

GÊNEROS E SEXUALIDADES – PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Jimena Furlani*

Resumo

Problematizo o papel dos processos educativos (formais ou informais) bem como das formas de produção humana de conhecimento (sejam científicas ou não) na produção de saberes acerca dos gêneros e sexualidades. Há um caráter humano, político, histórico e contingencial presente nos métodos, nos compromissos e nos interesses, tanto educacionais, quanto das muitas atividades humanas que promovem, inventam e constroem conhecimentos. Utilizo Michel Foucault para problematizar conceitos como poder, relações de poder, episteme e saber-poder. Ensaio exercícios analíticos, a partir de representações de gênero e sexualidade em artefatos culturais. Destaco a centralidade que o termo alteridade assume na construção de uma sociedade com menos desigualdades e com respeito às diferenças. Apresento questões à Educação Sexual escolar.

Palavras-chave: Formação de Educadoras/es. Foucault – episteme – Saber-poder. Pedagogias da Sexualidade e do Gênero. Alteridade. Currículo da Educação Sexual.

1. TODO PROCESSO EDUCATIVO ENVOLVE CONHECIMENTOS – MAS, QUE CONHECIMENTOS?

Acreditamos em muitas coisas sobre o mundo, por grande variedade de razões. Mas chamar uma convicção de “conhecimento” significa que ela deve ter certas peculiaridades em sua relação com os fatos. Assim, o que exatamente faz uma convicção ser considerada conhecimento? (MORTON, Adam, 2009, p. 74).

Morton (2009) responde a frase final da citação anterior afirmando que todo conhecimento se origina da *conexão* entre um *fato* e uma *verdade*. Para o autor essa conexão é determinada pela *evidência*, sem a qual não há conhecimento, e sim mera opinião (MORTON, 2009, p. 74). É a Ciência (o conhecimento científico) que combina teoria e evidência.

No entanto, nem todo saber (conhecimento e/ou informação), deriva de atividade científica ou possui esse reconhecimento. São muitos os *campos do conhecimento humano* considerados “não-ciência” ou “pseudociência”,

* Doutora em Educação formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - 2005); Professora Efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Centro de Ciências Humanas e Educação (FAED); Departamento de Ciências Humanas (CDH). Membro do LabGeF (Laboratório de Estudos de Gênero e Família – FAED/UDESC); do GEERGE (Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero – FACED/UFRGS); do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – FAED/UDESC). No Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE – CLAM – MEC), em 2006, foi Professora On-Line; no GDE (IEG – UFSC) em 2009, foi Professora Presencial. Utiliza os referenciais teóricos dos Estudos Culturais e Feministas, na perspectiva pós-estruturalista de análise. Neste texto assumo um “modo feminista de escrever”, ou seja: 1. oponho-me a qualquer linguagem sexista que tenha a forma masculina como regra geral. Explícito o masculino e o feminino, ora com linguagem inclusiva, ora, quando possível, utilizando termos neutros em gênero. Não utilizo “homem” para me referir à humanidade. 2. Escrevo na primeira pessoa. 3. Nas citações bibliográficas, visibilizo a autoria citando o prenome e o sobrenome da/o autor/a quando da sua primeira aparição no texto. Nas referências bibliográficas o prenome identifica o gênero do/a autor/a. f2jf@udesc.br

mas tomados, por muitas pessoas, como definidores de importantes “verdades” para suas vidas, como por exemplo, a astrologia, a psicanálise, a religião, a acupuntura, a homeopatia, o senso comum.

Não pretendo problematizar esses saberes nem, tão pouco, confrontar ciência com senso comum. Intereza-me, aqui, admitir que todo *conhecimento humano* assume importância na medida em que perpassa a vida de homens e mulheres. Muitas pessoas (inclusive nós – educadoras e educadores) diante de novas possibilidades explicativas e conceituais em relação aos sujeitos de gênero e sexualidade, resistem a essas possibilidades conceituais e explicativas. Essa resistência está, muitas vezes, respaldada e justificada, mesmo que imperceptivelmente, no crédito que conferimos a “verdades” advindas de *campos do conhecimento humano* considerados não-científicos ou em crenças pessoais. Portanto, todo saber, de algum modo, produz efeitos sobre os sujeitos e deve ser considerado quando se pretende mudar comportamentos através da Educação e construir uma sociedade da paz, dos direitos iguais, do respeito às diferenças – em todos os níveis da escolarização formal (da educação infantil à pós-graduação).

Esse é um tipo de abordagem que se aproxima da Filosofia e penso que reflexões filosóficas podem ser muito úteis para nós, educadores e educadoras, no âmbito de nossas práticas pedagógicas e de nossa formação continuada – em especial, quando assumimos as discussões de gênero, de sexualidade, de direitos, de respeito às identidades subordinadas. Precisamos de argumentos capazes de fazer a comunidade escolar refletir e adotar pontos de vista mais igualitários em relação às diferenças. Pensar sob um ponto de vista ético e igualitário é o grande desafio que deve estar aliado ao questionamento, permanente, das “verdades” instituídas.

É a epistemologia (*episteme* = ciência; *logos* = estudo), uma das divisões da Filosofia, que se propõe a estudar “como o conhecimento se constrói”. Ela tem as Ciências

como campo de investigação sendo, por isso, definida como “teoria do conhecimento”. Dessa forma é possível falar em epistemologia da matemática, epistemologia da educação, epistemologia da geografia, da física, das ciências naturais, da arte, da história, da política, etc. Todas essas ciências possuem teorizações próprias, meios e modos distintos de chegar ao conhecimento daquilo que se propõem investigar. E, no campo da Filosofia, a palavra *episteme* foi ressignificada por Michel Foucault – um estudioso muito utilizado por pesquisadoras/es do gênero e da sexualidade e por profissionais da educação – o que o torna estratégico na reflexão pretendida, a seguir.

