como a instituição encarregada de moldar espíritos e prepará-los para o mundo do trabalho, da vida política, da cidadania. (Jones, 2011; Deacon & Parker, 2011).

Em um primeiro momento histórico esse esforço se legitimou pela fé religiosa e pela necessidade de salvação espiritual, em um segundo, pela fé na ciência moderna e a necessidade de enquadramento no mundo do trabalho.

Durante esses dois momentos, o sacrifício de renúncia empreendido pelo aluno – renúncia a seus modos de agir, pensar e ver o mundo – se tornavam válidos mediante a recompensa da aquisição da verdade. O problema, entretanto, se estabelece quando se questiona se a verdade embutida nestes saberes é de fato a única a ser aprendida, e se para obtê-la temos mesmo que abrir mão de todas as outras formas de pensar e agir (Souza Santos, 1995).

Neste sentido, as reflexões feitas sobre a escola e o ensino, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, intentam colocar em questão a irrevogabilidade dos regimes de verdade construídos e transmitidos durante tantas décadas (Gore, 2011) (Deacon & Parker, 2011). Para isso, questiona-se o projeto de formação de um tipo de ser humano em detrimento de tantas possibilidades (Larrosa, 2011). Questiona-se a transmissão de uma visão de mundo, de uma metanarrativa em que todos devem estar contidos, contemplados e capturados, e cujo sustentáculo corresponde a um discurso controlado por mecanismos de interdição e jogos de poder produtores de regimes de verdade²² (Foucault, 2013).

A observação do mundo escolar a partir de uma perspectiva foucaultiana, propicia uma problematização acerca desses regimes de verdade, dos conhecimentos e discursos que permeiam e organizam a vida no interior das instituições de ensino. De acordo com este olhar, saber e poder legitimam-se mutuamente por meio da cristalização da ideia de que o acúmulo de determinados tipos de conhecimentos, no contexto atual chancelados pela ciência moderna, credencia um agente a ser o autor dos modelos de governabilidade sobre o outro (Gore, 2011). Este movimento compreende o estabelecimento de padrões de normalidade e anormalidade, de correção e erro, de virtude e de desvio. O enquadramento dos comportamentos dentro de padrões de normalidade, por sua vez, tem o efeito da enunciação de regras tácitas que, uma vez desconsideradas por um indivíduo, podem expô-lo a procedimentos de exames e julgamento que o qualifiquem como anormal. (Marshall, 2011) (Larrosa, 2011).

Entretanto, para além do que podem supor simples dualismos, uma leitura pós-estruturalista da realidade aventa a possibilidade de entendimento dos indivíduos como sujeitos que se constituem de modo relacional, em uma complexa e variada rede multidirecional de experiências do sujeito consigo e com os outros (Deacon & Parker, 2011). Durante suas trajetórias de vida, portanto, aos sujeitos são apresentadas possibilidades de identifica-

22. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2013, p. 52).

des que são transitórias e que se formam e transformam ininterruptamente num dado contexto histórico, cultural e social (Louro, 2011). Este processo, chamado de constituição intersubjetiva por Foucault, extrapola a possibilidade de enclausuramento das identidades assumidas pelos sujeitos nas categorias de normalidades e anormalidade (Deacon & Parker, 2011). Não obstante, a educação perseverou na ideia de identificar e buscar padrões de normalidade e de lançar mão de poderosas técnicas de vigilância, exame e avaliações com as quais procurou sujeitar o corpo discente e docente a assumir condutas definidas como normais, portanto, normalizadas (Gore, 2011). Neste âmbito, a normalização da distinção entre feminino e masculino se constitui como uma, entre tantas outras, nuances da existência humana que foi categorizada e arbitrariamente estipulada como as únicas corretas e desejadas (Louro, 2011). Diante desta constatação, os estudos pós-estruturalistas em educação se posicionam como Foucault aconselhou:

O papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco a frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso. (Foucault, 2013, p. 131)

Assim, nesta luta intelectual contra a muda verdade de todos, os estudos feministas foram valiosos na discussão da pluralidade de identidades de gênero e de formas de expressão da sexualidade. Tais estudos se tornaram, portanto, subsídios de grande importância para uma reflexão mais profunda acerca do processo de subjetivação feminina e masculina na escola e na sociedade.

