

Discursos sobre homossexualidade e gênero em um curso de formação em psicologia

Dinis, Nilson Fernandes

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dinis, N. F. (2012). Discursos sobre homossexualidade e gênero em um curso de formação em psicologia. *ETD - Educação Temática Digital*, 14(1), 62-75. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-312744>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

DISCURSOS SOBRE HOMOSSEXUALIDADE E GÊNERO EM UM CURSO DE FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

DISCOURSES ABOUT HOMOSEXUALITY AND GENDER IN A PSYCHOLOGY COURSE

Nilson Fernandes Dinis¹

Resumo

Este artigo pretende discutir algumas concepções sobre homossexualidade e gênero produzidas no discurso da Psicologia. Com esse objetivo, questionários com questões sobre estes temas foram aplicados a estudantes do curso de Psicologia de uma universidade brasileira. Os resultados revelam uma rejeição de posições preconceituosas acerca das minorias sexuais e de gênero. Por outro lado, as respostas também apontam para uma assimilação do discurso politicamente correto, mas sem uma mudança significativa na concepção binária acerca da produção das identidades sexuais e de gênero ou sobre a formação de novos modelos de família no mundo contemporâneo. Por fim, destaca a necessidade de mais espaço no currículo de formação em Psicologia para a discussão de temas como a diversidade sexual e de gênero.

Palavras-chave: Homossexualidade. Gênero. Diversidade. Psicologia.

Abstract

This article intends to discuss some conceptions about homosexuality and gender produced in the discourses of Psychology. With this purpose, questionnaires with questions about these themes were applied to undergraduate students of a psychology course in a Brazilian university. The results point to the rejection of prejudiced positions about the sexual and gender minorities. On the other hand, the answers also point to an assimilation of politically correct discourse, but without a meaningful change in the binary conception about the production of sexual and gender identities or about the formation of new models of family in the contemporary world. Finally it remarks the necessity of more space in the curriculum of psychology training to discuss themes such as gender and sexual diversity.

Keywords: Homosexuality. Gender. Diversity. Psychology.

Na sociedade contemporânea, a heterossexualidade é tomada como signo de universalidade, constituindo as narrativas de uma heteronormatividade, ou seja, “... a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p. 79). Uma série de dispositivos e práticas sociais é colocada em movimento para constituir a “naturalização” dessa narrativa que constituirá os

¹ Professor no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Pesquisador bolsista do CNPQ. E-mail: ndinis@ufscar.br – São Carlos, São Paulo, Brasil.

espaços legítimos e os espaços ilegítimos do exercício da sexualidade. É esse mesmo movimento que nomeará o espaço do “outro”, ou seja, aqueles ou aquelas que experimentam outras formas de prazer que se situam longe deste campo de legitimação.

A educação tem sido um dos múltiplos espaços de demarcação desses territórios. Como ressalta Louro (2003, p. 44), as escolas e as(os) profissionais² de educação ainda hoje assumem que a “identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável”. Assim, a desconstrução desta identidade ou mesmo a simples menção de outras identidades alternativas é um ato transgressivo que ainda é visto com um misto de receio e desconfiança.

No Brasil, podemos observar certa ausência do debate sobre a diversidade sexual e de gênero, no espaço e na história da Educação antes dos anos noventa, ao contrário do que ocorria em outras áreas das ciências humanas, como a Sociologia, a Antropologia, a História e, mesmo, a Crítica Literária, que já haviam incorporado, ainda que algumas vezes timidamente, tais temáticas no debate acadêmico.

Essa ausência do tema da diversidade sexual e de gênero nos discursos da Educação pode ser entendida, se recorrermos a alguns dos estudos realizados por Larossa (1994), Silva (1993; 1994; 1998) e Walkerdine (1998). Haveria, segundo os(as) autores(as), uma persistência, na Educação, de proposições cristalizadas e essencialistas para pensar as categorias de identidade, o que podemos transferir também para nossa análise acerca das diferenças sexuais e de gênero. E aqui entra a influência da Psicologia, pois a Educação, no Brasil, tem sido bastante marcada por uma concepção do sujeito baseada em proposições herdadas da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, através de uma leitura apressada e, às vezes, equivocada, repleta de descrições normativas e naturalizadas, legitimadas pela Biologia, e, particularmente, por uma certa leitura darwinista da evolução.