2. O “CONHECIMENTO” A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT (1926-1984)

Foucault é um nome muito recorrente nas Ciências Sociais, Humanas e Pedagógicas (além, é claro, na Filosofia). Por ter escrito os três volumes de *A História da Sexualidade* muitas pessoas “se utilizam” dele nos estudos sobre gênero, sexualidades, Estudos Gays e Lésbicos, Teoria *Queer*, Estudos Feministas.

Foucault é considerado um teórico pós-estruturalista (LIBÂNEO, 2005, p.39) – perspectiva essa presente nas análises das desigualdades de gênero, mencionada por Joan Scott (1995) no texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*¹. Portanto, Michel Foucault, além de ser visto como um historiador é, antes de tudo, um filósofo social francês, que cunhou expressões próprias de análise conceitual e de reflexão filosófica, com distintos entendimentos para termos como: sujeito, linguagem, arquivo, episteme, ética, genealogia, arqueologia, microfísica, descontinuidade, *Scientia Sexualis*, *Ars Erotica*, discurso, enunciado, dispositivo da sexualidade, dispositivo histórico, dispositivos de saber-poder, regimes de verdade, função-autor, foco local, hipótese repressiva, tecnologia do sexo, formas de governo, poder, micropoder, macropoder, poder disciplinar, bio-poder, saber-poder.

Interessa-me, agora, a palavra *episteme* – para entendermos como o conhecimento acerca dos gêneros e das sexualidades é contingencial e construído em determinada época histórica. Foi a partir de Foucault que *episteme* passou a ser ressignificada na Filosofia como o “conjunto de regras e de princípios, predominantes em determinado período histórico, que possibilitam que certas coisas – e não outras – sejam ditas, configurando campos particulares de saberes” (SILVA, Tomas Tadeuda, 2000, p.51). Com isso, Foucault atrelou, necessariamente, o *conhecimento* com o *poder*, com a *sua história* de construção/invenção e com a *sua origem* (quem disse?).

O artigo de Furlani (2008a), intitulado *Educação Sexual – quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular*, discute o entendimento foucaultiano acerca das “condições de possibilidades históricas” para que certo conhecimento seja cognoscível (compreendido) e possível, sua inserção curricular, hoje, na Educação Sexual – na educação formal e nas políticas públicas.

Para Foucault, o conhecimento se constrói por descontinuidades e rupturas históricas. Por mais que haja semelhança entre conceitos e sujeitos de épocas distintas (por exemplo, o pederasta da Grécia Antiga e o homossexual de hoje), a contingência histórica, as relações de poder e a auto-representação identitária contribuirão para formas particulares de enunciação – acerca desses sujeitos e dessa identidade. Explicitarei esse entendimento a partir de três exemplos problematizadores a seguir:

1º. Exemplo problematizador: O relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, na Grécia Antiga², não reunia as mesmas epistemes e significados culturais do relacionamento estabelecido nos dias de hoje. Na Grécia Antiga, apenas aos homens (nomeados como pederastas) era possível aquele modelo de relacionamento e de reconhecimento social. Considerando que a denominação “homossexual” surge em 1869 (FURLANI, 2009, p.153), podemos considerar até mesmo inadequado se referir aos sujeitos gregos da An-

tiguidade Clássica (mais de três mil anos atrás), por homossexuais – ou usar a expressão “homossexualidade na Grécia Antiga”, em textos, trabalhos, etc.

Na Grécia não existiam palavras para designar o que chamamos de homossexualidade e heterossexualidade porque simplesmente não existia a idéia de ‘sexualidade’. A sexualidade é uma construção cultural recente, como mostrou Foucault (Jurandir FREIRE COSTA, 1994, p. 133).

No mundo helênico [...] o eros da “pederastia” era, em sua “natureza”, diverso do eros presente entre homens e mulheres ou mulheres e mulheres. Por princípio era virtuoso, ao contrário da “homossexualidade” contemporânea, tida como vício, doença, “degeneração” ou perversão, desde que foi inventada pelas ideologias jurídico-médico-psiquiátricas do século 19 (FREIRE COSTA, 1994, p. 133-134).

Igualmente inapropriado é analisar tais relacionamentos, significados sociais, concessão e/ou privação de direitos, transpondo tais epistemes aos dias atuais, ou, considerando que os saberes de períodos históricos seguintes (por exemplo, a Idade Média), devam ser trazidos à Contemporaneidade para “julgar” as formas como homens e mulheres vivem sua sexualidade. Na Idade Média, por exemplo, não havia os Movimentos Sociais organizados com as atuais discussões políticas acerca de Direitos Humanos, de igualdade civil, jurídica e social. Da mesma forma que a sexualidade (suas possibilidades para espécie humana, sua relação entre prazer e afetividade, etc.) não era objeto de estudo ou de consideração. Hoje são muitos os campos científicos (como a antropologia, a sociologia, a filosofia, a biologia, as ciências jurídicas, a filosofia) que contestam conceitos, significados e, até mesmo, fatos históricos que legitimaram a desigualdade e a não aceitação da diferença sexual – a orientação sexual das pessoas.

Foucault dirá, então, que as epistemes devem ser avaliadas à luz dos períodos históricos que as constroem, ou seja, considerar “o que”, em cada época, podia ser dito e compreendido acerca do objeto que constroem. Todo “[...] discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história [...]” (FOUCAULT, 2000, p. 146).

2º. Exemplo problematizador: Nos EUA, até a década de 1960, nenhuma mulher havia se tornado doutora em Primatologia. A partir de 1990, “a primatologia é amplamente celebrada como uma ciência feminista” (Londa SCHIEBINGER, 2001, p. 243) e as mulheres doutoras passam a ser responsáveis por 80% dos estudos atuais.

