

Sexualidade e gênero: conceitualizações para docentes

Amanda Oliveira Rabelo

Professora Adjunta da
Escola Superior de Educação Almeida Garrett/Lisboa
Pós-doutoranda em Ciências da Educação
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Coimbra, projecto financiado pela FCT.

António Gomes Ferreira

Professor Doutor da
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Coimbra.

Maria Amélia Gomes de Souza Reis

Professora Doutora da UNIRIO - Rio de Janeiro-Brasil
Investigadora do CEISXX/Coimbra.
amandaorabelo@hotmail.com

Resumo

Buscamos com este artigo conceituar e discutir sobre as questões de gênero e sexualidade, que são construídas socialmente e difundidas nas representações, para que tais questões sejam objeto de reflexão dos/as docentes nas suas práticas profissionais e que sejam desmistificados alguns preconceitos que envolvem os papéis dos/as professores/as “primários” e dos/as educadores/as de infância. A nossa pesquisa tem como objectivo final analisar estas representações dos professores por meio de uma investigação-ação efetuada com docentes do 1.º ciclo e da educação de infância voluntários de uma formação sobre sexualidade e gênero. Entendemos que os/as docentes, por estarem nos quotidianos escolares que são terreno de lutas de poder, podem ser representantes da “mudança” ou da “estagnação”, pois tendem a ensinar de acordo com as suas representações da sexualidade e gênero a que têm estado sujeito na sua formação. Portanto, incitaremos a reflexões e debates dos/as professores/a sobre as questões de gênero e sexualidade que parecem distantes dos contextos escolares, mas que afloram nos mínimos detalhes da docência, por exemplo, nos aspectos da profissão considerados femininos (paciência/sensibilidade...) e nos preconceitos associados à categorização sexual e de gênero presentes no quotidiano escolar (na segmentação de brincadeiras e actividades por gênero, na discriminação de atitudes e escolhas, na homofobia...). Entretanto, como a nossa investigação está em fase inicial, neste artigo iremos somente discutir algumas conceituações e preconceitos e representações sobre sexualidade e gênero.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Educação.

Sexuality and gender: conceptualizations for teachers

Abstract

This article seek to conceptualize and discuss the gender and sexuality issues that are socially constructed and disseminated in the representations, for that issues are the subject of reflection of the teachers in their professional practices and for demystified

some prejudices that involving the roles of elementary teachers and educators of early childhood education. Our research aims to analyze the final representations of teachers through an action research conducted with volunteer teachers for training on sexuality and gender. We understand that teachers can be representatives of "change" or "stagnation" because they are in school everyday, which are spaces for power struggles, and tend to teach according to their sexuality and gender representations that has been subject in its formation. Therefore, we will stimulate teachers reflection and discussion about gender and sexuality issues that seem distant from the school contexts, but which arise in the smallest details of teaching, for example in aspects of the profession considered feminine (patience / sensitivity ...) and the prejudices associated with sexual and gender categorization present in daily school life (in gender segmentation of games and activities, in discrimination of attitudes and choices, in homophobia ...). However, as our investigation is at an early stage, this article will only discuss some concepts and prejudices and representations of sexuality and gender.

Key words: Gender. Sexuality. Education.

Introdução

Quando nascemos fomos programados
A receber o que vocês
Nos empurraram com os enlatados
Dos U.S.A., de nove as seis. (...)
Depois de 20 anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser
(Legião Urbana, Geração Coca-cola, 1985)

Como diz a música nascemos sendo “programados” por várias instâncias para viver em uma sociedade. A escola é uma destas principais instâncias de aprendizagens onde as “regras do jogo” são divulgadas. Entretanto, às vezes esta aprendizagem é “empurrada”, é oferecida de acordo com o que é considerado adequado, com as disciplinas que são consideradas necessárias ou com a forma de tratar temas que não provoquem nenhum tipo de conflito. Será que é assim que deve ser? Ou a educação deve estar sempre associada com o que os alunos desejam?

É fato que o gênero e a sexualidade estão sempre presentes na escola, assim como na nossa vida desde antes de nascermos, conforme aprofundaremos adiante. Porém, tais temáticas continuam envoltas de preconceitos, estereótipos, mitos e tabus, além de serem ainda pouco discutidas nas salas de aula ou serem discutidas de uma forma assistemática e desconexa de todas as discussões que estas abarcam.

Alguns estudos (como REIS, 2002; PEREIRA, 2007; SCHINDHELM, 2008) mostram que os/as docentes quando indagados a respeito do gênero e da sexualidade expõem desinformação e falta de preparo. Além disso, vários autores (ALTMANN, 2003; AZEVEDO, 2005; CAFARDO, 2006; MARQUES; KNIJNIK, 2006) referem que a formação inicial e contínua dos/as professores/as não tem dado conta das questões de gênero e sexualidade (o que é confirmado pelo censo do magistério brasileiro, onde só 0,25% de todas as formações contínuas foram específicas de sexualidade e gênero, ver BRASIL, 2006: 292), nem da reflexão sobre os binômios sociais existentes, como a separação do cuidar/educar, razão/emoção, senso-comum/ciência, teoria/prática, homem/mulher, que envolvem uma sobrevalorização de um destes elementos das dicotomias.

Isso tem graves consequências, pois como os/as docentes irão dinamizar/ensinar esta temática sem a discutirem antes e ultrapassarem os seus próprios preconceitos?

Neste sentido, este artigo busca conceituar e discutir sobre as questões de gênero e sexualidade, que são construídas socialmente e difundidas nas representações, para que tais questões sejam objeto de reflexão dos/as docentes nas suas práticas profissionais e que sejam desmistificados alguns preconceitos que envolvem os papéis dos/as professores/as “primários”¹ e da educação infantil.

Tal discussão faz parte de uma investigação que analisará as representações de sexualidade e gênero dos professores por meio de uma investigação-ação efetuada com docentes do 1.º ciclo e da educação de infância voluntários de ações de formação a serem realizadas em Portugal e no Brasil. Entretanto, por estarmos em fase inicial de colheita de dados, neste artigo iremos somente discutir algumas conceituações, preconceitos e representações sobre sexualidade e gênero.

Cabe destacar que os/as docentes alvo desta investigação, por estarem nos quotidianos escolares que são terreno de lutas de poder, podem ser representantes da “mudança” ou da “estagnação”, pois tendem a ensinar de acordo com as suas representações da sexualidade e gênero a que têm estado sujeito na sua formação (pessoal, inicial e contínua). Portanto, incitamos a reflexões e debates dos/as professores/as sobre as questões de gênero e sexualidade que parecem distantes dos contextos escolares, mas que afloram nos mínimos detalhes da docência, por exemplo, nos aspectos da profissão

¹ Utilizaremos neste trabalho o termo “ensino primário” de acordo com a Classificação Internacional Tipo da Educação da UNESCO (CITE 1, 1997, citada por EURYDICE, 2001) e como tentativa de usar um termo compreensível no Brasil e em Portugal (pois este já foi utilizado em ambos os países) para designar o “1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)” de Portugal e a “1.ª fase do Ensino Fundamental” do Brasil.

considerados femininos (paciência/sensibilidade...) e nos preconceitos associados à categorização sexual e de gênero presentes no cotidiano escolar (na segmentação de brincadeiras e atividades por gênero, na discriminação de atitudes e escolhas, na homofobia...).

Portanto, é importante e imperativo fazer um trabalho de formação inicial e contínua com professores/as em relação às questões que envolvem sexualidade e gênero. Mas não podemos nos esquecer nunca que as diferenças de contexto sócio-histórico-cultural devem ser levadas em conta em tais modelos e dinâmicas de formação, devendo adequá-los visando a emancipação dos/as docentes e não a submissão.

Em primeiro lugar, iremos discutir algumas conceituações e preconceitos e representações sobre sexualidade e gênero.

Sexualidade

O que será que me dá
Que me bole por dentro, será que me dá
Que brota à flor da pele, será que me dá
E que me sobe às faces e me faz corar (...)
O que não tem vergonha nem nunca terá
O que não tem governo nem nunca terá,
O que não tem juízo...

Chico Buarque, O Que Será (A Flor da Pele), 1976

O que será? Sobre o que Chico Buarque quis falar nesta música não podemos afirmar, mas ao ouvi-la pensamos em alguns sentimentos que normalmente associamos com a sexualidade, sentimentos considerados positivos e negativos: desejo, vergonha, controle.

Entretanto, todos esses sentimentos que associamos à sexualidade não são inerentes a ela, mas algo construído socialmente, pois a sexualidade não pode ser resumida a “instintos naturais”, impulsos, genes, hormônios, nem às vivências afetivas e de prazer. Nem também podemos negar a existência das condições e limites sexuais impostos pelo corpo biológico. Ou seja, a sexualidade é construída, ela não é simplesmente uma força inerente à espécie, uma força biológico-natural que produz toda uma série de comportamentos sexuais (e “consequentemente” a identidade de gênero e a orientação sexual). Ela é aprendida pelo indivíduo no meio sócio-histórico-cultural que nascemos e crescemos, por isso existem várias formas de viver a sexualidade.