Historicamente, as relações entre a Psicologia e a Educação sempre foram controversas. Pesquisadores(as) que analisam as relações históricas entre elas, a exemplo da pesquisadora brasileira Patto (1984; 1993), não cansam de apontar as contribuições da Psicologia para um exercício normatizador e disciplinar nas práticas pedagógicas, fazendo

² Em consonância com os Estudos de Gênero, entendemos também a linguagem como um espaço de produção de inclusões e exclusões; assim, procuraremos evitar o uso da forma masculina como signo genérico referente a ambos os gêneros, nomeando e alternando, sempre que possível, as duas formas.

com que a Psicologia, no Brasil, algumas vezes, se tivesse confundido com a própria história da disciplinarização e da higienização dos sujeitos escolares.

Na década de noventa, o papel da Psicologia na Educação se consolidou ainda mais, na medida em que a constituição dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais contou com colaboração significativa dos pressupostos teóricos construtivistas do psicólogo espanhol César Coll. Para Silva, esse olhar predominantemente psicologizante sobre o sujeito educacional trouxe consequências bastante conservadoras para o discurso da educação:

A predominância do construtivismo tem conseqüências conservadoras na medida, sobretudo, em que representa a volta do predomínio da Psicologia na Educação e na Pedagogia. (Obviamente alguns de seus defensores dirão que não se trata de uma Psicologia, mas de uma Epistemologia. Sim, talvez, mas de uma Epistemologia muito particular, muito restrita, uma Epistemologia Psicológica). Como se sabe, a Pedagogia e a Educação moderna se desenvolveram, em grande parte, sob a égide da Psicologia. Foi essa que forneceu àqueles que planejaram e desenvolveram os sistemas escolares de massa deste século o instrumento de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano exigido por seus propósitos de regulação e controle [...] uma conexão entre um projeto de contenção e de governo de massas e um projeto psicológico de transformação na produção do “indivíduo” (SILVA, 1993, p. 4, grifo do autor)³

Entender essas relações entre o campo da Educação e o da Psicologia nos ajuda a entender também o processo de formação de novos(as) psicólogos(as) na universidade. Aspectos normatizantes da relação entre a Psicologia e a Educação apareceram, por exemplo, nos discursos de estudantes de Psicologia analisados neste artigo. A importância da Psicologia aparece também nos estudos na área da Educação que, muitas vezes, quando voltam sua atenção para o tema das minorias sexuais e de gênero, o fazem a partir do viés de teorias importadas da Psicologia. A presença da Psicologia também emerge nas instituições

³ Faz-se necessária uma rápida distinção entre o termo “construtivismo” e o termo “construcionismo social”. O construtivismo ficou conhecido na área educacional como a teoria advinda dos conceitos formulados pelo suíço Jean Piaget acerca do desenvolvimento infantil, posteriormente incorporando também contribuições de outros autores, como Vygostky e Emília Ferrero. Através da interação ativa entre nossa herança biológica e o meio em que vivemos, construímos nossa estrutura cognitiva, interagindo também com aspectos de nosso contexto histórico-cultural (de acordo com as contribuições de Vygostky e Ferrero). A teoria do construcionismo social, a partir das contribuições do campo da linguística e também das teorias pós-estruturalistas, questiona mais radicalmente tal processo, ao analisar como a cultura produz também nosso próprio conceito de sujeito, desconstruindo a possibilidade de qualquer essencialismo. Jeffrey Weeks (2000), por exemplo, usa o termo *construcionismo social* para descrever uma abordagem histórica que pretende analisar o corpo e a sexualidade a partir dos próprios discursos que produzem tais conceitos, produzindo também as fronteiras entre a normalidade e a anormalidade. A diferença está na ideia de que a sexualidade não pode ser atribuída a impulsos residentes no funcionamento fisiológico do corpo. O próprio impulso sexual é construído pela cultura e pela história, desconstruindo a possibilidade de explicar tais conceitos pela suposição de uma suposta essência anterior, ainda que esta seja entendida como construída através de uma interação entre a biologia e a cultura (modelo construtivista).