Após a Segunda Guerra Mundial, a primatologia estava repleta de atitudes estereotipadas em relação a machos e fêmeas. Os primatólogos tendiam a dividir os primatas em [...] machos dominantes, fêmeas e jovens, e machos periféricos. Essas divisões reforçavam a noção de que a sociedade primata era governada, por competição [...] As fêmeas (geralmente estudadas com os jovens, como uma unidade reprodutiva única) eram descritas como mães dedicadas de filhos pequenos e sexualmente disponíveis aos machos [...] de pouco significado social (Londa SCHIEBINGER, 2001, p. 244).

Esses estudos, até então realizados hegemonicamente por homens, “tendiam a ver as fêmeas como criaturas dóceis, não-competitivas, que trocavam sexo e reprodução por proteção e alimento” (SCHIEBINGER, 2001, p.244). A partir do “olhar feminista” o papel das fêmeas passou a ser reavaliado, subvertendo a representação convencional da fêmea passiva e dependente. O ponto de vista do “gênero” foi além do paradigma da igualdade (o entendimento de que as fêmeas podiam realizar as mesmas atividades que os machos). Passou-se a explicitação da diferença sexual: as novas interpretações afirmavam que as fêmeas estabeleciam laços através de redes matrilineares, tinham posturas sexuais assertivas, definiam estratégias sociais, habilidades cognitivas, competiam entre si por sucesso reprodutivo.

Esses Estudos de Gênero na Primatologia se constituíram num contraponto a Sociobiologia (ramo da Biologia que defende como inquestionáveis a agressão, o acesso reprodutivo e a dominação dos machos – comportamentos esses, portanto, compreensíveis, também, nos machos humanos).

As primatólogas feministas conseguiram ir além. Elas colocaram em xeque as premissas darwinianas acer-

ca da seleção natural. Darwin, ao considerar que são os machos que competem pelas fêmeas para deixar seus genes (desenvolvendo chifres vistosos, plumagens, lutas, etc.), praticamente desconsiderou a existência da seleção natural nas fêmeas. As novas análises apontavam para disputas entre fêmeas: por alimento, por local de moradia e na escolha de machos para acasalamento. Observa-se, na análise feminista abaixo, o “olhar de gênero” na produção do conhecimento:

Toma-se, por exemplo, as símias de Sarah Hrdy (babuínas da savana, chimpanzés, sagüis sul-americanas e outras espécies que vivem em bandos) “que esqueceram de ser tímidas”. Contradizendo estereótipos de passividade entre sua espécie, essas fêmeas perseguiam promiscuamente machos, procurando cópula além do que era necessário para fertilização (SCHIEBINGER, 2001, p.252).

Para Joan Scott (1995) a utilização do “gênero” na produção do conhecimento “transformaria fundamentalmente os paradigmas no seio de cada disciplina” (p.73). Esse novo olhar “acrescentaria não só novos temas, como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente” (p.73).

[...] inscrever as mulheres na história implica necessariamente na redefinição e no alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva, quanto as atividades públicas e políticas. [...] Isso implica não apenas em uma nova história das mulheres, mas *em uma nova história* (SCOTT, 1995, p. 73, grifos meus).

3º. Exemplo problematizador: O enunciado “Crescei e multiplicai” é constituinte do discurso religioso cristão (Antigo Testamento - Gênesis, 1, 28)³. Esse enunciado, sem dúvida, faz sentido quando analisamos o contexto de sua construção: uma época em que o povo cristão precisava povoar o mundo para se estabelecer; uma época marcada por guerras e disputas violentas em que, necessariamente, ter grandes contingentes de homens podia significar o sucesso

das conquistas pretendidas – o “povo de Deus”, que na era das Cruzadas (de 1095 a 1270) tentou recuperar Jerusalém (Terra Santa) dos muçulmanos, precisava ser populoso.

Em que medida essa *episteme* entraria em conflito com as formas epistêmicas de hoje, necessitando, portanto, ser relativizada em sua análise, significado e utilização?

Estima-se que em 2011 a população mundial chegue a 7 bilhões de habitantes⁴ – o que torna esse enunciado, sob o ponto de vista da Ecologia e da sustentabilidade do planeta, bastante questionável. Numa análise de gênero atual, observa-se o uso desse enunciado (“Crescei e multiplicai”), por instituições religiosas cristãs, num processo educacional (de ensino e aprendizagem) que busca inscrever no corpo da mulher a maternidade e a reprodução como destinos inquestionáveis (e não uma escolha); por conseguinte, tal enunciado, quando igualmente utilizado para legitimar a heterossexualidade, como a única forma de relacionamento “aceitável” para homens e mulheres nos dias de hoje, atua como *episteme* que “incentiva” a homofobia. O uso e a interpretação restrita da frase demonstram relações de poder e intencionalidades circunstanciais na história e explicita o que Michel Foucault definiu como “regimes de verdades” – que constroem conhecimento e aquilo dito como “certo” e “errado”.

Para Foucault, os *saberes* são sempre construídos, organizados e engendram-se nos sujeitos a partir de uma *vontade de poder*. O poder não é algo que se tem, mas algo que se exerce, que se pratica. As pessoas e as instituições exercem o poder, umas sobre as outras. Portanto, o poder não está centralizado no Estado (ou no capitalismo, por exemplo), mas difuso em todos os sujeitos na vida social. Todas as instituições sociais (mídia, escola, Estado, igrejas, leis, etc.) produzem saberes. Todo saber é poder. A “verdade” de determinado saber depende do poder nele contido – e isso Foucault denominou de “regimes de verdade”. Toda “verdade” é, portanto, provisória, circunstancial, histórica.

