

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUCAS EDUARDO SOUZA ASSUNÇÃO LOPES

PODE UM CORPO TRANSVIADO LECIONAR?

MARIANA - MG

2023

LUCAS EDUARDO SOUZA ASSUNÇÃO LOPES

PODE UM CORPO TRANSVIADO LECIONAR?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educativas Inclusivas.

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Diniz.

Instituição financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

MARIANA - MG

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

L864p Lopes, Lucas Eduardo Souza Assunção.
Pode um corpo transviado lecionar?. [manuscrito] / Lucas Eduardo
Souza Assunção Lopes. - 2023.
174 f.: il.: color..

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Diniz.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Ensino superior. 2. Psicanálise e educação. 3. Inconsciente
(Psicologia). 4. Professores. 5. Dissidência sexual e de gênero. I. Diniz,
Margareth. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 371.13(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Lucas Eduardo Souza Assunção Lopes

Pode um corpo transviado lecionar?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 04 de abril de 2023

Membros da banca

Profa. Dra. Margareth Diniz - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Alexandre Costa Val - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Minas Gerais

A Profa. Dra. Margareth Diniz, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 04/08/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Margareth Diniz, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/08/2023, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0572210** e o código CRC **51661651**.

*À Maria Cristina de Souza Alves e
Aurora Assunção “Lola” que me
transmitiram em vida a beleza de
se olhar para cada pessoa por
meio da sua singularidade.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus orixás e guias espirituais pela proteção e por abrir os caminhos.

Às 3 Marias: Ana Maria, Maria de Lourdes e Albina Maria pelo amor, cuidado e incentivo.

Ao meu pai que me transmitiu a importância dos estudos e da atenção à saúde mental.

À minha irmã e melhor amiga, Mariana, por ter sido a primeira pessoa com a qual eu falei sobre esta pesquisa e que acreditou no meu sonho.

À minha irmã Lorena, pela presença e delicadeza.

À minha orientadora, Margareth Diniz, por ter me transmitido o seu amor pelo saber.

Aos sujeitos colaboradoras/es da pesquisa: Adriano, Léo, João, Rebeca e Renata por terem compartilhado comigo o seu saber fazer docente.

Às minhas amigas, com as quais foi possível dividir os sabores e dissabores deste percurso.

À Comissão de Orientação em Psicologia, Gênero e Diversidade Sexual do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP/04) pelo trabalho coletivo e por me ensinar que a mudança só é possível, se feita de forma horizontal e coletiva.

Aos sujeitos dissidentes sexuais e de gênero: que a minha escrita e transmissão possa chegar até vocês.

À minha criança interior, por ter me permitido “acertar as contas” com o meu passado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil (CAPES).

Escrever esta dissertação foi como entregar o meu coração aos leões e dizer: devorem-me!

“Não sou um homem. Não sou uma mulher. Não sou heterossexual. Não sou homossexual. Tampouco sou bissexual. Sou um dissidente do sistema sexo-gênero. Sou a multiplicidade do cosmos encerrada num regime político e epistemológico binário gritando diante de vocês” (Paul B. Preciado, 2020).

RESUMO

Com esta pesquisa pretendi interrogar a seguinte questão: Pode um corpo transviado lecionar? Advinda de uma experimentação onírica, onde a partir da ruptura de um saber inconsciente pude investigar aquilo que se apresentava como um enigma para mim. A fim de interrogar mais ainda sobre esse saber não sabido, ofertei um espaço para uma “conversa” com cada sujeito colaboradora/or em exercício docente em instituições de Ensino Superior, públicas e privadas do Estado de Minas Gerais, dissidentes do sistema sexo-gênero vigente a fim de esmiuçar a relação com o saber e o “estilo” docente de cada uma dessas pessoas. Desse modo, esperava responder - ainda que parcialmente - a pergunta que me “despertou”. No entanto, o que estava diante de mim não era uma pergunta genérica, endereçada a qualquer corpo docente transviado de uma normativa cisheterossexual, mas sim, atrelada ao meu corpo (marcado como um corpo viado ainda na infância) e o meu desejo de um dia lecionar. Desse modo, no momento *à posteriori* às “conversas” pude constatar a relação singular que cada uma dessas pessoas detinha com o saber e as reverberações das experiências docentes em suas práticas; os atravessamentos do amor de transferência e a incidência da sexualidade e do gênero em seus ofícios e; a emersão de um “estilo” próprio do fazer docente, o que se mostrou intimamente relacionado com a possibilidade de nomear a si mesmo. Ter me deparado com essas elucubrações me permitiu aceder mais um motor desta pesquisa, talvez o motor que faltava desde o início, aquele que, enfim, me autorizaria a falar do meu lugar enquanto um corpo transviado rumo à docência. Agora, diante de uma nova questão: Pode o meu corpo - transviado - lecionar? Foi em torno dessa autorização que eu propus como uma elaboração desta pesquisa um ensaio autobiográfico.

Palavras-chave: Dissidência sexual e de gênero. Ensino Superior. Psicanálise e Educação. Saber inconsciente.

ABSTRACT

With this research I intended to question the following question: Can a *transviado* body teach? Coming from an oneiric experimentation, where from the rupture of an unconscious knowledge I was able to investigate what was presented as an enigma to me. In order to question even more about this unknown knowledge, I offered a space for a “conversation” with each collaborating subject/or in teaching practice in higher education institutions, public and private in the State of Minas Gerais - Brazil, dissidents of the sex-gender system in force in order to scrutinize the relationship with knowledge and the teaching “style” of each of these people. In this way, I hoped to answer - even partially - the question that “awakened” me. However, what was before me was not a generic question, addressed to any faculty deviating from cisheterosexual norms, but rather, linked to my body (marked as a *viado* body still in childhood) and my desire to one day teach. Thus, in the posterior moment of the “conversations”, I was able to verify the unique relationship that each of these people had with knowledge and the reverberations of the teaching experiences in their practices; the crossings of transference love and the incidence of sexuality and gender in their jobs and; the emergence of a unique style of teaching, which proved to be closely related to the possibility of naming oneself. Having come across these lucubrations allowed me to access yet another engine of this research, perhaps the engine that was missing from the beginning, the one that would finally authorize me to speak from my place as a body astray towards teaching. Now, faced with a new question: Can my - *transviado* - body teach? It was around this authorization that I proposed an autobiographical essay as an elaboration of this research.

Keywords: Psychoanalysis and Education. Sexual and gender dissent. Unconscious knowing. University education teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Convite para participação na pesquisa.....	38
Figura 2 - Tela: “ <i>Caccia al cervo</i> ”.....	132
Figura 3 - “Temporada de Caça”, 1988, dir. Rita Moreira.....	134
Figura 4 - “Tibira”.....	139
Figura 5 - Convite da Semana da Diversidade Sexual, Identidade e Gênero.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACT UP - *AIDS Coalition to Unleash Power* (A Coalização de Aids para Liberar o Poder)
- AIDS - *Acquired Immunodeficiency Syndrome* (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil
- CD - *Compact disc* (disco compacto)
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- COVID-19 - *Coronavirus Disease 2019*
- CRP-MG - Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais
- GGB - Grupo Gay da Bahia
- HIV - *Human Immunodeficiency Virus* (Vírus da Imunodeficiência Humana)
- HSH - Homens que fazem Sexo com outros Homens
- ICJ - *International Commission of Jurists* (Comissão Internacional de Juristas)
- IICI - Instituto Internacional de Cooperação Intelectual
- ISTs - Infecções Sexualmente Transmissíveis
- LEPSI - Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais
- LGBT / LGBTI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Pessoas Trans, Travestis e Pessoas Intersexo
- MG - Minas Gerais
- MS - Ministério da Saúde
- OMS - Organização Mundial de Saúde
- PGE - Pós-Graduação em Educação
- PUC - Pontifícia Universidade Católica (de Minas Gerais)
- SDN - Sociedade das Nações
- SECNS - Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TED talks* - *Technology, Entertainment and Design* (Palestras de Tecnologia, Entretenimento e Design)
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
- VHS - *Video Home System* (Sistema Doméstico de Vídeo)
- Wi-Fi - *Wireless Fidelity* (Fidelidade sem Fio)

SUMÁRIO

PRÓLOGO: O “despertar” de um sonho.....	14
1 PRIMEIRO ATO: Com que corpo se pesquisa?.....	15
1.1 PRIMEIRA CENA: O “despertar” de um significante.....	15
1.2 SEGUNDA CENA: Da marca significante ao desejo de construir uma pesquisa.....	21
2 SEGUNDO ATO: O trabalho de escavação: entre restos e escombros.....	26
2.1 PRIMEIRA CENA: A investigação por meio dos traços, lacunas e sinais.....	29
2.2 SEGUNDA CENA: Os sabores e dissabores de um percurso.....	36
3 TERCEIRO ATO: Os “encontros marcados”.....	44
3.1 PRIMEIRA CENA: As experiências docentes.....	48
3.2 SEGUNDA CENA: Notas sobre o amor de transferência.....	70
3.2.1 Saber e conhecimento.....	73
3.2.2 O que se transfere no encontro docente/discente?.....	76
3.3 TERCEIRA CENA: Nomear a si mesmo.....	90
3.3.1 (des)identificação.....	94
3.3.2 Sexualidades e docências.....	101
3.4 QUARTA CENA: Os “estilos” docentes.....	119
4 QUARTO ATO: Pode o meu corpo - transviado - lecionar?.....	130
4.1 PRIMEIRA CENA: Caça aos veados?.....	132
4.2 SEGUNDA CENA: Transviar-se do pânico moral e social.....	145
EPÍLOGO: Acordar para continuar sonhando.....	154
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE.....	169

PRÓLOGO: O “despertar” de um sonho

Começo essa escrita pelos sonhos, locais inconscientes que bem como elucidou Sigmund Freud (1900/1996b) são verdadeiros “guardiões do sono”. Iniciar falando desses processos oníricos justifica-se por ser o local onde tal desejo - de pesquisar - se anunciou, com uma pergunta: Pode um corpo transviado lecionar?

A psicanalista Carolina Koretsky (2020) entende o “despertar” de um sonho não como um advento de uma realidade exterior à cena onírica em que o sujeito foi convocado, mas sim, por meio de uma frase em seu interior irrompida de forma mais intensa do que se tivesse sido produzida por uma realidade material. Para ela, são as palavras que provocam o “despertar”, palavras que “entram e ressoam nos corpos”¹ (KORETSKY, 2020).

Esse momento de “despertar” produz um encontro instantâneo, porém falho, entre o real² e o significante³. Sendo por meio de uma tarefa de decifração da cena onírica, onde algo desse despertar poderá aceder. Não de forma total, mas não-toda. Ao narrar o seu conteúdo a fim de decifrar aquilo que até então, permanecia encoberto, possibilito a sua ruptura do dormir, reafirmando o seu estatuto inconsciente⁴ como um saber legítimo. Um saber que está às voltas com seus limites de interpretação e de simbolização.

Koretsky (2020) situa o momento de “despertar” como uma ruptura, na medida em que despertar é “romper com o sonho do saber universal”. Desse modo, é feita uma aposta de que possa advir um processo singular de cada sujeito no encontro com o seu desejo, naquilo que lhe toca de forma mais íntima. A ilusão de que essa ruptura poderia vir a ser completa ou que abarcaria um todo saber sobre o que se sonhou é da ordem do impossível. Os sujeitos

¹ Informação verbal extraída de Carolina Koretsky no segundo encontro do evento: “A Biopolítica: O Novo Normal e as (Des)Humanidades”, em setembro de 2020.

² O conceito de real empregado aqui, não deve ser confundido com o real do senso comum, fruto de uma realidade comensurável. Ao me referir a este conceito psicanalítico de inspiração filosófica, referencio o seu estatuto enquanto um dos três componentes (juntamente com o simbólico e o imaginário) que estruturam o inconsciente determinado pela linguagem. Ao real, compete “o desejo inconsciente e as fantasias que lhe estão ligadas, bem como um “resto”: uma realidade desejante, inacessível a qualquer pensamento subjetivo” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 645). Dito dessa forma, o real seria aquilo impossível de simbolizar.

³ Termo introduzido pelo linguista Ferdinand de Saussure (1857-1913), no quadro de sua teoria estrutural da língua e retomado na teoria de Jacques Lacan, como um “elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 708).

⁴ Apesar de não ter sido Freud quem inventou essa palavra, sem dúvidas, foi ele o responsável por fazer do inconsciente, o principal conceito de seu dispositivo analítico, utilizado para caracterizar uma instância a qual a consciência não teria acesso, mas que pode vir a ser revelada por meio dos sonhos, “dos lapsos, dos jogos de palavras, dos atos falhos, etc” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 375).

sabem de forma apenas parcial, e ainda que, “despertos”, continuam “sonhando” por meio das suas fantasias⁵, “nos devaneios diurnos, nos discursos, no pensamento” (KORETSKY, 2020).

Diante desse impossível, um “despertar” ainda que, parcial e incompleto, pode conduzir a uma ruptura de um ponto do real, na emersão de um não-todo saber. Com isso, a narração de uma cena onírica é, antes de tudo, uma não-toda narração, uma não-toda verdade, mas também, uma não-toda ficção advinda de processos inconscientes que podem estar ligados a um “acerto de contas” com o passado (DINIZ; SANTOS, 2016) e com o desejo.

Ainda que o “despertar” não garanta um cessar nos sonhos, a aposta na decifração de um ponto de ruptura impede o continuar “dormindo”, frente à incidência do desejo. Entendo ter sido por meio de um processo de elaboração provocado pela irrupção da frase: Pode um corpo transviado lecionar? Descolada do dormir, o motor necessário para não me separar das minhas intenções enquanto pesquisador e do meu desejo de um dia vir a exercer o ofício docente.

1. PRIMEIRO ATO: Com que corpo se pesquisa?

1.1 PRIMEIRA CENA: O “despertar” de um significante

Escrevo meu discurso⁶ a partir de uma marca anterior a uma formação acadêmica, suscitada pelo significante: viado, ainda na tenra idade. Tal marcação provocou um estranhamento - um sentimento “infamiliar”, *unheimliche*⁷ - que me fez recorrer a um mecanismo inconsciente de abjeção do outro. Outro que eu marcava como diferente e não eu. Tal mecanismo permitiu de uma forma provisória adiar o reencontro com aquilo que se apresentava de forma tão repugnante e assustador no meu imaginário⁸.

⁵ O conceito de fantasia foi desenvolvido por Sigmund Freud ao longo da sua teoria para designar “a vida imaginária do sujeito e a maneira como este representa para si mesmo sua história ou a história de suas origens” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 223).

⁶ Nesta dissertação, operarei com o conceito de discurso aplicado em duas áreas distintas, a primeira advinda do estudo da linguística e da semiologia, e a segunda, que tendo bebido dessa fonte, foi aprofundada por Jacques Lacan, sendo útil para se pensar no discurso, enquanto aquilo que estrutura o sujeito. Assim, o discurso com o qual eu me refiro neste momento, advém daquilo que Barthes (1980/2004, p. 29) pontuou como indivisível da língua, já que ambos “deslizam segundo o mesmo eixo de poder”. O discurso estaria fixado por um conjunto de “regras, de estrangimentos, de opressões, de repressões, maciças ou tênues no nível retórico, sutis e agudas no nível gramatical”. De forma que, língua e discurso se misturam nos atos de uma enunciação.

⁷ “O *infamiliar* é, (...) o que uma vez foi doméstico, o que há muito é familiar. O prefixo de negação “in-“ [*Un-*] nessa palavra é a marca do recalçamento” (FREUD, 1919/2019, p. 19).

⁸ O conceito de imaginário faz parte dos três componentes (juntamente com o simbólico e o real) que estruturam o inconsciente determinado pela linguagem. O imaginário seria a instância que comportaria as ilusões do eu, ela

A psicanalista Julia Kristeva em seu estudo sobre “Os poderes do horror”, de 1982, possibilitou uma contribuição significativa para o meu problema de pesquisa, trazendo o conceito de abjeto⁹ como aquilo que se opõe ao eu, aquilo que é radicalmente um excluído e que lança o sujeito a um sentido em que tudo que foi construído se desmorona. O abjeto seria a falta de sentido, a presentificação do real, daquilo que não obedece às convenções sociais e muito menos reconhece as regras do jogo. O abjeto também não cansa de desafiar a instância moralista do superego¹⁰, provocando um efeito de estranhamento, “não eu. Não isso. Mas tampouco nada. Um “qualquer coisa” que eu não reconheço como coisa” (KRISTEVA, 1982, p. 11). Frente a esta instância tão incômoda, eu nada tenho a ver com isso, eu nada quero saber, eu não a assimilo, na verdade, eu a expulso.

Nesse sentido, tudo isso é até o momento em que eu me canso das inúmeras tentativas de reconhecer o que é de mais incômodo e impossível no outro, no exterior, distante da minha consciência e, finalmente, reconheço a abjeção como própria da minha constituição enquanto sujeito. Kristeva (1982) nomeou essa concepção, como “abjeção de si”. Quando eu, sujeito dividido pelas instâncias consciente e inconsciente percebo que aquilo que se imaginava incogitável, na verdade, sou eu mesmo, e não o outro. E que a abjeção é o reconhecimento da minha falta fundadora, da falta de sentido, da falta na linguagem e do meu desejo que, também, é faltante (KRISTEVA, 1982).

Ao consentir com a falta diante de uma expectativa do outro sobre a minha *performance* corporal e os meus objetos de desejo, pude reconhecer a impossibilidade de vivenciar comportamentos entendidos como “viris”, no intuito de, reafirmar, uma ficção hegemônica em consonância com a tríplice: morfologia genital externa, a autodeterminação da identidade de gênero e a orientação sexual.

Para sustentar essa posição, utilizo os Princípios de Yogyakarta, aplicação da legislação internacional de Direitos Humanos em relação aos conceitos supracitados de orientação sexual e identidade de gênero, de 2007.

se atualizaria por meio de processos de alienação, “com seus fenômenos de captação e engodo” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 371).

⁹ No terceiro ato, na terceira cena, discorro mais sobre este conceito, aproximando o entendimento psicanalítico de abjeto dos estudos *queer*, principalmente aqueles de autoria de Judith Butler (1990/2019a, 1993/2019b).

¹⁰ Também chamado de supereu, este conceito criado por Freud em 1923, adquiriu sustentação quando ele decidiu abandonar a ideia de uma equivalência entre o eu e a consciência, assumindo assim, uma instância inconsciente, e consequentemente, um eu dividido. De tal forma que, enquanto o eu representa o mundo externo, o supereu atuaria como um vigilante autoritário do mundo interno, essa instância estaria ligada aos mecanismos responsáveis pela constituição de um ideal, reiterado pelas proibições e também por uma função repressora (ROUDINESCO; PLON, 1997).

Em relação ao conceito de orientação sexual, os Princípios de Yogyakarta, entende ser uma “referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (ICJ, 2007, p. 6). Já em relação ao conceito de identidade de gênero:

“a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos” (ICJ, 2007, p. 6).

A transfeminista, Viviane Vergueiro, ao pontuar as definições propostas pelos Princípios, provocou uma reflexão baseada na constatação de que, se todos os sujeitos possuem orientações sexuais, bem como elucidado anteriormente, ainda assim, como se daria o processo de uma “construção de orientação sexual “normal” atrelada às heterossexualidades” (VERGUEIRO, 2016, p. 251), como demonstra o sistema de sexo-gênero vigente?

Para que eu pudesse me debruçar nesse questionamento, fez-se importante voltar na história. Dessa maneira, recorri ao historiador Jonathan Ned Katz, no importante livro: “A invenção da heterossexualidade”, de 1996, onde ele teceu contribuições à análise crítica da heterossexualidade, a qual já vinha sendo interrogada desde as décadas de 1960 e 1970 com o movimento feminista e o movimento de libertação homossexual, principalmente nos Estados Unidos.

Este autor defendia a hipótese de que a heterossexualidade não seria algo natural e essencial da matéria humana, contrariando assim, a possibilidade de que a mesma teria existido desde sempre, ou pelo menos, desde Adão e Eva. A heterossexualidade, de acordo com Katz foi empregada pela primeira vez em um artigo do Dr. James G. Kiernan. O uso do termo à época era empregado para classificar um tipo de sexualidade desviante, uma perversão ligada “a uma de várias manifestações anormais do apetite sexual” (KATZ, 1996, p. 31). Tal ideia estava imbuída em uma concepção de um hermafroditismo psíquico¹¹, ligada à percepção de que os sentimentos tinham um sexo biológico, onde havia uma atração física feminina e outra masculina.

¹¹ Este conceito não deve ser confundido com a bissexualidade. O termo hermafroditismo psíquico estaria relacionado ao “sexo” mental, que poderia levar a uma atração para ambos os “sexos”. O que difere de uma concepção da bissexualidade, enquanto aquela que se dirige afetivo-sexualmente a parcerias com identidades de gênero e orientações sexuais diversas.

Sendo assim, as pessoas heterossexuais sentiam atração física feminina por homens e atração física masculina por mulheres, ou seja, sentiam uma atração dirigida a ambos os gêneros (KATZ, 1996). Mais ainda, as pessoas heterossexuais apresentavam comportamentos tanto de desvio reprodutivo, com técnicas e invenções que visavam à garantia do prazer, sem reproduzir a espécie, o que era considerado anormal; como havia também pessoas que consentiam com a “normalidade”, e dessa maneira, desejavam reproduzir. Também, o termo heterossexual trazia um conceito carregado de anormalidade, que à época parecia até mais desviante do que as pessoas homossexuais, caracterizadas por seu “estado mental geral do sexo oposto” (KATZ, 1996, p. 32).

Seguindo nessa esteira, se faz importante pontuar que, à invenção da categoria homossexual aparece pela primeira vez no ano de 1868, por meio de uma carta escrita por Karl Maria Kertbeny ao jurista alemão Karl Heinrich Ulrichs - que por sua vez, em 1864 havia criado o termo “uranista¹²” -, tal conceito recebia uma classificação de inversão, por entender que as pessoas assim classificadas, teriam se rebelado contra a própria masculinidade ou feminilidade, em atos que poderiam ser entendidos como transgressões. De forma distinta aos heterossexuais, já que esses “contrariavam especificamente as normas eróticas e reprodutivas dos sexos” (KATZ, 1996, p. 32).

Posteriormente, em 1893 na primeira publicação do livro: “*Phychopathia Sexualis: with especial reference to contrary sexual instinct: a medico-legal study*”, do professor de psiquiatria e neurologia da Universidade de Viena, Richard von Krafft-Ebing, o termo heterossexual¹³ se diferenciou do termo proposto por Kiernan, tal como discorrerei a seguir. À época, o texto de Krafft-Ebing tornou-se um dos mais famosos a discorrer sobre a sexualidade patológica¹⁴ (KATZ, 1996).

Krafft-Ebing entendia que o amor sexual reprodutivo seria de uma ordem inconsciente, ao implicar que, as pessoas envolvidas em atividades heterossexuais estariam de forma inconsciente, desejando a reprodução da espécie, o que diferia do instinto, como algo consciente, próprio da prática sexual, onde muitas vezes tal pensamento poderia não se fazer

¹² O termo uranista à época foi inventado para designar um “terceiro sexo”, como uma tentativa de exemplificar os homens que sentiam atração por outros homens (PRECIADO, 2020).

¹³ A grafia da palavra nos escritos de Krafft-Ebing ganha um hífen entre o “hetero” e o “sexual” contribuindo com uma nova visão da “diferença dos sexos e o erotismo para constituir um prazer definido explicitamente pelos sexos diferentes de suas partes” (KATZ, 1996, p. 33). Dessa maneira, o conceito de hetero-sexual se distingue da conceituação do heterossexual como um hermafrodita psíquico.

¹⁴ À época existia uma diferenciação entre instinto sexual patológico e o instinto sexual contrário - considerados desviantes - e o instinto puramente sexual, aquele que serviria para a procriação. No livro de KATZ, 1996: “A invenção da heterossexualidade” é possível se aprofundar nesta conceituação.

presente. Tais conceituações contribuíram para o início de uma naturalização de uma norma sexual, com o ideal do sexo para a reprodução (KATZ, 1996).