De modo hermético aos estudos feministas e à discussão sobre gênero, a escola se mantém como planejada: construindo diferenças entre as pessoas. Em princípio, entre as que frequentaram e as que não frequentaram os bancos escolares. Depois disso, em função das diferentes metodologias adotadas, passou a se especializar em segmentos da sociedade: educação para meninas, educação para meninos, para pobres, para ricos, para protestantes, para católicos, para os que têm aptidão para exatas, humanas. Ao mesmo tempo, por meio do estabelecimento de regras, rotinas e de um currículo a escola colaborou na manutenção de uma ideia estereotipada e essencializada do que representa “ser menino” e “ser menina”. Dos primeiros espera-se mais agilidade, raciocínio lógico, coragem, iniciativa e desprendimento. Da segunda, espera-se o comportamento recatado, sensível e afetivo. Além disso, a escola empenhou-se para identificar os desvios a este modelo e a estabelecer de maneira correta, dentro de uma perspectiva sexista, associação do sexo biológico à identidade e expressão de gênero

esperados. Assim, ao notar qualquer incongruência entre o sexo biológico e o que se espera dele como normal, docentes e pedagogos não vacilam no intento de corrigir o desvio ou, de assumir uma postura de aceitação do desvio sem, entretanto, deixar de lamentar o infortúnio da constatação de uma imperfeição (Louro, 2011).

Em um sentido mais amplo, a análise dos livros didáticos, do currículo, das práticas escolares, revela que há um lugar reservado ao homem e a mulher com base em uma noção normalizada sobre os papéis que estes gêneros devem desempenhar na sociedade. Percebe-se claramente uma associação entre a mulher e o espaço doméstico e o homem e o espaço público. A figura masculina associada à força, à coragem e a figura feminina associada à debilidade, ao recato, à delicadeza. A cultura heteronormativa, neste contexto, além de criar e impor papéis ao feminino e ao masculino, exclui do horizonte de possibilidades as relações homoafetivas e quaisquer outras formas de sexualidade e expressão de gênero que destoem do binômio masculino-feminino. (Louro, 2011)

Deste modo, as reflexões que procuramos suscitar ao longo deste texto se oferecem como oportunidades para a problematização de uma lógica binária e normalizada sobre a esfera da sexualidade e das identidades de gênero a qual tem tido como principal efeito a criação de desigualdades onde deveriam existir apenas diferenças (Louro, 2011). Ao projetarem sua atenção sobre estes questionamentos, instituições de saúde e educação tem a possibilidade descobrir o lugar que ocupam nas relações de poder nas quais todos nós estamos imersos, para que, cientes destas posições e das possibilidades que se apresentam, possam buscar e suscitar reflexões sobre aquilo que pretendem ser. (Deacon & Parker, 2011)

RELAÇÕES DE GÊNERO EM ESPAÇOS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO UM CONVITE À MUDANÇA SOCIAL

A constituição destes campos (saúde e educação) esteve ligada à normatização, ao poder, à manutenção das diferenças de classe, mas também às redes de poder que geram regulação dos modos de ser e viver de diferentes populações.

As políticas públicas de saúde e educação, ao assumirem a pluralidade - em oposição à universalização das identidades - podem contemplar mudanças sociais relevantes no que se refere à transformação das iniquidades de gênero (e ainda raça, etnia e geração).

Contudo, no trabalho cotidiano em espaços de saúde e educação observamos um afastamento teórico-prático sobre esta temática. Temos avanços,

preocupações e alguns projetos e políticas, mas as questões que debatemos neste texto permanecem candentes nas práticas cotidianas. Dentre outros fatores, isto decorre das concepções hegemônicas que ainda predominam nos campos aqui estudados – educação como transmissora de conhecimentos e saúde como prática curativa. Incluir a temática das relações de gênero neste espaço é também repensar concepções de saúde e educação e trazer para o fazer profissional nestes campos ações-reflexões que dialoguem com a possibilidade de mudança social.

No Brasil temos projetos²³ e políticas importantes tanto no âmbito da saúde como da educação que buscam contemplar a questão das identidades de gênero e das pluralidades identitárias. Temos que reconhecer este avanço. O fortalecimento de políticas públicas que contemplem o trabalho com a diversidade, com a diferença, com identidades múltiplas é relevante pois anuncia, produz possibilidades.

Contudo, cabe destacar também a necessidade de que estas temáticas componham o currículo da formação de profissionais que lidam com saúde e educação. Ações importantes no fomento destas discussões têm sido feitas pelo Grupo de Trabalho de Gênero da Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (GT 23 ANPEd) e também pelo GT Gênero e Sexualidade da ABRASCO (Associação Brasileira de Saúde Coletiva) que buscam manter acesa a chama da produção científica, do debate, da difusão de conhecimento para diferentes localidades do país.

Em síntese temos avanços, desafios e o convite para a mudança social está posto nesta área. Fundamental não adotarmos uma perspectiva binária (nada foi feito, tudo já foi feito). Estamos num processo de mudança social, temos na atualidade a vigência de mais direitos e equidade no campo das identidades de gênero, mas ainda temos muito a transformar. Precisamos persistir na busca das linhas de fuga que conferem a possibilidade de mudança social.