escolares, pois, quando surgem conflitos ligados ao exercício sexual de alunas e alunos, a solução geralmente encontrada pelas escolas tem sido a convocação de palestras com especialistas da área da Psicologia; ou, mesmo, encaminhamentos para possível “tratamento” psicológico com profissionais da área, sempre na esperança de que tais intervenções possam “apaziguar” um exercício da sexualidade que sempre é codificado como precoce e/ou ilegítimo. Daí a importância de estudos que questionem aspectos normatizantes presentes na formação dos cursos de graduação em Psicologia.

Tendo em vista tais considerações, nos interessa perguntar como a Universidade vem atuando na formação das(os) profissionais da área da Psicologia. A formação no curso de Psicologia tem contemplado as discussões acerca do tema das diversidades sexuais e de gênero? Pretendemos apresentar algumas concepções de estudantes de um curso de Psicologia de uma universidade pública brasileira acerca do tema “homossexualidade e gênero”, estudadas através de uma série de questionários que envolviam questões sobre a homossexualidade, sobre a construção das categorias de gênero e sobre o espaço educacional. Foi dispensada a identificação da pessoa pesquisada, para atender às exigências éticas de uma pesquisa científica, mas também como forma de possibilitar uma maior liberdade de expressão. Pelos mesmos motivos, preservaremos o nome da instituição na qual foi realizada a pesquisa. A participação na pesquisa era voluntária, e os questionários foram aplicados nos anos de 2005, 2006 e 2007, resultando em um total de 103 participantes. Os dados foram analisados em sua totalidade, pois, de forma geral, os diversos grupos mantiveram o mesmo padrão de respostas. Nem todas as questões eram respondidas pelos(as) estudantes e, algumas vezes, assinalavam a opção que representava sua opinião sobre o assunto em pauta, mas recusavam-se a escrever a justificativa que sustentava tal opinião.

A questão da sexualidade foi discutida no curso de Psicologia, segundo revelaram 87% dos(as) estudantes que participaram da pesquisa, o que era bastante previsível, já que a sexualidade entra como tema em muitas disciplinas do currículo de Psicologia, algumas delas citadas nas respostas: Psicanálise, Psicanálise da Criança, Genética, Análise Funcional do Comportamento, Psicologia do Desenvolvimento, Anatomia, Fisiologia, Psicologia Social, Antropologia, Psicopatologia, Psicodrama e Sexualidade Contemporânea. No entanto, quando perguntamos se o tópico “diversidade sexual” havia sido discutido, o número de respostas afirmativas caiu para 77 %, embora 96% das(os) estudantes considerem o tema como muito importante para sua formação.

As justificativas apontadas para a necessidade do debate de tal questão no curso de Psicologia são diversas, mas, entre elas, algumas parecem revelar um possível entendimento da sexualidade de uma perspectiva essencialista e inerente à constituição do ser humano: “Sim, porque o ser humano é sexuado e faz parte da vida a sexualidade”; “Porque a sexualidade faz parte do psiquismo”; “ Sim, porque como psicólogos é importante que destaquemos a sexualidade, já que tem um papel importante na formação psíquica”; “Porque faz parte da realidade do ser humano”; “Porque a sexualidade é parte integrante e indissociável a vida humana”.

Mas também há outras justificativas que apontam para as implicações histórico-culturais do tema da diversidade sexual: “Sim, para haver mais conhecimento, reflexão e menos preconceito”; “Sim, pela própria questão da diversidade existente e pelos preconceitos”; “Para ampliar os modos de abordar a questão e trabalhar com as diferenças”; “Para romper paradigmas”.