Posto isso, a figura heterossexual de Kiernan, entendido como uma pessoa pervertida com tendências mentais para um hermafroditismo psíquico se diferia da figura hetero-sexual que não desejava os dois sexos, mas apenas um, o sexo oposto, para que, de forma inconsciente buscasse a procriação, constituindo uma conotação de “normalidade”.

As práticas contrárias a este ideal da reprodução foram realocadas como patologias sexuais, representadas por meio da disposição erótica para ambos os “sexos”; das práticas de instintos sexuais contrários e fetichistas, já que não se direcionavam para a reprodução; e também na figura homossexual, que ao desejar o mesmo “sexo”, não se “reproduz” (KATZ, 1996).

Já no século XX, também foi Krafft-Ebing quem introduziu o novo conceito de heterossexual, agora não mais vinculado unicamente à reprodução, mas mantendo o seu direcionamento sexual para o “sexo oposto”. Essa transição foi a responsável por afastar a ideia do ideal reprodutivo, elucidado anteriormente, para uma “direção da norma erótica moderna do sexo diferente” (KATZ, 1996, p. 40). Tal mudança de perspectiva permitiu a criação de uma divisão binária composta por uma sexualidade “boa”, “sadia” e “normal” atribuída às pessoas heterossexuais, e uma sexualidade “desviante”, “anormal” e “patológica”, direcionada para as pessoas homossexuais.

A ideia de uma orientação sexual fisiológica, como se pôde perceber por meio da ideia binária proposta por Krafft-Ebing (sexualidade “sadia”/“doentia”; “normal”/ “anormal”) se fez hipótese dominante para a teoria sexual moderna. Dito dessa forma pode-se compreender como um estatuto imutável, essencial e “natural” da heterossexualidade foi constituído e reiterado.

Assim, ao trazer este resgate histórico, busquei compreender de que forma ter sido marcado como um corpo viado pelo Outro¹⁵, mais do que uma simples “nomeação”, advinha também de uma reprodução cis¹⁶heteronormativa do discurso médico e científico de classificação daquilo que deveria ser visto como menor, portanto, inferior. Logo, um corpo

¹⁵ Termo lacaniano utilizado para caracterizar um lugar simbólico, podendo vir a ser um “significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus - que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 558).

¹⁶ O prefixo “cis” é de origem latina, significa posição aquém, ao mesmo lado; enquanto “trans” significa posição além, do outro lado. Neste caso, ao utilizar o prefixo “cis” intento marcar as pessoas que consentem com o gênero compulsoriamente determinado ao nascer devido à morfologia genital externa (VERGUEIRO, 2016).

culturalmente e socialmente lido como inferior, é, também, um corpo sem importância, aquele que pode facilmente ser abjetado pela norma, como acontece com os corpos de tantas crianças viadas¹⁷.

Desse modo, ao receber tal marcação foi preciso me haver com uma série de embaraços, confusões, inibições e processos de recalçamento¹⁸, mas não só, algo de um não saber, de uma não resposta do que fazer com isso fez causa no meu desejo de saber. Um desejo de saber mais sobre este significante, que bem como pude constatar em vasta pesquisa bibliográfica (LÉRY, 1578/1961; SOUZA, 1587/1879; D'EVREUX, 1615/1874; MOTT, 1999; TREVISAN, 1986/2018; FERNANDES, 2017), possui conotações coloniais advindas do século XVI, a partir de um diário de viagem publicado pelo pastor missionário e escritor francês Jean de Léry em sua passagem pelo Brasil, tendo recebido a titulação de “Viagem à terra do Brasil”, de 1578, onde descreveu práticas observadas entre os indígenas, “quando os índios se insultam de *tivira* (tibira¹⁹) o que quer dizer sodomita. Isso me leva a crer, embora não possa afirmar, que entre eles existe esse abominável vício” (LÉRY, 1578/1961, p. 178). João Silvério Trevisan, importante escritor da história homossexual no Brasil, da colônia à atualidade, ressalta que “na língua tupi tal conotação seria sinônimo de “viado” - e que literalmente significa: homem do traseiro roto” (TREVISAN, 1986/2018, p. 64).

Do significante viado, extraio a minha diferença frente ao discurso hegemônico que o propaga de forma pejorativa. Ao reconhecer o meu não lugar e o meu não pertencimento dentro de uma norma socialmente e culturalmente imposta, me deparo com a minha transgressão e, com ela, o meu estatuto de um não masculino, de um não sujeito, de um corpo ininteligível.

Para que, assim, diante daquilo que fez marca e me mobilizou para voltar na história a fim de dar um novo contorno para o que antes, se constituía enquanto um ponto opaco, portanto, sem significação, possa ser reafirmado por meio de um compromisso ético e político de aproximação das vivências e experiências²⁰ dissidentes do sistema sexo-gênero²¹. Intento

¹⁷ Para um aprofundamento sobre as crianças viadas, consultar o texto de Paulo Nogueira (2020): “Quando as crianças viadas interpelam a docência”.

¹⁸ Freud conceituou o conceito de recalque como o processo inconsciente de manter ideias e representações, “cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 647).

¹⁹ Termo usado para se referir aos homens que mantinham relações sexuais com outros homens em posições passivas (TREVISAN, 1986/2018).

²⁰ Refiro-me com este termo, a expressão que Jorge Larrosa (2021) descreveu como algo que “nos acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar” (LARROSA, 2021, p. 10).

com este objetivo ressignificar um significante com conotação animalesca, que remete a “prática esportiva” da aristocracia europeia, conhecida como “caça aos veados”²² e reatualizada durante o Brasil colônia por meio de suas manifestações inquisitórias, como na caça aos tibiras²³. Da presa, que serve para ser caçada e abatida, para um gozo²⁴ não-todo viado, que se transvia de uma nomeação universal utilizada na marcação dos corpos e *performances* de gênero e sexualidade dissidentes. É deste lugar e com este corpo que eu falo e me situo na escrita desta dissertação.

1.2 SEGUNDA CENA: Da marca significante ao desejo de construir uma pesquisa

Ao ressignificar o significante alienante: viado, para um gozo não-todo viado, retorno à cena do passado para retomar a pergunta surgida na cena onírica: Pode um corpo transviado lecionar? Um corpo não-todo submetido a um conjunto normativo, que não é de todo homem, e tão pouco, de todo viado. Um corpo reconhecido por meio de uma falha proporcionada pela ruptura de um saber universal, sendo esta ruptura um dos motores que conduziu esta pesquisa.

Bem como pontuou KORETZKY (2020), a pesquisa em Psicanálise é “uma forma de auto furar-se e de auto romper com o saber estabelecido”, ao lançar mão de uma escuta atenta à emergência de fissuras no discurso consciente, podendo assim, emergir um saber de ordem inconsciente, aquele que o sujeito não sabe que sabe. Na reivindicação de um espaço singular, que contraria a expectativa de uma pretensa normalidade a ser seguida e reiterada incessantemente, abre-se a possibilidade de escancarar o quão redutor são as tentativas de unificação que, explicitamente, mais segregam e excluem os sujeitos que se transviam.

²¹ A antropóloga americana Gayle Rubin entende o sistema sexo-gênero como a “organização social da sexualidade e a reprodução de convenções de sexo e de gênero” (RUBIN, 1975/2017, p. 14) de forma que essas instâncias estarão em consonância com a trílice: morfologia genital externa, a autodeterminação da identidade de gênero e a orientação sexual esperada de cada sujeito.

²² Refiro-me a uma modalidade de caça presente nos costumes da aristocracia europeia e difundida no processo de colonização de outras terras. Tratava-se de práticas encenadas, ritualizadas e dignas de registros de artistas, por meio de pinturas e diários da época (BALIUS, 2008). No quarto ato, na primeira cena retomarei a essa prática.

²³ Em especial, o caso de um indígena Tupinambá, sem nome, que ficou conhecido como: “Tibira”, assassinado em 1613, em São Luís do Maranhão, por ordem dos invasores franceses instigados por missionários da Ordem dos Capuchinhos. O relato desse brutal assassinato foi escrito pelo Frei Yves D'evreux, em sua coletânea de registros intitulada “Viagem ao Norte do Brasil”, de 1615, no qual será dado maior aprofundamento no quarto ato, na primeira cena.

²⁴ O conceito de gozo advém da obra de Lacan, podendo ser brevemente conceituado como uma ideia calcada em “uma transgressão da lei: desafio, submissão ou escárnio” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 299), a uma ordem previamente estabelecida. O gozo pode ser pensado como um dos componentes estruturais do funcionamento psíquico.

Sendo assim, a ética da Psicanálise articulada com os sonhos e com a política - acreditando desde já que não há pesquisa apolítica ou neutra - dos corpos abjetos, que insistem em se inscrever no singular, recusando as nomeações propostas pela ordem fálica, aquela que não cessa de se inscrever por meio de um conjunto normativo e ordenador de iguais, pode, enfim, se aproximar de uma contextualização de uma oniropolítica²⁵, uma política relacionada ao reconhecimento do desejo, que não é transparente e de fácil assimilação, sendo, no entanto, um desejo inconsciente que requer interpretação.

Acredito ser por meio dos sonhos que se conjuram os desejos - sempre às voltas com os restos inconscientes. O sonho como um discurso pode ser elucidado por meio de um universo simbólico²⁶ onde cada sujeito poderá narrar, traduzir e restaurar o seu sentido, por mais bizarro e sem lógica que possa parecer (FREUD, 1900/1996b).

A aposta na política dos sonhos me permitiu interrogar o meu discurso inconsciente que, à época de sua irrupção estava associado a uma concepção fálica da docência, melhor dizendo, estava ancorado a uma “história única”²⁷ sobre um corpo docente imaginariamente constituído a partir das minhas vivências escolares.

Isto é, ao relacionar os encontros escolares tidos com docentes que, à sua maneira, reforçavam esse mito de um corpo docente incorpóreo, “sério”, inacessível, detentor de um “todo saber”, “sagrado” em sua autoridade e com pouca abertura para ser furado, contribuía com os processos de inibições, angústias e sentimentos de revolta que me marcaram naquela época.

²⁵ Oniropolítica é um conceito desenvolvido pelas/os psicanalistas Rose Gurski, Cláudia Perrone e Christian Dunker para nomear um dispositivo que permite o enlace entre a psicanálise, a política e os sonhos. Construindo-se assim, uma política dos sonhos, ou seja, uma política do sujeito e do desejo. Para saber mais, recomendo a leitura do livro: “Sonhos Confinados: O que sonham os brasileiros em tempos de pandemia”, organizado por: Christian Dunker, Cláudia Perrone, Gilson Iannini, Miriam Debieux Rosa e Rose Gurski, 2021.

²⁶ O conceito de simbólico faz parte dos três componentes (juntamente com o imaginário e o real) que estruturam o inconsciente determinado pela linguagem. O simbólico “organiza a multiplicidade das situações particulares” que cada sujeito vivencia (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 714). Sendo assim, Lacan conceituou o universo simbólico, ou função simbólica, como aquela responsável por designar uma ordem da qual o sujeito está ligado.

²⁷ O conceito de “história única” eu tomei emprestado da escritora feminista nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie, quando a mesma proferiu em 2009, o seu TED Talk sobre o “Perigo de uma História Única”. Para essa pensadora, a criação de uma história única estaria relacionada ao poder exercido sobre as histórias de um povo, ou de diferentes culturas, costumes e, até mesmo, de estilos de uma mesma profissão que, de tanto ser repetida incessantemente como sendo apenas uma única coisa, cria-se um estereótipo sobre ela. Ao constatar isso, Adichie não acredita que o estereótipo seja completamente falacioso, mas sim, incompleto. Afinal, aquela única história não é capaz de representar um povo como um todo, nem uma cultura em sua complexidade, ou as variadas versões de costumes sociais, ou até mesmo o ofício de uma profissão que, também, é dotada de diferentes estilos.

Diante daquilo que eu não sabia como simbolizar, me via atravessado por sentimentos de hostilidade e insubmissão dirigidos às figuras docentes. Desejava no fundo que, algo dessa imagem “tão poderosa” pudesse cair, mostrando-se mais frágil, palpável e próxima às minhas próprias inseguranças e incertezas diante do meu encontro com o saber. Saber sobre mim mesmo, sobre a minha sexualidade, sobre o meu gênero, sobre os meus objetos de desejo, sobre a minha *performance* corporal, dentre outras inquietações.

Ao questionar se um corpo transviado poderia lecionar, eu questionava as possibilidades do meu corpo e do meu desejo. De modo que, o trabalho de escavação se iniciou com esta interrogação, para, enfim, me dirigir às “conversas” com os sujeitos colaboradoras/es, com as quais eu acreditava ser suficiente para responder - ainda que parcialmente - a pergunta que me “despertou”. No entanto, o que estava diante de mim não era uma pergunta genérica, endereçada a qualquer corpo docente transviado de uma normativa cisheterossexual, mas sim, uma pergunta atrelada ao meu desejo, que à época buscava uma ancoragem em corpos autorizados do seu lugar transviado.

Ter me deparado com essas elucubrações me permitiu aceder mais um motor desta pesquisa, talvez o motor que faltava desde o início, aquele que, enfim, me autorizaria a falar do meu lugar enquanto um corpo transviado rumo à docência. Agora, diante de uma nova questão: Pode o meu corpo - transviado - lecionar?

Logo, o trabalho de interpretação onírica me possibilitou elaborar um evento traumático, mas não somente, também me permitiu dar um “novo destino” a uma nomeação significativa, de algo que estava indigesto e inominável, do qual não era possível representar, nem simbolizar e que, a seu modo, produzia sintomas e incômodos psíquicos, para algo passível de ser utilizado como mola propulsora em uma pesquisa acadêmica implicada (FREUD, 1900/1996b).

Em síntese, acredito ter sido por meio de experimentações oníricas que se irromperam, o fio condutor necessário para que se emergisse algo de inventivo, possibilitado por meio de um processo de elaboração que me levou a um “acerto de contas” com o meu passado e com os meus desejos inconscientes (DINIZ; SANTOS, 2016).

Portanto, neste momento, escrevo a partir do lugar de um sujeito-pesquisador, discente de um Programa de Pós-Graduação em Educação, autor de uma pesquisa realizada com o objetivo de interrogar a possibilidade de corpos transviados do sistema sexo-gênero lecionarem na docência do Ensino Superior. Tal escolha não foi ingênua, esteve desde o início

- ainda que de forma inconsciente - atrelada ao meu desejo de um dia também ocupar este lugar, provisório e não-todo da docência²⁸.

Assim como nos sonhos fui atravessado pela pergunta que inspirou a feitura desta pesquisa, de forma “desperta” e consciente, propus como recorte do meu trabalho de campo, conversar com sujeitos colaboradoras/es em exercício docente em instituições públicas e privadas de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais que tenham consentido ou não com as identificações²⁹ propostas por significantes pejorativos e alienantes, comumente utilizados na marcação de sujeitos dissidentes do sistema sexo-gênero vigente. Por meio de uma “conversa”³⁰ com cada pessoa colaboradora, identifiquei a relação singular com o saber e as reverberações das experiências docentes em suas práticas; os atravessamentos do amor de transferência³¹ e a incidência da sexualidade e do gênero em seus ofícios e; a emersão de um “estilo”³² próprio do fazer docente, o que se mostrou intimamente relacionado com a possibilidade de nomear a si mesmo.

A interface entre o campo da Psicanálise e Educação foi uma aposta na possibilidade de se trabalhar com esses dois operadores de leitura, visando o alcance do objetivo geral da pesquisa, bem como de seus objetivos específicos:

- Apresentar as experiências docentes emergidas nos relatos;
- Descortinar as relações singulares com o saber e verificar de que forma a incidência da sexualidade e do gênero reverberaram na constituição do fazer docente de cada uma das pessoas colaboradoras;

²⁸ No terceiro ato, na segunda cena, aprofundo este conceito da docência como um ato provisório que a pessoa em função docente ocupa durante a transmissão de seus saberes não-todos.

²⁹ Apesar de identificação ser um termo freudiano, sua utilização nesta dissertação se apoiou na teoria lacaniana, que entende este conceito por meio de um traço unário, por meio da concepção do um, “esteio da diferença, que por sua vez é a base da identidade, distinta da abordagem lógica clássica que faz do um a marca do único” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 365). O que eu quero dizer com essa citação é a possibilidade de que as diferenças próprias de cada processo identificatório possam ser contadas uma a uma, no caso a caso, por meio de cada significante que possa advir como nome próprio para cada sujeito. Desvinculando-se assim de uma abordagem clássica e universal que poderia utilizar do um, como a marca de um único, como uma norma a ser seguida e reiterada.

³⁰ A “conversa” aqui suscitada não deve ser confundida como uma conversa trivial, mas sim, como um método de intervenção utilizado nos trabalhos da educadora Andrea Serpa (2010), tendo sido também utilizado nesta pesquisa. Tal método será mais bem trabalhado no próximo ato.

³¹ Termo psicanalítico utilizado para se referir a um processo constitutivo presente em um processo analítico, onde “os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 766/767).

³² O conceito de “estilo” empregado pode ser entendido como aquilo que molda ou que é moldado pelo conteúdo a ser transmitido pelo ser falante. Abarcando, assim, “as intenções, valores explícitos e implícitos, preconceitos veiculados”, além dos “traços do seu próprio sintoma que aparecem no discurso e na escrita” (DINIZ; SANTOS, 2016, p. 247). No terceiro ato, na quarta cena irei aprofundar mais sobre este conceito.

- Identificar o nome próprio erigido por cada sujeito colaboradora/or desta pesquisa e analisar os significantes que possam ter incidido em suas práticas docentes;
- Verificar as saídas inventivas encontradas nos relatos da investigação por meio do “estilo” e da autoria de cada docente;
- Propor como uma elaboração desta pesquisa um ensaio sobre o que pode o meu corpo transviado rumo à docência.

Tendo postulado este primeiro ato com os elementos responsáveis por me “despertar” a pesquisar o tema em questão e, conseqüentemente, a eleger o objetivo geral e os específicos pertinentes para se chegar àquilo que eu almejava. Apresento a seguir, a divisão conceitual desta dissertação.

No segundo ato, apresento a metodologia erigida para este trabalho, da qual foi dividida em uma breve introdução sobre a metáfora do trabalho arqueológico com a prática psicanalítica, seguida de duas cenas, importantes para traçar o percurso desta pesquisa. Na primeira cena, apresento a proposta da pesquisa, justificando a escolha de situá-la na interface dos campos Psicanálise e Educação, assim como a opção de realizar uma investigação levando em consideração os traços, lacunas e sinais como possibilidades de se acessar o discurso inconsciente dos sujeitos colaboradoras/es, tendo sido escolhida a “conversa” como dispositivo de intervenção; na segunda cena discorro sobre o meu mergulho no trabalho de campo no encontro com os sujeitos colaboradoras/es e, também, apresento de que forma as manifestações do meu inconsciente se fizeram presentes nesse percurso.

No terceiro ato, apresento os “encontros marcados” realizados com os sujeitos colaboradoras/es, também divididos por uma breve introdução na qual faço uma apresentação de cada sujeito, seguido de uma divisão da análise dos relatos estrategicamente dispostos em quatro cenas. Na primeira cena discorro sobre o atravessamento das experiências docentes nas práticas dos sujeitos colaboradoras/es; na segunda cena contextualizo as relações com o saber dos sujeitos da pesquisa com as teorizações da Psicanálise a respeito do amor de transferência; na terceira cena proponho pensar as autorias docentes dos sujeitos colaboradoras/es com o advento de um nome próprio e o consentimento da sexualidade e do gênero como importantes moduladores do fazer docente implicado com o saber sobre si, portanto, um saber inconsciente e singular; na quarta e última cena apresento a emersão dos “estilos” docentes de cada sujeito colaboradora/or.

No quarto ato, apresento como finalização deste escrito um ensaio autobiográfico onde busquei responder, finalmente, se pode o meu corpo - transviado - lecionar. Propus para este ato uma divisão em duas cenas. Na primeira cena discorri sobre a “caça aos veados”, enquanto uma prática com resquícios coloniais a fim de se instituir relações de poder, que se mantém na contemporaneidade por meio de uma colonialidade presente nas relações entre os sujeitos. Na segunda cena, mergulho na minha relação com o saber, com o meu corpo e com as experiências que me marcaram a fim de autorizar o meu lugar enquanto um corpo transviado rumo à docência.

No epílogo, recolho o que ficou da elaboração deste escrito e dos meus encontros com os sujeitos colaboradoras/es a fim de responder o que pode o meu corpo em ato.

2 SEGUNDO ATO: O trabalho de escavação: entre restos e escombros

Como eu posso transformar algo com o qual eu gostaria de conservar em mim mesmo? Foi diante desta questão, feita apenas no momento *à posteriori* às “conversas” tidas em campo com os sujeitos colaboradoras/es, e, mais precisamente, após a banca de qualificação ocorrida no mês de setembro de 2022, que, algo na tessitura deste texto girou. Pensava estar produzindo uma pesquisa advinda de uma angústia compartilhada com outros sujeitos dissidentes sexuais e/ou de gênero sobre a possibilidade de corpos transviados lecionarem no Ensino Superior, para enfim, entender que a minha questão esteve referida desde o início ao meu próprio corpo.

Com essa elaboração, quero dizer que, no fim, tratava-se de uma angústia e um deslocamento pessoal localizado na concepção que eu tinha a respeito do que podia um corpo transviado. Inquietação associada ao meu desejo de um dia lecionar. Pensava que o meu corpo não estava apto a ocupar esse lugar. Dessa maneira, apesar de desejar - ainda que de forma inconsciente - não conseguia me vislumbrar enquanto um corpo transviado ocupando um lugar na docência.

Logo, diante da questão: Pode um corpo transviado lecionar? O que, de fato, eu desejava saber, era: Pode o meu corpo - transviado - lecionar?

No intuito de provocar uma torção na intencionalidade da pergunta inicial, se fez de suma importância o meu encontro com os sujeitos colaboradoras/es, onde a partir do desnudamento singular de cada relação com o saber e de como a incidência da sexualidade e

do gênero produzia uma marca no fazer docente de cada uma dessas pessoas, pudesse, de fato, me “despertar” para o meu próprio encontro com o saber.

Esse percurso me levou a refletir sobre como o ato de relatar a si mesmo³³ se aproximava da possibilidade de emersão de um “estilo”, aqui entendido como o modo peculiar de ser cada pessoa (DINIZ, 2005), o que pode vir a se constituir como uma autoria, nitidamente distante de qualquer concepção totalitária a fim de manter uma “história única” de um corpo docente unívoco e “neutro”.

Constatar as autorias presentes nos relatos dos sujeitos colaboradoras/es me “despertou” para a investigação sobre o meu próprio corpo, de tal maneira que não era mais possível permanecer apenas na posição inicial de sujeito-pesquisador, era preciso também me colocar enquanto sujeito colaborador do meu próprio experimento, isto é, era preciso também me colocar como personagem do espetáculo³⁴. Tal decisão visava legitimar as minhas potencialidades e reafirmar o meu compromisso ético e político com a diferença³⁵.

Para se chegar ao meu objetivo inicial foi preciso realizar um verdadeiro trabalho de escavação, do qual mergulhei entre os restos e escombros inconscientes tanto da minha relação com o saber, com o meu corpo e as minhas vivências sexuais e de desejo, como também no encontro com os demais sujeitos colaboradoras/es da pesquisa e, conseqüentemente, com o aprofundamento teórico e da análise do material coletado.

Para discorrer mais ainda sobre este percurso, elegi uma metáfora a respeito do trabalho analítico, a fim de tecer uma metodologia possível para os encontros com os sujeitos da pesquisa.

³³ Retomarei este conceito no próximo ato.

³⁴ Utilizo a referência teatral, própria da dramaturgia, tanto para tecer a estrutura desta dissertação (dividida em um prólogo, atos, cenas e um epílogo), como para introduzir os sujeitos colaboradoras/es da pesquisa, como personagens de um espetáculo. Tal escolha se deu primeiramente por pensar na prática docente como uma incorporação, onde uma pessoa em posição docente dotado de um saber provisório, não-todo, encena o seu conteúdo a fim de atingir as pessoas em posição de estudantes, de forma imprecisa, incompleta e não-toda, tal como um espetáculo de teatro, onde o mesmo não fornece garantias para as pessoas que nele se aventuram. Uma pessoa em posição de atuante pode preparar a sua fala, assim como alguém que leciona prepara o seu conteúdo e a sua aula, mas o encontro com estudantes, tal como o encontro com o público não lhe fornece “segurança” alguma. Dessa maneira, há sempre uma instância do ineditismo, do improvisado que faz com que uma aula, uma peça de teatro ainda que repetida inúmeras vezes, se apresente sempre de forma inédita.