Muitos pensam que a sexualidade é um instinto que deve ser controlado a todo custo, outros que o sexo é extremamente reprimido na nossa sociedade. Porém a construção

da sexualidade vai muito além dos instintos e da repressão. Como nos explica Foucault (1988a: 66-67), a interdição/repressão do sexo não é uma ilusão, a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental dos discursos sobre o sexo, pois a nossa sociedade não obrigou o sexo a silenciar-se, ao contrário, ela nos convida a falar de nossa sexualidade, para normatizar e controlar essa sexualidade a partir dos dispositivos saber/poder que controlam o conhecer para melhor controlar o poder. Falamos da sexualidade aos médicos, psicólogos, padres, amigos, ouvimos sobre a sexualidade na mídia, na família, na escola.

No cotidiano escolar, por mais que pensemos que a sexualidade tem sido afastada, encontramos a sexualidade presente nos mínimos detalhes: em brincadeiras, alcunhas, anedotas, em pichações, na estigmatização (homofóbica) dos meninos que tenham alguma qualidade considerada feminina e vice-versa, nos preconceitos contra alunos e alunas que vão contra o que esperam dos seus comportamentos sexuais (homossexuais, travestis, meninos “virgens”, meninas “atiradas”), nos banheiros, nos olhares insinuantes, nas roupas que provocam, em cartas de amor, nas práticas pedagógicas dos professores, nos textos e imagens dos manuais, na divulgação de comportamentos esperados para homens e mulheres, nas questões ultimamente colocadas em evidência, como o HIV/DSTs e a gravidez na adolescência, entre outros.

Mas então o que é sexualidade?

Sexualidade é um conceito complexo e dinâmico que tem múltiplas interpretações, pois depende do contexto social e cultural em que está inserida. Foucault (1988b: 9) descobre que este termo surge no século XIX, o que não deve ser subestimado nem superinterpretado, porque tal surgimento não marca a emergência da sexualidade, mas que algo fez surgir um novo vocabulário, que foi o desenvolvimento de vários campos de conhecimentos que instauraram regras e normas (em parte novas e em parte tradicionais) com apoio em instituições e que produzem mudanças nos modos que os indivíduos dão sentido à sua conduta, sentimentos, deveres...

Atualmente a sexualidade é um termo utilizado para se referir às capacidades associadas ao sexo. Mas o próprio sexo tem vários significados:

- o conjunto de características físicas e funcionais que distinguem o macho da fêmea (que acabam servindo para classificar as pessoas “do mesmo sexo” ou “do sexo oposto”);
- os órgãos sexuais;
- a relação sexual;
- a atividade reprodutora;

- a sensualidade e o prazer sexual;

Além destes significados, várias visões são associadas ao sexo, algumas positivas, onde o sexo é visto como potencialidade de prazeres, desejo e sensualidade, outras negativas, onde é visto como associado com doenças, morte, que tem que ser disciplinado, reprimido, controlado. Além disso, por vezes é visto como um impulso, uma energia, algo natural e considerado quase “indomável”, pois precisamos de satisfação, outras vezes é visto como algo pecaminoso.

Mesmo tendo vários significados, no senso comum o sexo é relacionado com a dimensão biológica dos seres, com as características físicas, com o ato sexual em si. Deste modo, como a sexualidade é estritamente relacionada ao sexo no senso comum, muitas vezes também é considerada limitada a esta dimensão.

No entanto o conceito de sexualidade (que é objeto de reflexão dos historiadores, filósofos, cientistas sociais e psicólogos) apesar de ter uma ligação ao sexo não é a ele restrito, ao contrário, remete-nos à amplitude sócio-cultural-histórica da ação humana, ou seja, como algo construído que vai muito além desta dimensão biológica e que compreende desde o erotismo, o afeto, o desejo, as sensações, as emoções, as experiências, as condutas, as proibições, os modelos e as fantasias, até mesmo às noções relativas à saúde, à reprodução, às tecnologias e ao exercício do poder, por isto é muito difícil distinguir na sexualidade humana o que nela se deve à biologia, à cultura, à sociedade, ao individual e à história.

De acordo com o PAHO/WHO (2000) a sexualidade inclui: o gênero (valores, atitudes, papéis ou características culturais baseadas no sexo biológico); a identidade sexual e de gênero; a orientação do desejo sexual; erotismo; vínculo emocional (estabelecimento de laços com outros seres humanos mediante emoções); atividade e práticas sexuais; relações sexuais e comportamento sexual. Concordamos com este ponto de vista, porém acrescentamos uma questão que também é importante destacar que envolve a sexualidade: o controle do poder.

Para entender a construção desta sexualidade como entendemos hoje, Foucault (1988) analisa a história da sexualidade e explica que o dispositivo da sexualidade corresponde a uma prática discursiva desenvolvida lentamente, denominada por ele de *scientia sexualis*, esta prática discursiva corresponde às exigências funcionais de um discurso que deve produzir a verdade, relacionando-se ao corpo e seus prazeres, aos comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente representadas e modeladas. Ou seja, não se restringe a uma representação, ideologia

ou a um desconhecimento provocado pelas interdições, mas a toda uma construção sócio-histórico-cultural.

Na análise foucaultiana existe um incentivo da sociedade para falar sobre a sexualidade para conhecer e controlar que ele chama de uma *vontade de saber* sobre a sexualidade. A *vontade de saber* da nossa sexualidade, nossas opiniões e pensamentos sobre a mesma, se torna artifício básico de controle disciplinar do corpo e da população. A sexualidade é controlada por dispositivos saber-poder, que não são exercidos de forma única e estatal, mas de forma geral. O poder está em tudo até em nós mesmos, daí nos controlarmos para conter nossa sexualidade e dos outros (FOUCAULT, 1988a: 66-67).

O dispositivo da sexualidade foi constituído para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, dessa forma, a “sexualidade” aparece enquanto verdade do sexo e de seus prazeres. A sociedade atual ajustou a técnica da confissão às regras do discurso científico produzindo discursos verdadeiros sobre o sexo. Na interseção entre a técnica da confissão e um discurso científico a sexualidade foi definida como sendo um domínio penetrável por processos patológicos terapêuticos ou de normalização. É a “economia dos discursos” (as táticas e necessidades, o poder que os sustêm e veiculam) que determina as características fundamentais do que eles dizem. Assim, para entender a construção e história da sexualidade é preciso fazer uma história dos discursos sobre ela (FOUCAULT, 1988a: 67).

A repressão/interdição da sexualidade não é o foco principal dos discursos da sexualidade, há uma maior “liberdade”, porém a autonomia para viver a sua própria sexualidade esbarra na disciplinarização e explosão de discurso sobre os perigos da sexualidade, o que acaba por criar um governo ou cuidado de si exercido individualmente sobre si próprio, ou seja, processos e tecnologias de auto disciplinamento e auto governo que produzem as suas maneiras de viver a sua própria sexualidade e gênero, mas dentro de um limite social onde todos vigiam a si e aos outros.

Vigilância que é feita de acordo com os ideais sociais atuais, em constante produção de novos discursos e modelos. Por exemplo, a gravidez não é apenas um estado biológico, mas histórico e social, pois passa a ter diferentes conotações. Antes a mulher tinha como “único” destino o casamento e a gravidez, que dependendo do contexto social deveria ser o mais cedo possível; atualmente outros paradigmas são aceitos para a gravidez, os discursos e práticas provocaram o adiamento da idade socialmente desejável e aceitável para a primeira gravidez, associados ao implemento das

tecnologias de contracepção e à capacidade de decisão sobre a gravidez, a novas imagens da mulher, de infância, novas questões sobre a saúde (como os riscos de saúde dependentes da idade), sociais (a sociedade acaba por ter em conta estes discursos somados com as necessidades da vida e do trabalho para atribuir uma idade adequada à gravidez, o que repercute sem reflexão na mídia, filmes, notícias, revistas, manuais...), controle demográfico (antes desejava-se menos filhos, hoje a baixa natalidade já faz surgir novos discursos e ações para estimular o crescimento demográfico).

Outro exemplo da relação com a sexualidade com os ideais sociais em vigor, é a forma como percebemos a homossexualidade, tal forma é totalmente relacionada com questões sociais, o que é evidenciado por Foucault (1988b) quando mostra que esta antigamente já foi uma prática aceita socialmente na Grécia, e Spencer (1999) que também mostra que outras sociedades também aceitavam a homossexualidade. O próprio termo homossexual foi criado somente no fim do século XIX (SPENCER, 1999) – embora já existisse anteriormente a condenação das práticas homossexuais – o surgimento do conceito “homossexualismo” esteve envolto no advento do higienismo e na patologização dos desejos e práticas homossexuais, o que motiva hoje a adoção do termo “homossexualidade” para designar a orientação sexual para o mesmo gênero, ou homoerotismo (COSTA, 2002).

