

E QUANDO O PROFESSOR “É”?!

Notas de Gênero, Alteridade e Educação

Lucas Gonçalves Brito

Mestrando em Antropologia Social

Universidade Federal de Goiás

Bolsista CAPES

Este texto surge de uma revivescência da experiência que vivi na rede pública de ensino básico no período de outubro a dezembro de 2014, como professor de vínculo temporário da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e como servidor efetivo no município de Senador Canedo, região metropolitana de Goiânia, durante fevereiro e março de 2015. O objetivo não é elaborar uma confissão, tampouco um desabafo com tônicas de vitimização, visto que pedi exoneração do cargo público; trata-se de uma reflexão teórica a partir da experiência vivida naquele contexto específico, inspirada em Frantz Fanon (2008) na qual relato essa experiência especialmente (trans)formadora, procurando perceber os pontos de articulação entre as representações sociais do “homossexual” na estrutura sexual heteronormativa e a minha prática pedagógica, na perspectiva das relações de gênero.

Tomarei aqui a noção de experiência tal como usada por Victor Turner, a qual se refere a um processo de interpretação e de atribuição de significado ao vivido que se completa através da expressão, da sua comunicação de modo inteligível aos outros (TURNER: 1982 14). Este exercício hermenêutico não tem sentido apenas subjetivo. Segundo Turner (1982: 14, tradução nossa), o “autoescrutínio pode dar-nos pista para a penetração das objetificações da vida geradas pela experiência dos outros”. Trata-se, entretanto, não de uma mera experiência, mas de *uma* experiência. Segundo Turner (2005: 179), “cada um de nós já teve certas ‘experiências’ que foram formativas e transformativas, isto é, sequências distinguíveis de eventos externos e de reações internas a eles tais como iniciações em novos modos de vida”. A interpretação da experiência de alguém pode possibilitar a compreensão da experiência de outro, e vice-versa.

O ponto de vista analítico que lanço mão aqui é a interseccionalidade que, para Davis (2008: 68, tradução nossa), “se refere à interação entre gênero, raça, e outras categorias de diferença nas vidas individuais, práticas sociais, arranjos institucionais, ideologias culturais e os desdobramentos dessas interações em termos de poder”. A análise interseccional parece permitir uma apreensão da complexidade da experiência.

Em uma pesquisa sobre professores homossexuais no espaço escolar, um deles disse que os pais e a diretoria o olhavam diferente, demonstrando que “assumir-se” neste ambiente é uma questão delicada (Ribeiro; Soares; Fernandes 2009: 203). Um professor que é visto como *gay*, bicha, homossexual ou qualquer categoria inclusa neste campo semântico, provavelmente precisou, em algum momento, para que sua imagem não lhe levasse a uma situação constrangedora, evocar a metáfora do “armário”, que exige “novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição” (Sedgwick 2007: 22)

A “experiência do armário” e o estigma e inferiorização subjacentes são constitutivas da consciência de alguém cujos outros suspeitam que seja *gay*. Para Didier Eribon (2008: 70), “a questão do *dizer* é central na experiência dos *gays* e lésbicas”.

Quando minha aluna perguntou “Como é ser *gay*?”, eu respondi: “Eu não sou o que você pensa que eu sou”. Eu negava a categoria, mas antes as representações e associações que ela traz no seu bojo, porque sabia que a aluna se comportaria de modo ainda mais hostil em relação a mim.

A coordenadora pedagógica da escola municipal, em conversa sobre organização de conteúdos e sequências didáticas, me sugeriu que não tocasse nos alunos, evitando ao máximo más-interpretações que, segundo ela, já haviam acontecido por parte de pais de estudantes em outros momentos. O que estava implícito na fala da coordenadora eram algumas expectativas sobre o professor jovem, pardo e de cabelos longos crespos, sempre presos, o qual havia recentemente sido convocado via concurso público.

McIntosh (1968: 185) sintetiza bem quais são as associações presentes na categoria “homossexual”. São elas: a expectativa de que ele será afeminado nas maneiras, personalidade ou atividade sexual preferida; a expectativa de que a sexualidade irá entrar em jogo em qualquer tipo e em todas suas relações com outros homens e a expectativa de que ele será atraído por garotos e homens mais jovens e que provavelmente irá seduzi-los (tradução nossa).

O argumento de McIntosh, segundo Fry (1982: 89), é de que a existência do rótulo “constrange o comportamento no sentido de conformar-se às expectativas sociais e sexuais geradas por esse rótulo”. As expectativas sociais sobre o comportamento de alguém que é rotulado como homossexual não são apenas estereótipos construídos pelo discurso, mas também podem influenciar a concepção que o sujeito faz de si, tornando as taxionomias “profecias que se cumprem”.

Por outro lado, a construção da categoria produz a vontade de saber se alguém é ou não e isto torna-se uma peça no jogo que inclui piadas, injúrias e fofocas cujo intuito implícito pode ser colocar aquele que parece *ser* em uma situação de inferioridade.