³⁵ O termo diferença, escrito no singular, está apoiado nos estudos feitos pela socióloga Avtar Brah, para conceituar os marcadores sociais da diferença. O conceito de diferença trabalhado por ela, “se refere à variedade de maneiras aos discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados”, o que essa teórica postula é que não necessariamente a diferença demarca processos de hierarquia ou opressão. Sendo imprescindível, contextualizar “se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (BRAH, 2006, p. 374).

Dessa maneira, retorno ao ano de 1896, ano em que Freud realizou uma conferência sobre a etiologia das histerias, onde também teceu considerações a respeito do método de investigação próprio da prática analítica, o que por sua vez, ele identificou se diferenciar de um método propriamente anamnésico, com o qual ele e os seus predecessores iniciaram os seus trabalhos.

Na visão freudiana, a prática da Psicanálise não poderia levar em conta apenas o que era dito de forma consciente e intencional pela pessoa em posição de analisante, por isso o abandono de uma prática anamnésica na abordagem clínica, visto que, somente as informações colhidas de forma consciente não eram suficientes para a investigação dos sintomas apresentados pelos sujeitos que buscavam a análise. Desse modo, Freud propôs nessa conferência em questão, uma analogia com o trabalho próprio da arqueologia, onde ele observou uma semelhança com a prática investigativa da Psicanálise.

Ele relatou que, uma pessoa ao chegar a uma região pouco conhecida, visivelmente marcada por ruínas e destroços, onde é possível notar fragmentos de colunas e lápides com inscrições não legíveis, pode se contentar em observar apenas aquilo que está em seu plano visível, e, dessa forma, interrogar os habitantes daquela região a fim de identificar o que aquelas pessoas têm a dizer a respeito do território, sobre o que os seus antepassados transmitiram de conhecimento e história, e, assim, prosseguir com a viagem. Ou, pode também, ter levado consigo “picaretas, pás e enxadas, e colocar os habitantes para trabalhar com esses instrumentos” (FREUD, 1896/1996a, p. 192), a fim de que, pelas ruínas, por meio de um trabalho de escavação, seja possível trazer à tona os destroços, que até então estavam enterrados.

O trabalho de escavação, na percepção desse entusiasta do saber inconsciente, pode fornecer “informações nem mesmo sonhadas” (FREUD, 1896/1996a, p. 192), onde aquilo que se imaginava enterrado, sobreposto por terra e destruição aparente, encontra um meio para falar, tal como a expressão indicada por ele ao final de sua analogia: “*Saxa loquuntur!*”³⁶, e dessa maneira, revelar um saber até então não sabido, ou melhor, soterrado e esquecido.

A seguir, percorrerei sobre essa pista freudiana para esquadrihar uma metodologia possível para se investigar em meio aos escombros, diante dos restos, dos dejetos e daquilo que comumente pode vir a ser descartado ou tratado como menos importante. Refiro-me a uma investigação de orientação psicanalítica por meio dos traços, lacunas e sinais para se

³⁶ Expressão latina, podendo ser traduzida como: “As pedras falam”.

chegar aos meandros inconscientes do discurso, a fim de suscitar a relação singular que cada sujeito colaboradora/or tem com o saber no ato de sua transmissão³⁷.

2.1 PRIMEIRA CENA: A investigação por meio dos traços, lacunas e sinais

Esta pesquisa não trabalhou por meio da relação de analista e objeto, mas por meio de uma relação de pesquisador-sujeitos colaboradoras/es, para defender esta escolha, recorri aos trabalhos realizados pela Doutora em Ciências Humanas e da Educação, Marília Amorim (da qual, por sua vez, se amparou nos escritos do linguista Émile Benveniste e do filósofo Mikhail Bakhtin), para que assim, fosse possível reafirmar a condição discursiva de uma pesquisa em situação de campo e, posteriormente, da situação própria de sua escrita.

Tendo compreendido que o objeto correspondente às pesquisas em Ciências Humanas é o discurso (AMORIM, 2018), tal objeto não poderia ser entendido como ausente de uma voz, de tal forma que, se esse objeto diz algo, então, ele é um objeto falante. Portanto, nesta pesquisa não há apenas a minha voz enquanto pesquisador e colaborador, mas sim, outras vozes que contribuíram e narraram as suas vivências durante o período de execução da mesma. Sendo assim, “no lugar do objeto há um sujeito que fala com o pesquisador” (AMORIM, 2018, p. 20).

Mediante esta contextualização, no próximo ato, no momento da apresentação das personagens do espetáculo que constituíram esta pesquisa, ainda que seja perceptível a enunciação de cada uma dessas personagens, citada entre aspas, essas vozes serão reproduzidas por meio da minha voz de autor (AMORIM, 2018), afinal, foi por meio de um encontro singular com cada uma dessas pessoas que, algo irrepitível aconteceu, onde mesmo tendo sido gravado não haveria como replicar em sua exatidão.

De modo que, ao navegar com e pelos discursos dos sujeitos elegidos como colaboradoras/es desta pesquisa, me vi, também, diante de uma corda bamba, onde as minhas identificações, fantasias, concepções e interpretações se atravessaram o tempo todo, produzindo incômodos, tremores e retificações subjetivas.

³⁷ O conceito de transmissão utilizado aqui se refere a um conceito freudiano e depois aprofundado na teoria lacaniana. Faço a escolha por trabalhar com uma elucidação do termo proposta pelo psicanalista Paolo Lollo (2013), compreendendo este termo como o ato de transmitir um saber, englobando tanto a ação de transmitir aquilo que é transmissível, como também, o não transmissível, aquilo que só pode vir a aparecer diante de um ato de criação, própria de cada sujeito que se encontra na posição de receptor de um saber, de um conteúdo a ser ensinado, não de forma passiva, mas por meio do seu desejo (LOLLO, 2013).

Reconhecer tal instância subjetiva se fez de suma importância para que eu não me aventurasse em um lugar apático e destituído de sensibilidade ao realizar cada “conversa”, pelo contrário, me abri para o desconhecido, para o saber não sabido, seguindo a bússola de pesquisar com e pelo meu desejo de saber mais sobre aquilo que eu ainda desconhecia, mas desejava saber mais.

Utilizei uma metodologia qualitativa (GIL, 2008; MINAYO, 2014), por entender à época ser a melhor maneira de sustentar uma pesquisa interessada nas relações, representações, crenças, percepções e opiniões, advindas das “interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2014, p. 57). Desse modo, não haveria como me enveredar por um método quantitativo, uma vez que os discursos e os saberes inconscientes dos quais foram erigidos como importantes meios de investigação não serem quantificáveis e nem mesmo alcançáveis por meio de perguntas fechadas.

Além disso, o método qualitativo a partir do seu caráter exploratório, me possibilitou oferecer aos sujeitos colaboradoras/es um espaço onde fosse possível pensar e associar livremente as suas ideias, de forma a se afastar de qualquer precisão e exatidão, afinal, o discurso inconsciente é avesso a qualquer “ordem” e metrificação.

Tendo contextualizado tal escolha, posso defender neste momento a decisão ética de situar esta pesquisa na interface dos campos Psicanálise e Educação. Para isso, recorri aos trabalhos da autora Maria Cristina Kupfer por meio do seu levantamento bibliográfico, de 2010, do qual ela se debruçou sobre as articulações entre a Psicanálise e a Educação no Brasil. Kupfer constatou que este campo vinha se constituindo desde a década de 1930 no país, visivelmente influenciado pela obra freudiana: “Análise terminável e interminável”, de 1937.

Essa profícua obra freudiana, uma de suas mais conhecidas publicações, contou com uma série de importantes considerações a respeito do ofício educacional, tendo influenciado alguns teóricos à época que, esperavam aplicar a Psicanálise ao campo da Educação. No entanto, essas tentativas não foram condizentes com a ética freudiana, devido às suas reproduções higienistas, de modo que, acredito não ter relevância para ser abordada nesta dissertação.

Após a década de 1930, houve um período de latência nos estudos desta área, tendo ressurgido somente no fervor da década de 1980 (KUPFER, et al. 2010) e, dessa forma, se mantendo em plena atividade na atualidade, como é possível constatar nos trabalhos de: PEREIRA; SILVEIRA, 2015 e DINIZ; PEREIRA, 2020.

KUPFER (1989), mais ainda, no livro: “Freud e a Educação: O Mestre do Impossível” trouxe importantes contribuições sobre como o tema da Educação era caro para Freud, apesar de não ter se tornado um assunto tratado em sua totalidade em nenhum volume específico de sua obra, o que não impediu que a Educação estivesse presente em diversas passagens de seus escritos, tendo despertado, inclusive, reflexão no desejo freudiano de alguma forma vir a contribuir com o saber humano. A autora bem localizou o desejo de saber, tendo sido o motor que impulsionou Freud a refletir sobre a Educação.

De modo correlato, ao interrogar o meu saber inconsciente sobre a possibilidade de corpos transviados lecionarem, eu endereçava ao campo da Educação uma pergunta que me intrigava e da qual eu não tinha respostas. Por mais que eu buscasse o aporte teórico-metodológico ou até mesmo racionalizar a minha pergunta de pesquisa com o conhecimento disposto e do qual eu tentava me apropriar, ainda sim, era notório que algo ainda não estava completamente revelado pelo plano da consciência. E, mais ainda, a eminente constatação de que nenhuma teorização daria conta de responder uma pergunta que dizia respeito ao meu próprio corpo e a autorização do meu desejo.

DINIZ (2005; 2018) em seus estudos conceitua muito bem essa dupla dimensão entre saber e conhecimento. Enquanto o conhecimento pode ser entendido como aquilo que se encontra disposto na cultura e por meio de pesquisas acadêmicas, o saber “comporta uma dimensão consciente que se nomeia a partir da apropriação por um sujeito desse conhecimento disponível” (DINIZ, 2018, p. 125). Mas não só, como também de uma dimensão inconsciente, da qual é possível ser apropriada, mas nem sempre passível de uma nomeação.

Essa instância inconsciente, isto é, esse ponto de não saber pode mover o sujeito, fazendo causa em seu desejo. De modo que, diante de uma falta, pode-se colocar a trabalho para se debruçar sobre aquilo que inquieta e que toca o seu âmago. O contrário também é possível, onde ao se deparar com a falta, com um ponto de angústia o sujeito pode escolher escamotear o sentimento preferindo traçar outro caminho que o conduza a um trajeto - ainda que temporário - distante de tal sensação.

Obviamente, a relação entre saber e conhecimento não deve ser entendida de modo binário e tão simplório, dessa forma, no terceiro ato, na segunda cena retomarei a essa noção por meio dos relatos dos sujeitos colaboradoras/es.

O que quero postular neste momento, diz respeito à elucidação da inquietação responsável por me fazer aventurar por uma trilha de pesquisa sem garantias. Onde a

constatação de um não saber e da falta produzida por este reconhecimento me moveram em prol de interrogar aquilo que incomodava e que vez ou outra me provocava em cenas oníricas. Ter, enfim, me “despertado” para este ponto opaco me estimulou a um movimento de querer saber mais ainda sobre aquilo que fazia causa no meu desejo. Logo, fazer esta pesquisa me permitiu interrogar não somente os meandros inconscientes da minha relação com o saber, como também acessar os meandros inconscientes do discurso dos sujeitos colaboradoras/es a fim de compreender como cada uma dessas pessoas “bancava” o seu fazer docente. Para, assim, me aproximar mais ainda do encontro com o meu desejo e dos obstáculos enfrentados na feitura desta pesquisa e, também, explicitados no momento da banca de qualificação.

Desse modo, a pesquisa em Psicanálise no campo da Educação a meu ver, “coloca-se, de saída, no esforço de adentrar esse universo e dialogar com ele” (FERREIRA, 2018, p. 14). Faço essa pontuação a fim de salientar que os dados obtidos com esta pesquisa, desde a escrita do projeto, ainda na fase de submissão para a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), me conduziram rumo ao desconhecido. Foi preciso me a ver com as elaborações de cenas oníricas, com as rupturas na minha relação com o saber, com as minhas fantasias, temores, anseios e inseguranças. Também precisei me atentar para a inevitável abertura produzida de apostar no meu saber até então não sabido, tendo sido necessário abrir mão do meu excesso de controle para que o saber inconsciente me guiasse. O que me incentivou a apostar, também, no saber de cada sujeito colaboradora/or presente nesta dissertação.

A pesquisa em Psicanálise, bem como pontuou Tânia Ferreira (2018) se orienta pela “douta ignorância”, ao deixar cair saberes absolutos ou preconcebidos sobre determinado tema e se abrir para um saber que poderá ser produzido no encontro entre pesquisador e sujeitos colaboradoras/es. Assim, bem como pude constatar nesta pesquisa, além do meu encontro com os sujeitos colaboradoras/es, também houve a assunção do meu próprio saber instigado pelos encontros e, também, na minúcia do trabalho de escavação de um desejo até então, soterrado.

Faço essas explicações como uma forma de pontuar que, em uma pesquisa implicada, onde em um primeiro momento houve um atravessamento pessoal, responsável por me “despertar” para pesquisar o tema em questão, houve também a minha relação com cada uma das pessoas que disponibilizaram o seu tempo, aceitaram compartilhar as suas vivências e se abriram para uma “conversa”, onde puderam associar livremente os seus pensamentos, de

forma que, os conteúdos conscientes e inconscientes dos discursos fizeram-se presentes. Tal como as minhas próprias elaborações localizadas no último ato deste escrito.

Para a investigação, levei em consideração o método clínico psicanalítico³⁸, me amparando naquilo que a Psicanálise pode oferecer enquanto epistemologia e método, tal escolha se fez pelo meu envolvimento enquanto pesquisador com os meus objetivos de pesquisa (DINIZ, 2018).

Margareth Diniz (2018) conceituou o método clínico como o exercício do sujeito pesquisador se colocar em duas posições: “uma em que há mistura com o objeto de estudo e uma outra posição em que observamos como ocorreu essa mistura, buscando descrevê-la objetivamente e não a escamoteando” (DINIZ, 2018, p. 114). A possibilidade em operar com esse método de investigação permite levar em consideração que em uma pesquisa só é possível apreender de forma parcial, sendo necessário lidar com a falta e com as incompletudes, tal método permite um acesso ao sujeito do inconsciente, por meio da implicação e dos processos de transferência/resistência³⁹ (DINIZ, 2018).

Portanto, uma das formas de se trabalhar por essa via é levando em consideração o método teórico-metodológico proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989) fundamentado na investigação por meio de “pistas”, “sinais” ou “indícios”, como possibilidade de se acessar o inconsciente por meio desses materiais que provocam fissuras no discurso.

O paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989) tem inspiração nos trabalhos de Sherlock Holmes, Charles S. Peirce, C. Auguste Dupin e Freud (DINIZ, 2018), de tal forma que, uma disciplina como a Psicanálise vale-se desse paradigma, uma vez que ela se constitui, por meio de hipóteses de que por mais insignificantes e negligenciáveis que elas possam parecer, revelam fenômenos de uma realidade psíquica, o inconsciente, que não poderia ser abordado, senão de outra maneira (GINZBURG, 1989).

³⁸ Este método não deve ser confundido com uma psicoterapia ou análise. Trata-se de um método de fazer pesquisa que parte do discurso do sujeito, dos meandros conscientes e inconscientes de sua enunciação, sem finalidades terapêuticas (DINIZ, 2018).

³⁹ Em Psicanálise, este termo refere-se ao conjunto de reações inconscientes que uma pessoa em posição de analisante pode adotar durante um tratamento analítico por meio de obstáculos que impedem o acesso a conteúdos recalçados. A resistência pode também trabalhar a favor de uma transferência negativa, por meio de atitudes hostis e agressivas direcionadas a figura da pessoa em posição de analista. Utilizo este termo na escrita desta metodologia, por entender que esse processo descrito, pode também acontecer em uma situação de pesquisa, na relação pesquisador e sujeitos colaboradoras/es.

Ademais, também me amparei em outras pesquisas no campo da Educação, tais como (DINIZ, 2005; FERRAZ, 2013; GOULART, 2016 e; MEDRADO, 2018), que utilizaram esse método no momento de condução das suas pesquisas de campo.

Ofertei como dispositivo de intervenção com os sujeitos-colaboradoras/es, a “conversa⁴⁰”, por compreender que esta seria a melhor forma de interação com esses sujeitos. O meu objetivo com essa proposta era possibilitar o aparecimento de narrativas autorais, do exercício da memória no ato de invocação de vivências passadas - que ao serem relatadas, pudessem vir a se configurar como experiência, nos termos de Larrosa (2021) -, pelo aparecimento de subjetividades, contradições, dificuldades e reflexões por meio dos meandros conscientes e inconscientes de cada enunciação.

Bem como apontou Serpa (2010), “a experiência, a narrativa e o diálogo - são (...) indissociáveis e complementares, os fios que formam o tecido da pesquisa” (SERPA, 2010, p. 57). Além disso, Larrosa (2021) situou a experiência não como uma realidade, uma coisa ou um conceito de fácil nomeação ou apreensão, muito menos como algo que poderia ser entendido como um fato ou algo a ser objetivado ou produzido. Valendo-me disso, não busquei produzir experiências ao abrir espaço para uma “conversa” com os sujeitos colaboradoras/es, o que não impediu o seu acontecimento, diante do ato de relatar a si mesma/o, a sua história, as suas vivências, onde algo de uma experiência pôde emergir por meio de uma afetação, de um tocar-se diante daquilo que atravessou, que deslocou e que fez tremer.

Dessa maneira, para tecer as “conversas” me amparei na ética proposta pela Psicanálise de oferecer um espaço sem julgamento, sem juízo de valores e que possibilita para a outra pessoa associar livremente as suas ideias. Não se excluindo o que poderia ser desprezado, visto como sem importância ou passível de censura, afinal, para esta pesquisa tais elementos têm importância.

⁴⁰ A proposta de uma “conversa” não deve ser confundida com uma “conversação”, dispositivo de intervenção proposto pelo psicanalista Jacques Alain-Miller. Tânia Ferreira (2018, p. 136) citando SANTIAGO, 2008 pontuou: “A conversação se faz de instrumento de intervenção, pois (...) cultiva a arte de falar entre pares, promove o agir na direção de uma abertura para o mundo, para novas ideias, ou à invenção de algo que convenha a cada sujeito. Privilegia-se a enunciação que, coletivizada pelos participantes, se mostra capaz de produzir, de maneira inédita, um efeito de saber” (apud SANTIAGO, 2008, p. 12). O que por sua vez, se difere da proposta de uma “conversa”, dispositivo adotado nesta pesquisa, onde trabalhei com a fala individual de cada sujeito e com a emersão de um saber-fazer autoral de cada pessoa.

Diferente de uma conversa compreendida como trivial, a “conversa” suscitada como método investigativo possui sentidos outros. Serpa (2010) defendeu a necessidade de compartilhar algo mais profundo, que pode estar às voltas com os restos inconscientes, sendo assim, a “conversa” neste método de investigação “não possui roteiro. Nem estruturado, nem superestruturado. Conversa é fluxo” (SERPA, 2010, p. 77).

Ao ofertar um espaço propício para uma “conversa”, os sujeitos-colaboradoras/es, além de interlocutoras/es, também se tornaram “narradores, parceiros na pronúncia do mundo” (SERPA, 2010, p. 54). Logo, apostei nos caminhos turvos e contraditórios que existem ao se pesquisar por meio de vivências e narrativas, em detrimento de fatos “comprovadamente verdadeiros”. A memória engana e prega peças, mas não me incomodei frente às incertezas. Pelo contrário, acolhi-as.

Nessa esteira autoral, também busquei na produção da escritora e artista, Grada Kilomba (2020), principalmente, no livro “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano” sustentação para a ética proposta em narrar a própria história, como possibilidade de se interromper, de se apropriar e de se transformar o modelo de “história única”. Enquanto pessoas que foram colonizadas, racializadas, generificadas e enquadradas em rótulos de sexualidade, diversos discursos foram instituídos para tentar dar conta dessa proliferação, inclusive, por meio de marcações e tentativas de normatizar e ordenar o que parecia desordenado. Contou-se a ficção de um sujeito hegemônico - branco, europeu, cisgênero, heterossexual, magro e sem deficiência - como “O” sujeito universal, enquanto o que se diferia desse enquadramento, passou a ser identificado como o “outro”.

Kilomba (2020), ajudou a compreender que, uma via para tornar-se sujeito, (des)identificando-se com o lugar do “outro”, estaria na possibilidade de narrar a si mesmo. Ao sair do lugar ocupado enquanto objeto de observação, para tornar-se sujeito pesquisador, narrador, contador de sua própria história e de suas vivências.

Do lugar do “outro”, para o meu lugar enquanto pesquisador. Desse modo, ao tecer esta pesquisa, pude sair da posição de objeto, daquele corpo apontado pelo grande Outro como um corpo viado, logo, menos importante e inferior, para reivindicar o meu lugar enquanto sujeito-pesquisador não-todo viado. E desse lugar, o desejo de ouvir as narrativas de sujeitos docentes dissidentes sexuais e de gênero atuantes na docência do Ensino Superior e apontar as minhas elaborações a partir da minha afetação com a feitura desta pesquisa. O que consistiu em esmiuçar as minhas percepções na ida ao campo por meio dos “encontros marcados” com os sujeitos que colaboraram com a pesquisa, na análise do material coletado,

no exame da banca de qualificação e nas reverberações *à posteriori* que me possibilitaram “bançar” a assunção do meu próprio saber como válido para uma elaboração desta pesquisa.

Ademais, penso ser importante trazer uma importante diferenciação conceitual proposta por Kilomba (2020), ao citar os trabalhos da professora e teórica feminista, bell hooks, falecida em 2021, por meio dos conceitos de “sujeito” e “objeto”, contrastando-os da seguinte maneira: Sujeitos seriam aqueles que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (KILOMBA, 2020, p. 28). Já os objetos, são definidos pelos outros, tendo suas histórias contadas a partir da “(nossa) relação com aqueles que são sujeitos” (KILOMBA, 2020, p. 28).

Desse modo, pude constatar que a tarefa de narrar, assim como a de escrever também podem ser entendidas como atos políticos, no qual as pessoas que narram as suas vivências e/ou que escrevem de forma implicada, podem se opor a “posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o” e “legitimada/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada” (KILOMBA, 2020, p. 28).

Tal movimento em prol de uma abertura para a emergência de autorias singulares foi o que esta pesquisa se propôs. Também busquei questionar o corpo docente hegemonicamente constituído em meu imaginário a partir de quais modelos de corpos eu vislumbrava para esse lugar, para que, assim, fosse possível decantar outras possibilidades, na lida com e pela diferença por meio da transmissão de saberes não-todos, ou seja, saberes próprios de cada sujeito.

A seguir discorrerei sobre como foi me preparar para a ida ao campo.

2.2 SEGUNDA CENA: Os sabores e dissabores de um percurso

Fazer uma pesquisa em meio à pandemia mundial da COVID-19 (*Coronavirus Disease 2019*) se fez como um verdadeiro desafio, do qual eu não pude me isentar. Afinal, como projetar expectativas, se manter confiante e esperançoso diante do incessante número de vidas perdidas por um vírus e suas variações? Como continuar acreditando naquilo que eu me propus a pesquisar por dois anos se, as relações, os compromissos e os encontros tornaram-se incertos, a depender unicamente de uma conexão via *Wi-Fi* ou 4/5G? Como manter o foco na pesquisa, quando cientistas e pesquisadoras/es concentravam os seus esforços na produção de vacinas, mesmo desacreditadas/os por instâncias governamentais? Como “manter a cabeça”

no lugar, enquanto a mídia, profissionais de saúde e as lideranças comunitárias se preocupavam em conscientizar a população sobre o uso da máscara e a importância da vacinação, frente a uma crescente onda de terraplanistas, negacionistas e antivacinas? Ou como manter o otimismo de que “tudo vai passar”, quando o desemprego e a desigualdade ganharam novos contornos com a obrigatoriedade do isolamento social?