Os resultados da pesquisa, quando analisados do ponto de vista geral e quantitativo, mostraram-se positivos quanto ao respeito às novas identidades sexuais e de gênero, uma vez que, quantitativamente, a maioria das pessoas pesquisadas apresentou respostas tipicamente consideradas como “politicamente corretas”. Como exemplo, temos alguns dos seguintes resultados: 89% dos(as) estudantes disseram que não teriam problemas em contratar uma pessoa homossexual; 91% disseram também que não mudariam sua conduta com um(a) colega, caso soubessem que ela (ele) é homossexual; 66% afirmaram que trabalhariam em uma escola na qual houvesse alunas(os) homossexuais; 89% disseram que não teriam nenhuma objeção, caso tivessem um(a) filho(a) homossexual; e 70% disseram não serem preconceituosos(as) quanto à diversidade sexual.

No entanto, em uma pesquisa em ciências humanas, nem sempre os dados estatísticos são os mais reveladores; é importante analisarmos também os conteúdos das justificativas em algumas dessas questões. Nesse sentido, um(a) discente afirma que não mudaria sua conduta com um(a) colega homossexual, mas na justificativa comenta: “A não ser que não seja meu melhor amigo, não me faz diferença alguma”. Algumas vezes, o medo de uma maior aproximação fora de espaços formais de convívio, como o trabalho ou a universidade, pode ser visto como receio de que a outra pessoa também possa ser identificada no grupo social como sendo homossexual. Outras vezes, aparece o medo de um possível ataque sexual por parte da pessoa homossexual, como se, diferentemente de outros indivíduos

heterossexuais, a pessoa homossexual não tivesse nenhum controle sobre seus impulsos. Tais receios podem levar as pessoas a se identificarem apenas como “colegas”, criando certa resistência a demonstrar sentimentos de amizade mais profundos em relação às pessoas homossexuais. Um fato que corrobora tal análise é que a mesma pessoa se identificou no questionário como “indiferente”, quando perguntado se tinha ou não preconceitos em relação à diversidade sexual.

Assim, uma análise mais cuidadosa do conteúdo dessas justificativas pode nos levar a pensar que parte dos resultados apontados como “politicamente corretos” se apresentem apenas em um plano teórico; que, efetivamente, não condigam com as práticas, uma vez que o conteúdo de algumas das justificativas entrava em contradição com algumas das opções marcadas no questionário.

Podemos dizer que parte da construção social de nossos preconceitos se dá, muitas vezes, pela absoluta falta de novas informações, no espaço educacional, que problematizem nossas evidências, que desconstruam nossas certezas. Nesse sentido, a universidade também tem sua responsabilidade na construção dessas representações, pois, embora, segundo a maioria das(os) estudantes, a sexualidade tivesse estado presente como tema no curso de Psicologia, 56% dos alunos revelaram que o tema gênero não foi discutido, apesar de 88% deles considerarem o tema bastante importante para a sua formação. A maioria (87%) entende que sexo e gênero são coisas diferentes, embora ainda 8% considerem como coisas iguais. Isso talvez explique por que ainda 6% dos(as) estudantes acreditam que ser mulher ou ser homem é uma construção biológica, contrastando com apenas 9%, que apontam ser uma construção cultural. A maioria (81%) aponta ambas as alternativas, tentando conciliar as dimensões biológica e cultural, o que, embora seja um avanço em relação a uma concepção estritamente biológica sobre as identidades de gênero, parece também indicar uma dificuldade em descolar as identidades de gênero de uma sobreposição a uma identidade biológica sexual pré-formada. Ou seja, reconhece-se a importância das variantes culturais, mas estas se sobrepõem, consolidando ou modificando uma identidade binária e excludente pautada na diferenciação biológica dos sexos.

A pesquisadora norte-americana Judith Butler é uma das provocadoras desse assunto, ao comentar que:

Se o gênero é a construção social do sexo e se não existe nenhum acesso a esse “sexo” exceto por meio de sua construção, então parece não apenas que o sexo é absorvido pelo gênero, mas que o “sexo” torna-se algo como uma ficção, talvez uma fantasia, retroativamente instalado em um lugar pré-lingüístico ao qual não existe nenhum acesso direto (BUTLER, 2000, p. 158, grifo da autora).