Nem sempre, ao longo da história humana, os regimes de verdade convergiram para “o bem comum”. As “verdades” proferidas pelo Nazismo (na Alemanha) e pelo *Apartheid* (na África do Sul), num contexto social de desiguais relações de poder, justificaram a violência e a opressão baseadas, especialmente, nas diferenças de grupos étnicos e raciais (judeus e negros, respectivamente).

As políticas públicas e os currículos escolares – da educação formal – têm tido a preocupação de pensar “no bem comum”. Esse entendimento de vida em sociedade, necessariamente, só é possível se as diferenças forem vistas como positivas, como boas, como inerentes de uma multiplicidade própria da espécie humana. Essa reflexão é imprescindível para quem se propõe a educar gênero e sexualidade para uma sociedade da paz.

3. OS MOVIMENTOS SOCIAIS – CONSTRUINDO CONHECIMENTOS A SEREM ENSINADOS

A categoria “gênero” tem sido usada, muito recentemente, como um instrumento de análise da sociedade. Análises sociais que afirmam usar o “gênero” como “olhar analítico”, ou então, dizem que tal estudo/pesquisa/investigação está sendo feito/a com “o atravessamento de gênero”, têm sido cada vez mais comuns e necessárias no campo das Ciências Humanas e Educacionais⁵.

O feminismo possibilitou a crítica aos modelos de dominação e subordinação da mulher; demonstrou as desigualdades sociais entre homens e mulheres no acesso ao direito à educação, ao voto, ao patrimônio familiar, à justiça, ao trabalho, a bens materiais etc.; questionou as representações acerca do “ser mulher” e do “ser feminino”; estudou o patriarcado, o machismo e a heteronormatividade e vem demonstrando o caráter de construção social e cultural dessas representações numa sociedade misógina e sexista (FURLANI, 2008b, p. 53).

Os **Estudos Feministas** e os **Estudos sobre as Mulheres** inauguraram uma nova abordagem no modo como a humanidade passou a produzir conhecimento:

[...] eles tiveram o mérito de transformar as até então esparsas referências às mulheres – as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina – em tema central. Fizeram mais, ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, dos sentimentos (LOURO, 1999, p. 19).

Nesse contexto de construção do saber social, esses estudos acentuam, também, a importância e a valorização de métodos na obtenção e valorização de dados, “nada convencionais” aos padrões das ciências clássicas, em especial das ciências exatas. História oral, história de vida, narrativas pessoais, registros iconográficos passam a ser considerados importantes fontes de conhecimento. Esses estudos passaram a dar voz às mulheres e essas a assumir o papel de agentes ativos da história: da sua história, da história social humana⁶.

De maneira significativa, o século XX viu a organização (política, social e acadêmica) de muitos Movimentos organizados que buscaram reivindicar direitos e igualdades para os homens e mulheres discriminados por suas diferenças. Todos esses Movimentos Sociais, aos seus modos, têm produzido significativos conceitos e saberes para as identidades de gênero, de sexualidade, de raça e etnia e outras identidades culturais⁷. Esses Movimentos:

foram fundamentais, não apenas para explicitar a diferença e as desigualdades, mas para marcar a contestação e a resistência aos modelos excludentes, singulares e autoritários, possibilitando aos seus sujeitos demandas próprias de reivindicações e de construção de saberes, sobretudo a partir do ato de “falar de si” – a auto-representação (FURLANI, 2008b, p.56).

Os Movimentos Sociais definiram novas *epistemes* de análise, novos conceitos e entendimentos para os sujeitos e para a vida em sociedade. Problematizaram as “verdades” que a História contou acerca da existência de seus sujeitos e ousaram duvidar das Ciências e dos campos de conhecimento humanos que os inferiorizaram, subjugaram e construíram significados negativos para si.

4. EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO NA PROMOÇÃO DAS MUDANÇAS SOCIAIS

No trabalho de Educação Sexual na Escola Formal, em especial quando educadoras e educadores ultrapassam o currículo apenas biológico (DSTs, HIV, Aids, etc.) e assumem as discussões de gênero, sexualidade, identidades de gênero, orientação sexual, sujeitos LGBTTT, etc., surge, comumente, uma questão: qual saber deve a escola transmitir? Apenas o científico?

A escolha pela “transmissão do conhecimento científico sistematizado pela humanidade” como aquele que deve ter o *status* privilegiado – ou seja, ser apresentado e discutido nos currículos formais – explicita não apenas o entendimento de compromisso da escola pública com a democratização do conhecimento para todos/as; mas também explicita o reconhecimento da proximidade que tais saberes estabelecem com uma ética e com uma racionalidade – fundamentais para a construção de uma sociedade de igualdade – a todos e a todas.

Esse modo ético de ver a sociedade atual, que tenho discutido em cursos e aulas de formação continuada para Educação Sexual, pode ser traduzido, por exemplo, em dois enunciados – de uma *episteme curricular* (regime de verdade) de um discurso de respeito a diferenças: 1º Enunciado: O direito de ser diferente é uma questão de Direitos Humanos – de dignidade da pessoa; 2º. Enunciado: Todas as pessoas têm o direito a expressar livremente sua orientação sexual, sua identidade de gênero e seu senso de pertencimento étnico-racial.

Sem dúvida, o conhecimento – e porque não dizer “a verdade” – dependerá de “quem o produz”, de “que o diz”, “de quando foi dito”, de “quem o defende”, dos mecanismos sociais que contribuem para “sua legitimidade”, das instituições públicas que “o reiteram”, etc. Portanto, para que uma “verdade” se mantenha ao longo da História e tenha o caráter incontestável de legitimidade, é preciso que instituições a consagrem.