Enfim, atualmente ainda existem algumas manifestações da sexualidade que são consideradas socialmente como normais e naturais e outras não, consequentemente existem pressões sociais para que tenhamos uma sexualidade de acordo com o que se espera. A escola é um dos locais onde essas pressões se manifestam, assim como na família, onde as crianças aprendem aos poucos que é “normal” fazer sexo entre pessoas de “sexos opostos”, e não entre pessoas de “mesmo sexo”.

Aprende-se também que existe uma “suposta unidade” entre ter os órgãos genitais/reprodutivos de macho ou fêmea, ter uma identidade de gênero masculina ou feminina (identificar-se e aceitar os comportamentos e atributos socialmente aceitos para cada sexo) e ter uma orientação sexual heterossexual (desejar pessoas do sexo oposto).

Ora, hoje sabemos que tal interligação pode existir, mas não é obrigatória, tal divulgada associação é uma construção social. Sabemos que nem sempre ter um órgão sexual masculino ou feminino leva a que a pessoa se sinta do gênero masculino ou feminino, nem mesmo se sentir homem ou mulher leva a que a pessoa deseje o sexo oposto. Ou seja, o **sexo biológico**, a **identidade de gênero** e a **orientação sexual** são

questões distintas, independentes umas das outras, e não manifestações de uma só “sexualidade natural”. Estas questões são alvo de fatores biológicos (que podem incluir tanto os órgãos sexuais e reprodutores do nosso corpo, quanto hormônios e a própria genética), sociais, psicológicas, culturais, históricos e contextuais (mesmo por questões de classe, etnia/raça, gênero, idade, história de vida), enfim, são construídas, não são prontas e acabadas, mas dinâmicas.

Além desses fatores, ainda existe a **identidade sexual** que é o modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual e se ela torna pública ou não, em determinadas situações ou ambientes, essa percepção de si. Neste caso, existe uma escolha por parte da pessoa em afirmar a sua identidade sexual, mas isso também não significa que assumir uma orientação sexual tenha que estar associado a assumir uma identidade de gênero do sexo oposto, pois ser homossexual não significa necessariamente que um homem se sinta menos masculino ou uma mulher menos feminina. Além disso, as identidades não são fixas, elas podem mudar ao longo do tempo, elas são produzidas por operações complexas na dinâmica das relações sociais e culturais.

Mas então a pessoa também escolhe a sua orientação sexual? Ou a orientação sexual seria uma doença ou uma determinação genética/hormonal da qual não se pode fugir? O que determina a orientação sexual de uma pessoa?

A orientação sexual refere-se ao sexo das pessoas que temos como objetos de desejo e afeto, hoje são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a heterossexualidade (atração por pessoas de outro gênero); a homossexualidade (atração por pessoas do mesmo gênero); e a bissexualidade (atração tanto por pessoas do mesmo gênero quanto pelo gênero oposto). Atualmente existe uma negação do termo “opção sexual”, entendido como escolha do indivíduo.

Até a pouco tempo a homossexualidade era considerada uma doença. Só em 1973 a APA (American Psychiatric Association) retirou a homossexualidade do seu “Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais” (DSM), porém muitos psicólogos e psiquiatras ainda consideravam-na (e consideram) como um distúrbio a ser tratado. A Organização Mundial de Saúde (OMS) só fez a retirada da “Classificação Internacional de Doenças” (CID-9) em 1993 (na edição de 1985 ainda era considerada uma doença).

Na verdade, há várias teorias em várias áreas de conhecimento sobre o assunto, mas não existe um consenso e nenhuma teoria irrefutável, Badinter (1996) mostra que existem teorias genéticas e hormonais, mas também já existiram teorias sobre traumas de infância e ausência familiar. Acreditamos que tal dificuldade de existir uma teoria

que esclareça os motivos da orientação sexual é ocasionada por não existir uma explicação simples para a orientação sexual, mas a coexistência de vários fatores.

Nem mesmo pode-se dizer que se uma pessoa sentir desejo por outra do mesmo sexo ela é homossexual, pois existem várias formas de se descrever/definir a orientação sexual das pessoas, não existindo um consenso nas investigações que apontam a existência de várias dimensões (KLEIN, SEPEKOFF; WOLF, 1985)², vários níveis (KINSEY, POMEROY; MARTIN, 1948)³, momentos (KLEIN, SEPEKOFF *et al.*, 1985)⁴ etc., para se avaliar a orientação sexual. Desta forma, não há uma conexão entre a atração, o comportamento, a identidade de si. Por exemplo, existem pessoas que praticam relações homossexuais, mas não se consideram “homossexuais” ou “bissexuais” e também existem pessoas que sentem desejos homossexuais, mas não os concretizam em práticas homossexuais.

Cabe destacar que muitos militantes e especialistas não consideram correto dizer que a homossexualidade é uma “opção”, pois seria mais fácil “optar” pela heterossexualidade do que pela homossexualidade, visto a enorme quantidade de tabus, preconceitos e discriminações que o homossexual sofre. Eles consideram que a pessoa não controla a sua orientação sexual, por isso não é algo que espontaneamente se modifique.

Em nossa opinião a principal questão não seria dizer se existe ou não escolha pela orientação sexual, pois se a sexualidade é construída, pode existir algo de social, algo de biológico, e também algo de individual. Ao contrário, o ponto crucial a ser discutido é o conflito que as pessoas que têm uma orientação sexual homossexual sofrem, este deve ser superado na nossa sociedade, para que não exista esta preocupação em mudar

² A Grade de Orientação Sexual de Klein avalia sete dimensões da orientação sexual, as quais incluem: atração sexual (orientação sexual), comportamento sexual (prática sexual), fantasia sexual (orientação sexual), preferência emocional (orientação afetiva), preferência social (orientação social), auto-identificação (identidade sexual) e estilo de vida heterossexual/homossexual (identidade sexual), medidas por uma escala e de acordo com o passado, presente ou o que considera ideal.

³ A Escala de Kinsey (ou “The Heterosexual-Homosexual Rating Scale”) tenta descrever a orientação e o comportamento sexual de uma pessoa ao longo do tempo e em seus episódios num determinado momento dentro da seguinte escala: Exclusivamente heterossexual; Predominantemente heterossexual, apenas eventualmente homossexual; Predominantemente heterossexual, embora homossexual com frequência; Iguamente heterossexual e homossexual; Predominantemente homossexual, embora heterossexual com frequência; Predominantemente homossexual, apenas eventualmente heterossexual; Exclusivamente homossexual; Assexuado. Esta escala deve ser usada acompanhada das seguintes perguntas: Quais são os seus comportamentos sexuais? Quais são as suas fantasias sexuais?

⁴ Presente, passado ou ideal.

de orientação sexual motivada pela falta de aceitação da sociedade, o que causa, muitas vezes, uma não aceitação pelo próprio indivíduo dos seus próprios desejos.

Esta não aceitação social e pessoal se dá por causa da consideração da “anormalidade” da homossexualidade e da imposição social da heterossexualidade – **heteronormatividade** (ou **heterocentrismo**). De acordo com esta ordem social a heterossexualidade praticada entre adultos, legitimada pelo casamento e associada à reprodução, é a orientação sexual “natural”, “saudável”, “normal”, e está na base da criação, da educação, da socialização e do controle que estamos sujeitos enquanto homens e mulheres na sociedade.

Welzer-Lang (2001: 465) explica que a heteronormatividade e a dominação masculina são os paradigmas que têm condicionado nossas representações e nossas práticas, eles fazem com que a virilidade seja buscada pelo homem ao se afastar da feminilidade, ou seja, “Não se *nasce* Homem, nem se *é* Homem, empenha-se constantemente na busca de *tornar-se* Homem. A virilidade representa justamente o investimento numa rede de relações com a busca do reconhecimento da masculinidade” (AREDA, 2006: 1).

Welzer-Lang (2001: 465-468) esclarece que este paradigma opõe homo/hetero, homem/ mulher, e faz com que estes pares só adquiram sentido quando tomados juntos. O surgimento da *scientia sexualis* (FOUCAULT, 1988a) contribuiu para impor nos homens um quadro heterossexual apresentado como uma forma natural de sexualidade. O heterocentrismo está presente tanto no senso comum como prevalece nas análises das ciências sociais, poucas vezes como um “heterocentrismo diferencialista”, uma tolerância opressiva, “que aceita o fato de que existam seres diferentes, os/as homossexuais, e, por consequência, é normal, progressista, lhes dar alguns direitos” (os debates sobre a homoparentalidade mostram seus limites objetivos).