Com isso, a autora nos provoca a pensar não uma retomada da indistinção entre os conceitos de sexo e gênero, mas o quanto nosso próprio conceito de biológico, ou de sexo, é constituído pelas próprias práticas discursivas que se fazem no interior da própria cultura; que se sustentam, muitas vezes, em estruturas binárias e excludentes de pares de opostos de identidade, como: macho-fêmea, homem-mulher, heterossexual-homossexual, eu-outro.

Em uma das questões, perguntamos se os pais devem tentar convencer um(a) filho(a) a mudar sua orientação sexual, quando descobrem que ele(ela) é homossexual. Entre as respostas, 91% dizem que não, 5% dizem que sim; e 4% não responderam a questão. Entre as justificativas para não tentar convencer sobre a mudança de orientação sexual aparecem algumas respostas, ainda que em menor número, que parecem também apontar para certa concepção estática e predeterminista na construção das identidades sexuais: “Não há mudança para a condição *gay*”; “Não, porque se já tomou essa decisão tão difícil é porque de fato já é homossexual”; “Não se muda isso, apenas se reprime, e a criança seria traumatizada”; “A pressão externa não consegue modificar uma constituição já formada”.

Já, entre as tentativas de justificar o “sim”, aparece uma resposta que se destaca por utilizar o conceito de normalidade: “Depende da situação. Considero a homossexualidade um desvio da sexualidade normal, porém não a considero necessariamente nociva, no sentido de causar sofrimento ao indivíduo”. Mais uma vez, uma concepção essencialista dos conceitos de “homossexualidade” e de “sexualidade normal” parece descortinar certa dificuldade em entender o próprio conceito de normalidade e de anormalidade, ou de homossexualidade e heterossexualidade como historicamente produzidos. Conforme apontam os estudos de Foucault: “Foi por volta de 1870, que os psiquiatras começaram a constituí-la (a homossexualidade) como o objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos” (FOUCAULT, 1992, p. 233). Dessa forma foi utilizado, pela primeira vez, o conceito de “homossexualidade” para se referir a uma identidade sexual a ser vigiada e controlada. Seguindo a trajetória da perspectiva foucaultiana, Katz (1996) também nos mostra como o próprio conceito de norma em torno do termo “heterossexualidade” também foi uma constituição histórica do fim do século XIX. O termo

“heterossexual” teria sido criado por volta de 1892, ou seja, depois do termo “homossexual”; e designava, em um primeiro momento, o amor patológico e desmedido por pessoa do sexo oposto, só posteriormente adquirindo o sentido de norma e de referência para a sexualidade.

Em relação à influência de um(a) professor(a) homossexual na orientação sexual de um(a) aluno(a), a maioria (74%) nega tal influência, às vezes através do argumento de que: “Existem muitas variáveis que atuam neste sentido e o professor é só mais uma delas”, mas às vezes também por meio da ideia determinista de uma pré-formatação das identidades sexuais, o que ocorreria na primeira infância: “Não, porque a homossexualidade já se define até os 6 a 7 anos, principalmente no início da infância”.

Porém, para 18% dos(as) estudantes o(a) professor(a) pode influenciar na orientação sexual do(da) aluno(a). Provavelmente, nesses casos, predomine ainda a concepção da homossexualidade como um vírus capaz de contagiar; como afirma Britzman (1996, p. 79), há o medo de que “a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que as/os jovens se juntem às comunidades *gays* e *lésbicas*. [...] o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos.” Ou, como bem expressa o comentário de um(a) estudante da pesquisa: “Sim, às vezes isso proporciona uma abertura de expressão aquele que está ‘indeciso’”.

Uma das perguntas que mais mobilizou polêmica, como poderíamos já supor, foi a questão da adoção de crianças por casais homossexuais. Entre as respostas, 77% se colocam a favor, 17% se colocam contra; e 6% não responderam. Alguns dos argumentos, quando apresentados, giraram em torno da justificativa tradicional da necessidade de um pai biológico do gênero masculino e de uma mãe biológica do gênero feminino, que funcionariam como modelos da identidade sexual da criança, acrescidos de uma argumentação bastante apressada, apropriada dos discursos psicológicos: “Não, pois como fica a questão da formação psíquica, qual a referência sexual que a criança poderá ter nestes casos?”; “Não, porque fico um pouco em dúvida com relação às referências familiares de pai e mãe e seus papéis”.