Todo saber é uma construção humana. Em meio a disputas e a relações de poder, as muitas instituições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como hegemônicos, muitas vezes, transformando a diferença “do outro” em desigualdade social. E isso deveria interessar, sobremaneira, a Escola e suas educadoras e educadores (FURLANI, 2009, p. 12).

Se o conhecimento (as “verdades”, os “saberes”) se mantém, ao longo das instituições, pela ação humana de perpetuá-lo (por processos de ensino e aprendizagem), então, a mesma Educação que o constrói tem o potencial de questioná-lo, de modificá-lo, de substituí-lo:

O discurso que inventa, que constrói representações, positivas ou negativas, acerca dos gêneros, das sexualidades, das relações étnico-raciais, está em constante movimento e, portanto, passível de permanente crítica desconstrutiva. Isso é particularmente positivo e encorajador para aquelas e aqueles que veem a Educação e a Escola como uma possibilidade e um local de desconstrução e de construção de novos saberes (FURLANI, 2009, p. 12).

Para Foucault, o poder é sempre algo positivo, pois ele permite a *resistência* – pressupõe a existência do *outro* (do diferente) e, por conseguinte, reconhece a existência do saber do outro. Esses saberes socialmente estão em constantes relações de poder (inclusive, no interior da Escola, na sala de aula) e, se o outro não pode produzir saber (por exemplo, falar de si), então não há resistência, e sim violência.

O contexto educacional também é político e também é local onde representações e significados podem ser re-pensados, re-inventados, incluídos, pluralizados. Basta apenas que saibamos que tipo de país queremos, que tipo de “educação integral” intencionamos proporcionar para nossas crianças e jovens, que concepção de “educação para cidadania” pretendemos, que entendimento temos acerca da Educação como meio à “superação das desigualdades sociais” (FURLANI, 2009, p. 12).

É nesse sentido que a Educação Formal, as Políticas Públicas, os Movimentos Sociais e as mais diversas vozes que produzem saberes (academia, autores/as, fe-

ministas, ONGs, etc.), a partir do século XX, começaram a questionar os discursos e enunciados históricos que legitimavam as desigualdades sociais. Têm crescido os argumentos a favor do respeito às diferenças de gênero, de sexualidade, de sujeitos étnico-raciais a partir da explicitação do *jogo de poder* presente nas formas de ensinar e nos distintos conhecimentos institucionalizados.

[...] As múltiplas representações, significados e saberes, no contexto das diversas sociedades e culturas, são “invenções” dos seus respectivos contextos discursivos. Podemos escolher pinçar na história, algumas temáticas da sexualidade (como virgindade, casamento, homossexualidade, anticoncepção, manifestações infantis, iniciação sexual, etc.). Veremos como, cada sociedade, ao seu tempo, “constrói” específicos significados acerca do objeto que fala. Cada sociedade legitima ou condena, certa prática sexual, certos sujeitos, dependendo do entendimento momentâneo que tem sobre eles (FURLANI, 2009, p. 11).

5. UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICO-REFLEXIVA PARA EDUCAÇÃO DE RESPEITO AS DIFERENÇAS – O EXERCÍCIO DA ALTERIDADE

Um grande desafio que se coloca para os/as profissionais da educação é a mudança social. Mudar a sociedade para a minimização das desigualdades é um objetivo da Escola. No entanto, a primeira mudança, sem dúvida, é de ordem pessoal – afinal, nós homens e mulheres, podemos ser (ou somos) preconceituosos/as, racistas, machistas, homofóbicos/as, etc. e, ao mesmo tempo, sermos essas/es educadoras/es da justiça social, tão desejada.

Entendo que o exercício da alteridade é uma possibilidade de nos aproximarmos desse modo de ver as diferenças (de gênero, de sexualidade, de raça e etnia) como possíveis, positivas e desejáveis. Mas, o que é alteridade e como ela pode ser vista como uma estratégia a uma sociedade mais igual, de respeito às diferenças?

Alteridade é “a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro” (SILVA, 2000, p. 16), outridade. Entendo que para a existência de uma

sociedade da paz, do respeito às diferenças, com menos preconceitos e desigualdades, a *alteridade é um conceito para se exercitar*, para se ter como *atitude diária*, como *filosofia de vida*. De nada adianta, apenas, defini-la ou compreendê-la do ponto de vista conceitual! É preciso *vivenciá-la* em relação a qualquer análise que se faça “daquilo que é diferente de mim”.

Alteridade é ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem (Frei Beto, 2003).

Maurício da Silva (2009), no artigo “Alteridade e Cidadania” escreveu:

a palavra alteridade [...] possui o significado de se colocar no lugar do outro na relação inter-pessoal, com consideração, valorização, identificação e dialogar com o outro. A prática da alteridade se conecta aos relacionamentos tanto entre indivíduos como entre grupos culturais religiosos, científicos, étnicos, etc. (SILVA, 2009).

ATIVIDADE DIDÁTICA PARA O EXERCÍCIO DA ALTERIDADE

 **FILME:** Desejos Proibidos – “*If these Walls Could Talk 2*”. É uma produção para TV (HBO), que pode ser encontrada em DVD. O filme é constituído de três episódios, com histórias distintas. Todas as histórias se passam na mesma casa: no ano 1961, 1972 e 2000. O tema central é o relacionamento, sexual e afetivo, entre mulheres (lesbianidade). Direções: Jane Anderson, Martha Coolidge, Anne Heche; Edição: Margaret Goodspeed, Priscilla Nedd-Friendly; Roteiros: Jane Anderson, Anne Heche, Alex Sichel, Sylvia Sichel.