O 7º “D” era uma turma difícilíssima, na qual nada que eu planejava acontecia de modo adequado. Se levava os estudantes para a sala de vídeo, não faziam silêncio. Se trazia uma canção para ouvirmos, quebravam o aparelho de som. Foi quase impossível lecionar qualquer conteúdo, mesmo o mais básico, como os substantivos e adjetivos.

Em uma tarde de calor extraordinário, a sala inteira gritava. Eu detesto gritar, no entanto, muitas vezes era necessário. Pedi a atenção e disse jocosamente que chamaria

a casa psiquiátrica para levá-las e levá-los em camisas-de-força. Duas garotas falaram: “Professor, como é ser bicha?”. Sem saber como ideias presentes na formação discursiva patologizante de um Krafft-Ebing vieram parar na linguagem da adolescente ou se elas associaram minha *aparente* homossexualidade a um tipo de doença mental, as levei para a coordenação, onde dialogamos e me disseram que a avó e os pais ensinaram que *ser gay* é errado e contra a bíblia.

Referindo-se ao homossexual e ao contexto da segunda metade do século XIX, no qual a categoria foi cunhada pela medicina e pela psicopatologia, Foucault (1977: 43) diria:

Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre.

Sem receio de anacronismo, penso que esta metonímia que toma o que se convencionou chamar de “homossexualidade” como a *essência* do sujeito (e se nem todos a veem como doença, a veem como desvio), coloca-a em primeiro plano, como se fosse a própria razão e o motivo de o indivíduo apresentar-se como é, como se fosse ele todo. Este é certamente um aspecto da injúria a que Eribon (2008) se refere. É a redução do que *é* ao que parece *ser*.

Se chamo alguém de “bicha”, rotulo esta pessoa e este rótulo, um traço da personalidade da pessoa, torna-se ela própria - a pessoa *é* bicha. E assim categorizo, por metonímia. Mas quando se pergunta o que é ser bicha, certamente ouviríamos respostas em termos de comportamento, tom de voz e sexualidade – confundindo-se tudo e embaralhando orientação sexual do desejo, corpo, sexo fisiológico, gênero, comportamento sexual e personalidade. Fry (1982) mostraria, a partir de suas pesquisas de campo na periferia de Belém do Pará, que as representações sobre a sexualidade masculina naquele contexto poderiam compor um sistema hierarquizado. A “bicha” é aquela cujo gênero se apresenta como “feminino” e é “passiva” no ato sexual.

Se considero a situação socioeconômica das/os estudantes da rede pública no contexto específico no qual atuei, entendo que a representação da “bicha” está relacionada à intersecção de marcadores como gênero e classe social. Autores como Pinho (2008) recentemente têm mostrado que a hierarquia social dos sujeitos “homossexuais” está relacionada ao conjunto de aspectos como comportamento público, raça, classe e às representações de masculinidade e feminilidade presentes no âmbito das relações sociais entre as quais os agentes se movimentam.

Quando cheguei pela primeira vez ao 7º “B”, em uma escola municipal de Senador Canedo (Goiás), gritaram do fundo da sala: “BICHA!”. Respirei fundo, certamente atordoado, falei meu nome, apresentando-me e disse algo como “é um problema sério a falta de respeito com qualquer pessoa” e “é muito complicado quando as pessoas julgam as outras pela aparência e com preconceito”. Pedi para começarmos novamente, peguei as coisas, saí da sala e retornei. O desrespeito e a injúria em relação a mim era expressa em conversas desproporcionadas – qual era a causa? Talvez por que eu falava em tom de voz baixo. Isto as/os deixaria à vontade para andarem, conversarem e impedirem a consecução das aulas.

Antes mesmo de saberem meu nome, a categoria já estava lá, pronta para me rotular. É por isto que Sartre diria que a existência precede a essência. Antes de eu me aproximar deles, já concebiam o que era. Não importaria mais nada, pensariam, ele é bicha.

Para Beauvoir (1980: 18),

quando o indivíduo ou um grupo de indivíduos é mantido numa situação de inferioridade, ele é de fato inferior; mas é sobre o alcance da palavra *ser* que precisamos entender-nos; a má-fé consiste em dar-lhe um valor substancial quando tem o sentido dinâmico hegeliano: *ser* é ter-se tornado; é ter sido feito tal qual se manifesta.

O processo de inferiorização dos homossexuais é coletivo, apesar da experiência individual que possam ter dele e que eu tive. Este processo existe antes de me xingarem de “viado” pela primeira vez. E é por isso que recuso a categoria e as representações sociais subjacentes a ela. Elas precedem a minha própria tomada de consciência sobre elas, sobre a linguagem que hierarquiza social e racialmente e sobre essas identidades e características marcadas nos corpos e nas mentes de toda uma coletividade (Eribon 2008: 80).