Mas há também os que argumentam que vivemos em uma sociedade preconceituosa e que a criança sofreria muito preconceito advindo do fato de pertencer a uma família diferente da norma: “Não. Porque ainda há preconceito na sociedade e a criança poderia não ser aceita em seu meio”.

Porém, mesmo entre os(as) que afirmam concordar com a adoção (77 %), há, às vezes, argumentos nos quais prevalece a ideia de um mal menor, expressa através de um

“melhor que...”: “Realmente penso que resolveria a questão social, pois é preferível do que viver na rua por exemplo”; “Acredito que é melhor do que crianças órfãs não terem família”; “Melhor do que ficarem em casas de abrigos”.

Louro destaca o papel da educação na consolidação do modelo tradicional de família, mesmo frente aos diferentes arranjos de família que têm sacudido o mundo contemporâneo: “apesar dessa pluralidade de arranjos, contudo, usualmente a escola afirma um único modelo e silencia, simplesmente, sobre as demais possibilidades. Tornadas invisíveis, essas outras famílias parecem menos ‘legítimas’; elas são postas à margem” (LOURO, 1998, p. 91). Esta negação pode ser explicada, entre outros motivos, provavelmente porque os(as) próprios(as) professores(as) não se consideram preparados(as) para a discussão do tema, também porque as relações sociais se encarregam de retornar à norma, discriminando aquelas(es) que apresentam outros modelos familiares.

Quando perguntamos como se consideravam em relação à diversidade sexual, as(os) estudantes assinalaram as seguintes opções: 70% se declararam como não preconceituosos(as); 9%, como preconceituosas(os); e 21%, como indiferentes. A maioria das pessoas não justificou sua resposta nesta questão, mas encontramos aqui, ainda que em menor número, um número de respostas claramente avessas à diversidade sexual, tais como: “Porque considero errado”; “Os meus princípios, o que aprendi como certo, criticam essa opção”; “Não aceito muito bem o homossexualismo”; “Não aceito o homossexualismo, mas não tenho nada contra o homossexual”; “Pessoalmente considero a posição heterossexual mais saudável”.

O grande número de respostas que se identificam como indiferentes nos faz pensar se tais respostas não expressam a interiorização da ideia do preconceito como algo não apropriado, mas sem a contrapartida de uma aceitação mais significativa das diferenças. A simples ideia de tolerância, nas palavras de Louro (2003, p. 48), “liga-se à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior”. Essa atitude de “tolerância” parece se expressar em algumas das justificativas apontadas pelas(os) estudantes para sua escolha da indiferença: “Não incentivo, mas também não tenho nada contra”; “Não manifesto fortes reações a respeito”; “Sou indiferente à opção sexual alheia”; “Depende da situação”.

Mas identificar-se como uma pessoa preconceituosa ou não também nos leva a outros tipos de questionamentos. Identificar-se como uma pessoa preconceituosa pode, às

vezes, significar o reconhecimento de que vivemos em uma cultura machista e heterossexista e de que, em algum grau, somos todos afetados por ela, o que significaria reconhecer o preconceito em nós mesmos, dispendo-nos, no entanto, a trabalhar sobre ele. É o que parecem apontar ao menos três das justificativas comentadas por pessoas que se identificam como preconceituosas: “Em alguns momentos ainda sinto preconceito, enquanto que em outros não”; “Internalizei muitas ideologias sobre o tema. Por isso vivo a contradição”; “Ter preconceito é natural, a questão é reconhecê-lo”. Da mesma forma, podemos questionar algumas das respostas que se identificam como não preconceituosas: em algumas, a pessoa se dizia não preconceituosa, mas, ao mesmo tempo, afirmava possuir restrições em relação à adoção de crianças por casais homossexuais ou mesmo à atuação de professores(as) homossexuais nas escolas. Neste caso, a opção assinalada poderia nos levar a pensar em uma dificuldade em reconhecer os próprios limites e preconceitos, que, no entanto, acabam por se expressar de alguma forma nas práticas sociais.