Posto este cenário me interrogava constantemente: a quem iria servir isso que eu vinha escrevendo, elaborando, pensando e sonhando desde antes da pandemia? Aquilo que eu acreditava nos primórdios do mês de março do ano de 2020, ainda fazia sentido? E nesse contexto pandêmico, fazia sentido me inscrever para um Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP? O meu projeto passou por inúmeras versões até assumir o caráter impresso para a seleção de entrada no Programa.

Foi preciso várias sessões de análise para entender que o desejo não segue uma via convencional e que ele não para diante de uma pandemia e suas incertezas, e nem diante do medo e das inevitáveis inseguranças. Ele pode até ser colocado de lado, adiado, mas ele retorna, ainda que, de forma onírica, como testemunhei no prólogo e no primeiro ato deste escrito.

Partindo daquilo que me assolou nos sonhos resolvi apostar nesse saber não sabido. E diante do meu não-saber a respeito do que podia o meu corpo transviado, mas não somente, como também, o que podia um corpo transviado na docência do Ensino Superior, fui me deparar com o não-saber sobre o que eu poderia encontrar na minha ida ao campo, o que me provocou ainda mais insegurança e processos de resistência. Foi preciso também lidar com esses percalços para entender que, produzir uma pesquisa implicada, também é lidar com as próprias dificuldades e facilidades advindas com o processo. Frente a esse desafio anunciado, elaborei sobre o assunto em prol de me reconectar com o meu desejo e encarar a proposta - sem garantia - de apostar no saber próprio de cada sujeito participante desta pesquisa.

Assim, o primeiro enfoque metodológico foi buscar a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFOP, por se tratar de uma investigação de campo com pessoas. Enquanto aguardei a resposta do CEP, aprofundei o referencial teórico do qual eu pensava ser importante me debruçar, bem como elaborei o convite de divulgação em meio virtual para a seleção das pessoas colaboradoras, que só foi divulgado após a aprovação do CEP.



Figura 1 - Convite para participação na pesquisa

Como foi possível perceber pelo convite endereçado, a pesquisa passou por uma mudança em sua estruturação, a começar pela sua titulação, onde a princípio pensava que utilizar o aporte da Psicanálise por meio de conceitos lacanianos daria substância para aquilo que eu acreditava ser suficiente para validar uma pesquisa de Mestrado. No entanto, após a banca de qualificação me vi amparado para sustentar o meu próprio desejo advindo de uma cena onírica como sendo suficiente para titular esta pesquisa. Poderia abrir mão do meu “lacanês” e me autorizar a nomear aquilo que dizia respeito ao meu desejo, portanto, cabível de uma autoria. Ideia essa defendida desde o início das minhas elaborações.

Após a banca de qualificação, também me senti mais preparado para sustentar a coragem de finalizar este escrito com as minhas próprias elaborações reunidas no decorrer de dois anos de um mergulho tanto teórico, quanto pessoal nesta pesquisa de Mestrado.

Feita a devida contextualização, posso prosseguir com a metodologia utilizada. Para tecer as “conversas” recorri à amostragem por acessibilidade (GIL, 2008), por meio de uma divulgação nos ambientes digitais e, também, nas redes sociais, tais como: *e-mail*, *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*, na busca de sujeitos-docentes dispostos a colaborar com a pesquisa. Esses sujeitos foram selecionadas/os por meio do recorte proposto de sujeitos colaboradoras/es em exercício docente em instituições de Ensino Superior no Estado de Minas Gerais que tivessem consentido ou não com as identificações propostas por

significantes pejorativos e alienantes, comumente utilizados na marcação de sujeitos dissidentes do sistema sexo-gênero vigente.

A seleção das/os colaboradoras/es não levou em consideração a idade e o tempo de exercício docente, exceto a identificação pessoal com o recorte proposto. Em relação à identificação, também foi curioso perceber que, houve da parte dos sujeitos colaboradoras/es uma identificação, seja com o tema proposto pela pesquisa, seja pela abordagem psicanalítica, ou até mesmo, uma identificação comigo, no lugar de sujeito-pesquisador.

Penso ser importante elucidar neste momento o quão importante o conceito de identificação foi para esta pesquisa. Trabalhado em diversos momentos na obra freudiana, ainda em 1896, Freud atribuía a esse conceito uma carga de um desejo recalcado de agir como outra pessoa (ROUDINESCO; PLON, 1997). A partir de 1900, a identificação ganhou contornos teóricos, quando Freud iniciou a sua investigação sobre a interpretação dos sonhos e, assim, atribuiu a identificação como sendo característica da histeria, por se alocar no inconsciente e, também, por se apresentar na maioria das vezes pelo seu conteúdo sexual (FREUD, 1900/1996b).

Em 1921, Freud publicou o trabalho: “Psicologia das massas e análise do eu”, onde dedicou um capítulo inteiro para tratar das identificações, logo no primeiro parágrafo, ele diz: “A identificação é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (1921/1996, p. 109). Neste capítulo, o autor discorreu sobre três tipos de identificação, das quais apresento a seguir.

A primeira tratava-se de uma incorporação de sentimentos ambivalentes dirigidos às pessoas responsáveis por exercer a função materna/paterna para o sujeito, onde Freud fez questão de situar: “A identificação, na verdade, é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém” (FREUD, 1921/1996g, p. 109). Diante dessa ambivalência, o primeiro sentimento correspondia a uma idealização, seguido de uma hostilidade a uma dessas figuras; e o segundo sentimento, correspondia à eleição de uma dessas pessoas como o seu objeto de amor.

A segunda possibilidade, descrita como regressiva, consistia em tomar emprestado um traço isolado de uma pessoa, amada ou não pelo sujeito. Dito de outra forma, a identificação nesse cenário assumia o lugar da escolha de objeto, apresentada de forma regredida em uma identificação. De modo que, essa elucidação estava ancorada na forma primeva de identificação, onde: “sob as condições em que os sintomas são construídos, ou seja, onde há repressão e os mecanismos do inconsciente são dominantes, a escolha de objeto retroaja para

a identificação” (FREUD, 1921/1996g, p. 110), assim, o sujeito assumia as características, ou melhor, o traço único daquele objeto cobiçado, ainda que, de forma parcial e limitada (FREUD, 1921/1996g).

A terceira identificação, por sua vez, ausente de investimento sexual, baseava-se na “possibilidade ou desejo de colocar-se na mesma situação” (FREUD, 1921/1996g, p. 111) da pessoa copiada. Nessa situação foi observado um ponto de coincidência que, não sem razão, era preciso que se mantivesse recalcado como um fator de sobrevivência, dessa forma, o sujeito replicava a situação identificada em outra pessoa, a fim de que, esse ponto de coincidência, mantido a nível inconsciente, não fosse revelado.

Ao final das suas teorizações, já na década de 1930, não satisfeito com o que produziu sobre o assunto, Freud se contentou em atribuir ao conceito de identificação, o núcleo correspondente à instância do superego, ou seja, após cada sujeito lidar com a idealização/hostilidade e a primeira escolha do objeto de amor atribuído às pessoas responsáveis por exercer uma função materna/paterna, a sua maneira singular, poderia ocorrer uma introjeção dessa instância parental em forma de uma autoridade, o que Freud caracterizou como sendo uma identificação bem sucedida (ROUDINESCO; PLON, 1997). Afinal, a identificação como a introjeção de uma lei, de um interdito seria importante para o sujeito viver em sociedade.

Lacan, por sua vez, em 1946, ao tomar a produção freudiana como ponto de partida, localizou em “Formulações sobre a causalidade psíquica” - publicado nos “Escritos” em 1966/1998 -, a identificação alocada no registro do imaginário. Isto é, ao conceituar o estádio do espelho⁴¹, como responsável pelo movimento inaugural da constituição do eu, ele observou como a criança, desde a tenra idade, de forma especular, constituía uma totalidade corporal a partir da sua imagem no espelho, consentida pelo outro que a reconhecia como tal.

Sobremaneira, a constituição do eu ocorria de forma imaginária pelo sujeito com o respaldo do grande Outro. Essa percepção de um corpo total advinda desse processo deu-se com a passagem do que outrora foi chamado de um “corpo despedaçado”, quando o bebê ainda não conseguia diferenciar o seu corpo e o de sua mãe, para a constituição do que ele nomeou, como um corpo próprio (LACAN, 1966/1998).

⁴¹ Lacan aperfeiçoou a teorização inicial do psicólogo Henri Wallon (1879-1962), recorrendo à filosofia hegeliana para transformar tal conceituação em uma “teoria da alteridade centrada no especular e no imaginário, de designar o outro como um outro si-mesmo, ou como uma representação do eu marcada pela prevalência da relação dual com a imagem do semelhante” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 559).

Ainda sobre a identificação, Lacan avançou em suas elaborações durante a passagem do ano de 1961-1962, época em que proferiu: O Seminário, livro 9, “A Identificação”, agora não mais concebendo-a como uma identificação imaginária, da qual ele atribuía como “mítica”, onde o sujeito ao se identificar com o outro, passaria a imitar e, assim, reproduzir os seus traços. O giro realizado por Lacan foi ao encontro de associar a identificação com o significante, ele pontuou: “o importante na identificação deve ser, propriamente, a relação do sujeito com o significante” (LACAN, 1961-1962/2003, p. 13).

Essa diferenciação fez-se importante para que Lacan, apoiado nos escritos do linguista Ferdinand de Saussure (1857-1913), pudesse formular a sua concepção de traço único, como sendo próprio à “fundação do um que constitui esse traço” (LACAN, 1961-1962, p. 35), a partir da unicidade inerente a cada pessoa. Melhor dizendo, o que Lacan propôs com essa substituição de pensamento partiu de uma reformulação daquilo que, antes, era visto como uma identificação imaginária, ancorada em uma teorização via estágio do espelho, para uma “identificação inaugural do sujeito com o significante radical” (LACAN, 1961-1962, p. 35), incidido sobre ele. E que a sua maneira, é único.

Essa virada de perspectiva possibilitou compreender a identificação não como uma instância puramente imaginária, mas sim, como aquela responsável por comportar um ponto de diferença, justamente por ser “o que os outros não são”, logo, o que faz do significante uma unidade é “justamente ser somente diferença” (LACAN, 1961-1962, p. 49). Nesse sentido, um significante consente com um traço único, de algo que se apresenta como Um, como singular para cada sujeito. É no advento desse Um, como um significante impossível de se assemelhar a qualquer outro, a possibilidade de que, algo de uma letra, de uma autoria possa, enfim, dizer do nome próprio do sujeito.

O nome próprio para um sujeito é a possibilidade de, situado no âmbito da linguagem se posicionar diante de uma bateria de significantes do qual se vê atravessado pelo grande Outro - tesouro de significantes, e assim, se identificar com uma materialidade sonora que, justamente, por se materializar de forma diferente, lhe permite uma nomeação, distinta de qualquer outra, da qual Lacan nomeou como um traço unário.

O traço unário carrega o suposto encontro com o objeto perdido, aquele responsável pela falta constituinte do sujeito falante inscrito na cultura. Por meio da repetição significativa, o sujeito intenta restabelecer esse encontro perdido, do qual jamais se concretizará. Na busca pela unidade do seu ser, colada ao significante do Outro, o sujeito se depara com uma relação assimétrica, diante de um significante que jamais dará conta de dizer da complexidade do seu

ser, das suas relações e de nomear algo que somente ele, o sujeito, a partir da sua relação singular com o desejo, com as suas escolhas de objeto e na sua forma de gozar poderá, dizer, ainda que, de forma inconsciente e não-toda.

Portanto, posso dizer que esta pesquisa trabalhou incansavelmente na corda bamba, entre as minhas identificações e (des)identificações suscitadas a partir das minhas elaborações inconscientes, como também produzidas pelos significantes presentes no discurso e nas marcas simbólicas apresentadas pelos sujeitos colaboradoras/es.

Ao todo, seis sujeitos demonstraram interesse em colaborar. Um sujeito colaborador sinalizou o interesse em participar por meio da conta de *e-mail*. Três sujeitos utilizaram o canal de contato via *whatsapp* para demonstrar seu interesse e agendar uma conversa, um sujeito utilizou a rede social do *facebook* para dizer do seu interesse em colaborar. E um sujeito demonstrou interesse em participar via *instagram*, mas pelo fato de sua docência acontecer no ensino técnico, não se encaixava no recorte proposto, sendo assim, agradei a sua disponibilidade e deixei as portas abertas para uma futura colaboração.

Os encontros aconteceram de forma virtual, pelo fato da pandemia da COVID-19 ainda causar preocupação e, também, pelo fato das Universidades ainda permanecerem fechadas, locais onde provavelmente os encontros aconteceriam se tivessem ocorrido de forma presencial. Portanto, optei em manter a segurança de cada uma dessas pessoas com as quais eu conversei. Até o momento da última “conversa” realizada para esta pesquisa, as Universidades ainda estavam fechadas. No estado de Minas Gerais o retorno aconteceu a partir do mês de março de 2022.

A fim de obedecer às exigências do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, responsável por garantir a segurança de pesquisas realizadas em ambiente virtual, a plataforma de vídeo chamada escolhida para dar suporte às “conversas” foi à plataforma do *Google Meet*, por meio da minha conta institucional, como discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP.

Durante as “conversas”, utilizei a ferramenta oferecida pela plataforma do *Google Meet* para fins de gravação, o uso dessa ferramenta se fez com o intuito de garantir o registro para transcrição. A gravação será guardada por 10 anos, em *CD*, para que não haja registro que possa ser acessado por terceiros via redes de computadores. Somente foram transcritos, em arquivo do *Word*, os trechos utilizados na dissertação, o que garante que não haja registro escrito da conversa por completo.

Cada participante recebeu via *e-mail* e/ou *whatsapp* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexado no Apêndice. Coloquei-me a disposição para retirar qualquer dúvida surgida durante o processo, resguardando o direito individual de desistir de participar após a leitura do termo, ou no decorrer da pesquisa, sem prejuízo algum (Art. 17, Inciso III da Resolução 560). Cada pessoa após a leitura e avaliação do termo, me enviou a resposta, devidamente assinada.

Por *whatsapp*, combinei com os sujeitos que se inscreveram para colaborar com a pesquisa, o dia e horário para a realização da “conversa”, informando a necessidade de se garantir um espaço de privacidade e com acesso a internet para que o encontro pudesse acontecer. Também foi orientado que, se a conexão da internet estivesse instável no dia, havia a possibilidade de remarcação, sem nenhum problema ou custo à colaboradora/or.

No dia e horário acordado, acessamos a internet por meio da plataforma do *Google Meet* para conversar sobre o tema desta pesquisa, com a câmera e microfone ligados. Caso uma das pessoas não acessasse o meio digital combinado em até quinze minutos do horário marcado (por falta de sinal de internet ou outro imprevisto qualquer), a outra pessoa poderia considerar o encontro desmarcado e um novo dia e horário seriam agendados. Quanto a isso, não houve dificuldades, as “conversas” aconteceram nos dias e horários acordados previamente.

Se durante a escrita do projeto e, posteriormente, com a escrita desta dissertação, localizei processos de angústia e momentos de incertezas, também durante o contato com os sujeitos colaboradoras/es, assim como no dia de cada encontro e, também, no momento *à posteriori*, me deparei com inúmeras resistências e inseguranças advindas das minhas fantasias. Tornou-se inevitável a identificação com alguma fala proferida, com alguma cena reproduzida, mas não só, também percebia um desconforto subjetivo com algo falado e, frente a isso, me angustiava com o que mais eu poderia me deparar.

Adotei como estratégia para lidar com isso que passou a me preocupar e que vez ou outra, tentava me paralisar, a escrita em forma de diário paralelo, onde utilizei cadernos e o bloco de notas do celular para transcrever as minhas percepções, detalhar os meus sentimentos e conversar com os meus medos e angústias durante a produção desta pesquisa.

Essa escrita paralela manteve-se como um compromisso do qual eu não poderia me furtar. Refiro-me ao meu compromisso e rigor enquanto pesquisador de, bem como apontou DINIZ (2005) não excluir “os obstáculos e as incertezas que aparecem no seu processo de produção de conhecimento” (p. 42).

Tal diário paralelo serviu tanto para dar lugar às angústias e resistências que apareceram ao longo do caminho, onde uma vez sentidas, escritas e por fim, lidas por mim mesmo em voz alta pudessem decantar em possibilidades outras, como, também, para servir como combustível para que, diante daquilo que me tocava, pudesse me impulsionar para seguir em frente.

Essa escrita paralela me permitiu entrar em contato com o meu nível de implicação na pesquisa. Isto é, ao reconhecer os pontos de impasse não escamoteei a objetividade com a proposta trabalhada aqui, mas também com a minha própria subjetividade, por meio do meu encontro com as fantasias, com as contradições, anseios e inseguranças abertos com o processo de pesquisar a partir do meu saber inconsciente. Por meio dessa abordagem permiti que o meu corpo, as minhas interrogações e o meu não-saber aparecessem constantemente.

Posteriormente, uma vez que estivesse menos tomado pela fragilidade - própria ao meu movimento de realizar uma pesquisa de forma tão aproximada com o meu desejo - ouvia as “conversas” gravadas, a fim de transcrever os conteúdos a serem utilizados na dissertação. Na minúcia desse trabalho, busquei me atentar para a emersão de significantes encontrados nas narrativas, nas saídas inventivas de cada sujeito colaboradora/or, assim como no saber-fazer próprio de cada docente.

Por fim, a análise dos dados coletados teve como referencial teórico a abordagem psicanalítica, os estudos pós-estruturalistas e os estudos *queer*⁴², dos quais será dada maior atenção no próximo ato.

3 TERCEIRO ATO: Os “encontros marcados”

Judith Butler, um dos principais nomes da filosofia pós-estruturalista e, sem dúvidas, uma das principais referências nos estudos *queer*, no seu livro: *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*, de 2005, publicado no Brasil em 2015, propõe ao longo do seu primeiro capítulo um diálogo curioso com as teorias de Theodor W. Adorno, Friedrich Nietzsche, Freud, Michel Foucault, Hannah Arendt, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Adriana Cavarero e Lacan para formular uma concepção de investigação moral orientada pelas condições

⁴² O termo carrega conotações ao longo da história, como: “estranho, esquisito, excêntrico, de caráter dúbio ou questionável, vulgar” (LAURETIS, 2010, p. 397), e por muito tempo foi associado ao estigma em relação à homossexualidade. Teve a sua utilização ressignificada a partir dos anos de 1970, passando a ser uma categoria de (des)identificação política, até se constituir em um campo de estudos proeminente a partir da segunda metade da década de 1980.

históricas. Em prol desse objetivo, Butler teorizou sobre o conceito de “eu”, teria ele condições de se apropriar da moral? De tal forma a produzir um relato de si?

Acontece que esse “eu” não pode ser compreendido de forma separada das condições históricas, sociais, e muito menos das normas socializadoras que o constituem. Desse modo, Butler pontuou: “O ‘eu’ não se separa da matriz prevalecente das normas éticas e dos referenciais morais conflituosos” (2015, p. 18). Logo, por mais que o “eu” faça um relato de si, a temporalidade da qual ele está situado produz uma exterioridade naquilo que está sendo narrado, onde o que se diz não é unicamente próprio a esse “eu”, mas também de suas relações, do conjunto de normas que regem esse discurso e da forma como ele se fará inteligível ou não.

Essa condição não retira a capacidade do sujeito de produzir uma compreensão crítica sobre a regência moral das normas, abarcando, inclusive, a sua experiência em sociedade e a relação consigo mesmo. De tal maneira que, ao diferenciar o pensamento nietzschiano por meio do ato de narrar a si mesmo apenas em situações onde o “eu” se vê acusado em contextos de medo e terror, Butler compreendeu que, para o relato de si acontecer, bastaria à presença de um “tu” que me pede para falar (BUTLER, 2015).

Diante de uma interpelação de um “tu”, seja ela moral, ou não, os sujeitos são convocados a dizer algo, podendo com isso, relatar sobre si em prol de comunicar de que forma tal interpelação se aproxima ou não de sua verdade, como também se negar a dar um testemunho, optando assim, pelo silêncio. Mesmo que se escolha falar, ou melhor, fazer um relato sobre si, tal relato nunca será completo, há sempre um ponto de opacidade que não permite ao sujeito uma completa agência sobre o que está sendo dito, faltam palavras, conhecimentos sobre si, além da presença de uma instância inconsciente que não permite uma total revelação discursiva.

Butler (2015) compreendeu assim, a presença de um corpo singular em cada narrativa, onde habitado por uma reflexão “irrecuperável” sobre si, constantemente se vê às voltas com um ponto que escapa a consciência, do qual não é possível narrar, ou melhor, se deixar capturar pelo discurso consciente. Dessa forma, as concepções butlerianas podem se aproximar de uma ética psicanalítica frente a uma aposta naquilo que o sujeito diz, de forma incompleta, imprecisa e faltante, abrindo mão da pretensão de uma verdade que pudesse se apresentar “toda”, para escutar uma não-toda verdade, por meio das ficções e invenções erigidas pelos sujeitos para tamponar a falta.

Assim, no encontro com os sujeitos colaboradoras/es, apostei no saber inconsciente suscitado em suas falas. Para esse objetivo, lancei a pergunta inicial: “Quem és tu?”, indicada por Butler (2015), como uma pergunta primordial para o reconhecimento da pessoa com a qual eu encontro. Diante de um “eu”, há um sujeito que eu não conheço, dessa forma, reconheci a minha ignorância e o meu não-saber para me abrir para cada “conversa”, atento a emergência de pontos de ruptura e de singularidade presente nas narrativas.

Ao iniciar uma “conversa”, me apresentava como um corpo transviado do sistema sexo-gênero, branco, psicólogo de formação, praticante da Psicanálise e, pesquisador em um Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP. Tais indicações já suscitavam a posição adotada de autor, mas também de sujeito colaborador da pesquisa. Após a minha apresentação, perguntava se havia ficado alguma dúvida sobre a participação na pesquisa ou em relação ao TCLE. Posteriormente, pedia a autorização para iniciar a gravação, solicitava ao sujeito colaboradora/or o pronome com o qual eu deveria me referir ao longo do nosso encontro, seguido de uma autodescrição e apresentação de um mini currículo.

Não houve consenso quanto ao uso do nome fictício a ser apresentado na escrita desta dissertação. Dessa forma, obedeci ao desejo de cada pessoa de utilizar o nome de sua preferência.

O primeiro sujeito-colaborador a se apresentar para a pesquisa foi Adriano, após uma prévia divulgação por *e-mail*. Adriano respondeu ao *e-mail*, se prontificando a conversar comigo. Cearense, de 55 anos, homem cis, gay e branco, graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1989), mudou-se para Belo Horizonte após ter sido aprovado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para cursar Filosofia, na transição da década de oitenta para a década de noventa. Em 1991, iniciou a carreira como Professor na Rede Municipal de Belo Horizonte. Foi aprovado no Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) da UFMG em 1997. Em 2002, iniciou o Doutorado em Educação, também pela UFMG. Atualmente, é professor da disciplina: Filosofia da Educação em uma Instituição Federal de Minas Gerais.

O segundo sujeito-colaborador a se apresentar para a pesquisa foi Léo, por meio de uma mensagem no *whatsapp*, Léo se identificou com o recorte e, assim, fez o contato. Psicólogo e psicanalista de formação, com 33 anos de idade, homem cis, gay e branco. Mestre em Psicologia e militante de Direitos Humanos, especificamente, no que tange às questões que se referem a gênero e sexualidade. Além da atuação clínica, a sua trajetória profissional é marcada pelo trabalho nas Políticas Públicas tanto de Direitos Humanos, como de Segurança

Pública. Há três anos se dedica a docência do Ensino Superior em uma Universidade Privada de Belo Horizonte, onde leciona no curso de Psicologia, além de ser responsável pela Coordenação do Curso, também é responsável pelo gerenciamento do mesmo e por uma equipe de professoras e professores.

O terceiro sujeito-colaborador a se apresentar foi João, indicado por Léo. O contato também aconteceu por meio do *whatsapp*. João descreveu-se como sendo um homem cis, gay, de 33 anos. Psicanalista, residente na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, onde também atua como Professor Universitário em duas instituições privadas, no curso de Psicologia. É Psicólogo de formação, tendo posteriormente concluído um Mestrado no mesmo campo de estudo, atualmente, cursa o Doutorado, com o tema de pesquisa voltado para a Reforma Psiquiátrica Brasileira.