1º. Episódio – 1961 – dirigido por Jane Anderson (roteirista de “Colcha de Retalhos”) conta a história de duas senhoras (Vanessa Redgrave e Marian Seldes) num relacionamento de longos anos. Uma delas morre e a outra se vê diante da perda afetiva e patrimonial, do não re-

conhecimento social de seu “casamento” e do desamparo familiar. **Temas para discussão:** Direitos patrimoniais para LGBTTT; relacionamentos familiares; sexualidade na terceira idade; homossexualidade feminina.

2º Episódio – se passa em 1972, no auge do Movimento Feminista norte-americano. Uma feminista feminina (Michelle Williams) apaixonou-se por uma lésbica masculinizada (Chloë Sevigny) e encontra preconceito por parte de suas amigas e por parte de outras feministas – que não querem que o Movimento (na Universidade) e as feministas sejam associadas à lesbianidade. Dirigido por Martha Coolidge (“As Noites de Rose”), o episódio permite a discussão da identidade de gênero e das disputas identitárias envolvendo gênero, sexualidade, raça e etnia. **Temas para discussão:** Movimento Feminista; políticas de identidade sexual, de gênero e racial; identidades de gênero; masculinidades e feminilidades.

3º. Episódio – se passa nos anos 2000. Um casal de lésbicas (Ellen DeGeneres e Sharon Stone) decide ter um/uma filho/a. Inicialmente tentam a gravidez natural, a partir de um amigo gay. Como o casal de homens também pretendia “dividir” a criança, elas buscam a inseminação artificial. O filme explicita os entendimentos atuais acerca do relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, as tecnologias reprodutivas e as questões referentes a maternidades homossexuais. Dirigido por Anne Heche. **Temas para discussão:** Tecnologias reprodutivas; Casamento e maternidade/paternidade; homossexualidade feminina.

O Exercício da ALTERIDADE, sugerido, deve ser feito a partir do **Episódio 1** – 1961. A história retrata a vida de um casal de mulheres homossexuais, na terceira idade, e a morte de uma delas. O roteiro mostra o “não reconhecimento” social do relacionamento e a interferência da família nas questões afetivas e patrimoniais. O OBJETIVO da atividade é:

- Exercitar o “movimento” de “colocar-se no lugar do outro” e perceber como a sociedade pode ser desigual quando não reconhece a diferença.
- Pensar o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo sob o ponto de vista da afetividade, da conjugalidade, da união consensual e mútua que pode perdurar por muitos anos.
- Focar o olhar sobre o aspecto dos direitos civis da propriedade e do patrimônio e a usurpação dos mesmos quando, socialmente, esse tipo de relacionamento não possui reconhecimento social e amparo legal/jurídico.
- Refletir sobre a necessidade da existência de leis que garantam direitos. A “inexistência” de uma lei pode ser vista como um indicador de desigualdade social.

6. GÊNERO E SEXUALIDADE = VESTIDINHO ROSA – VERGONHA E HUMILHAÇÃO!



Foto: O Estado de São Paulo, *on line*, 19 março 2009.

O Diário Catarinense (maior jornal de Santa Catarina), no dia 19 de março de 2009, transcrevendo texto do **GLOBO Esporte.com** afirmou:

Com a chegada do técnico Roberto Fernandes, os jogadores terão que se acostumar ao **método de castigo**: quem treinar mal, no dia seguinte terá que usar um microvestido rosa por cima do uniforme. **Mico?** Dos grandes. Primeiro que sofreu com **a punição** foi o meia Jairo. Encabulado, ele deu tudo de si e teve que **aguentar as piadinhas** dos colegas, que não economizaram nas risadas (DC *on line*, 19/03/2009, grifos meus).

O episódio despertou grande indignação na cidade e no Estado e ocupou a mídia nacional por alguns dias. Que efeito essa representação teve para as pessoas? Como o ato do técnico foi interpretado e que sentimento suscitou?

ASSÉDIO MORAL

Isso é **assédio moral**. Eu aconselharia ao jogador (e os demais integrantes do plantel do Figueirense) a ler alguns livros sobre o assunto (ex: “*Violência Corporativa e Assédio Moral*”, de 2005) e **contratar um bom advogado trabalhista** para entrar com uma **ação contra** o técnico e o time (Clic RBS – jornal *on line*, Sex, 20/03/09, 08:31h, grifos meus).

[...] - Isto é um absurdo, [...] o jogador está sendo desrespeitado no seu trabalho, é um **grande preconceito** e uma **violação dos direitos humanos**. Espero que a diretoria do Figueirense ou o **sindicato dos jogadores de futebol** tome uma providência para que atos como estes não se repitam [...].(Grifos meus) (Clic RBS – jornal *on line*, 19/03/2009, 20:01h).

Como mostram as manifestações (que refletem, também, a tônica das discussões de rádio, TV e jornal impresso da época) foram as *questões de ordem trabalhistas* que chamaram a atenção e foram identificados, pela opinião pública, como problemáticas. No caso, o assédio moral se caracterizaria pelo constrangimento causado em usar o vestido rosa.

REFLITA sobre essas QUESTÕES

1. Por que o vestido rosa foi considerado como uma forma de “desrespeito”?
2. Qual/is significado/s e instituições sociais que tornaram/tornam esta peça de vestuário uma ofensa?
3. Quais as pedagogias da sexualidade e do gênero presentes do episódio?
4. Qual o efeito pedagógico de um ato que busca punir um “menino/homem” forçando-o a vestir trajes “de menina/mulher”?
5. O que isso ensina sobre gênero e sexualidade?
6. Por que o significado do vestidinho rosa é culturalmente negativo?
7. Por que apenas questões de ordem trabalhista foram identificadas?