Assim como não há uma forma única e natural de “ser homem” ou “ser mulher”, também não há uma forma essencial de vivenciar a identidade de “gay” ou “lésbica”. Guacira Lopes Louro (1997: 48) argumenta que:

a concepção fortemente polarizada dos gêneros esconde a pluralidade existente entre os polos. Assim, aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados *diferentes*, são representados como o *outro* e, usu-

almente, experimentam práticas de discriminação e subordinação.

Isto pode ser exemplificado pela situação em que conectei o *pen drive* rosa no aparelho de som para ouvirmos uma canção, programada para a aula, e o estudante se surpreendeu, dizendo “Rosinha, professor?!”. Falei: “Qual o problema?”. “Nenhum.”, a resposta. Contudo, subjazia implícita na fala do garoto uma representação que toma o rosa como cor “de mulher”. Essa fala indica o binarismo entre cores e coisas “de mulher” e “de homem”. Naquele momento, não insisti - estava na sala da turma que gritou o insulto no primeiro minuto da primeira aula que tivemos.

Se nos corredores escolares e salas de aula circulam representações de gênero, raça e classe, elas refletem ideias e pré-concepções também presentes fora de seus muros. A escola tem parte importante no processo de naturalização de práticas e instituições e suas lições, além disso, confirmam e produzem diferenças.

Uma das representações presentes na escola se refere à construção da figura do “homossexual”, não apenas em oposição ao “heterossexual”, mas também como um sujeito “anormal”, “desviante” e “artificial” em contraste com a heterossexualidade, tida como “natural”, “correta” e “normal”. Para um/a adolescente, ser considerado “gay” é ofensivo, logo, ela/e aprenderá que tal identidade é “contrária à natureza”. Caso a/o adolescente se aproprie dessa representação, irá aprender a esconder-se. Como pontua Louro (1997: 83), há então a construção de uma barreira: “para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu associá-los”. Esse penoso processo pode acontecer de inúmeras formas, levando à constituição de identidades plurais as quais são cambiáveis e não fixas.

Por um lado, os termos relacionados à homossexualidade, tais como “viado” e “bicha”, aparecem na escola em contextos de ridicularização e insulto. Por outro lado, há uma ocultação dos sujeitos categorizados como “homossexuais”. Quando não se fala a respeito dessa identidade a pretensão é eliminá-la ou evitar uma identificação pelos alunos e alunas “normais” com a homossexualidade e a sua associação com algo desejável. Não falar sobre isso seria um tipo de garantia da “norma” (Louro 1997: 68). A escola por si só não produz identidades sociais, todavia, através de suas determinações e proibições, produz efeitos de verdade e se constitui em uma instância de formação dos sujeitos (Ribeiro; Soares; Fernandes 2009: 200).

Mas, e quando o professor “é”? Há uma representação de que o professor, se não é considerado “exemplo”, é *aquele que conduz*. Uma questão insolúvel para quem naturaliza o desprezo pelo sujeito que, suposta ou aparentemente, é sexualmente invertido

da “ordem natural das coisas”. O *pen drive* rosa, os cabelos longos e a voz aguda foram alguns fatores que, certamente, causaram estranhamento em alguns dos alunos e em algumas alunas, pois são uma cor, um atributo e uma característica, respectivamente, convencional e socialmente associadas ao gênero feminino.

Referências

- BEAUVOIR, Simone de. 1980. *O Segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DAVIS, Kathy. 2008. “Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful”. *Feminist Theory*, 9(67): 67-85.
- ERIBON, Didier. 2008. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro - RJ: Companhia de Freud.
- FANON, Frantz. 2008. “A experiência vivida do negro”. In: _____. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: CEAO/UFBA. pp. 103-126.
- FOUCAULT, Michel. 1977. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- FRY, Peter. 1982. “Da Hierarquia à Igualdade: A Construção Histórica da Homossexualidade no Brasil”. In: _____. *Para Inglês Ver*. Rio de Janeiro - RJ: Zahar Editores. pp. 87-115.
- LOURO, Guacira Lopes. 1997. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- MCINTOSH, Mary. 1968. The Homosexual Role. *Social Problems*, 16(2): 182-192.
- PINHO, Osmundo. “Relações raciais e sexualidade”. 2008. In: PINHO, Osmundo & SANSONE, Livio (orgs.), *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador, EDUFBA. pp. 257-283.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. 2009. “A ambientalização de Professsores e Professoras Homossexuais no Espaço Escolar”. In: R. Junqueira (org.), *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. pp. 182-211.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. 2007. “A epistemologia do armário”. *Cadernos Pagu*, 28: 19-54.

TURNER, Victor. 1982. "Introduction". *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: PAJ Publications. pp. 7-19.

TURNER, Victor. 2005. "Dewey, Dilthey e Drama: um ensaio em Antropologia da Experiência". *Cadernos de campo*, 13: 177-185.

Lucas Gonçalves Brito

Mestrando em Antropologia Social

Universidade Federal de Goiás

Bolsista CAPES

Currículo Lattes

lucasgb25@gmail.com