A quarta sujeito-colaboradora, Rebeca, se apresentou por meio de um post realizado na rede social do *Facebook*. Mulher cis, negra, de 39 anos. Formada em Zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa, onde também realizou o seu Mestrado e Doutorado. Atualmente, é professora universitária em dois cursos de Pós-Graduação de Universidades Públicas, localizadas no interior de Minas Gerais.

A quinta sujeito-colaboradora, Renata, se prontificou a participar da pesquisa por meio do *whatsapp*. É natural de Belo Horizonte, 55 anos, mulher cis, branca, está professora de uma Universidade Federal do interior de Minas Gerais, no Departamento de Ciências Humanas, onde leciona as disciplinas: Psicologia e Educação; Didática; e de forma eletiva, Psicanálise e Educação. Formada em Pedagogia, foi professora de Ensino Fundamental em Belo Horizonte durante muitos anos.

A seguir, fiz a escolha conceitual de dividir a apresentação dos “encontros marcados” com os sujeitos colaboradoras/es em quatro cenas. A primeira cena apresentará as experiências docentes enquanto importantes moduladores do ofício docente e as suas reverberações no fazer docente dos sujeitos colaboradoras/es; a segunda cena discorrerá sobre as relações com o saber e a incidência transferencial dos sujeitos da pesquisa com figuras docentes que fizeram marca no seu “estilo” docente; a terceira cena ilustrará de que forma o advento do nome próprio, intimamente relacionado com o consentimento da experiência com a sexualidade e com o gênero se fez importante na constituição do fazer docente de cada sujeito colaboradora/or; na última cena apresento os “estilos” autorais de cada uma dessas pessoas.

3.1 PRIMEIRA CENA: As experiências docentes

“Que é ser professor: é ser idealista, não ter grandes ambições materiais, trabalhar pelos outros, pela felicidade alheia” (LOPES, 2017, p. 32).

Relato extraído do livro: “Da sagrada missão pedagógica”, de Eliane Marta Teixeira Lopes, 2017.

O professor André Favacho (2014), em seus estudos sobre a experiência docente preconiza a posição de que, não é a relação individual docente e a disponibilidade para proferir novos saberes que desnuda a sua experiência, mas sim, “a relação que o professor estabelece com o outro, com o saber, com o poder e consigo mesmo” (FAVACHO, 2014, p. 50), e mais, o que levaria uma pessoa em atuação docente recusar um saber, em prol de constituir outros saberes.

Nessa perspectiva, além de uma concepção teórica que diz respeito a como um saber é enunciado por um sujeito que atua enquanto docente, por meio de técnicas e metodologias, há também uma relação subjetiva desta pessoa com o saber, “que é a relação que o professor estabelece consigo mesmo, com o outro e com o social; tarefa que cabe, (...), ao sujeito realizar e que ele realiza permanentemente” (FAVACHO, 2014, p. 55).

Favacho (2014; 2020) ao teorizar sobre a experiência docente localizou na História da Pedagogia e da Educação, quatro experiências históricas importantes vividas no Ocidente: a experiência sacerdotal, a experiência médica-psicológica, a experiência política e a experiência gestora. Sendo que dessas experiências, ele destacou quatro figuras impostas à cena educativa e que, se misturaram a uma subjetividade docente, presentes na figura do: padre, do médico, do político e do empresário.

Ao trazer essas experiências, Favacho não pretendia indicar uma superioridade de uma sobre a outra, mas sim, indicar que se trata de experiências históricas, desse modo, importantes moduladores do ofício docente, já que tais experiências “emergem concomitantemente, proliferando múltiplas possibilidades de docência” (FAVACHO; MENDES, 2020, p. 1425), portanto, são experiências relacionais ao contexto histórico vivenciado.

Favacho ao fazer tais elucidações, pretendeu indicar que, nitidamente a figura docente não é constituída de uma essência, onde poderia se pensar imutável. Mas sim, reafirmar o caráter de construção da docência calcada em relações de poder, onde a figura docente é

composta ao mesmo tempo por figuras tão distintas entre si, porém, a serviço de uma manutenção do poder estatal, o que não deixa de garantir um caráter múltiplo da docência (FAVACHO; MENDES, 2020).

Essas experiências visam legitimar para o corpo docente os saberes válidos e aqueles entendidos como descartáveis. Mas, não somente, esse dispositivo de poder também visa delimitar os corpos aptos para o ofício docente, daqueles destoantes, portanto, extraviados, ou melhor, transviados dessa expectativa.

Desse modo, pretendi me debruçar sobre algumas dessas experiências, buscando relacioná-las com as falas dos sujeitos colaboradoras/es. Priorizei nesse primeiro momento discorrer sobre a aliança do discurso pedagógico com o discurso religioso, a fim de entender como essa aliança foi construída e internalizada em um contexto sócio-histórico. Como também, o que era esperado com essa união.

A fim de prosseguir com o objetivo recorri a Professora Doutora Eliane Marta Teixeira Lopes, por meio de sua obra “Da sagrada missão pedagógica”, de 2017, onde ela realizou um trabalho sobre os discursos “sobre o que é ser professor, professora, suas qualidades, seus defeitos” (LOPES, 2017, p. 11).

Ao localizar o lugar de onde fala, como mulher, mãe, professora e pesquisadora, Eliane Marta possibilitou um entendimento de como a implicação em uma pesquisa pode ser um importante motor de condução. Assim, tendo se implicado com aquilo que se almejava interrogar, ela constatou que, os discursos educacionais advieram da esfera religiosa e privada, tendo por sua vez, adentrado a esfera pública e “leiga” da sociedade.

A autora se deparou nas suas pesquisas com o enigma diante da feminização do magistério e no que diz respeito ao vínculo da educação com a religião. Diante do enigma, constatou-se que, a sentença: “ser mulher”, atrelava-se a dois imperativos responsáveis por constituir a identidade feminina: ser mãe e ser professora. Essa constatação a fez refletir que, se durante muito tempo as mulheres não tiveram, “tal como os homens, acesso a um sistema público de ensino, quando passou a tê-lo, foi principalmente em colégios religiosos” (LOPES, 2017, p. 18). Como isso se constituiu? Ou melhor, como e por que esses dois imperativos “colaram” no imaginário social?

A Revolução Industrial, ocorrida na segunda metade do século XVIII criou a função do professor público, sim, no masculino. As Escolas públicas eram destinadas aos meninos, esses por sua vez, eram educados por homens professores. A educação das meninas acontecia em colégios ou orfanatos religiosos, e certamente, a educação cabia a outras mulheres, o que

por sua vez, se tratava de “religiosas e a partir do século XIX deveriam ser formadas especialmente para isso” (LOPES, 2017, p. 46).

Essa educação voltada para as meninas acontecia por meio do postulado de uma “maternidade espiritual” e do apostolado. Assim sendo, visava-se uma “garantia” de que a figura da professora fosse preenchida pela afeição ao seu trabalho e por suas educandas, a fim de ser amada por elas, como uma boa “mãe espiritual”, para que, dessa forma, fosse possível cumprir a sua “missão” de instrução educacional, garantindo-lhes a ciência dos santos, por meio da busca pela salvação, do zelo e cuidado de Deus (LOPES, 2017).

Eliane Marta também buscou se aproximar daquilo que teria levado as religiosas a se tornarem professoras, para isso recorreu às Ursulinas e Vicentinas, para entender qual seria a ética pedagógica que regia os seus trabalhos. Frente a isso, se fez perguntas, tais como: Quais eram as qualidades e virtudes da professora? O que era proibido? O que escapava ao postulado? E por fim, como essa ética religiosa adentrou a esfera pública, principalmente no que tange ao Brasil?

Lopes (2017) localizou como tendo sido a partir do século XIX, onde houve uma proliferação de colégios religiosos femininos em Minas Gerais, próprios para educar mulheres, no intuito de formá-las como professoras, para que, assim, pudessem exercer o seu ofício em outras instituições, na educação de meninas e meninos.

Rumo a essa “missão” sagrada e espiritual, a professora deveria evitar uma série de “defeitos”, que poderiam desvirtua-la de seu caminho. A autora citou entre esses “defeitos”, a atribuição do amor próprio, o orgulho, o desejo por uma promoção, o reconhecimento, o autocuidado e a realização - ainda que parcial - de suas satisfações (LOPES, 2017). Logo, o imaginário do que deveria ser uma “boa professora” começava a se desenhar.

Essas “mães espirituais” educavam meninas “segundo essas qualidades e virtudes, para serem mães” (LOPES, 2017, p. 47). Desse modo, o que se intentava era a “transmissão”⁴³ de uma moral familiar, onde a professora deveria ter as virtudes de uma mãe, e assim, ensinar o caminho “correto” para a sua filha, no caso, a sua educanda. E qual discurso efetuaria melhor essa “missão”?

Certamente, o discurso religioso e a sua ânsia em fornecer respostas para aquilo que aflige, produz mal-estar e desconforto. Portanto, esse tipo de ensino não visava à formação intelectual dessas meninas, mas sim “a formação do caráter, do coração, da consciência”

⁴³ A “transmissão” que utilizo aqui, não deve ser confundida com o conceito psicanalítico de transmissão, que será mais bem trabalhado nas próximas cenas deste ato.

(LOPES, 2017, p. 48). Uma “transmissão” com roteiro programado do que deveria ser incorporado pelas educandas.

Desse modo, os discursos educacionais que alinharam a maternidade com o magistério estiveram presentes por meio da concepção de que o corpo docente deveria ser um corpo assexuado, bem disposto para o ofício, descansado para a sagrada “missão”. A docência era tida como um lugar imaculado e de devoção. Para se entender como uma boa professora era preciso “poupar forças para poder despendê-las convenientemente na aula, de modo a conservar sempre o bom humor nas explicações da matéria e no trato com os alunos” (LOPES, 2017, p. 84 *apud*. FIRMINO, Costa, 1918).

Esse imaginário não era unicamente constituído no campo educacional e na formação das professoras que ingressavam o magistério. Era reiterado também pelas veiculações da mídia que contribuíram para um imaginário coletivo sobre o que era ser professora. Ao usar o termo, professora, na gramática feminina, não é difícil reconhecer os atributos advindos à mente, perpassando consequentemente um lugar de cuidado, de zelo, de amor, carinho e doação. O que possivelmente não aconteceria ao levar o termo para a gramática masculina, na imagem do professor, onde as qualidades se alternariam e um senso de autoridade, altivez, respeito e inteligência inquestionável recobririam o imaginário (LOPES, 2017).

A colaboradora Renata, ao resgatar resquícios dessa experiência sacerdotal, relatou uma expectativa familiar de que, fazer um Magistério à época, além de uma profissão digna para as mulheres ocuparem, também poderia servir para completar a renda familiar, fruto de uma idealização da função docente colada a um “destino” apropriado para as mulheres:

“minha mãe quando eu fui fazer Ensino Médio, ela virou pra mim e falou assim: mulher se não casa, tem que ter emprego, se casa tem que ter emprego também, quem dá emprego rápido para uma família pobre como a nossa? Se chama professora, então vai fazer magistério. Eu xinguei, briguei, não sei o quê, falei que não ia fazer, mas não surtiu muito efeito porque não era eu que fazia a matrícula né, quem fazia a matrícula era eles, então fui fazer Magistério. Fiz Magistério e detestei aquilo, achei muito chato” (RENATA, 2022).

O relato de Renata permite uma associação com uma crítica feminista das mulheres negras ao conceito universal de “mulher”, advinda da luta das mulheres estadunidenses e europeias por direitos, em especial, o direito ao sufrágio, catapultada na figura da mulher branca e burguesa. A professora e filósofa socialista, Ângela Davis (1981/2016), ajudou a compreender a potência narrativa de Sojourner Truth, abolicionista afro-americana e ativista na desmontagem desse universal difícil de coadunar.

Durante um discurso proferido em uma convenção das mulheres em Ohio, em 1851, Truth perguntou as pessoas presentes: “Não sou eu uma mulher?” (DAVIS, 1981/2016, p. 70), essa pergunta produziu uma fissura no discurso misógino proferido à época na tentativa de deslegitimar a luta das mulheres, onde afirmavam uma não aptidão feminina ao voto, devido à dependência aos homens. Truth, em uma saída inventiva e singular, provocou a multidão presente, ao perguntar, se então, ela não era uma mulher, já que por ser uma mulher negra, ela nunca poderia contar com os privilégios que a “mulher” do imaginário social à época, detinha. Truth, ao mostrar o seu corpo e os seus músculos, desmontou a ideia ficcional da “mulher”, ao expor a força advinda de sua posição na sociedade enquanto uma mulher negra, sem privilégios que a pudessem garantir confortos. Tal posição, a diferia, e muito, de alguém dependente de um homem, balançando assim, o discurso da “mulher” dependente, e consequentemente, não apta para votar.

A potência narrativa de se questionar a própria identidade, não se reconhecendo enquanto pertencente a um “todo” ficcional, abre caminhos para que seja possível se aproximar de uma lente de análise mais preocupada com as singularidades de cada vivência, abrindo mão de lentes reducionistas, preocupadas em dar vazão a generalizações que buscam contar uma “história única”, contribuindo assim, com possíveis exclusões, apagamentos e silenciamentos de pessoas que não podem ser representadas por essa lente.

Em suma, pôde-se compreender como a potência narrativa de Sojourner Truth, singular e autoral colocou na esteira das teorias feministas, a importância de se discutir por um viés da interseccionalidade⁴⁴ de raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, idade, capacidades e, não mais, por uma hegemonia “liberal” e “acrítica” de um feminismo único e para “todas”.

A interseccionalidade também apareceu no relato de Renata ao dizer de sua experiência enquanto mulher e advinda de uma família com o nível socioeconômico baixo, o que delimitou as suas escolhas profissionais. Além de ter a sua escolha predeterminada por ser “mulher” e ter sido preciso angariar um emprego rápido para ajudar em casa, Renata também se deparou com uma ação docente difícil de suportar, “ensinada” por uma metodologia *standard* de como uma professora deveria se comportar:

⁴⁴ Entendo a interseccionalidade, assim como foi proposto pelas Professoras de Sociologia Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) ao utilizar este conceito como uma ferramenta analítica heterogênea podendo vir a abordar uma série de questões referentes às desigualdades, aos problemas sociais, assim como seus usos acadêmicos e também nos movimentos sociais.

“quando eu fiz o Magistério me era insuportável essa ideia que estava presente lá, (...) então, o que tinha de insuportável? Era conversar com as crianças no diminutivo, coisa mais ridícula, outra coisa era uma ação docente em que baseava-se que aquela criança era desprovida de qualquer saber, de que existia uma relação entre estar professora e ter dons artísticos, eu detestava isso, então tinha que fazer aqueles cadernos todo desenhado, colorido, tinha que dar aula para as crianças com um tanto de florzinha, de fru fru, aprender a fazer cartaz, eu achava aquilo terrível” (RENATA, 2022).

Essa imagem “ideal” da professora, Renata associou como estando intimamente conectada com uma expectativa direcionada às mulheres, da qual a sua mãe e suas tias tentaram imputar a ela, como indicado em sua fala:

“Olha, o modelo de mulher era a mulher casada, com filho, como sendo a única saída pra mulher na sociedade. Era a mulher casar e ter filhos, esse era o projeto né, (...) casar com um homem, da qual eu já percebia que eu não tinha nenhum interesse sexual né, apesar de ter namorado homens né... uma mulher calada, que não demonstrava a sua voz, que não demonstrava o seu desejo, que não poderia ser contrária a determinados padrões morais. (...) Pensar nessa condição da mulher diferente de não ser mãe, isso era mais difícil, tanto que várias vezes eu recebi ligações das minhas tias: *‘parabéns, quando é que você vai casar? Quando é que vai ter filhos?’* Isso sempre teve” (RENATA, 2022).

Neste momento, faz-se importante também resgatar o conceito de “heterossexualidade compulsória”, trabalhado pela poetisa e feminista, Adrienne Rich, durante as décadas de 1980 e 1990. Esta autora entendia este conceito como “uma instituição política que retira o poder das mulheres” (RICH, 1993/2010, p. 19), por meio de uma perspectiva da heterocentricidade, da qual ela relacionou a uma emersão da “Nova Direita” e o seu discurso conservador direcionado às mulheres, como “parte da propriedade emocional e sexual dos homens e que a autonomia e a igualdade das mulheres ameaçam a família, a religião e o Estado” (RICH, 1993/2010, p. 19).

Essa perspectiva da heterocentricidade estaria instituída pela legislação, pelas reproduções midiáticas, na maternidade como única possibilidade, na exploração econômica do trabalho doméstico, na disparidade salarial, pelo discurso religioso, como outros veículos que controlam um destino preestabelecido para os sujeitos nomeados pelo significante: “mulher”.

Assim, é possível ancorar esta perspectiva da heterocentricidade com o discurso religioso no campo educacional, por meio da sagrada “missão” espiritual depositada nas professoras. De tal forma que, a profissão docente se viu intimamente relacionada a um sacerdócio, com um propósito e desígnio predeterminado. Refiro-me ao postulado presente na pretensão de educar para o futuro da nação. Ademais, podia-se ouvir em alto e bom som, sentenças proferidas: ‘só a educação salva’, ou que ‘somente a educação pode restabelecer’.

Dessa maneira, o que esses enunciados pretendiam? Do quê ou de quem a educação deveria salvar? E do quê ou de quem ela precisaria reestabelecer?

De uma concepção religiosa, para uma proliferação midiática, esse imaginário da “salvação” adentrou a esfera pública da sociedade, permanecendo como uma *pregnância*⁴⁵ (LOPES, 2017). Não só, como também, passou-se a depositar nesse lugar educacional sagrado e imaculado a esperança do futuro da nação, almejando com isso, se ver salva e reestabelecida de todo o mal.

O ideal de professora indicado por Renata advinha dessas expectativas fruto de uma herança pedagógica aliada a uma experiência docente sacerdotal, do qual Renata logo identificou não ser o seu “estilo”. Diante daquilo com o qual ela não se identificava e que, constantemente, era imposto a ela, Renata não só desviava, como também interrogava tais ações docentes.

Essas ações docentes, das quais Renata não se identificava, são fruto de mais uma *pregnância* discursiva do campo da Educação, me refiro à produção “do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso” (LOURO, 2014, p. 94).

A educadora pós-estruturalista, Guacira Lopes Louro (2014) ajudou a elucidar que, para que essa produção pudesse ser bem sucedida, era importante que se produzisse também um “mestre exemplar”⁴⁶ que contribuiria na produção e reiteração de “boas/ns cidadãs/os”. O mestre exemplar, não só deveria repassar conhecimentos, mas deveria ser ele próprio, alguém a ser seguido, um exemplo. Assim, Louro (2014), elaborou: “o corpo e a alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados” (LOURO, 2014, p. 96).

Esse mestre produzido foi meticulosamente preparado para o seu ofício, sendo ele próprio, detentor de conhecimentos, em prol de advogar por uma especialidade da infância, para um exemplar controle e disciplina em sala de aula, sendo aquele que sabe estimular, corrigir e vigiar a apreensão dos seus ensinamentos. Os mestres da modernidade viveram a docência como um “sacerdócio, como uma missão que exige doação. Afeição e autoridade,

⁴⁵ Eliane Marta trouxe o conceito de *pregnância* apoiada no filósofo Merleau-Ponty, ao encontrar uma citação dele no texto de Aduino Novaes (1987) para caracterizar “tudo aquilo que, não sendo visível, nos permite ver, não sendo pensado, nos dá a pensar através de um outro pensamento” (LOPES, 2017, p. 44 *apud.* NOVAES, 1987).

⁴⁶ Ao falar sobre este mestre, usarei o pronome no masculino, seguindo a indicação feita por Guacira Lopes Louro (2014, p. 96), onde ela diz: “o mestre que inaugura a instituição escolar moderna é sempre um homem, na verdade, um religioso”.

bom-senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional” (LOURO, 2014, p. 97). Bem como havia pontuado LOPES (2017), foi no imaginário de um sacerdócio, presente tanto na figura da professora zelosa e afetuosa, que se doa como uma mãe espiritual para o corpo de discentes, como na figura do jesuíta, exemplo a ser seguido, que os cânones educacionais foram impregnados no imaginário coletivo, social e cultural da sociedade brasileira a respeito do que é ser uma pessoa em função docente.

O colaborador, João, por sua vez ao contar de sua experiência enquanto discente na Graduação em Psicologia resgatou a imagem de professor, ainda associada a um ideal docente, como aquele sujeito receptáculo de um “todo” saber, como pode ser visto a seguir:

“porque pra mim um professor bom naquela época era um professor que entrava em sala de aula e dava teoria, assim, do início ao fim, passava o conteúdo e, enfim, citava milhares de autores, isso pra mim era um professor bom. Eu odiava os professores que faziam roda, por exemplo, eu achava que tava enrolando, que era picareta, enfim, eu não gostava. Eu gostava daquele professor que chegava em sala de aula e passava o conteúdo teórico e eu acho que a grande maioria dos estudantes tem essa perspectiva né, essa mentalidade” (JOÃO, 2021).

Essa imagem docente relatada por João parece bem próxima à imagem docente positivista, isto é, racional, onde aparece pouco o sujeito docente e mais a sua função primeva, a de informar e compartilhar conhecimentos “totais” e, se possível, não deixar faltar nada, uma visão impossível de se concretizar. Afinal, algo na experiência docente sempre irá faltar, deixar a desejar, não se concretizar, inclusive, a transmissão jamais será a mesma para todas as pessoas em posição discente.

Portanto, o grande problema de um discurso - histórico, político, social e cultural - que promove uma “história única” de um corpo docente é inevitavelmente os apagamentos e exclusões que ele promove. Apagamentos no âmbito da subjetividade, da diferença e de possibilidades outras de saber-fazer com o ofício docente.

Bem como orientou Lopes (2017), não se pode tomar a figura docente como “uma abstração ou ente um metafísico” (LOPES, 2017, p. 61). Se há uma instância social, cultural, política e histórica que atua sobre esses corpos, há também uma instância psíquica, dotada de subjetividade e singularidade que, o discurso universal e totalitário não permite emergir. Refiro-me aqui, ao “estilo” singular e próprio do fazer docente associado aos marcadores sociais da diferença que impedem qualquer tentativa “unificada” e rígida de um corpo docente universal.

Margareth Diniz (2005) faz sua aposta de que não se aprende de qualquer pessoa, isto é, para que um aprendizado ocorra, é necessária uma suposição de saber da pessoa em posição

de estudante. Onde algo do “estilo”, da forma de transmitir o conhecimento e expressar o que se sabe, desperta e toca a pessoa que lhe escuta. Também, o mesmo movimento pode dificultar a aprendizagem, na forma de desagrado com a maneira que a pessoa em posição docente transmite o seu saber.

São as formas utilizadas para lidar com o saber, em sua dupla dimensão, que “poderá contagiar ou afastar o aluno/a de desejar saber” (DINIZ, 2005, p. 252). Desse modo, faço coro com esta elucidação para também fazer minha aposta de que é no “estilo” docente que reside a forma como cada pessoa que exerce a função de ensinar encontra para lidar com as suas fantasias, faltas, inseguranças e (im)possibilidades. Mas, diferente do que se poderia imaginar, em uma transmissão de saber, todas essas instâncias que poderiam ser consideradas “menores” ou dignas de não serem mencionadas, aparecem. E é nessa hora que algo de um imprevisto pode acontecer na relação com o saber entre docente/discente.

Essa relação com o saber também denota uma relação anterior àquela vivida na sala de aula, sendo precedida pela relação do sujeito com as suas fantasias, nas diversas relações familiares, sociais, nos ambientes formativos e de trabalho (DINIZ, 2005).

Com este gancho quero dizer que, o relato de João e sua experiência discente relatado anteriormente me estimularam a um exercício. Tentei me recordar dos corpos docentes que me acompanharam durante a minha trajetória educacional. Ao transcrever a sua fala a respeito de docentes que entravam na sala de aula e falavam o tempo todo, “repassando” o conteúdo do início ao fim, tentei me recordar de docentes que assumiam a mesma postura. Busquei na memória seus nomes e suas feições, porém, não obtive êxito. Hoje, me parecem figuras desfocadas, sem importância para a minha memória afetiva.