Muitas vezes a perspectiva dos profissionais é de grandes mudanças, de mudanças estruturais. É relevante ocupar o espaço de disputa na construção dos caminhos macro estruturais, das políticas públicas. Porém, como

23. Participamos de um projeto de formação de Educadores de Educação Infantil desenvolvido pelo GRUPO ANAHI, que resultou no livro Organizado pela Profa. Claudia Ribeiro (Ribeiro,2013). No país existem várias iniciativas de formação de educadores nestas temáticas. Além de trabalhos desenvolvidos pela própria USP, existem projetos muito interessantes coordenados por diferentes universidades como, por exemplo, UNICAMP, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federais de Lavras, Campo Grande, Juiz de Fora, Rio Grande do Sul, envolvendo ações de educação e também de saúde. Vários destes projetos tem apoio de agências de fomento, do MEC e de outros órgãos estaduais, federais.

Foucault nos alerta, também são importantes as pequenas revoluções no cotidiano.

No micro espaço também se produz mudança social. Novamente aqui há que se fugir dos binarismos (onipotente/impotente), mas é preciso dar vida à potencia do cotidiano e fruir nos espaços de saúde e educação a seiva da mudança social. As pequenas revoluções no cotidiano já fazem diferença na vida das pessoas.

Se não podemos nos contentar apenas com elas, reconhecê-las é o que pode nos tirar do imobilismo ou da desilusão diante das montanhas que ainda nos tiram das mudanças com as quais sonhamos.

Por fim uma reflexão pós estruturalista nos provoca a (re)pensar nos nossos sonhos e ver que um lugar paradisíaco, ideal, almejado não existe. Colocá-lo como meta é talvez uma das grandes heranças modernas do iluminismo. Ainda que um “*chegar lá*” idealizado não exista, mudar o que não está bom nas nossas vidas é uma possibilidade. Perseverar nas (re) invenções dos espaços que produzimos diariamente é talvez a tarefa que podemos nos propor a operar.

Em nossas práticas temos observado que fazer perguntas pequenas, e às vezes até antigas, é algo relevante: Por que em várias maternidades e centros de educação infantil os berços são rosas e azuis? Por que as mulheres mães são chamadas de mães e não pelos seus nomes? Por que há pouco espaço para os homens nos contextos de educação infantil e nos processos de parto e nascimento? Por que em nossa sociedade gays são perseguidos e mortos?

A verdade muda e dada, ou ditada por alguns, carece de perguntas que possam ser ouvidas com alma para desconstruir a muda verdade, que incessantemente fala de outras verdades sobre relações de gênero, saúde e educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ E F. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. Rev. psicol. polít. vol.11 no.21 São Paulo jun. 2011

DEACON, R & PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos**. 8ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. p. 97-110.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 6ª.edição. 1988. _____ Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990.

_____ Em defesa da sociedade: *curso no Collège de France*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 382 p.

_____ *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003. 152 p.

_____ *Michel - por uma vida não fascistas*. Obra compilada pelo Coletivo Sabotagem, 2004.

_____ **A Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013a.

_____. **Microfísica do Poder**. 27 ed. São Paulo: Graal, 2013

GIOVANNA BALOGH (São Paulo). Folha de São Paulo. **Justiça do RS manda grávida fazer cesariana contra sua vontade**. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/04/1434570-justica-do-rs-manda-gravida-fazer-cesariana-contra-sua-vontade.shtml>>. Acesso em: 01 out. 2014.

GORE, J. M. Foucault e a Educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação**: Estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. p. 9-18.

JONES, D. M. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação**: Estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. p. 111-125.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação**: Estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

MARSHALL, J. Governabilidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação**: Estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. p. 21-34.

PAIVA, Vera; Lima, Tiago Novaes; Santos, Naila; Ventura-Felipe, Elvira; Segurado, Aluisio. Sem direito a amar? A vontade de ter filhos entre homens (e mulheres) vivendo com o HIV. **Psicol. USP** vol.13 no.2 São Paulo 2002 p.<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642002000200007>

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos; GOMES, Candido Alberto. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meni-

nas entre alunos superdotados. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, Ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Sept. 2014.

RIBEIRO, Claudia Tecendo Genero e Diversidade Sexual nos currículos de Educação Infantil. Lavras, MG: UFLA,2013.

SCHARAIBER LB. Necessidades de saúde, políticas públicas e gênero: a perspectiva das práticas profissionais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(10):2635-2644, 2012.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2,jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SOUZA SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências (7ª ed.). Porto: Afrontamento, 1995.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos**. 8 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. p. 87-96.

VILLELA W et al. A incorporação de novos temas e saberes nos estudos em saúde coletiva: o caso do uso da categoria gênero. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(4):997-1006, 2009.