Assim, a heteronormatividade é o primeiro passo para o aparecimento de preconceitos, pois ela acaba por impor a dualidade homem/mulher, assim como a dominância do primeiro ao segundo, o que “sobra” para os que se “desviam” da norma heterossexual na maioria das vezes é ficar em silêncio, dissimulando a sua orientação sexual, ou sofrer humilhação pública, segregação e, até mesmo, violência.

Um dos preconceitos existentes é o **heterossexismo** que é a discriminação e a opressão baseadas em uma distinção feita a propósito da orientação sexual, ou seja, é a promoção incessante, pelas instituições e/ou indivíduos, da superioridade da heterossexualidade e da “subordinação” da homossexualidade. Ser homem corresponde ao fato de ser ativo. Este preconceito distingue os ativos, penetrantes,

dominantes dos que são penetrados, dominados e ameaça estes de serem associados e tratados como mulheres (WELZER-LANG, 2001: 468).

Como exemplo desta mentalidade, Torrão Filho (2005: 145-146) explica que em muitos lugares, principalmente na América Latina, a homossexualidade masculina é vista sob uma dupla moral: ativos e passivos são encarados de maneira diferente, os ativos muitas vezes não são considerados homossexuais, porque eles continuam dominando e não são penetrados. Muitas vezes, a masculinidade e a virilidade são valorizadas em detrimento dos maneirismos femininos, mesmo entre os homossexuais. Mas este não é o único preconceito, existe também a **homofobia** (assim como a lesbofobia e transfobia⁵, expressões que derivaram da homofobia), termo cunhado na década de 1960 no campo da psiquiatria. Welzer-Lang (2001: 465) define a **homofobia** como “a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero. A homofobia engessa as fronteiras do gênero”.

Tal discriminação é produzida pela rejeição do feminino como polo central da socialização do masculino, pois para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. Ou seja, as relações sociais entre homens são estruturadas na imagem hierarquizada das relações homens/mulheres, tal hierarquização acaba por produzir a homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade. Por isso, “os homens que não mostram sinais redundantes de virilidade são associados às mulheres e/ou a seus equivalentes simbólicos: os homossexuais” (WELZER-LANG, 2001: 465). Enfim:

Este homem viril na apresentação pessoal e em suas práticas, logo não afeminado, ativo, dominante, pode aspirar a privilégios do gênero. Os outros, aqueles que se distinguem por uma razão ou outra, por sua aparência, ou seus gostos sexuais por homens, representam uma forma de não-submissão ao gênero, à normatividade heterossexual, à doxa de sexo e são simbolicamente excluídos do grupo dos homens, por pertencerem aos “outros”, ao grupo dos dominados/as que compreende mulheres, crianças e qualquer pessoa que não seja um homem normal (WELZER-LANG, 2001: 468).

Assim, a homofobia aplica-se a quem se suspeita ter um “desejo desviado” (homossexuais, bissexuais, transsexuais) por eles não adotarem configurações sexuais

⁵ A transfobia é a aversão ou discriminação contra pessoas transexuais, transgêneros ou travestis, baseada na expressão de sua identidade de gênero. Pessoas trans sofrem também homofobia, tal como pessoas homossexuais sofrem de transfobia por parte de pessoas que incorretamente não distinguem uma questão da outra.

naturais, mas aplica-se também a todos os meninos, meninas e jovens que sofrem o “terror” de serem acusados de homossexuais e a toda pessoa que tem (ou parece ter) alguma qualidade que se atribui ao outro sexo. A homofobia cria uma forma de controle do comportamento sexual e de ajustamento à heteronormatividade.

Talvez por causa da possibilidade dos homossexuais ocultarem-se, percebemos que a homofobia é aplicada nos pequenos detalhes como jeito corporal, voz e atitudes/opções, principalmente sobre os homens; talvez isso aconteça pelo fato de que a masculinidade é mais cultivada e a não-virilidade mais vigiada (e mais visível), conforme explica Louro (2000).

Welzer-Lang (2001: 465) cita uma pesquisa feita por Piter Dutey que entrevistou pessoas sobre a forma como elas reconheciam pessoas homossexuais na rua, na sua grande maioria, elas falam de homens homossexuais (não de mulheres) e associam aos homossexuais os homens que apresentam sinais de feminilidade (voz, roupas, jeito corporal).

Bourdieu (1998) também menciona que o estigma de que são vítimas os homossexuais pode ser escondido e Goffman (1963: 58) mostra que a questão do encobrimento levanta o problema da ‘visibilidade’ de um estigma particular, ou seja, até que ponto o estigma está adaptado para fornecer meios de comunicar que um indivíduo o possui.

Na maioria das vezes a homofobia é exercida através da reprovação que tem como alvo pessoas que não se ajustam às expectativas sociais relativas aos papéis de gênero, mas muitas vezes traduz-se em violências física e não físicas, presentes nas mensagens e denominações direcionadas a estas pessoas (chamá-las de homossexuais e outros termos pejorativos que são relacionados com esta orientação sexual), na segregação destes indivíduos de certas atividades e amizades (inclusive na não contratação de homossexuais), na tentativa de inibir seus comportamentos, na humilhação em geral, nas ameaças, na violência física, no consentimento desta violência, manifesta no silêncio e na aceitação de tal violência (como no pensamento de que a violência é errada, mas a pessoa provocou tal violência).

No espaço escolar, as práticas homofóbicas são repetidas incansavelmente e ainda estão muito presentes. Pesquisas recentes mostram como as atitudes homofóbicas e de intolerância são altas nas escolas, tal fato é demonstrado, por exemplo, no estudo da UNESCO (ABRAMOVAY, CASTRO; SILVA, 2004) que revela que o preconceito contra homossexuais em escolas brasileiras ainda é bastante significativo: na média 27% dos alunos do ensino fundamental e médio das capitais brasileiras não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe, entre os alunos do sexo masculino esse

percentual aumenta, cerca de 42% dos meninos não toleram colegas gays ou lésbicas. Com esta pesquisa fica claro que a homofobia é não apenas mais abertamente assumida, pelos meninos, como é valorizada por eles, o que sugere um padrão de afirmação de masculinidade, onde a homofobia pode expressar-se numa espécie de terror de não ser mais considerado como um homem.

Na mesma pesquisa “bater em homossexuais” foi classificada pelas meninas como a terceira forma de violência mais grave, atrás apenas de “atirar em alguém” e “estuprar”, enquanto para os meninos ela ocupa apenas a sexta posição, atrás de “usar drogas” ou simplesmente “andar armado”. Também é verificado que quase 40% dos pais e mães dos alunos não queriam que os seus filhos tivessem colegas de classe homossexuais (ABRAMOVAY, CASTRO *et al.*, 2004).

Assim, acrescentamos que muitas vezes a homofobia não está presente só nos alunos, mas nos seus pais e mães e também nos professores que muitas vezes expressam “piadinhas” sobre homossexuais. Nesta pesquisa da UNESCO apenas 3,5% dos professores inquiridos não gostariam de ter alunos homossexuais (na média das 14 capitais brasileiras investigadas), mas no estudo com grupos focais muitos professores mostram ter uma convivência não assumida com discriminações e preconceitos em relação a homossexuais, pois naturalizam e banalizam as expressões de preconceitos que seriam brincadeiras sem importância, não sendo manifestações de agressão; outros professores reconhecem o preconceito, mas não fazem nada; alguns ainda acreditam que a discriminação existe só da parte dos alunos, entretanto vários alunos assinalam casos de discriminação explícita dos professores em relação a alunos homossexuais.

Em Portugal, embora não tenha existido uma pesquisa tão ampla, alguns dados sugerem que a situação possa não ser diferente, pois a rede ex aequo (2008) teve 92 casos de homofobia e transfobia reportados (o que, como a rede menciona, não são dados representativos, mas podem ser consideradas uma amostra da realidade das escolas do país que mostram que a discriminação existe e que os casos denunciados devem ser levados em consideração), sendo importante destacar que 62 dos casos foram praticados no ambiente escolar, 8 casos foram praticados por professores e 14 por funcionários. A maioria dos participantes desta pesquisa considera que tanto as atitudes dos professores como os conteúdos curriculares são algo, quando não bastante, discriminatórios ou omissos, o que acaba por promover a falta de informação sobre estes temas e perpetuar o preconceito e a discriminação.

As discriminações presentes na escola⁶, a falta de informação e de atitudes preventivas por parte dos alunos e professores, bem como a ocorrência de outros “problemas” (constatados na pesquisa da UNESCO), confirmam a necessidade que existe de se discutir as questões de sexualidade na escola.

Muitos professores afirmam não discutir este assunto porque os encarregados de educação não querem que ele seja discutido na escola, mas esta é uma falsa questão, pois algumas pesquisas mostram que na maioria das vezes isso não é verdade, que podem existir até temáticas que os pais e mães dos alunos não gostariam que fossem discutidas, mas até mesmo estas atitudes estão relacionadas com preconceitos que poderiam ser reduzidos se a escola discutisse estas questões.