No entanto, ao aprofundar um pouco mais o exercício e resgatar momentos de intimidade, me lembro com tranquilidade de docentes que me transmitiram um saber pessoal, advindo de suas experiências; ou que em uma conversa de fim de aula ou nos corredores das instituições notaram algo particular sobre mim e fizeram questão de reafirmar. Essas delicadezas foram de suma importância para a minha constituição enquanto sujeito.

Dessa forma, era nítido na minha experiência discente que não era a disciplina que me “despertava” para o estudo, mas sim, o que cada docente transmitia. E conseqüentemente, na suposição de saber que eu endereçava a essas figuras (DINIZ, 2005). Lembro-me de nutrir terríveis antipatias direcionadas a figuras docentes, o que deliberadamente prejudicava o meu desempenho acadêmico, como também me recordo de belíssimas transmissões que me fizeram angariar boas notas em disciplinas de exatas, o que por si só não me despertava o

interesse acadêmico. Mas, de alguma forma, supor um saber nessas pessoas me “despertava”, inclusive, para a dedicação em disciplinas que não detinham o meu interesse inicial.

O que intento com esses dizeres é suscitar para além de uma ação docente *standard*, um componente subjetivo e inconsciente que permita que algo mais possa ser transmitido pela pessoa em função docente, onde seja possível que a sua transmissão singular possa fazer causa de desejo para outra pessoa em função discente, para além de só cumprir com as exigências de um currículo.

Obviamente, nem todo corpo docente consegue transmitir essa singularidade em seu fazer, assim como nem toda pessoa em função discente dará conta de apreender quando algo singular e autoral escapa na atuação docente. O que de antemão, revela a incompatibilidade de se almejar uma universalidade envolta nessa relação (DINIZ, 2005).

O que a relação discente/docente revela está na ordem de uma contingência. Contingência essa atravessada pelo desejo, pelo amor ao saber, mas também pelas experiências docentes. Que tal como já foi pontuado modulam o exercício docente. Diante dessa constatação, como o exercício de uma pessoa docente dissidente sexual e de gênero pode ser afetado por essas experiências?

Se a colaboradora Renata trouxe anteriormente em seu relato os atravessamentos do grande Outro a respeito das expectativas direcionadas para si diante dos significantes: mulher e professora. O colaborador, Adriano, ao falar da sua experiência na Educação Básica trouxe a incidência de mais uma experiência docente, por meio do seguinte relato:

“eu não me lembro de ter me dito homossexual, gay para os estudantes. Por quê? Porque eu acho que eles eram adolescentes, meninos, então, é... eu achava que não era direito meu tornar isso público diante de um aluno que talvez não tivesse ainda... disposto a conversar sobre isso e em um outro lugar que não seja das fantasias de que esse professor é... hum... como é que é... Pedófilo, que vai seduzir os estudantes... Então, assim, como tem muita coisa relacionada a docência e a homossexualidade e toda a perseguição⁴⁷, eu achava que com adolescentes, isso não era bom, por causa dos pais deles” (ADRIANO, 2021).

André Favacho ao conceituar a experiência médica-psicológica, remonta não ter sido essa tão definitiva no ofício docente, o que não deixou de produzir internalizações subjetivas, tal como o seu potencial de ter sido, “a porta voz das ciências da vida na prática docente, com destarte para as ciências biológicas, e foi bastante apreciada em tempos de higienismo” (FAVACHO, 2014, p. 59).

⁴⁷ Para trabalhos que se aprofundem neste assunto, consultar: CAETANO, 2005; NEIL, 2009; MOLINA & FIGUEIRÓ, 2012; FRANÇA, 2016; PEDROSO, 2020 e; BARRETO & SANTOS, 2021.

Adriano, ao cogitar que falar sobre si e a sua sexualidade poderia suscitar fantasias de sedução, associadas a uma prática pedófila remete a uma herança discursiva religiosa e, posteriormente, de cunho médico-científico, que não só atribuiu perversões, patologias e desvios em relação às dissidências sexuais e de gênero, como também produziu essa internalização nos próprios sujeitos. Os trabalhos publicados por GUIMARÃES, 1977/2004, TREVISAN, 1986/2018 e GREEN, 1999/2019 exemplificam bem essa problemática.

Dessa maneira, me parece de extrema importância desmontar a imagem unívoca de um corpo docente, colada a um discurso religioso e médico, como forma de contribuir para o processo de subjetivação dos sujeitos. A fim de que seja possível visualizar uma imagem mais condizente com a subjetividade própria à época vivida, na lida com a diferença e no que compete às particularidades de cada experiência. Afinal, se há discursos que apresentam quais corpos são aptos para o ofício docente e quais corpos não, relegando-os a lugares abjetos, patológicos e inferiores, outra lente de análise precisa ser propalada.

Proponho mais um exercício, pensar no que lhe vem à mente quando se suscita: “corpo docente”. É possível se deparar com uma série de indagações a partir daí, tais como: o que é uma pessoa em posição docente? De que corpo se estaria falando? Outra possibilidade de se a ver com essa provocação, poderia se dirigir ao “corpo docente”, como aquele conjunto de pessoas que assumem o ofício da docência em uma instituição específica. Em se tratando desse escopo, ainda assim, haveria como dizer algo mais desse “corpo docente”? Bom, outras pessoas ao realizarem essa mesma reflexão, poderiam associar “corpo docente” como o corpo individual de um sujeito que se nomeia enquanto alguém responsável por lecionar. Logo, um “corpo docente”, contado um a um?

Suponha-se uma partida desse lugar, ainda assim, de que forma esse “corpo docente” é visto, imaginado, falado? Há uma função para esse “corpo docente”? A que serve a experiência desse corpo? Serve-se de quê ou para quem? Um “corpo docente” estaria apto para lidar com a diferença? E quando invoco diferença, me refiro a diferença entre os próprios “corpos docentes”. Ou seja, um “corpo docente” poderia consentir com a diferença? É neste caminho que pretendo seguir, ainda que eu não me proponha a fechar e/ou esgotar nenhuma dessas questões. Mas sim, deixá-las em aberto, para que circulem e decantem.

A psicanalista Cláudia Itaborahy Ferraz (2013) em sua dissertação de Mestrado discorre sobre o corpo adoecido da mulher professora diante do seu encontro com as diferenças, tendo localizado uma desarmonia do sujeito com o seu corpo, naquilo que é impossível de ser dito. Assim, amparada nos estudos de Freud e Lacan, ela elaborou que a

unidade de um corpo advém da entrada do sujeito na linguagem, onde antes mesmo de poder dizer, esse sujeito já é falado pelo Outro.

Essa concepção psicanalítica é de extrema importância para que seja possível deslocar o corpo de um lugar estritamente biológico e universal, para se pensar em um corpo simbólico. A concepção de corpo para a teoria psicanalítica não se dá por uma via anatômica e essencialista, mas sim, por meio de um corpo marcado por significantes e atravessado pelo real. Dessa forma, “o corpo para a Psicanálise se constitui com a história do sujeito e é por isso que o corpo é um acontecimento do significante” (FERRAZ, 2013, p. 41).

Nesse momento, cabe uma consideração a respeito da conceituação de sujeito, da qual já foi evocada algumas vezes neste escrito. Para a teoria psicanalítica, o sujeito se constitui. Ninguém nasce sujeito, como teorias essencialistas defendem. O sujeito, tampouco, se “desenvolve”, como se fosse um processo biológico. A constituição de um sujeito também não é uma construção, implicada em uma finalidade totalizante: sujeito completo, unificado e estabilizado. O sujeito é constituído por meio de uma resposta em ato pelo conjunto de marcas materiais e simbólicas (os significantes) introduzidos pelo Outro materno (quem faz a função materna - não sendo necessariamente uma mulher identificada pelo significante mãe). Logo, é no campo da linguagem que essa constituição se fará possível (ELIA, 2004).

Isso quer dizer que em dado momento o sujeito deixará de se constituir? Que em dado momento se entenderá como sujeito “pleno”? Talvez quando morrer, sim. Mas enquanto for sujeito, será sujeito do fala-a-ser⁴⁸ e do falta-a-ser. A falta é condição *sine qua non*⁴⁹ na constituição do sujeito (ELIA, 2004). Assim, parto da concepção de sujeito como aquele dividido pelas instâncias: inconsciente e consciente.

Diante dessas contextualizações, penso ser importante trazer o relato de João, agora não mais por meio de sua posição discente e suas aspirações acadêmicas, mas de um lugar ocupado no início de sua atuação docente. Onde ao discorrer sobre o seu corpo docente, ele rememorou como performar uma heterossexualidade, aproximada de uma masculinidade hegemônica impactaram o seu fazer docente, tanto na perspectiva de não se mostrar de forma pessoal, e, portanto, mais próxima de estudantes, como também na tentativa de receber legitimidade:

⁴⁸ Falasser, que também pode ser escrita como: fala-a-ser é uma tradução de: *Parlêtre*, palavra criada por Lacan a partir da junção de *parler* (“falar”) e *être* (“ser”), e quer dizer, ser falante (LACAN, 1975-1976/2007, p. 14).

⁴⁹ Locução adjetiva com sua etimologia advinda do latim, que pode ser traduzida como: “essencial; que não se pode nem se consegue dispensar; indispensável”. Conceito extraído do Dicionário online de português, disponível em: <<https://www.dicio.com.br/sine-qua-non/>>. Acesso em 03 de mar. de 2023.

“A brincadeira que eu costumo fazer é: eu era hétero e depois eu deixei de ser hétero. Assim, eu acho que isso foi muito marcante... porque tem uma coisa que eu acho que passa pelo papel do professor, que é performático, que é desse modo de ser no mundo, de existir e é desse modo de se conectar com o texto, com os alunos, com o outro, enfim, com o espaço onde se está inserido, (...) eu comecei a dar aula em 2015 e até (...) meados de 2015, assim, eu estava dentro do armário, eu já tinha vivenciado a minha sexualidade né... que tem relação muito direta com a docência, mas... eu era ainda muito reprimido, inibido e sofrendo todos os efeitos dessa repressão e do estar dentro do armário, né. Eu não experimentava as coisas na máxima potência que eu poderia experimentar (...), ali, eu ainda estava muito rígido, eu queria ali performar uma masculinidade, uma heterossexualidade, eu achei que se eu transmitisse a minha fala desse lugar mais performático no campo do masculino, eu teria mais legitimidade do que eu estava falando” (JOÃO, 2021).

A psicanalista Joan Riviere, no texto publicado em 1929, “A feminilidade como máscara”, por meio de um ensaio autobiográfico e com excertos de casos clínicos propõe pensar a feminilidade ou até mesmo, a masculinidade, não como algo ontológico e intrínseco de todo sujeito, o que viria a coadunar com as expectativas morfológicas de um corpo anatômico. Mas sim, enquanto máscaras utilizadas a depender do contexto vivido e das situações que atravessam os sujeitos. Para essa pensadora a “mascarada” poderia ser utilizada como uma defesa contra a angústia e a ansiedade diante do Outro e do seu encontro com o desejo.

Frente a uma sociedade repressora, com pouca abertura para o convívio com a diferença, que rechaça e pune as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, desde os primeiros sinais na tenra infância, não é de se espantar que pessoas não pertencentes a uma cisheteronorma, utilizem em algum momento de suas vidas, máscaras de feminilidade/masculinidade como mecanismos de defesa. Tal como o relato de João acima, elucidou.

A máscara pode garantir não só uma proteção contra a exposição, a violência e os apontamentos do grande Outro, como também pode garantir - ainda que de forma temporária - uma sensação de segurança, de pertencimento e, até mesmo, de legitimidade, onde ao performar aquilo que se espera, aparentemente, estaria o sujeito contemplado pelo *script* do sistema sexo-gênero.

No entanto, essas elaborações não podem ser pensadas unicamente por uma via consciente e racional. Trata-se de processos também inconscientes. Com essa afirmação pretendi dizer que, a perspectiva apresentada anteriormente da heterossexualidade compulsória, postulada por Rich (1993/2010), permite compreender como esse dispositivo de poder também produz a sensação nos sujeitos dissidentes sexuais e de gênero de uma eterna

falta, como se houvesse a necessidade de buscar sempre um “a mais”, para que, assim, algo que foi retirado, pudesse minimamente ser recuperado, ainda que de forma provisória.

Quando João rememorou uma busca por validação ao performar uma heterossexualidade aliada a uma masculinidade hegemônica, o que ele pareceu revelar foi que, algum dia, quando ainda performava esse “estilo” hétero, de algum modo, ele era validado, creditado, nem que fosse por ele próprio. Já a partir de sua assunção como um sujeito dissidente dessa norma heterocompulsória, algo de uma perda se instaurou e, diante disso, o que fazer?

Diante desse questionamento, retomo as conceituações propostas anteriormente por Rich (1993/2010), quando essa teórica propõe a existência lésbica como possibilidade de se pensar no sujeito identificado pelo significante “mulher” para além de uma lente da heterocentricidade. Isto é, a proposição de uma posição crítica diante de uma ideologia que demanda a heterossexualidade, ao convencer “de que o casamento e a orientação sexual voltada aos homens são vistos como inevitáveis componentes de suas vidas - mesmo se opressivos e não satisfatórios” (RICH, 1993/2010, p. 26).

A heterossexualidade compulsória renegou expressões de sexualidade dissidentes a um estatuto patológico, desviante e pecaminoso, tal como já apresentado no início deste escrito. Sendo assim, a intenção da autora ao postular a existência lésbica foi trazer a tona à ideia de um *continuum* lésbico, como uma possibilidade de contar outra história. Diante de uma marcação pejorativa das pessoas que constantemente são marcadas e apontadas pela sua dissidência sexual e de gênero, tornaram-se possíveis outros destinos, como a possibilidade de constituir alianças entre os sujeitos que consintam com essa identificação, não necessariamente por uma via afetivo/sexual, mas por um compartilhamento de vivências, seja pelo companheirismo, pela amizade, de forma a desassociar de uma perspectiva limitante, aquela encarnada na heterocentricidade como única saída.

O relato de Adriano a seguir, exemplifica bem essa ideia.

“Na escola é muita mulher e poucos homens e há uma fama de que os homens que trabalham na Educação Básica são gays, pelo menos, parte deles (...) você tem que aprender também como se solidarizar, não é fazendo piada machista que você se alia com essas mulheres, a aliança é de outra maneira, de outra ordem. (...) Na Escola eu me aliava com as feministas, com as mulheres mais progressistas, que tinham o pensamento mais progressista e era com elas que eu me aliava, trabalhava junto, era com elas que eu tinha uma relação de trabalho mais intensa e isso me ajudava muito” (ADRIANO, 2021).

Com essa exemplificação, a possibilidade de se pensar em um *continuum* lésbico, pode vir a fortalecer a aliança de um corpo docente dissidente sexual com um corpo docente

formado por mulheres feministas. Tal aliança mostrou-se importante para a constituição de Adriano enquanto um docente implicado com o seu ofício e na emergência de um “estilo” singular. Como ele bem exemplificou a seguir:

“Eu dei aula na década de 90... obviamente eu não me expunha tanto, mas eu também não inventava que eu tinha uma noiva em Brasília que eu ia me casar um dia, né? Então assim, eu não me passava por hétero em nenhum momento, mas eu também não me autodeclarava gay ou homossexual, é claro que eu sabia que os meninos viam. (...) Eu tenho as orelhas furadas, e aí um dia o menininho de 11, 12 anos falou pra mim por que eu tinha as orelhas furadas, que eu era uma pessoa tão legal, e ele falava disso como se fosse algo menor. Aí eu sentei com ele e falei por que você acha que brinco torna alguém melhor ou pior? (...) se eu tirar o brinco você gosta mais? Se eu pôr brinco você gosta menos? (...) Aí ele foi falando disso assim, do que que ele esperava de mim. (...) Eu sou exatamente isso que você tá querendo, mas eu não sou exatamente do jeito que você quer que eu seja, os brincos por exemplo, você não gosta. (...) Mas tem alguém que é exatamente do jeito que você gosta? Sem tirar, nem pôr?” (ADRIANO, 2021).

Adriano ao exprimir o seu “estilo”, teve que se deparar com olhares do outro a respeito de como se portava enquanto docente. Portar signos que poderiam remeter a feminilidade era percebido como inferior, como algo a ser deslegitimado. Porém, a sua forma de lidar com isso, além de formar alianças com as professoras feministas, também se deu por meio do diálogo. Ouvir o que o outro tem a dizer, ou se apresentar para o outro, enquanto um corpo diferente do que se espera produziu retificações na relação.

Assim, penso ser de suma importância essa elaboração apresentada por ele:

“eu sempre fui alvo de homofobia, eu lembro uma vez na escola, uma escola nova, quando você tá na escola nova, você se torna alvo de curiosidade dos estudantes, então, eu percebia muito os olhares de uma turma que eu não dava aula (...) Eu pedi para a colega me convidar pra ir nessa sala... [para] me apresentar pra turma. (...) Aí eu falei: oi gente, tudo bem? Eu sou o Professor Adriano, eu estou há pouco tempo nessa escola, eu vou dar aula para vocês no próximo ano, vocês vão estar aqui, mas, se qualquer um de vocês quiser conversar comigo, saber mais da minha disciplina, pode me procurar no corredor, no recreio, estou disposto a conversar e saí. Eu acho que essa curiosidade, é uma curiosidade sobre mim, uma curiosidade sobre aquilo que eu posso falar e que eles não podem perguntar para qualquer pessoa, entendeu? (...) Eu fiz isso pra diminuir as *fofocaidas*, os olhares, os comentários que eu percebia que havia e também pra me dispor pra conversar com eles” (ADRIANO, 2021).

Foi possível compreender com o relato de Adriano, como o ato de se apresentar, de fazer com que a curiosidade sobre si pudesse ser aproximada de seu próprio movimento de se colocar em sala de aula, ao “abrir as portas” para um diálogo produziu mudanças na relação com discentes. Onde diante da interferência do outro, se apresentar e dialogar foi uma saída encontrada para lidar com aquilo que o invadia, como os olhares e as fofocas circuladas sobre si e que, inevitavelmente, se constituíam enquanto um ponto de mal-estar.

Neste momento, é importante aproveitar o gancho da saída inventiva relatada pelo colaborador Adriano, para que seja possível introduzir uma importante tese freudiana a respeito desse imbróglio presente na civilização, do qual esse importante pensador elaborou no texto “O mal-estar na cultura” (1930/2023), e, posteriormente, com a sua reedição, em 1931.

À época deste escrito, a ameaça de Adolf Hitler já se fazia presente, no que viria algum tempo depois se constituir na Alemanha Nazista (1933 - 1945). Com o *crash* da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 24 de outubro de 1929, marcando o início do duradouro período de doze anos da Grande Depressão, tendo produzido impacto significativo em todos os países ocidentais industrializados à época, inclusive, a Alemanha frente ao devastador cenário de milhões de pessoas desempregadas e a falência dos grandes bancos. De tal forma que, Hitler e seus aliados nazistas aproveitaram a situação de desamparo para instituir suas ideias e promessas, isto é, na forma de garantia de uma retomada dos trabalhos e do fortalecimento da economia. Uma promessa de uma luz no fim do túnel?

O curioso nesta história é, justamente, a posição adotada por Freud neste ensaio, onde ele reconhece o seu pessimismo e a falta de consolo para a cultura diante da renúncia de uma satisfação pulsional, o que produz nos sujeitos a inevitável sensação de mal-estar e desconforto.

O que denota de antemão que, viver em sociedade é também consentir com a presença e atravessamento de um equilíbrio instável de forças, que podem levar tanto a um princípio de autoconservação, como também para um ímpeto à destruição. Tais forças não são isoladas, elas atuam de forma concomitante, onde muitas vezes para se preservar, o sujeito é levado a destruir uma ameaça externa; ou mesmo quando se vê sem forças para frear essa ameaça que vem de fora, o sujeito pode atentar contra a própria preservação em atos autodestrutivos.

O empuxo à destruição também pode se dar por uma via da criação, onde diante de algo que não faça mais sentido para si, é preciso destruir para que algo novo possa florescer. As possibilidades são muitas e, notadamente, precisam ser levadas em consideração com a devida atenção à especificidade do cenário de onde se fala e de quem fala.

Após a publicação deste ensaio, especificamente dois anos depois, Freud foi convidado por Albert Einstein para discutir a questão: “Por que a guerra?”. A fim de se debruçar mais ainda sobre esta questão, onde ele teceu importantes reflexões.

O contexto dessas correspondências detinha como pano de fundo, o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), onde se deu a criação da Liga das Nações (ou Sociedade das

Nações - SDN), em Genebra, com o objetivo de prevenir e solucionar possíveis conflitos que pudessem assolar os Estados, especificamente aqueles pertencentes à Europa Ocidental (FREUD, 1932/1996j[b]).

Posteriormente, em 1926 foi fundado em Paris, o Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (IICI), esse por sua vez, com o objetivo de propor o diálogo e a colaboração entre os diversos intelectuais do âmbito da cultura, com nacionalidades diferentes, a fim de instituir um humanismo voltado para a promoção da paz.

Foi diante desse cenário, estimulado por um diálogo intercultural que, esses dois intelectuais puderam interagir. A interpelação posta por Einstein a Freud, foi a seguinte: “existe alguma forma de livrar a humanidade da ameaça de guerra?” (FREUD, 1932/1996j[b], p. 205). Freud, longe de esgotar a questão, ou propor soluções que viessem a sanar o problema, optou por trazer reflexões sobre as duas pulsões, que já haviam sido teorizadas em seus escritos.

Refiro-me a pulsão⁵⁰ de vida e a pulsão de morte. Freud caracterizou a primeira, como aquela responsável por preservar Eros⁵¹, ou seja, as cargas libidinais presentes na sexualidade; e a segunda, como aquela detentora de tendências destrutivas e mortíferas, as quais ele se referiu como sendo fruto de uma pulsão agressiva. Apesar de sua ambivalência, Freud bem situou que uma não seria menos essencial do que a outra, afinal, “os fenômenos da vida surgem da ação confluyente ou mutuamente contrária de ambas” (FREUD, 1932/1996j[b], p. 215).

Para que seja possível o pacto social entre os sujeitos, naquilo que tange ao compromisso entre a vida e a morte, na valorização do laço social entre as pessoas a fim de garantir um convívio social, as duas pulsões supracitadas precisam ceder lugar ao princípio de realidade, aquele com o qual não há como se ver imune de uma dose de desprazer e da eminência da falta.

A aposta freudiana foi ao encontro de presentificar que, tudo aquilo que venha a produzir e incentivar os laços afetivos entre as pessoas pode ter o efeito contrário do ato de guerrear, assim, ele citou dois tipos de ligações muito importantes para o estreitamento das

⁵⁰ O conceito de “pulsão” foi empregado por Sigmund Freud a partir de 1905, conceituando-o como uma demarcação entre o psíquico e o somático, de difícil precisão, relacionada à constituição de uma energia libidinal relacionada às zonas erógenas, permitindo assim, que ele formulasse a sua tese sobre a sexualidade infantil, tão polêmica à época e na atualidade (ROUDINESCO; PLON, 1997).

⁵¹ Termo utilizado pelos gregos para designar “o amor e o deus Amor. Freud utiliza-o na sua última teoria das pulsões para designar o conjunto das pulsões de vida em oposição às pulsões de morte” (LAPLANCHE, 1967/2001, p. 50).

relações em comunidade: a coação da violência e a formação dos laços afetivos (possibilitados por meio de processos identificatórios) entre as pessoas (FREUD, 1930/2023).

Ainda que tenha feito esta aposta, Freud não descartou a possibilidade reversa. Onde a produção dos laços afetivos e; da coação da violência, por meio da instância da lei e das ordens sociais, estimular atos segregatórios e excludentes daquilo que é visto e caracterizado como diferente.

Diante dessa constatação, fez-se importante resgatar no final do texto de 1930, a pista deixada por Freud diante da ausência de garantias ao se tratar de ferramentas utilizadas para contornar o mal-estar e as suas reverberações no convívio social, onde ele salientou: “Mas quem pode prever o êxito e o desfecho?” (FREUD, 1930/2023, p. 405).