O ato do técnico explicita, pelo menos, um flagrante conceito discriminatório (e não identificado pela mídia que discutiu o caso, nem tão pouco por aqueles que comentaram o episódio). Estou me referindo não a assédio moral, mas a **MISOGINIA**. **Misoginia** é o sentimento de desprezo em relação à mulher e a tudo que vem do feminino. Homens e mulheres podem ser misóginos/as (assim como podem ser machistas). É um termo atribuído ao gênero, no entanto, pode estar associado com a sexualidade (quando preconceitos como misoginia e lesbofobia se somam – além do desprezo pelo fato de ser mulher, ela é desprezada por ser homossexual).

Por que o ato foi misóginos? O que a punição nos diz (nos ensina) nas entrelinhas? Entendo que uma análise possível é considerar que o episódio nos diz o seguinte: “Se você (atleta) não jogar bem, será punido. Você terá que usar um vestido cor-de-rosa! Com isso você será **comparado a uma mulher** e isso é humilhante, isso é motivo para você se envergonhar e envergonhar todo o time! Além do mais, a mulher é inferior, submissa e passiva. Assim, sua sexualidade também será questionada. Usando rosa você será considerado homossexual – e isso também é motivo de vexame”.

Nesse sentido, o ato de “obrigar” um menino/homem a vestir roupas de menina/mulher é também **homofóbico**. A homofobia existe não porque eu considere que “ser comparado” a um homossexual seja algo ruim, vexatório. A episteme (saber-poder) hegemônica, existente na cultura atual, permite uma inteligibilidade coletiva ao “vestidinho rosa”. Homossexuais, usualmente, são vistos como não-homens; no raciocínio dual, binário e oposto do sexo, se você não é homem, é mulher. Dessa forma, sempre que um menino, rapaz ou homem estiver usando cor-de-rosa ele poderá ter sua sexualidade (heterossexual) posta em dúvida.

Você, leitora e leitor, não considera curioso o fato de ninguém da mídia jornalística ter analisado o acontecimento sob o ponto de vista do gênero e da sexualida-

de? Ninguém mencionou misoginia e/ou homofobia!!! O assédio moral foi o foco central da análise (constrangimento no ambiente de trabalho), no entanto, esse constrangimento não foi traduzido como misoginia e homofobia. Na minha análise, esse entendimento não foi possível porque os campos de conhecimento necessários (estudos de gênero e sexualidade) não eram de domínio das pessoas envolvidas (jornalistas, pessoas que opinaram nos sites).

A resistência social aos efeitos de um saber-poder que contribui para exclusão, para o preconceito e/ou para desigualdade social, dependerá do **contra-argumento discursivo** e da capacidade dos sujeitos em perceberem mecanismos de coerção. Para que as pessoas identifiquem os processos de subordinação aos quais estão submetidas, elas precisam possuir elementos (conceituais, históricos e elucidativos) para isso. A inserção dos Estudos de Gênero, dos Estudos Feministas, dos estudos Gays e Lésbicos, dos estudos sobre as várias sexualidades, dos estudos sobre as populações de origem africana e as muitas etnias, etc., são fundamentais aos currículos de hoje. Currículos, inclusive, do Ensino Superior, para formação de profissionais da educação, da saúde, das comunicações, do legislativo e do judiciário (seja em cursos de graduação ou pós-graduação) – esses *saberes* se tornaram fundamentais para o reconhecimento da subordinação e da mudança à uma sociedade mais igual. Pessoas que demonstram dificuldade ou incapacidade em identificar o saber-poder contido em determinado conhecimento e/ou informação podem estar apontando para as limitações de sua formação. Nesse sentido, os processos educacionais de formação continuada adquirem especial relevância no sentido de proporcionar referenciais teóricos que possibilitem a inclusão de “novos olhares” e de discussões ausentes na formação inicial.

Homens e mulheres que dedicam reflexões aos Estudos Feministas, Estudos de Gênero e Estudos da Sexualidade, certamente, terão outros recursos conceituais

para desenvolverem suas análises sociais: mais facilmente identificarão as formas de preconceito e desigualdades; mais facilmente concluirão acerca das relações de poder envolvidas nas “verdades” que subordinam; mais facilmente exercitarão a alteridade; mais facilmente verão as diferenças como positivas; mais facilmente concluirão que “ser diferente” dever ser um direito de todos e de todas.

GENDERS AND SEXUALITIES - DISCUSSING THE EDUCATION AND THE PROCESSES OF KNOWLEDGE PRODUCTION

Abstract

I discuss educational roles (formal or informal) as well as ways of human knowledge production (scientific or not) in the production of knowledge about gender and sexuality. There is a human, politic and contingent character in methods, appointments and interests in human activities, both in educational or other activities that build knowledge. I use Michel Foucault to discuss concepts as power, power relationships, episteme and knowledge-power. I rehearse analytical exercises using gender and sexuality representations in cultural artifacts. I emphasize the centrality which the term otherness assumes in the construction of a society that is less unequal, respecting the differences. I also question the Sexual Education that is practiced in schools.

Keywords: Education of educators. Foucault – episteme – knowledge-power. Sexuality and gender pedagogies. Otherness. Sexual Education Curriculum.

NOTAS

¹ Scott (1995) apresentará quatro posições teóricas do Feminismo, no início dos anos de 1970: 1. o feminismo radical (feministas teóricas do patriarcado); 2. o feminismo de tradição marxista; 3. o feminismo pós-estruturalista francês e 4. o feminismo psicanalítico. Warren Hedges (1996) no artigo *Uma Taxonomia de Tradições Intelectuais Feministas*, considerou a existência atual das seguintes abordagens teóricas do Feminismo: 1. o Feminismo Liberal; 2. o Feminismo Cultural; 2. o Separatismo ou Feminismo Radical; 4. o Feminismo “Francês” (pós-estruturalistas); 5. o Feminismo Psicanalítico; 6. o Feminismo Materialista

(marxista); 7. o Movimento Anti-pornográfico; 8. as Teóricas e artistas pró-pornografia; 9. a Teoria “*Queer*”.