Assim, não existe uma idade pré-estabelecida para iniciar a educação sexual, pois a sexualidade está presente antes do nascimento (por exemplo, nas expectativas dos/as parentes ao saberem o sexo do bebê), nos primeiros dias de vida (nas observações sobre o corpo, atitudes, gestos), até a morte (não há uma idade em que a sexualidade acaba). Por tudo isso, a educação sexual deve acontecer desde os primeiros anos de vida, principalmente acompanhando a curiosidade da criança, deve ser um processo contínuo em todos os níveis escolares e não é um assunto a ser abordado só na adolescência. Para que tal aconteça é importante que a criança possa expor suas dúvidas e curiosidades e que estas sejam respondidas com clareza e simplicidade (sem tabus, mentiras, repreensões).

Gênero

O que torna o homem e a mulher diferentes? Será que as mulheres são de Vênus e os homens de Marte, existindo uma diferença existencial inerente ao sexo biológico?

Para o senso comum as diferenças de gênero seriam naturais, determinadas pela biologia dos corpos e, por isso, imutáveis, pois não adiantaria lutar contra algo que é natural, ao contrário, muitas vezes isso seria desvirtuar a própria natureza.

Mas desde meados da década de 1970, com as análises feministas, o termo **gênero** passou a explicar estas diferenças de outra forma: elas seriam definidas por uma construção social efetivada durante toda a vida de homens e mulheres, o que acaba por determinar as relações entre os sexos em vários aspectos (SCOTT, 1990; ALMEIDA,

⁶ Que não se restringe à homofobia, pois a pesquisa também aponta o preconceito contra jovens alunas mães solteiras, entre outras.

1998). Tal posicionamento passou progressivamente a ser postulado pelas ciências humanas e sociais.

O uso deste termo visa, assim, sublimar o caráter social das distinções fundadas sobre o sexo e a rejeição de se usar a palavra sexo que etimologicamente refere-se à condição orgânica que distingue o macho da fêmea; já a palavra gênero refere-se ao código de conduta que rege a organização social das relações entre homens e mulheres. Ou seja, o gênero é o modo como as culturas interpretam e organizam a diferença sexual entre homens e mulheres (YANNOULAS, 2001).

Jane Almeida (1998: 43) argumenta que “sendo o sexo determinado antes do nascimento por processos biológicos naturais, o gênero é um produto cultural adquirido e transmitido nas estruturas sociais”. Assim, os estudos de gênero consideram a diferença entre os sexos como uma construção social. Diferença que não pode servir como desculpa para desigualdades, mas como motivo para analisar as peculiaridades entre os dois sexos, o que implica um não-acatamento das diferenças assentes simplesmente no aspecto biológico e uma rejeição aos enfoques naturalistas. Ou seja, o conceito de gênero foi criado para distinguir o sexo anatômico (com o qual nascemos) da dimensão social (onde a maneira de ser homem e ser mulheres é produto da cultura), o que significa que homens e mulheres são produtos sociais e não da sua biologia.

Cabe destacar que Judith Butler (2003) considera arbitrária a distinção sexo/gênero, pois como a natureza é uma construção, o próprio sexo não é natural, mas discursivo e cultural como o gênero. Por isso, propõe a idéia de entender o gênero como “efeito”, no lugar de um sujeito centrado, ou seja, o “ser um gênero é um efeito, um sentido em si do sujeito”. Guacira Louro (2000) lembra-nos, ainda, que a sexualidade e o gênero podem estar ligadas à natureza, mas não podem ser a ela reduzidos, pois a própria natureza é uma construção histórica e social: o “natural” se dá pela linguagem, pelas representações e se modifica historicamente.

Concordamos com tal argumento, ou seja, que tanto o sexo como o gênero são construídos, mas para não existir confusão entre estes conceitos nas investigações, é preciso existir uma diferenciação entre eles. Nesta diferenciação, como Joan Scott (1990: 7-8) observa no seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, o gênero passou a ser visto como um modo de distinguir a “prática sexual dos papéis sexuais consignados a homens e mulheres e enfatiza um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas ele não é diretamente determinado por ele. Ele age mais sobre os domínios que implicam as relações entre os sexos”.

O gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado, uma construção social de ideias sobre papéis adequados a homens e mulheres. É importante, então, ter sempre cuidado para não interligarmos, pura e simplesmente, o gênero e a biologia (SCOTT, 1990). Robert Connell (1997) concorda com esse pensamento e diz que o gênero é uma prática social que se refere aos corpos, mas não se reduz a eles, pois o gênero existe na medida em que a biologia não determina o social.

O que importa é compreender que o comportamento dos homens e mulheres de uma sociedade é proveniente de um aprendizado sociocultural constante que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. O que não significa que a biologia não determine certos comportamentos (não podemos negar o papel biológico e hormonal), mas tal determinação é fraca porque a espécie humana é dependente acima de tudo da socialização.

Além disso, a construção de gênero começa mesmo antes do nascimento, por isso todas as investigações sobre tais determinações biológicas em crianças (mesmo nas mais tenras idades) e adultos já estão fortemente influenciadas pela socialização que tais indivíduos já sofreram na sua vida. Então, devemos tomar cuidado quando ouvimos resultados de investigações (principalmente na mídia) que dizem, por exemplo, que comprovaram que os homens são mais racionais do que as mulheres, ou que bebês do sexo feminino são mais emotivos que masculinos, pois da mesma forma como os bebês com poucos meses aprendem que se chorarem recebem o que querem, eles também aprendem quais são as atitudes deles que são recompensadas e esperadas.

Assim, os conceitos de masculino e feminino são transmitidos desde que nascemos, como parte da nossa educação/socialização para conviver em sociedade. Em muitas sociedades, porém, tal socialização é diferente caso a criança seja menino ou menina. Assim que mãe, pai e familiares sabem que o filho é menino ou menina passam a ter atitudes distintas: na cor das roupas e acessórios que compram, na decoração que fazem no quarto da criança, na escolha dos brinquedos e das atividades de lazer, no estímulo de determinadas atitudes (às meninas que sejam carinhosas, cuidadosas, gentis, sensíveis e aos meninos que sejam fortes, desbravadores, agitados, sem expressar sentimentos), entre outras.

Tal socialização exacerba-se ainda mais na adolescência e início da idade adulta, pois é a fase em que as cobranças em torno de certos comportamentos de gênero aparecem de outras formas: nos namoros (onde se espera que homens e mulheres ajam diferentemente), com a escolha profissional (onde também se espera escolhas

diferentes, o que muitas vezes esbarra em questões salariais), com a criação de uma nova família (e o papel que se espera de um homem e de uma mulher).

Por isso para que nós, enquanto docentes, familiares, ou indivíduos, possamos contribuir para um mundo com uma maior equidade de gênero (principalmente em direitos e possibilidades) devemos prestar muita atenção para não educarmos meninos e meninas de modos opostos e, pelo contrário, incentivarmos mudanças nos comportamentos de gênero que provocam segmentação dos sexos, por exemplo, estimulando meninas a praticar desportos, brincar de carros, terem garra, serem mais audaciosas, corajosas, e meninos a serem mais sentimentais, carinhosos, cuidadosos, gentis, desmistificando mitos como os de que “homem não chora”, “mulheres são mais cuidadosas”, “homens são mais destemidos”, entre outros.

Os conceitos de masculinidade e de feminilidade são recentes, até o século XVIII as mulheres foram vistas como seres incompletos ou inferiores, mas não como portadoras de características qualitativamente diferentes. Os estudos em torno da masculinidade surgem depois dos estudos feministas, com a modificação do lugar da mulher nas sociedades ocidentais e o questionamento de padrões tradicionais de masculinidade (ALVES, 2005), porém Robert Connell (1997; 2005) considera que a masculinidade não existe como alvo de uma ciência, mas como aspecto de uma estrutura maior, ela surge em sistemas de relações de gênero, por isso a masculinidade é definida, ao mesmo tempo, pela **posição** nas relações de gênero, pelas **práticas** pelas quais homens e mulheres se comprometem com esta posição de gênero e pelos **efeitos** destas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura.

Os conceitos de masculino e feminino mudam, às vezes sutilmente. Como eles são configurações de prática de gênero, eles são categoria sócio-histórica-cultural e também biológicas, estes conceitos moram em todas estas categorias ao mesmo tempo e a pressão de cada domínio apaga as marcas próprias do outro (ver CONNELL, 1990), assim, o gênero varia culturalmente, como demonstrou Margaret Mead (1979), no seu trabalho originalmente publicado em 1935, pois modos de sentir, falar, gestos e vestimentas podem ser considerados femininos em alguns lugares, masculinos ou mesmo indiferentes em outros.

Como o gênero é uma construção social, um dos objetos marcados pelo gênero é o corpo humano, marcas dependentes da cultura e da história e que são efetuadas desde o nascimento pela imposição da masculinidade e da feminilidade para identificar cada sexo (CATANI, 1997).