Pode-se entender este questionamento, como um vislumbre freudiano do que viria a se constituir no mal-estar contemporâneo e sua contínua busca de um líder, de um messias, de um mestre que pudesse solucionar esse ponto de angústia e de desesperança por meio de uma visão de mundo única e fixadora para dar conta da proliferação de discursos, de ofertas e de demandas que atravessam os sujeitos. Algo que a religião desde a Idade Média tentou fazer, mas sem sucesso.

O Professor Doutor de Psicologia, Psicanálise e Educação Marcelo Ricardo Pereira, a fim de seguir nesse raciocínio, indicou um dos efeitos acometidos pela cultura de excessos generalizados, na figura do “hiperconsumo, na sobrevalorização da intimidade e em formas de segregação” (PEREIRA, 2019, p. 1), dessa forma, ocorreria um descompasso entre os sujeitos e as suas pulsões, sempre em busca de realização; e as interdições na cultura que, constantemente, barram e ditam o que se deve desejar, como se deve gozar e com quais objetos de desejo. Portanto, não há simetria possível.

Este mal-estar contemporâneo também pode ser identificado no campo da Educação, por meio dos ideais capitalistas e neoliberais atuantes, fazendo com que, concepções totalitárias e universais obstaculizem o olhar singular, a escuta do caso a caso e as possibilidades de criação e invenção.

Certamente, o desamparo está presente no campo da Educação, por meio do questionamento: o que fazer diante da diferença?⁵² Amiúde, são produzidas uma série de teorias, discursos e posicionamentos a serem instituídos e reiterados em vista de dar conta da

⁵² Em relação a este questionamento, sugiro como leitura complementar os trabalhos de: JUNQUEIRA, 2009; BENTO, 2011; MISKOLCI, 2014 e; MISKOLCI & JÚNIOR, 2014.

proliferação e pluralidade de corpos, desejos e saberes que atravessam as instituições de Ensino.

Em face do exposto, há inúmeras saídas que podem vir a ser adotadas pelas pessoas em exercício docente: o ato de paralisar; de corrigir; de reprimir; de segregar; de se inibir por meio de um não-saber o que fazer com isso; e também, o ato de assumir um não-saber diante disso, mas o desejo de querer escutar essa diferença que se prolifera. Cada solução inventiva, só poderá ser ouvida em sua singularidade (PEREIRA, 2017).

Este foi um dos objetivos desta pesquisa, contribuir para uma ruptura no saber constituído como universal e para “*todos*”, a fim de que, com isso, pudesse abrir uma via para uma multidão⁵³ de transmissões de saberes. De tal forma a se vislumbrar um campo científico educativo mais próximo à realidade brasileira, com os seus mais variados “estilos” de transmissão e de marcas autorais de docentes em atos provisórios e não-todos, que pudessem fazer causa no desejo de saber de discentes.

Ao falar de desejos, de corpos, de marcas e de autorias, esboçava o desenho de uma pesquisa onde cada um dos sujeitos colaboradoras/es que contribuíram com ela, por meio dos seus relatos e vivências, pudessem estimular o exercício de desmistificação do corpo hegemônico acionado quando se pensa na figura: Professor. O professor - parafraseando Lacan - não existe.

Professoras/es - no plural -, sim. Professoras/es dotadas/os de desejo, atravessadas/os pelas culturas, pelos discursos, pelos significantes, pelas normas sociais, pelos marcadores sociais da diferença e por saberes que se transviam de uma lógica universal.

O que pretendi com esses relatos foi ao encontro de fazer contrapontos a respeito do imaginário constituído pela aliança pedagógica com a esfera religiosa, mas também médica-científica onde por meio de pregnâncias, a profissão docente se viu intimamente relacionada a um sacerdócio, com um propósito e desígnio predeterminado sobre o que pode, ou melhor, sobre o que deveria um corpo docente em atuação corresponder (LOPES, 2017).

Neste ponto, é importante localizar que este imaginário do qual eu falo, também povoava as minhas fantasias por meio de um ideal docente enrijecido a uma cisheteronorma, onde por mais que eu me incomodasse com essa colagem de corpo docente nos meus vislumbres, onde era perceptível os meus movimentos em prol de furar normas

⁵³ Tomo emprestado o conceito de “multidão” do autor Paul B. Preciado, ao falar da “multidão sexual” de corpos *queer* como sujeitos políticos (des)identificados com a ontologização das políticas identitárias (PRECIADO, 2011).

preestabelecidas. De outra maneira, também era essa a resposta que eu tinha ao tentar buscar outras referências de corpos docentes e não localizar.

Ao me encontrar com os sujeitos colaboradoras/es ficou perceptível que nenhuma dessas pessoas havia escolhido a docência a fim de cumprir uma “missão”, pelo contrário, o que me deparei foi ao encontro de docentes dotados de uma consciência do lugar ético e político que os seus cargos em Universidades públicas e/ou privadas representam. Mas, também, era notório o fato de que esses sujeitos também não tiveram referências de corpos docentes dissidentes sexuais e de gênero, e se tiveram, não eram corpos que expressavam essa dissidência de forma declarada.

Dessa maneira, esses sujeitos encontraram outras saídas para colocar em prática um saber-fazer com o ofício docente de forma mais aproximada do seu “estilo” singular, tal como Adriano exemplificou anteriormente. O que me fez refletir sobre as experiências docentes não só como importantes moduladoras do ofício docente, mas também, enquanto réguas das quais os sujeitos podem se regular, desviar ou se extraviar.

Favacho (2014; 2020), após elucidar a experiência religiosa e médica-psicológica, também discorreu sobre uma terceira, uma experiência militante, advinda da modernidade. Essa experiência, ele localizou como sendo mais recente do que as demais. No Brasil, ela se deu de forma mais pungente no período que correspondeu à redemocratização, após a ditadura militar, nos idos anos oitenta, “quando se vislumbrou colocar o aluno e o próprio professor como sujeitos políticos” (FAVACHO, 2014, p. 59).

Favacho compreendeu que, todas essas experiências docentes produzem nos sujeitos um sentido de verdade em suas produções. Dito de outra maneira, essas “experiências, apesar de não se igualarem, tampouco se excluem mutuamente, e nutrem, às vezes intempestivamente, às vezes cordatamente, os modos pelos quais os docentes produzem os sentidos de suas práticas” (FAVACHO, 2014, p. 59).

Desse modo, quando João se reconhece como um sujeito político, e assim, passa a se nomear e performar a sua homossexualidade em sala de aula, esse movimento produz uma modulação na sua atuação docente, onde se pôde abrir mão de uma seriedade que não o representava, para encontrar um “estilo” próprio. Tal como é possível perceber nessa formulação:

“Eu acho que é a partir do momento em que eu começo a experimentar as coisas, conectado com quem eu sou (...) que isso muda radicalmente também o tipo de professor que eu sou, o tipo de aula que eu dou, o tipo de relação que eu estabeleço com os estudantes” (JOÃO, 2021).

Ao citar um exemplo sobre uma turma com a qual ele deu aula, ainda no lugar performático de uma heterossexualidade, ao retomar as aulas com essa turma no semestre seguinte, João identificou uma mudança na forma como ele passou a se posicionar:

“eu lembro que pra minha entrevista de emprego, eu vesti uma roupa super formal, social e tal, porque né, viado não vai ser contratado pra dar aula, era isso que tava na minha cabeça e ai fui, enfim, performando uma masculinidade né (...) e tá, deu certo, fui contratado, acho que não por causa disso, mas, enfim, fui contratado (...). E ai eu dei uma disciplina no oitavo para a turma, e ai eu fui pegar a turma no nono, (...) ai eu já tinha ligado o foda-se pra isso, já tinha começado a experimentar a minha sexualidade a partir de um outro lugar, já tinha saído do armário, pra usar uma conotação mais de senso comum, e ai chegou no final do segundo semestre de 2015 e ai eu fui pedir o feedback pra turma né: e ai, o que vocês acharam do semestre? e a turma vira pra mim e fala, assim: *‘parece que a gente teve aula com dois professores, dois João (...) agora cê tá mais aberto, agora cê interage mais com a gente, cê tá mais flexível, cê era muito sério’*, que não sou eu, eu não sou essa pessoa séria” (JOÃO, 2021).

O reposicionamento de João, quanto ao seu “estilo” docente, onde em um primeiro momento se reproduz um “estilo” canônico e padrão de um professor entrar em sala de aula, para deixar, enfim, o João aparecer possibilitou uma ilustração de como o ato de subjetivar-se de modelos impostos pode aproximar o sujeito de uma autoria que é só sua, produzindo assim, retificações subjetivas, mas não só, também políticas. Como notado na própria aproximação relatada por discentes em relação a sua abertura em sala de aula.

Essa imagem idealizada pôde cair tal como um ideal fantasístico. Assim, João elaborou a seguir:

“Aquela imagem do professor detentor do conhecimento que entra na sala e dá uma hora e quarenta transmitindo certo conhecimento, essa imagem caiu, mas acho que caiu também porque eu tinha uma oposição a essa imagem né, que era a imagem do professor que entra na sala de aula e faz roda, (...) e eu sempre achei isso um pouco picareta, assim, eu não conseguia ver isso enquanto professor. (...) Eu vinha de um Ensino Básico e Médio em que a gente não tinha voz na sala de aula, o professor era aquela figura que ficava na frente ensinando matemática, geografia, e etc., e o aluno ficava ali aprendendo, e ai de repente eu vou pra Graduação e aí cheio de seminário, vamos distribuir os textos, mas o que é isso? Que metodologia é essa? A gente não sabia, os professores também não ensinavam do processo metodológico e ai eu entendia que era o professor que não queria dar aula. Quando eu fui pra iniciação científica e comecei a acessar esses espaços, eu comecei a me encontrar com esses professores que são muito mais acessíveis do que os outros e aí eu comecei a ver que tinha um fundamento teórico metodológico pra aquela dinâmica. (...) Então, na medida em que eu comecei a entender isso, eu comecei a ver esses professores enquanto professores, que é o tipo de professor que eu sou hoje, eu sou muito mais próximo desse professor que produz uma certa autonomia no espaço de sala de aula do que desse professor que chega na sala de aula e fala durante uma hora direto” (JOÃO, 2021).

A aproximação com docentes e suas metodologias de aprendizagem também podem contribuir para que uma concepção totalitária seja balanceada, conforme indicado por João. A possibilidade de ter mais voz em sala de aula, de participar do processo de transmissão de

conhecimento, com apresentação de seminários e debates pode ser uma via para que discentes sintam-se mais próximos da disciplina e da pessoa em função docente. O que difere da posição discente de só reter o que é passado, sem um entendimento do processo metodológico.

Dessa maneira, como exemplificado por João, essa aproximação permitiu, inclusive, a constituição do seu “estilo” docente, mais próximo a essa imagem, que outrora, era rechaçada por ser vista como “picareta”. A experiência de si pode ser uma aposta para deixar cair essa imagem idealizada, portanto, imaginária, mas não menos violenta, sobre como se deve portar uma pessoa em exercício docente. O caminho trilhado até aqui vai ao encontro de como da imposição de um conjunto de comuns, pode-se advir o nome próprio do sujeito docente.

Tal mudança de posição, também foi possível ser encontrada no relato do colaborador Adriano. Se no início desta cena, ele trazia uma preocupação ao dizer da sua atuação na Educação Básica na lida com a sexualidade e no encontro com adolescentes, de alguma forma, com o passar da sua experiência docente, mas não somente, também, com a sua inserção no Ensino Superior, um deslocamento pôde ser percebido, tal como indicado nessa narração:

“eu levei para o Ensino Superior muito do que eu era como professor na Educação Básica. (...) A maioria dos meus alunos, são mulheres, então, convocá-las a pensar o lugar do feminino; boa parte das minhas alunas são negras, pensar o lugar da negritude; convocá-las a pensar as relações sociais do qual elas estão inseridas, relações territoriais dos quais elas se inserem e que ajudam a pensar a filosofia. (...) Então, você consegue pensar a docência de um outro lugar que não é aquele lugar abstrato, universal, de uma professora incorpórea. Ela se corporifica na experiência dessas meninas negras, por isso que tratar o texto a partir de uma crítica pós-colonial, decolonial, uma crítica ao eurocentrismo, é fundamental, porque você vai estar permitindo que outras leituras, outras narrativas sejam elaboradas na reflexão filosófica” (ADRIANO, 2021).

De um professor na Educação Básica que acreditava não ser “direito” seu trazer a sua vivência da sexualidade para a sala de aula, para um docente do Ensino Superior que, não só acredita ser o seu dever levar essas pautas para a sua disciplina, indicando uma forte influência de uma experiência militante, onde não se cogita mais a disparidade entre docente/discente, como também com um forte incentivo em prol de uma reflexão filosófica aproximada da realidade dos sujeitos com os quais ele se encontra. Tal deslocamento, do qual Adriano se referiu como sendo intersubjetivo, parece ter mudado também a sua concepção sobre a relação com o saber e a sala de aula:

“as salas de aula eram lugar de relação com o saber, com o conhecimento, mas também relação entre sujeitos, eu e meus colegas, eu e meus alunos, que era algo muito vital, muito cheio de vida (...). Ser professor pra mim tem a ver com a

capacidade que você tem de se colocar no lugar do outro... pra mim a docência é abrir-se para o outro, abrir-se para aquilo que o outro tem pra te expor, pra te colocar... o que o outro te convoca a pensar, entendeu? Por isso que (...) você não prepara a aula, você se prepara para a aula. (...) [O que] só tem sentido na minha relação com os alunos, então, aquele texto que eu escolhi, ele pode ter uma recepção com uma turma completamente diferente da outra, porque a relação que eu vou manter com os alunos dá um outro sentido aquele saber que eu posso tornar disponível para os estudantes. (...) Então, eu admito que... ser professor é de alguma maneira você dispor, fazer uma oferta, permitir que algo seja acessível, seja possível de ser discutido, debatido, mas além disso, você não tem controle nenhum, você não tem menor capacidade de aferição, entendeu? (...) Há algo no conhecimento que ele é constituído na partilha” (ADRIANO, 2021).

Ainda que não seja possível aferir o “sucesso”, ou melhor, o resultado do seu fazer docente, o relato de estudantes diante de uma aproximação das suas vivências com os textos trabalhados em sala de aula também produzem mudanças na relação com o saber e com a disciplina, como Adriano pontuou:

“Eu acho que uma das coisas que eu mais percebo é que as alunas acabam tendo uma relação muito próxima com a disciplina, aparece muito isso na avaliação que elas fazem de que os textos foram textos que chamaram a atenção por essa proximidade e que elas estão dispostas a, inclusive, lerem mais, nas férias. (...) O conhecimento é isso, né? Ele vai se entrecruzando, ele vai se interdeterminando, né? Ele vai convocando, o conhecimento convoca o outro” (ADRIANO, 2021).

O conhecimento convoca o outro, bem como lembrou Adriano, além de convocar, também desloca. De uma posição passiva, onde só se retém conhecimento, por meio de citações diretas, para uma aproximação de uma vivência pessoal aliada a uma produção acadêmica. Esse movimento pode implicar o sujeito, onde a experiência de si, a sua narrativa singular e pessoal pode agregar no conhecimento produzido em sala de aula, onde para além de uma citação, pode-se também fazer um relato de si.

Além disso, compreendo ser por uma via autoral e não-toda que resiste as tentativas de normalização e ordenação, uma via possível para deslocar a imagem docente de um lugar sagrado e imaculado, para se pensar em práticas docentes que, transviadas de um conjunto normativo e ordenador, possam emergir de forma singular por meio dos atos de transmissão de saberes não-todos.

Porém, antes que seja possível avançar nesse sentido, ainda se faz importante, trazer mais uma categoria de análise extraída das “conversas” analisadas. Refiro-me ao conceito de transferência, amplamente exemplificado nos relatos dos sujeitos desta pesquisa. É neste caminho que seguirei na próxima cena.

3.2 SEGUNDA CENA: Notas sobre o amor de transferência

“Eu acho que ser professor é uma das coisas mais difíceis de dizer, de definir, (...) é um pouco piégas essa coisa da docência, essa coisa de ensinar pro outro, de, inclusive, você entender que... você faz uma oferta, assim, você dá alguma coisa para o estudante, mas você não sabe direito o que é que significa”.

Fala de Adriano, sujeito-colaborador da pesquisa e personagem do espetáculo.

No final da Era Vitoriana (1837-1901), o jovem Sigmund Freud, médico formado com prestígio na Universidade de Viena aproximou-se em direção à criação de um dispositivo psicanalítico, onde o saber inconsciente já ocupava um lugar privilegiado. De um percurso como residente hospitalar no Hospital Geral de Viena, onde transitou por diversas áreas da Medicina, como era de praxe entre os recém-formados à época, tendo sido no campo da Neuropatologia, mais especificamente com os estudos da histeria⁵⁴ que o ambicioso Freud “despertou” para o seu desejo de saber e, conseqüentemente, para o início da sua pesquisa que o levou a desenvolver o dispositivo analítico (KUPFER, 1989).

No percurso em direção à criação desse dispositivo analítico, Freud prescindiu de algumas figuras de referência por desavenças teóricas. À época, o saber médico se afirmava como “superior”, onde não se encontrava uma abertura para ouvir os sintomas, para além de uma ideia de “erradicação” sintomática e desviante, concepção essa, contrária àquela preconizada por Freud. Ademais, nos estudos sobre a histeria, não foi diferente, em parceria com o clínico geral, Joseph Breuer, publicaram em 1896 os “Estudos sobre a histeria”, não sem discordarem de um ponto crucial, para Freud, a histeria estava relacionada à incidência da sexualidade, Breuer por sua vez, não concordava com essa hipótese (KUPFER, 1989).

Freud ao optar por uma disciplina que era negligenciada em Viena e que despertava tão pouco interesse clínico e científico, no caso, os estudos sobre a Neuropatologia, pensava ser imprescindível ser o seu próprio “mestre”⁵⁵, e com isso, ele indicava a sua aposta de que, rumo à descoberta de uma ideia original era preciso bancar o seu desejo, sustentar a sua posição subjetiva e acertar as “contas” com o seu passado - que no seu caso estava

⁵⁴ A histeria é uma neurose com quadros clínicos diversos, caracteriza-se por conflitos psíquicos inconscientes, podendo vir a se expressar de forma teatral, por meio de sintomas corporais. Freud a classificou, como: histeria de angústia, onde o sintoma pelo qual ela se apresenta é a fobia; a histeria de conversão, “onde se exprimem através do corpo representações sexuais recalcadas” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 337); Freud acrescentou também outras duas formas de apresentação, sendo elas: a histeria de defesa, exercida “contra os afetos desprazerosos” (p. 337); e na forma da histeria de retenção, quando os afetos vivenciados pelos sujeitos não são expressos pela descarga emocional que os faria reviver sentimentos passados.

⁵⁵ O conceito de “mestre” empregado aqui se refere a uma figura de importância elegida pelo sujeito, de forma inconsciente, onde se supõe ser uma figura que abarcaria um suposto saber sobre aquilo que o sujeito não sabe que sabe, mas que precisaria desse “mestre” para validar.

relacionado a perda de seu pai e na incessante busca por um “mestre” que ocupasse esse lugar faltoso - em prol de criar algo inédito.

Na escuta de pacientes, em sua maioria, mulheres, que encontraram na sua figura um alívio para os seus sintomas, ele, por sua vez, preconizou em detrimento de técnicas de hipnose e sugestão, o método da associação livre (um convite à circulação da palavra) e da atenção flutuante⁵⁶. Tal mudança metodológica foi a responsável por permitir um acesso ao sujeito do inconsciente.

A educadora Maria Cristina Machado Kupfer (1989) localizou as queixas sintomáticas que mais atravessaram os caminhos de Freud, como tendo sido variações dentro de um espectro que ia desde “vômitos persistentes até alucinações visuais contínuas, passando por contrações, paralisias parciais, perturbações da visão, ataques nervosos e convulsões” (KUPFER, 1989, p. 34).

A inovação freudiana residiu justamente no modo peculiar com o qual ele encarava esse arsenal sintomático disposto à sua frente. Distinguindo-se de um atendimento médico padronizado, em prol de encontrar maneiras de eliminar os sintomas, a fim de garantir um “bem-estar”, Freud, no entanto, se propôs a observar, ouvir e analisar cada uma dessas queixas de modo singular, por entender que, aquilo que era proferido de forma consciente pelo sujeito não dizia respeito a todo o seu mal-estar, havia algo inconsciente que não se apresentava tão facilmente assim. Desse modo, já era possível observar o espírito investigativo presente em seu dispositivo analítico de intervenção.

Na escuta dessas mulheres em um contexto social e histórico de repressão, Freud, em uma posição de alguém disposto a ouvir e analisar, ao invés de julgar e propor intervenções que visassem unicamente sanar o problema possibilitou um novo destino para a incidência da sexualidade. Isto é, dentro dos consultórios analíticos, as sexualidades puderam ser descortinadas. O método de associação livre, ausente de julgamento e de censura, amparado por uma atenção flutuante da pessoa em posição de analista permitiu saídas outras para o recalçamento e as conversões históricas⁵⁷ tão presentes à época.

⁵⁶ A escuta psicanalítica opera por meio da atenção flutuante, que de acordo com as Psicanalistas Liege Fasolo e Rose Gurski, 2018: é um “modo de escuta singular que não se orienta por nenhum conceito anterior à fala do paciente” (p. 413).

⁵⁷ Freud nomeou como “conversão histórica”, a somatização de um sintoma psíquico - em sua maioria traumático - para um sintoma físico, como por exemplo, a paralisção de um membro, a perda da fala, dentre outros.

A aposta freudiana era no saber inconsciente de cada pessoa que adentrasse o seu consultório, um saber que o sujeito não sabe que sabe. Ele identificou que ao fazer falar sobre aquilo que lhe faz causa em seu desejo, que diz respeito a um traço, a uma lacuna, ou até mesmo de um sinal advindo de um enunciado proferido, poderia emergir um saber inconsciente e singular, um “resto” útil como matéria de análise.

3.2.1 Saber e conhecimento

Após esta breve introdução, faz-se importante mencionar que, a teoria psicanalítica opera com uma diferenciação conceitual a respeito desses dois conceitos: saber e conhecimento. Enquanto o saber opera por uma via inconsciente; o conhecimento, por sua vez, apresenta-se concernente com o que está posto no plano da consciência, ou seja, daquilo que é esperado dos sujeitos a depender do âmbito onde se encontram. Em se tratando desta pesquisa voltada para o campo da Educação, o conhecimento do qual eu invoco estaria ao lado de uma expectativa direcionada as pessoas em posição discente ao adentrarem no espaço educacional.

Isto é, uma pessoa ao ser aprovada em um curso superior em uma instituição de Ensino pública ou privada, precisa, necessariamente, dar sinais de sua correspondência com o currículo exigido para a conclusão de sua graduação, de tal maneira que, adquira conhecimentos suficientes para futuramente se nomear como profissional e exercer aquela função da qual se preparou ao longo dos anos. Nessa caminhada serão aplicados trabalhos, provas e exercícios a fim de comprovar a sua apreensão.

No relato de Léo, é possível distinguir essa diferenciação tão importante para que se possa separar um conceito do outro:

“com o saber eu entendo que é bem diferente do que a relação com o conhecimento, né, assim, eu acho que tem algo da relação com o saber que cabe uma transmissão singular, individual, uma coisa que passou por essa vivência, por essa corporeidade, algo nesse sentido. Inclusive, a transmissão disso, a vocalização disso é muito diferente do que acontece quando eu vou falar de um teórico, vou apresentar um sistema de pensamento conceitual que não fui eu que elaborei, apesar de ver sentido naquilo, sabe? Assim, eu acho que tem essa diferença” (LÉO, 2021).

Apesar da diferenciação desses dois conceitos, eles ainda coexistem na experiência docente. Porém, algo curioso suscitado na fala de Léo parece ir ao encontro de uma mudança na vocalização quando se transmite algo de uma autoria em sala de aula. Onde a fala pode soar embargada, o corpo se mostrar com maior intensidade, ou até mesmo, algo de uma vivacidade aparecer.