A busca da aceitação das diferenças é sempre um processo complexo, que envolve um trabalhoso exercício de autoconhecimento, no sentido de rejeitar as pré-noções com as quais usualmente classificamos a realidade. Uma postura mais adequada, nesse sentido, seria o reconhecimento do estranhamento inerente ao nosso contato com o que é diferente e a busca permanente da desconstrução de nossas concepções.

Mas devemos ressaltar que o problema não é simplesmente aceitar ou tolerar as diferenças – o desafio é ultrapassar, mesmo, a ideia de tolerância por meio de políticas que questionem as próprias normas pelas quais as identidades sexuais e de gênero são produzidas e categorizadas. Como aponta Louro:

É possível avançar, deste modo, de uma perspectiva de “contemplação, reconhecimento ou aceitação das diferenças” para outra, que permite examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas. A questão deixa de ser, neste caso, a “identificação” das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que preexistem nos corpos dos sujeitos e que servem para classificá-los, e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais, etc.) são tomadas como definidoras de diferenças. (LOURO, 2003, p. 46, grifos da autora).

Por fim, uma das últimas questões remetia diretamente à prática clínica na área da Psicologia: perguntamos se ajudariam um(a) paciente a mudar sua orientação sexual; 38% das(os) estudantes disseram que ajudariam e 35% não ajudariam. Mas o que impressiona mais

é ter sido esta a questão que maior número de pessoas deixou de responder (27%) e também é a questão com maior ausência de justificativas nas respostas assinaladas.

Algumas justificativas apontadas pelas pessoas que ajudariam o(a) paciente a mudar sua orientação sexual são: “Tentaria, se fosse a vontade dele”; “Depende de cada caso e o porquê ele está pedindo isso”; “Nossa tarefa é atender a demanda, não trabalhar conforme nossas convicções”; “Somente se a condição estiver causando um prejuízo social relevante”; “Se ele está pedindo, naturalmente eu o ajudaria a trabalhar esta questão para que resolvesse seu conflito/sofrimento, mudando ou não sua orientação sexual”; “Iria ver o que seria melhor para ele com a ajuda dele”; “Porque é uma decisão dele e ele deve saber o que está solicitando”; “Estudaria melhor a demanda para depois decidir”.

As repostas são importantes, porque revelam, assim como o alto número de pessoas que não responderam, completo desconhecimento em relação à resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 1/99, de 23 de março de 1999, que estabelece normas éticas de atuação para psicólogos(as) em relação à questão da orientação sexual, “considerando que a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio, nem perversão”; e também, conforme seu artigo 3º, que os “psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades”. Lembrando também que, em 1973, a American Psychiatric Association e, em 1985, a Associação Médica Brasileira já haviam retirado a homossexualidade da lista de distúrbios mentais.

Mesmo entre as respostas que se colocam contra, em nenhuma há citação da resolução do Conselho Federal de Psicologia como norma ética para que não se dê qualquer intervenção no sentido de modificar a orientação sexual da(o)paciente. É preocupante, já que todos(as) estudantes que participaram da pesquisa estavam no quarto ano do curso, lembrando que os cursos de Psicologia geralmente oferecem o Bacharelado e a Licenciatura em quatro anos e a Formação de Psicólogo no quinto ano. A escolha de pesquisar estudantes do quarto ano visava justamente a estudar indícios de como o curso de Psicologia estava ajudando a pensar as políticas voltadas à diversidade sexual e de gênero; portanto, partimos da pressuposição de que estudantes dos últimos anos do curso teriam tido mais acesso a essas informações.