As culturas criam padrões que são associados aos corpos, ao seu aparato genital e à reprodução humana, entrelaçando o sexo, a sexualidade (reprodutiva/heterossexual) e o gênero. Neste entrelaçar, gestos, vontades atitudes, aspirações e desejos são uniformizados, mas lembramos que tal padronização é cultural, pois não existe uma relação fixa e natural destas dimensões e atitudes. Nem sempre o fato de nascer com um corpo feminino é sinal de que exista uma vontade de ser mãe, um homem que apresente determinado gesto não necessariamente seria homossexual, um corpo de determinado sexo nem sempre terá desejo pelo sexo oposto, etc.

Biologicamente, uma pessoa que nasce com um par de cromossomos XX é uma fêmea, mas este fato não garante que esta pessoa será uma mulher, pois a feminilidade ou especificidade da mulher depende que a pessoa interiorize as representações do feminino transmitidas pela cultura (o que varia com o contexto sócio-histórico desta). A feminilidade não se encontra fixa em um local, em determinadas atitudes, sentimentos ou aparências, nem mesmo existe uma definição universal de feminilidade. Ela é construída socialmente e faz com que, por exemplo, uma “mulher” leve em consideração o que se espera dela, o que na nossa sociedade em que a mulher é geralmente vista como objeto de desejo do homem faz com a mulher muitas vezes utilize “artifícios” (maquiagens, roupas, até mesmo cirurgias) em um esforço por ocupar este lugar, em um esforço por ser aceita e desejável.

Mas não é só a mulher que “sofre” tais pressões. Elisabeth Badinter (1996: 99) nos lembra que geneticamente “é o homem que gera o homem” (pois o sexo masculino – cromossomo Y – é transmitido pelo pai) e para ela o homem tem papel importante para completar a construção da identidade masculina, processo este que é adquirido ao preço de grandes dificuldades, pois a masculinidade tem sido definida pelo “não ser”: não ser feminino, não ser homossexual, não ser dócil, não ser efeminado na aparência física ou nas maneiras...

A autora refere que estudos biológicos explicam que este processo de masculinização seria complicado porque o homem inicialmente teria os mesmos caracteres das mulheres, além disso psicologicamente por ser gerado num corpo feminino o homem teria que lutar contra essa identidade feminina primária.

Cabe destacar que para a maioria das pessoas ser homem é basicamente: não ser mulher, e ter um corpo que apresenta órgãos genitais masculinos. Miguel Almeida (1995: 127-128) explica que a complexidade encontra-se precisamente na ingenuidade de remeter para caracteres físicos do corpo uma questão de identidade pessoal e social, pois “ser homem” nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas “a um conjunto de

atributos morais de comportamento, socialmente sancionadas e constantemente reavaliados, negociados, lembrados. Em suma, em constante processo de construção”.

Robert Connell (1995) mostra que toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens e pressiona os rapazes de várias maneiras a agir/sentir dessa forma (e a se distanciar do comportamento feminino). A maior parte dos rapazes interioriza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, frequentemente, a repressão dos seus sentimentos.

Para Robert Connell (1997) não existe uma masculinidade fixa (se fosse fixa não poderíamos falar de feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres), mas masculinidades complexas, dependentes da posição nas relações de gênero e suas consequentes práticas, submetidas a contradições e rupturas históricas. Como existem várias masculinidades, ele cria, então, o conceito da **masculinidade hegemônica** que representa que há uma forma de masculinidade em cada tempo-espço que tem destaque em lugar de outras. Na nossa sociedade ocidental, a masculinidade hegemônica apresenta-se como a configuração da prática genérica que encarna a resposta ao problema da legitimidade do patriarcado e garante (ou tenta garantir) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres (CONNELL, 1997).

Algumas críticas são efetuadas à conceituação de masculinidade hegemônica, pois já existira o conceito de patriarcado para explicar as masculinidades dominantes. Contudo, para Connell (1990) a teoria do patriarcado é somente uma rede de argumentos a respeito de relações entre várias coisas (como a origem da subordinação das mulheres, as práticas culturais que a sustentam, a divisão sexual do trabalho, as estratégias dos movimentos de resistências, entre outras), centrando-se nas condições para ultrapassá-lo. A unidade no patriarcado não seria uma unidade lógica, mas parte de uma luta historicamente produzida para impor vários tipos de ordem nas relações sociais (uma delas é a família nuclear) (CONNELL, 1990).

Defendemos, então, que o conceito de masculinidade de Robert Connell é importante, pois este termo não é fixo e visa ir além da reprodução cultural, enfatizando o dinamismo da luta social pela liderança na mudança social, pois a masculinidade hegemônica em dado contexto é uma posição sempre disputável.

Almeida (1995) explica que a masculinidade é um conjunto de significados herdados do passado, exteriores às vontades individuais, assente na dicotomia masculino e feminino. Ela não é simétrica da feminilidade, pois as duas se relacionam de forma assimétrica, por vezes hierárquica e desigual. A masculinidade hegemônica é um

modelo cultural ideal que exerce sobre todos os homens um efeito controlador, mas não é atingível por praticamente nenhum homem. Ela exclui todo um campo emotivo considerado feminino, pois se baseia na naturalização das dicotomias masculino/feminino e interfere nas práticas quotidianas, por isso os dominadores não têm complexo de culpa e os/as dominados/as resignam-se.

Além disso, o conceito de masculinidade hegemônica de Connell não pressupõe que os portadores mais visíveis desta masculinidade sejam as pessoas mais poderosas, pois apesar de ser correntemente aceita na sociedade, a maioria dos homens não cumprem/praticam na realidade os ditos modelos normativos (respeitam as mulheres, não usam violência, fazem parte dos afazeres domésticos), mas se beneficiam das consequências patriarcais (obtem com a subordinação das mulheres vantagens em termos materiais, de honra, prestígio, direito a mandar, direito às melhores posições sociais). Ou seja, têm uma cumplicidade com o projeto hegemônico, isto é, uma **masculinidade cúmplice** (CONNELL, 1997).

Miguel Almeida (1995: 242) demonstra que o efeito principal deste sistema é o controle social, que se exerce nos homens quanto mais ele se afastarem do modelo hegemônico, o que implica um autocontrole ou vigilância “que se aplica a todos os domínios da experiência humana em interação: o modo de falar, o que se diz, o modo de usar o corpo, a roupa, as atitudes a tomar perante situações de tensão, conflito, emotividade”.

Guacira Louro também lembra que a masculinidade é vigiada constantemente e passa por um processo de masculinização (não pode chorar, não pode aproximar fisicamente de outros homens, não pode trocar confidências, não pode ter afecto), assim “pouco importa sob quais bases foi fundada esta representação; o que importa é que ela teve e ainda tem efeitos na produção de sujeitos masculinos e femininos” (2000: 53). Neste sentido, Robert Connell (1990: 91) explica que “as construções sociais complexas, tais como a masculinidade hegemônica, estão literalmente corporificadas no processo de formação pessoal [...]. As pessoas realmente sentem de forma diferente”.

Enfim, “a masculinidade não cai dos céus; ela é construída por práticas masculinizantes, que estão sujeitas a provocar resistência [...] que são sempre incertas quanto a seu resultado. É por isso, afinal, que se tem que pôr tanto esforço nelas” (CONNELL, 1990: 90. Grifos nossos). Ou seja, dentro da dominação da masculinidade hegemônica há relações de dominação e subordinação, até mesmo entre grupos de homens, existindo as **masculinidades subordinadas**, como a dos homossexuais e

negros (subordinados pela estigmatização, exclusão política e cultural, abuso cultural, violência, discriminação econômica e boicotes pessoais).

A masculinidade está inserida em contextos sociais mais amplos, em que a classe e a raça também estão presentes. Assim, as **masculinidades subordinadas** associadas à raça (que Connell denomina de **masculinidade marginalizada**) jogam papéis simbólicos para a construção branca de gênero. Mas nestas dinâmicas podem existir exceções, até porque as dinâmicas se modificam.

É preciso desmistificar tal construção de gênero envolvida em mitos de subordinação, pois tais mitos trazem vários problemas, como, por exemplo, a violência de gênero, que se apóia na veiculada “virilidade masculina” e “submissão feminina”. Como consequência, os homens acabam ficando mais expostos à violência e agressividade no espaço público, enquanto as mulheres acabam por sofrer mais violência no espaço privado, uma violência que geralmente fica escondida por causa de outros mitos existentes, onde a mulher muitas vezes apanha calada e chega até a achar que merece tal tratamento por ter feito ou não ter feito algo relacionado com o seu gênero. A violência de gênero (que pode ser física, sexual ou psicológica) geralmente é uma forma de manifestação do poder masculino para dominar não só as mulheres, mas também os homens que não se comportam segundo os padrões da masculinidade hegemônica.