² Quando falo Antiguidade Clássica estou referenciando, em especial, a hegemonia ocupada pelas civilizações grega e romana, na História, no período, aproximado, do século VIII a.C. até o ano de 476 d.C. (queda do Império Romano do Ocidente). Portanto, trata-se da Grécia e Roma antigas.

³ A primeira Bíblia conhecida pelos cristãos foi a judaica (que se refere apenas ao Velho/Antigo Testamento). [...] A Bíblia “começou a ser escrita pelo ano 1250 a.C., no tempo de Moisés, quando Ramsés II governava o Egito. Sua última parte foi escrita pelo apóstolo São João, em 100 d.C.” As histórias bíblicas, mesmo antes de Cristo, eram contadas através de narrativas, fábulas, contos, trechos em missas, cultos. Somente em 1456, quando Johann Gutenberg inventou a imprensa, foi que o texto bíblico pôde ser editado e lido por pessoas fora do clero. (FURLANI, 2010, no prelo).

⁴ O Estado de São Paulo on line. “População mundial chegará a 7 bi em 2011; África tem 1 bilhão”. Disponível em estadão.com.br. Acesso em 12 agosto 2009.

⁵ São recentes os estudos que articulam categorias analíticas como **gênero, sexualidade, raça e etnia**. Os Estudos Feministas e os Estudos sobre as Mulheres iniciaram-se nos anos de 1970-1980, no Brasil, e têm buscado essa relação. O texto inicial de Joan Scott (1995) mencionará “caráter relacional” do gênero, ou seja, sua interface com outros atributos identitários que precisam ser considerados na análise social e nos efeitos da desigualdade sobre os sujeitos. Scott (1995) mencionou a necessária intersecção entre gênero, raça e classe social.

⁶ Quem desenvolve estudos utilizando a categoria “gênero”, necessariamente, não significa que seja feminista. Homens e mulheres podem desenvolver pesquisas no campo dos Estudos de Gênero, Estudos de Mulheres, estudos sobre masculinidades e feminilidades e não terem, no Feminismo, um rumo político. Recomendo a leitura do livro de Londa Schiebinger [O Feminismo mudou a Ciência? (2001)] que discute como, a partir dos anos de 1960, muitos campos do conhecimento (medicina, arqueologia, biologia, física, matemática) vêm sendo modificados pelo Feminismo e pela utilização do olhar em gênero.

⁷ Ver Furlani (2008b, p.55-56), que apresenta as epistemias trazidas para o debate contemporâneo por diferentes Movimentos: 1. Os movimentos de mulheres e os movimentos feministas; 2. Os movimentos LGBTTT; 3. Os movimentos de negras, negros e populações quilombolas; 4. Os movimentos de populações indígenas; 5. Os movimentos de trabalhadores/as rurais e sem-terra; 6. Redes de solidariedade com o surgimento do HIV/AIDS; 7. Os movimentos ecológicos; 8. Os movimentos pró-criança e adolescente; 9. Os movimentos étnicos; 10. Os movimentos pacifistas e antibelicistas.

REFERÊNCIAS

Frei Beto (2003). Alteridade (artigo). ADITAL, Agência de Informação Frei Tito para América Latina. Disponível em <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=7063>. Acesso 25 janeiro 2010.

CHAVES, Eduardo. 2009. Multimídia: Conceituação, Aplicações e Tecnologia. Disponível em <http://edutec.net/Textos/Self/multimed/mm01.htm>. Acesso 20 janeiro 2010.

FREIRE COSTA, Jurandir. *A Ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FURLANI, Jimena. Gêneros, Sexualidades e Discurso Religioso - um exercício desconstrutivo possível para o currículo da Educação Sexual. UNICAMP: *Temáticas*. p.24. No prelo. 2010.

_____. *Mitos e Tabus da Sexualidade Humana – subsídios ao trabalho em Educação Sexual*. 3ª Ed. 1ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Educação Sexual – quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. Florianópolis, Editora da UFSC: *Perspectiva*. Centro de Ciências da Educação (CED), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), v.26, n.01, janeiro/junho, 2008a, p.283-317.

_____. (org). *Educação Sexual na Escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Florianópolis: UDESC (Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina); SECAD / Ministério da Educação, 2008b.

HEDGES, Warren. *Uma taxonomia de tradições intelectuais feministas*. English Dept, Southern Oregon University, 9; 1996. Tradução Guacira Lopes LOURO (2002) UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação (mimeo). <http://www.sou.edu/English/IDTC/Issues/Gender/Resources/femtax1.htm>. Acesso em 22 de agosto de 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias Pedagógicas Modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J.C. e SANTOS, Akiko (orgs). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005, p. 19-62.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.07-34.

MORTON, Adam. Conhecimento .In: PAPINEAU, David. *Filosofia – grandes pensadores, principais fundamentos e escolas filosóficas*. Maria da Anunciação Rodrigues; Eliana Rocha (tradução). Olgária Matos (revisão técnica). São Paulo: Publifolhas, 2009. p.73-104.

SCHIEBINGER, Londa. *O Feminismo mudou a Ciência?* Bauru, SP: EDUSC, 2001. Coleção Mulher.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v.20, n.2, jul/dez 1995: p.71-100.

SILVA, Maurício (2009). Alteridade e Cidadania (artigo). Disponível em <http://www.evirt.com.br/colunistas/mauricio08.htm>. Acesso 25 janeiro 2010.

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