Apesar da clara resolução do Conselho Federal de Psicologia e de seu forte engajamento, nos últimos anos, nas políticas voltadas à luta pelos direitos das minorias sexuais e de gênero, podemos atribuir parte da confusão vivenciada pelos(as) estudantes à

contradição, também presente no próprio discurso e nas próprias práticas da Psicologia. É ainda comum presenciar alguns(mas) profissionais da área da Psicologia oferecendo possível tratamento para a homossexualidade em programas televisivos ou em *sites* da internet. Costa (1995) e Haydée (1999) também comentam a difícil relação entre a teoria psicanalítica e o comportamento da homossexualidade, produzindo conceitos normatizantes sobre o tema e, em outros momentos, conceitos libertários, sendo os últimos apropriados por parte do próprio discurso utilizado pelos movimentos de afirmação das minorias sexuais e de gênero. Como comentam Fry e Macrae (1986), técnicas aversivas também já foram utilizadas por psicólogos(as) de tendência behaviorista no “tratamento” da homossexualidade. Butler (2006) também aponta a presença do discurso psicanalítico em parte da argumentação contra a adoção de crianças por casais homossexuais ou mesmo contra o PAC (Pacto de Solidariedade Civil,) que constitui uma alternativa de reconhecimento de direitos para casais homossexuais no território francês.

Essas análises exigem da Psicologia um questionamento permanente de seus instrumentos psicológicos e de seu comprometimento com políticas normativas de controle e disciplinarização. Torna-se fundamental que o programa dos cursos de Psicologia tenha também entre seus tópicos a discussão ética sobre os usos e abusos dos instrumentos psicológicos, principalmente na área da Educação.

Outro aspecto que deveria ter destaque nesses programas é justamente o tema da diversidade. Atualmente, este é um dos principais desafios da área da Educação, no debate das políticas de inclusão das minorias, o que obriga a Psicologia a estar em consonância com essas temáticas e abrigá-las em seu programa, já que ela é um dos principais campos do conhecimento que têm influenciado os discursos educacionais.

É também a partir dessa perspectiva que poderiam ser discutidas as questões relativas às diferenças sexuais e de gênero. Diversidade sexual e de gênero tem sido tema constante na mídia, o que tem forçado a escola a debater o tema, trazido, às vezes, espontaneamente, pelos(as) próprios(as) alunos(as). Especificadamente, em relação às representações sobre diversidade sexual e de gênero, não nos podemos esquecer de que a escola se torna, na modernidade, o principal agente formativo dessas construções, na medida em que passa a assumir grande parte das funções educativas anteriormente pertencentes ao grupo familiar. É, portanto, no espaço escolar que se dá grande parte da formação de nossas representações sobre sexualidade e gênero. Uma Psicologia mais crítica, por meio de suas investigações,

poderia trazer novas contribuições ao trabalho do(da) educador(a) na análise dos elementos psico-socioculturais que intervêm na construção de nossas representações sexuais e de gênero.

Ao apontar a construção histórico-cultural das identidades sexuais e de gênero, a Psicologia pode auxiliar docentes e educandos(as) a descobrirem os limites e as possibilidades impostas a cada indivíduo, quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade sexual e de gênero. É necessário uma revisão de nossas dificuldades histórico-culturais de pensar as múltiplas possibilidades de lidar com própria sexualidade e obter prazer, colocando em questionamento a produção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade-homossexualidade e a produção da heteronormatividade que toma como norma universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual. Na interlocução com outras áreas do conhecimento, como os Estudos Culturais, a Psicologia da Educação poderá, então, colaborar com a produção de novos estudos e novas representações acerca da diversidade sexual e de gênero, rompendo com os paradigmas binários e excludentes, que estiveram presentes em boa parte dos discursos sobre sexualidade e gênero produzidos na área da Educação.

REFERÊNCIAS

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

_____. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2006

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP n. 001/99. Disponível em : <http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao1999_1.pdf>. Acesso: 16 dez. 2008.

COSTA, Jurandir Freira. **A face e o verso: estudos sobre o homoerotismo II**. São Paulo, SP: Escuta, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1992.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

HAYDÉE, Graciela. A psicanálise e os modernos movimentos de afirmação homossexual. **Psicol., Ciênc. Prof.**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 50-53, 1999.

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 1996.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.) **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1998.

PATTO, Maria Helenena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, SP: T.A Queiroz, 1993.

_____. **Psicologia e ideologia**. São Paulo, SP: T. A. Queiroz, 1984.

SILVA, Tomás Tadeu. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, 1993.

_____. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomás Tadeu. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 142-216.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.

Recebido em: 16/04/2011
Publicado em: 29/06/2012