Miguel Almeida (1995) refere que uma das características centrais da masculinidade hegemônica, para além da “inferiorização” das mulheres, é a homofobia. Como “a masculinidade é frágil”, a forma de agressão mais comum se faz na linguagem da homossexualidade, feminizando assim o homem, recurso que é utilizado em todas as relações competitivas e conflituosas entre homens (no trabalho, nos negócios, no jogo, entre outras). No entanto, o autor constata que no quotidiano as coisas não são tão rígidas, pois um homem pode até ter certos comportamentos, emoções ou atividades “femininas” e vice-versa. Não pode é possuí-las ou exercê-las exclusivamente, o que o remeteria para a anormalidade.

Em síntese, o gênero está imbricado em relações por poder, pois os homens, enquanto dominantes, são um grupo interessado na conservação do poder e as mulheres um grupo interessado na mudança (CONNELL, 1997). Como não é a única forma, a masculinidade hegemônica em geral recorre à autoridade (mais do que à violência direta), mas a violência também sustenta a autoridade e mostra a imperfeição desse modelo. Deste modo, Robert Connell (1997), concordando com Gramsci, considera que uma hierarquia completamente legítima teria menos necessidade de intimidar.

Neste sentido, não podemos esquecer quando tratamos do tema gênero da “normatização” de um padrão universal para comportamentos de homens e mulheres, que leva ao pensamento de um padrão de atitude considerado normal, certo ou, até mesmo, superior. Ora, se entendemos que o gênero é construído, não podemos falar de comportamentos normais ou superiores a outros, pois as expectativas sociais são dependentes dos contextos histórico-culturais, esta reflexão nos leva a ter uma maior atenção para determinados processos de lutas de poder que levam a diferentes valorizações do masculino e o feminino, das desigualdades que estes geram e das pressões sociais que certas pessoas sofrem (especialmente as que subvertem as expectativas de gênero que sobre elas recaem).

Neste sentido, cabe lembrarmos aqui da definição de gênero de Joan Scott (1990: 14-16) que se divide em duas partes:

- 1- “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”.
- 2- “O gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

A teorização de **gênero** de Joan Scott (1990: 16-17) é apresentada na segunda proposição, onde a busca por encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais possibilita compreender a reciprocidade entre gênero/sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, “pelos quais a política constrói o gênero, e o gênero constrói a política”, pois a política é somente um dos domínios nos quais o gênero pode ser utilizado para a análise histórica (SCOTT, 1990). Por exemplo, as hierarquias fundamentam-se nas percepções generalizadas da relação “natural” entre masculino e feminino, as definições normativas de gênero reproduzem-se na cultura dos trabalhadores, entre outras.

Para proteger o poder e as hierarquias, a referência às características masculinas e femininas deve parecer certa, fixa e natural. “Desta maneira, a oposição binária e o processo social tornam-se ambas partes do sentido do poder ele mesmo; pôr em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema inteiro” (SCOTT, 1990: 18). Como as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, só é possível que as coisas mudem de acordo com os processos políticos, político no sentido de que diversas significações conflituam para assegurar o controle (SCOTT, 1990).

Jane Almeida (1998) acentua que as configurações de poder entre os gêneros, da mesma forma que os significados, as normatizações valorativas, as práticas e os símbolos, variam de acordo com as culturas, a religião, a economia, as classes sociais,

as raças e os momentos históricos, formando redes de significações que se edificam e se relacionam integralmente, atuando em todos os âmbitos da vida quotidiana e nas relações de poder da sociedade que revelam os conflitos e as contradições existentes. Ou seja, as relações de gênero têm vários aspectos que passam pelas interações entre homens e mulheres, mas que vai muito além, sendo uma estrutura ampla que abrange a política, a família, a sexualidade, as instituições, as normas, a identidade e que têm uma dimensão local e internacional. Sua estrutura é muito mais complexa do que as divulgadas dicotomias homem/mulher.

Para estudar o modelo de estrutura de gênero, Robert Connell (1997) propõe a análise de três dimensões: entender as relações de **poder** (a subordinação das mulheres e da dominação dos homens que persiste apesar das resistências), de **produção** (as divisões de gênero no trabalho e as suas consequências econômicas), mas é preciso compreender também a *cathexis* (o vínculo emocional, a heterossexualidade). Por isso, devemos ir além do próprio gênero para entendê-lo, pois este é somente um dos componentes da estrutura social.

Deste modo, a definição social do ser homem e do ser mulher e dos seus modos próprios de ser em várias sociedades vai além da diferenciação binária entre estas categorias sociais, elas são estabelecidas em diferenciações assimétricas entre elas, como mostra Lígia Amâncio (1998), ou seja, ao homem são conferidas competências que são como referente universal, enquanto que a mulher é referida como categoria específica (conforme acontece na linguagem).

De acordo com Lígia Amâncio (1998: 15, 28-29) a discriminação tem a sua origem nesta “forma de pensamento social que diferencia valorativamente os modelos de pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade”. Por isso, importa analisar não as diferenças entre homens e mulheres (estudos estes geralmente baseados em estereótipos que costumam centrar-se nas oposições binárias: biológicas, dos papéis sociais, nas posições sociais na família e na sociedade), mas o “pensamento social” sobre a diferenciação do masculino e o feminino, ou seja, a epistemologia do senso comum sobre os sexos, a ideologia e as relações intergrupos. E destaca que não é o homem enquanto “sexo dominante” que impõe o seu pensamento sobre a mulher, os **dois sexos partilham/reproduzem determinados valores**, as discriminações de gênero não são atribuídas nem só às mulheres nem só aos homens, ou seja, a mulher também tem a sua parcela de culpa nas discriminações.

A autora explica que os estereótipos que constroem o masculino e o feminino ajudam na dominação masculina e são prejudiciais às mulheres, assumindo diferentes

funcionalidades para homens e mulheres, onde a norma é masculina e a exceção é feminina. Neste contexto, o “diferente” tem maior visibilidade: um único comportamento serve para explicar e comprovar uma hipótese previamente existente do estereótipo. Essa é a base menos visível da discriminação das mulheres (AMÂNCIO, 1998).

É na interação entre os sexos que se constrói tanto a masculinidade como a feminilidade, e não por um só sexo (que seria o culpado pelas diferenças). Assim não há culpados pelas desigualdades nem vítimas da mesma, tanto homens quanto mulheres assumem modelos de comportamento que lhes são socialmente impostos como se fossem naturais, partilhando pressupostos e contribuindo para acentuar a diferença entre os sexos, onde ambos podem ser vítimas nesse processo, vítimas da discriminação e da demarcação da diferença.

Se homens e mulheres partilham os estereótipos e contribuem para a desigualdade tanto reprimindo quanto construindo modos de ser, se cada um contém o sexo oposto, é possível questionar as regras que tentam fixar o masculino e o feminino a partir desta construção do ser, questionar as relações de poder que os formulam e falar de um homem mais feminino e uma mulher mais masculina.

A masculinidade e a feminilidade nascem do **chão**, que significa o contexto social, biológico, cultural e histórico onde o homem e a mulher se inserem, contexto em que a família, a escola e o trabalho têm-se marcado como instituições principais na formação dos gêneros. Por isso, como as relações de gênero são fluídas, a resistência pode ser exercida por novos grupos de homens e/ou de mulheres.

A hegemonia é historicamente móvel, sujeita a um constante processo de transformação, gerado de situações particulares, mas temos que estar atentos, pois, como aponta Scott (1990), as modificações podem não significar igualdade, e como indica Lígia Amâncio (2004: 27) só a contestação da masculinidade como parte de uma estrutura global de poder (questionando não só a masculinidade hegemônica, mas também a cúmplice), tornará possível a existência de uma sociedade mais justa, onde homens e mulheres possam viver livremente a sua diversidade.

No entanto, tal mudança não é fácil e não podemos subestimar a dimensão do custo material que tem a posição dominante dos homens na ordem de gênero (ROBERT CONNELL, 1995), pois não é fácil para os homens (nem para as mulheres) romper seus papéis sexuais rígidos.

Mesmo assim, como destaca Robert Connel (1997), estamos atualmente diante a uma tendência de crise de gênero presente nas “relações de poder” (com a emancipação das

mulheres), nas “relações de produção” (com uma participação maior das mulheres) e nas “relações de cathexis” (o homossexualismo e a ampla demanda das mulheres pelo prazer/controlar sobre seus corpos, estas “liberdades sexuais” têm afetado tanto a prática heterossexual como a homossexual).

Não estamos diante uma crise de masculinidade, pois a masculinidade não é um sistema coerente, é uma configuração de prática dentro de um sistema de relações de gênero, falar de crise de masculinidade abrange uma tentativa de restaurar uma masculinidade dominante (CONNELL, 1997). Amâncio (2004) descreve alguns estudos que assumem esta perspectiva de restaurar uma masculinidade dominante.

Tal tendência de crise e as conseqüentes transformações ocorridas nas relações de gênero têm afetado a todos, pois mesmo estando “submersos” nos modelos que herdamos, todos estamos envolvidos na construção das relações de gênero, assim podemos realizar opções que levem a novas relações de gênero, sem esquecer dos contextos a que estamos interligados.

Uma das opções que podemos fazer para construir novas relações de gênero está na observação do nosso contato com as crianças, pois principalmente quando as educamos (na escola, na família, entre outras) é importante termos consciência que enquanto adultos também somos modelos de homem e de mulher para as crianças com que lidamos, e que estes “modelos” que as crianças têm à sua volta influenciam a construção das suas referências de gênero.

Cabe destacar que a educação nem sempre se dá no espaço formal da escola, nem esta é o único, primeiro ou principal local onde se aprende sobre sexualidade e gênero. A educação também se exerce não intencionalmente, como nos jogos e nas brincadeiras, que podemos observar também na escola, nos horários de recreio, onde geralmente as brincadeiras de meninos envolviam força, agressividade, virilidade e violência, enquanto os jogados por meninas revelam questões como sedução, romantismo e namoro.

Enfim, somos educadas/os sutilmente para sermos homens e mulheres, o que acontece a partir de objetos que nos são oferecidos desde que somos bebês (os brinquedos, roupas, e etc), da observação das atitudes de homens e mulheres (por exemplo, de ver mãe em casa cuidando das/os filhos/as enquanto o pai trabalha fora, de ver homens em determinados trabalhos e mulheres em outros), das representações que ouvimos (por exemplo, de que as mulheres em razão da reprodução, seriam mais próximas da natureza, o que é associado com a sua considerada “fragilidade” e “submissão”, que as destinaria sempre à maternidade e subalternidade ao marido).

À guisa da conclusão: gênero, sexo, sexualidade como conceitos interligados

Como vimos durante todo o texto, não é possível conceituar sexualidade e sexo sem mencionar o gênero e vice-versa, ou seja, não podemos tratar estes conceitos de forma separada, pois como demonstra Butler (2003) tais conceitos estão intimamente interligados e a separação que foi feita destes conceitos causa até mesmo algumas dificuldades teóricas, pois tal distinção sugere que como o sexo “parece” algo binário, o gênero também deve ser; ou se o gênero é pensado independentemente é como se o homem e o masculino poderiam significar facilmente um corpo feminino como um macho, e vice-versa.

Além disso, se o sexo tem contestado seu caráter imutável (BUTLER, 2003), talvez ele seja uma construção cultural como o gênero ou talvez ele tenha sido sempre gênero e, assim, a distinção entre sexo e gênero acaba por não totalmente distinta. Para a autora não faz sentido definir o gênero como uma interpretação cultural do sexo, pois o sexo em si é uma categoria generificada e o gênero é também a forma discursivo/cultural pelo qual “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, pois a estabilidade interna e forma binária para o sexo é efetivamente garantida pela moldagem da dualidade do sexo num domínio pré-discursivo.

Dessa forma, destacamos que o nosso texto foi um ensaio de conceitos e desmistificação de representações que envolvem o gênero, a sexualidade e o sexo na nossa sociedade, mas sempre mostramos que não podemos fazer separações estanques entre estes conceitos, como se os mesmos fossem independentes, muito menos podemos simplesmente associá-los como se fossem a mesma coisa ou como se fossem totalmente interdependentes.

Em geral, mostramos que a sexualidade está sempre presente em todos, assim não existe uma idade para se começar a tratar do assunto, nem uma só forma de entendê-la. E também que a feminilidade e a masculinidade constituem-se de modos distintos desde que nascemos, tanto dentro quanto fora da escola, mas se desejarmos que exista uma construção de gênero mais igualitária, temos que observar nossas atitudes, falas e tentar desmistificar nossos próprios preconceitos para depois podermos socializar as novas gerações.

Como vimos, a sexualidade e o gênero são construídos discursivamente, o que tem repercussões para as nossas vidas, pois como Foucault diz o discurso não só representa,

mas constitui os objetos de que fala, ele é feito de signos, mas o que o discurso faz é mais do que utilizar signos para designar coisas, é esse mais que é preciso fazer aparecer (FOUCAULT, 1995), assim queremos fazer aparecer esse “mais” nas vozes dos docentes para que eles reflitam sobre ele e possam transparecer esta reflexão nas suas práticas profissionais.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. D. *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004
- ALMEIDA, J. S. D. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALMEIDA, M. V. D. *Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de século, 1995.
- ALTMANN, H. A construção social da orientação sexual na escola. In *26.ª Reunião Anual da ANPEd*, Poços de Caldas, MG, Brasil, 2003.
- ALVES, M. D. F. P. Masculinidade/s: considerações a partir da leitura crítica de alguns textos que focalizam homens. *Revista Ártemis*, v.3, dez. 2005.
- AMÂNCIO, L. B. Q. *Masculino e feminino a construção social da diferença*. Lisboa: Afrontamento, 1998. 204 p. (Saber imaginar o social 7)
- AREDA, F. Ser gay e a possibilidade de não ser homem. In *Seminário Internacional Fazendo Gênero 7*, Florianópolis, 2006.
- AZEVEDO, H. H. O. D. *Formação inicial de profissionais de educação infantil: desmistificando a separação cuidar-educar*. Doutorado em Educação. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.
- BADINTER, E. *X Y: A identidade masculina*. Lisboa: Asa Literatura, 1996.
- BORDIEU, P. Algumas questões sobre o movimento gay e lésbico. In: BORDIEU, P. (Ed./Org.). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta, 1998. p. 101-105.
- BRASIL. *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003*. Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAFARDO, R. Educação sexual ainda está longe da realidade das escolas. *O Estado de São Paulo*, Vida, São Paulo, 27 de março 2006.

- CATANI, D. História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. In: BUENO, B.; SOUSA, C. P. D. *et al* (Ed./Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 39-44.
- CONNELL, R. W. Como teorizar o patriarcado. *Educação e Realidade*, v.16, n.2, p.85-93, jul./dez. 1990.
- _____. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, v.20, n.2, p.185-206, jul./dez. 1995.
- _____. La organización social de la masculinidad. In: VALDES, T.; OLIVARRÍA, J. (Org.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis y Flacso-Chile, n. 24, 1997. p. 31-48. (Revista ISIS International - Ediciones de las Mujeres)
- _____. *Masculinities*. California: University, 2005.
- COSTA, J. F. *Inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. 195 p.
- EURYDICE. *Glossário europeu da educação*. Brussels: Eurydice, v.3, 2001.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.
- _____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.
- _____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GOFFMAN, E. *Estigma*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.
- KINSEY, A. C.; POMEROY, W. B.; MARTIN, C. E. *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: W.B. Saunders Co., 1948.
- KLEIN, F.; SEPEKOFF, B.; WOLF, T. Sexual orientation: a multi-variable dynamic process. *Journal of Homosexuality*, v.11, p.35-49, 1985.
- LOURO, G. L. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Ed., 2000.
- MARQUES, L. D.; KNIJNIK, J. D. Interfaces entre orientação sexual e Educação Física: reflexões a partir de uma proposta de intervenção na escola pública de ensino fundamental ciclo II. [http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista_Digital), 2006. Disponível em: <http://efdeportes.com/efd103/orientacion-sexual.htm>. Acesso em 10/04/2008.
- MEAD, M. *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION-PAHO, WORLD HEALTH ORGANIZATION-WHO e WORLD ASSOCIATION FOR SEXOLOGY-WAS. *Promotion of Sexual Health: Recommendations for Action*. Antigua Guatemala, 2000.

- PEREIRA, G. R. P. *Desenvolvimento de um Programa de Intervenção Psicopedagógica de Suporte à Criança Infectada pelo VIH*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.
- REDE EX AEQUO. *Observatório de Educação LGBT - Relatório de 2008*. Lisboa: rede ex aequo, 2008.
- REIS, M. A. *(Re)Invenção da escola pública: sexualidade e formação da jovem professora*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, UFF, Niterói, 2002.
- SCHINDHELM, V. G. *Educar para a sexualidade é educar para a vida? Um estudo sobre a sexualidade infantil numa creche comunitária*. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v.16, n.2, p. 5-22, jul./dez. 1990.
- SPENCER, C. *Homossexualidade: uma história*. Rio de Janeiro: Record, 1999. 420 p.
- TORRÃO FILHO, A. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. *Cadernos Pagu*, v.24, p.127-152, jan./jun. 2005.
- WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, ano 9, n.2, p.460-482, 2º sem. 2001.
- YANNOULAS, S. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. In: VOGEL, A. (Ed/Org.). *Trabalhando com a diversidade do PLANFOR: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais*. São Paulo: Unesp, 2001

Artigo encomendado pelo Conselho Editorial