A intelectual bell hooks, discorreu em “Ensinando a Transgredir” que, as pessoas acreditam ser possível ensinar apenas com a mente, ignorando a presença de um corpo vivo e desejoso. O que para ela, sempre se fez como um enigma: “O que fazer com o corpo na sala de aula?” (hooks, 1994/2019, p. 253). Ela, então, elaborou: “Chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam” (hooks, 1994/2019, p. 253).

De modo que, a autenticidade e a autoria docente se irrompem diante de uma grade curricular e de uma série de conteúdos a ser “passado”. O que quero dizer é que, para além do conhecimento a ser conduzido durante a disciplina, há docentes que consentem com a transmissão de um saber inconsciente. Tal como o relato de Léo indicou:

“Eu vejo o saber muito nesse campo do ter que saber fazer alguma coisa, inclusive, com aquilo sobre o qual a gente não consegue teorizar, a gente não consegue explicar, de alguma maneira (...). A relação com o saber eu entendo como sendo a transmissão de alguma coisa que é muito mais individualizada e autêntica, no sentido de que, passa por transmitir, fazer alguma coisa com aquilo que não é teorizável e a minha relação com o conhecimento ela é muito marcada por isso, por uma habilidade de compreender intelectualmente algumas coisas que do ponto de vista conceitual são difíceis, são complexas e transmitir isso no decorrer da fala das pessoas com quem eu lido, eu consigo citar com tranquilidade, com leveza” (LÉO, 2021).

Desse modo, para o discurso psicanalítico, o conceito de saber, por se tratar de um saber inconsciente, não pode ser contabilizado ou medido. De forma a ser mais bem compreendido enquanto um saber que é atravessado pelo desejo, pelas resistências e pelo amor que se destina a esse ímpeto. Ou seja, entende-se que a apreensão de um saber é sempre imprecisa, parcial e faltosa. Logo, a transmissão de um saber nunca é total, universal e/ou para “todos”. Por isso que, uma pessoa em atuação docente por meio do seu ato provisório de transmissão jamais conseguirá atingir todo o seu público, há sempre um fator de contingência que atravessa e obstaculiza esse “sucesso” pedagógico e didático. Sendo necessário lidar constantemente com a falta no ato de uma transmissão, por isso a nomeio aqui, como uma transmissão não-toda.

Nesse contexto, conceituo o ofício da docência, como o ato provisório em que o sujeito ocupa na posição do mestre, bem como contextualizou PEREIRA, 2006: “provisório talvez seja assentir com um lugar intermediário de poder, de passagem, segundo o qual não se exige nem o não-saber, cúmplice de uma debilidade, nem o saber tudo, expressão de uma arrogância” (PEREIRA, 2006, p. 106). Faço uma aposta a partir do lugar provisório do mestre, como sendo também, a possibilidade de uma emersão do fazer-docente autoral, por meio do ato de transmissão dos saberes não-todos.

A escolha do termo transmissão é consciente, faço-a como uma provocação ao termo “missão” constantemente associada com o fazer-docente missionário, elucidado anteriormente. Na incorporação de um prefixo: “trans”, busco transformar a ideia canônica do fazer-docente inspirado no exercício de um sacerdócio para um fazer-docente transformador, que subverte a noção totalitária da formação dos currículos, para (trans)formar pela diferença, no encontro singular de cada docente com pessoas em posição discente. O que o mestre provisório revela na transmissão dos saberes não-todos é o seu desejo, que poderá ser ou não apreendido pelo corpo discente, que aprendem a subjetividade da pessoa que exerce a docência, por meio do “estilo”, da marca autoral e do amor pelo saber impresso na sua prática não-toda.

No ato de transmitir um saber, as pessoas em posição docente não estão diante de um receptáculo vazio e passivo, mas sim, diante de outros sujeitos que, também, possuem saberes, de ordem consciente, aqueles de fácil expressão, mas também, saberes de ordem inconsciente, que o sujeito não sabe que sabe, e, sendo assim, elege na figura docente, um suposto saber, de alguém que poderá revelar aquilo que tanto se anseia saber (LOLLO, 2013).

Quando me refiro a essa dialética, não acredito que ela seja unilateral. Se um sujeito docente transmite saberes, que podem ser apreendidos ou não pelo conjunto de estudantes; o inverso também acontece, quando discentes relatam os seus saberes, produzem perguntas e incrementam um caldo de compartilhamentos que não termina em si mesmo. Sem dúvida, intento dizer que, o conteúdo a ser passado, o saber a ser transmitido, pode ser transformado em uma relação intercambiada. Dessa forma, acredito que a posição ocupada pelo sujeito docente é provisória e não-toda, já que ela permite o lugar do não-saber, da falta de certezas e de aprender por meio da alteridade.

Nesse caminho, João traz a perspectiva de uma produção com o conhecimento que a difere de simplesmente assistir aquilo que é “passado”. Ao se implicar na produção de um conhecimento abre-se caminho para uma virada de chave. Tal como ele apontou:

“assistir é diferente de produzir. Assistir é um pouco esse lugar da passividade. Que eu ocupei durante todo o meu Ensino Fundamental e Ensino Médio e que eu ocupei durante uma parte da Graduação. Eu literalmente assistia. Eu só comecei a produzir quando eu comecei a fazer alguma coisa com o conhecimento. (...) Quando eu comecei a fazer alguma coisa que eu considero que teve uma virada de chave. Nesse sentido da produção, e aí foi o que me levou para o Mestrado, que me levou pra docência, porque senão eu estaria, sei lá, acho que eu taria nesse lugar de... ah, eu acho que eu seria um excelente teórico, risos” (JOÃO, 2021).

A produção da qual João invocou parece se diferir de um discurso pedagógico universal que exclui o sujeito desejante, ao operar pela lógica da unificação, por meio de um

currículo *standard* e por uma métrica de avaliação, ancorada por um viés racional amplamente consciente, balizado pelo quanto uma pessoa consegue apreender e acumular o que foi dito pela pessoa em posição docente.

A meu ver, a ética da Psicanálise não está relacionada com um acúmulo de saber, mas sim, com uma transformação desse saber. Uma transformação que possa fazer causa no sujeito em posição de estudante, impulsionando um desejo de querer saber, por meio da sua curiosidade e do amor que pode ser transferido, transformado e sublimado. Tal como João indicou ao pontuar a instância da produção a partir do momento em que o conhecimento passa a ser transformado por ele.

Nesse sentido, o que o colaborador apresenta parece ir ao encontro de verbalizar a importância do ato de produzir e de transformar o conhecimento, por meio da possibilidade de performar outra docência, não aquela do senso comum e do que é comumente reproduzido sobre o ofício docente, mas uma docência singular, uma docência que diz respeito à pessoa do João. Essa, por sua vez, se constituiu por meio de um importante conceito psicanalítico, do qual penso ser importante introduzir, antes de prosseguir com mais elaborações, tanto do colaborador João, quanto de outros sujeitos colaboradoras/es.

3.2.2. O que se transfere no encontro docente/discente?

Para que eu possa percorrer em torno desta pergunta, apresento mais um conceito chave para os estudos em Psicanálise, refiro-me ao conceito de transferência, “um dos fenômenos fundamentais da teoria psicanalítica” (FREUD, 1915/1996f, p. 99). A importância da instância transferencial reside justamente no avesso que a Psicanálise faz ao eleger do inconsciente o seu material de trabalho, em detrimento de fatos unicamente conscientes e “racionais”.

Ao perceber na clínica psicanalítica um amor transferencial de uma pessoa em posição de analisante direcionada a pessoa em posição de analista, Freud não entendeu com isso, que haveria algo de especial e valioso na figura da pessoa em posição de analista, mas sim, uma verdade inconsciente enunciada por meio dos traços, lacunas e sinais externalizados pelo sujeito analisante.

A escuta psicanalítica não opera por uma via da repressão, mais precisamente o que quero dizer é que, ao entender que o sujeito analisante pudesse se “apaixonar” pela figura do sujeito analista, Freud recomendou um manejo dessa transferência, deixando que aquele

sujeito diga sobre o seu amor, já que o amor destinado ali, não era em si, para aquela pessoa em posição de analista, mas refletido em sua figura, e desse modo, era preciso que se falasse disso, para que, ao falar, pudesse ocasionar um deslocamento, uma transformação.

É importante que se entenda o uso do termo transformação em detrimento de uma erradicação, que poderia vir a ser operada por uma censura, um moralismo e uma repressão desse desejo, que bem como elucidei, trata-se de um desejo inconsciente. E um desejo, é avesso a qualquer ordem preestabelecida.

Nesse sentido, o amor de transferência não deve ser entendido como uma afronta, como algo a ser expelido ou rechaçado, visto que este movimento também pode acontecer na relação discente-docente. Pode-se aprender com a ética psicanalítica a ouvir aquilo a ser desprezado, como potente material de transformação e abertura para algo que se apresenta escondido, obstaculizando assim, um desejo de saber.

Afinal, bem como pontuou Lacan (1969-1970/1992) no seu Seminário XVII: “amor é dar o que não se tem, ou seja, aquilo que poderia reparar essa fraqueza original” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 49). Uma fraqueza que se remete a uma impossibilidade de completude, de saciação e de um todo-saber.

Dito de outro modo, não se espera que o amor transferencial seja retribuído pelo sujeito docente, reafirmando assim, a sua figura detentora de um todo saber, inclusive, sobre o saber do amor. O que se espera é que possa haver um manejo de sua parte, que não convoque a uma repressão e rechaço, mas um suporte para que esse desejo de ordem inconsciente não seja desprezado, mas transformado - no um a um, no caso a caso - por meio dos atos de sublimação, de um desejo que anseia pela correspondência amorosa destinada à figura docente, em atos de criação e subjetivação que lhe aproximem do seu desejo de saber. Saber sobre si, sobre o amor e daquilo que lhe faz causa de desejo.

Com o propósito de fazer uma aposta no saber-fazer docente que, frente ao impossível da arte de educar, retomada das três profissões proclamadas por Freud (1937/1996j[a]) como profissões impossíveis: educar, governar e analisar, das quais ele ponderou que, “de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios” (FREUD, 1937/1996k, p. 262), possa emergir algo para além de uma paralisação.

A constatação de ser uma profissão impossível, não quer dizer que não seja praticável, ao propor a docência como prática não-toda, permito o aparecimento de sua não-completude, de sua incerteza de resultados e da ausência de fórmulas de sucesso, possibilitando o aparecimento de saídas inventivas e de atos de criação que fazem furo a uma arrogância e

pretensão de tudo saber e de todos atingir, para dar lugar a um *savoir-faire*⁵⁸ singular e autoral de docentes no ato de transmissão de saberes não-todos.

Tal como a exemplificação do colaborador Léo quando ele diz a seguir sobre a importância de uma transmissão singular no seu encontro com discentes em sala de aula.

“Eu acho que dizer algo em primeira pessoa é diferente, muito diferente, de dizer ele, ela, no livro dele, eu acho que é bem diferente, assim, eu nunca me emocionei, por exemplo, falando da teoria alheia, no sentido de dizer alguma coisa e de repente, eu falei: meu olho aqui, ai meu Deus, isso nunca aconteceu (...). Mas desse ponto da transmissão, de alguma coisa que foi possível fazer, sim, eu já me emocionei, a voz já embargou, de alguma maneira o corpo já se expressou com mais intensidade, algo nesse sentido (...). E eu sei, por que eu falei de um jeito diferente mesmo, eu sei por que tinha pedaço de Léo envolvido naquilo e enquanto alguns talvez entendam que isso é um problema, que isso é indesejável, sobretudo no ambiente universitário, eu entendo que essa é a possibilidade de tocar alguém. Porque exatamente essa vivacidade da transmissão que pode desencadear algum processo em quem escuta, que é diferente da simples organização intelectual. (...) Tem uma diferença performática, e não é *performance* no sentido, ensaio, cálculo, intencional, mas enquanto cena, enquanto alguma coisa que acontece” (LÉO, 2021).

Ter um pedaço de si envolvido, o que desnuda um saber de ordem inconsciente, para o colaborador Léo é uma possibilidade de tocar alguém. Tocar alguém de um lugar diferente, de um lugar que passa por uma pessoalidade, de uma transmissão da experiência, de uma prática compartilhada em primeira pessoa, de algo que aconteceu e fez tremer, tal como discorreu Larrosa (2021) ao conceituar a importância do conceito de experiência.

Larrosa (2021) também diferenciou a experiência do simples compartilhamento de informação. Ao exemplificar que, nem tudo que é informado, repassado e relatado constitui como algo da ordem de uma experiência. Ainda mais se tratando de uma sociedade marcada pelo excesso da informação, há que se reconhecer um estado de pobreza da experiência, onde ele diz: “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (p. 18). Assim, trabalhar com mais essa diferenciação conceitual se faz de extrema importância.

Dessa forma, me chamou atenção quando o colaborador Léo propôs essa reflexão de forma tão vívida em seu relato, ao rememorar como o ato de transmitir em sala de aula algo que lhe tocou e que lhe aconteceu de forma significativa, se constituiu enquanto uma experiência, diferente de um compilado de informações dos quais ele precisa compartilhar com uma turma a fim de cumprir com uma grade curricular, exigida para cada disciplina que se assume em uma Universidade.

⁵⁸ Expressão francesa, formada pela junção das palavras: “*savoir* (“saber”) e *faire* (“fazer”)), para designar a habilidade, o jeito para se obter êxito graças a ações que são, ao mesmo tempo maleáveis e precisas” (LACAN, 1975-1976/2007, p. 14).

Nesse caminho indicado pelo colaborador Léo, João por sua vez, também indicou que o saber sobre si e as suas experiências de vida, constituíram-se como importantes motores do seu fazer docente atual.

“Eu fui experimentando o saber de modo autônomo, muito impulsionado pela professora que eu comecei a conhecer no quinto período (...) eu precisei experimentar, eu precisei tornar, de algum modo, possível a vivência, porque até então, eu conheci um saber teórico assim, abstrato, nada palpável, nada no campo da experiência, a partir dessa experiência ali na Graduação, eu comecei a experimentar um saber possível né, e aí a expressão que me veio à cabeça aqui, é de algum modo, eu também comecei a experimentar um saber sobre mim. Sobre quem eu sou, sobre o que eu gosto” (JOÃO, 2021).

João indicou que, o movimento de querer fazer algo com o conhecimento do qual ele tinha acesso na Graduação se fez de suma importância para que um saber de ordem inconsciente também emergisse, onde ao se colocar em ação, produzindo, interrogando, desejando saber mais sobre aquilo que, até então, desconhecia, possibilitou novos encontros. Tal como a relação com a sua orientadora, da qual ele narra a seguir:

“[A] Graduação é onde você tem uma oportunidade de aproximação maior e aí eu me vi muito próximo da minha orientadora, assim, quase que numa relação de amizade. Inclusive, eu comecei a acessar esses bastidores que era onde o conhecimento era produzido e aí eu acho que eu me encantei por isso, assim, pela pesquisa, pela extensão, (...) enfim, pela produção acadêmica, que me parece que é um fundamento mais primordial do fazer professor, né, porque a gente quando pensa o professor, a gente vê essa figura na sala de aula, ali no palanquinho né, mas isso é só o resultado de todo um trabalho que é feito anteriormente e aí eu acho que foi esse lado que eu descobri, esse lado que é feito anteriormente” (JOÃO, 2021).

Indagado sobre como era o “estilo” dessa docente, responsável por fazer causa em seu desejo, João elaborou:

“é uma figura que tem uma presença muito marcante e muito afetuosa com os estudantes que estão próximos dela. (...) Quando eu comecei a vivenciar a experiência dos eventos acadêmicos, (...) ela super incentivava e incentivava no sentido de: (...) *‘olha, cê vai e cê vai apresentar essa parte da pesquisa lá, nesse evento...’* e aí isso foi muito mobilizador assim, nessa perspectiva do incentivo. (...) Então, foi assim, um encontro afetuoso, eu acho que afeto é uma boa palavra né, no sentido do afetamento mesmo. E que talvez produziu uma relação menos formal, ao mesmo tempo que formal do ponto de vista acadêmico né, então, ao mesmo tempo em que tinha ali um pouco de uma amizade, tinha também um incentivo acadêmico, profissional, enfim, de pesquisa, foi um pouco por aí, e eu me relaciono com ela até hoje, então é uma coisa que perdurou” (JOÃO, 2021).

Uma relação de afeto e de aproximação adotada por uma figura que se colocava próxima aos sujeitos discentes. Essa figura não só se fazia próxima, como também incentivava o corpo de estudantes a produzirem e transmitirem os seus saberes. Ter vivenciado essa relação possibilitou para João uma retificação de posição, de alguém que, até então, reproduzia e era um “excelente teórico”, para alguém que produz, que sai da visão de

um espectador da plateia para dividir o palco com outros sujeitos. Posição essa que se assemelha ao seu “estilo” docente atual.

Ao falar sobre as características dessa docente, a qual ele compreendia como “fora da norma”, João associou como também sendo características encontradas no seu fazer docente atual, não descartando também a incidência da sexualidade que, não só atravessa o seu ofício, como também se fez responsável por constituir o docente que ele é.

“Se os meus alunos, por exemplo, forem falar de mim, eu tenho certeza que vai falar de mim a partir desse lugar performático também, eu acho que os adjetivos... afetuoso... legal, próximo, eu acho que esses adjetivos vão aparecer de uma forma muito evidente, que passa pela *performance*, assim, muito mais do que os adjetivos teóricos: sério. É, eu sou essa pessoa, eu sou essa pessoa afetuosa, (...) [eu] trouxe pra mim né, essa construção em torno do ser professor, então, (...) eu acho que inicialmente... eu entendia que a identidade do professor estava dada e eu fui ao encontro dessa identidade dada né, e aí eu não me produzi, eu não produzi absolutamente nada, era algo que tava dado né, e agora eu entendi que a partir do momento que o que tá dado né, é de algum modo, a construção que eu faço de mim mesmo, então eu preciso trazer esse ser professor pra isso, pra aqui e não ir ao encontro, não tá lá, tá aqui, aí tem alguma coisa que se produz nessa relação entre o João e o ser professor” (JOÃO, 2021).

Foi possível localizar nas elucidações propostas por João um amor de transferência na forma como a sua professora e orientadora conduzia as disciplinas e o seu trabalho acadêmico, reconhecendo tal instância como um dos motores responsáveis por lhe inspirar na constituição do seu fazer docente. Obviamente, a saída de João não deve ser entendida como um “modelo” a ser seguido por todas as pessoas em posição discente. O que João relata é a sua experiência singular no encontro com uma professora que fez causa e incentivou o seu desejo, onde tocado por essa transmissão, ele pôde produzir um “estilo” autoral e singular e não apenas uma imitação por meio da retificação de um ideal docente.

Faço esta pontuação por compreender que, há, também, exemplos de relações entre discentes/docentes, onde a partir de uma relação transferencial, processos de alienação e repetição se fazem presentes, onde o sujeito e a sua singularidade encontram-se escondidos à sombra de uma imagem docente dotada do seu “todo” saber, não menos imaginário, porém, que obstaculiza a produção autoral da pessoa em posição discente. Dito isso, saliento a importância de priorizar a escuta singular de cada relação, para além de supostos ideais salvacionistas ou românticos da relação discente-docente.

Deste modo, sigo com o que estava sendo construído a partir dos relatos dos sujeitos colaboradoras/es. Correlato a essa experiência de si, possibilitada pelo saber sobre si mesmo como pontuou João, também apareceu no relato de Renata, ao dizer da sua relação com o saber, onde a mesma já associa como sendo um saber de ordem inconsciente:

”qual é a minha relação com o saber? (...) se for o saber do inconsciente é reconhecer que é um saber né, nem é entender, assim: ele existe. Não é entender, porque, na verdade, a gente não entende né. Ele, portanto, tá presente no meu fazer cotidiano e na minha pessoa, em quem eu sou, então ele tá lá, é saber que ali existe um saber que me ensina... se nós estamos falando do saber docente é pensar que ele tem a dimensão do inconsciente, porque se tá falando de mim né, e se tá falando dos estudantes, eles estão lá, então... Porque eu não tô falando do saber, saber escolar... dar aula essas coisas né... eu admito que ele existe... e se eu admito que ele existe, eu admito as falhas, eu admito os atos falhos, eu admito os esquecimentos... admito os sonhos, então, admito um real que me tira do lugar, admito que estar professora é desafiante o tempo inteiro, que exige estudo o tempo inteiro. É tá com o corpo né, [a] relação com o saber tem a ver com o corpo, não tem jeito, não tô falando de qualquer corpo, quem fala não tá falando de um qualquer corpo” (RENATA, 2022).

Consentir com o saber inconsciente passa pela experiência com o real, com os pontos de não-saber, com as incertezas, falhas, com aquilo que tira do lugar e que também exige um saber fazer com isso, para além de uma paralisação ou inibição, mas um movimento em torno dessa experiência singular e desafiante, bem como Renata associou. Há, também, um acontecimento de corpo nessa relação com o saber e no fazer docente. Corpo esse que, não é o corpo racional, positivista e unívoco do qual poderia estar presente no imaginário coletivo, mas, um corpo singular, de desejo e, também, político. Um corpo atravessado pelos marcadores sociais da diferença, pelos discursos e pela cultura.

Bem como foi apontado na cena anterior, por meio do trabalho da pesquisadora Eliane Marta (1998; 2017), a imagem docente desde os primórdios, esteve ligada a um discurso religioso, bondoso e salvador responsável por atribuir à função docente um estatuto “celeste”, permanecido ainda hoje por meio de uma hierarquia existente entre as posições de docente/discente.

Essa concepção detém resquícios de um contexto filosófico metafísico, portanto, ocidental, responsável por difundir um dualismo entre: razão/emoção; mente/corpo; e, conseqüentemente, na reiteração hierárquica entre a pessoa que exerce a função docente, da pessoa em função discente. Essa pregnância mostra-se difícil de descolar do imaginário coletivo. Rebeca, em seu relato remonta essa concepção da imagem docente:

“Ah, pra mim professor era uma coisa mágica, era um ser, assim, outro patamar, sabe? Pra mim, se fosse colocar numa hierarquia, (...) celeste era professor, tanto que a gente tinha umas coisas, assim, de apaixonar pelo professor, né? (...) É a imagem, eu acho que tem gente que viaja na imagem do professor, santifica isso, ou demoniza, né? Risos. (...) Tinha uma professora de Educação Física que eu gostava muito dela, será que ela foi uma paixão minha? De tanto que eu gostava, mas eu não sei diferenciar (...), se era um amor materno, se era um amor de ver ela como uma pessoa sublime, sabe? Ou se era só porque eu gostava muito daquela pessoa, não sei. Mas eu vejo, via o professor assim, lá no alto, e, às vezes, até hoje eu vejo que os alunos têm um pouco disso comigo” (REBECA, 2022).

bell hooks (1994/2019) ajudou a compreender que, “quando Eros está presente na sala de aula, é certo que o amor vai florescer” (hooks, 1994/2019, p. 262). Portanto, as indagações de Rebeca a respeito do seu sentimento, podem também estar relacionadas a uma repressão ou censura, das quais foram “ensinadas” desde os primórdios. De forma benevolente, é recomendado não nutrir tais sentimentos por um “corpo docente”, sendo preferível suprimir ou santificar, para que, assim, não se deseje a “tia” ou o “tio” tão celeste e bondoso.

Desse modo, escamoteia-se o sentimento por vias turvas, onde o processo de ambivalência suscitado no relato de Rebeca, a respeito da santificação ou demonização da imagem docente, me permite uma ancoragem na teorização freudiana sobre o assunto.

Em 1914, Freud teceu “Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar”, como parte de um volume coletivo em comemoração ao 50º aniversário do colégio onde estudou em Viena. Nesse manuscrito, Freud refletiu sobre os seus tempos de escola, sobre a escolha de sua profissão e o seu interesse maior pelo inconsciente. Ao falar sobre o processo de ambivalência, próprio da constituição psíquica e que, também, se faz presente nos processos educativos, Freud daria a primeira pista de como o campo da Psicanálise e a Educação poderia se relacionar (FREUD, 1914/1996e), ao elucidar que, estudantes projetam nos sujeitos docentes, sentimentos de amor e ódio, docilidade e rebeldia, nomeando tal contradição como ambivalência.

Ao situar a ambivalência, Freud localizou na relação discente-docente, um processo nomeado de transferência. Com o primeiro desligamento do ideal do pai - aqui, me refiro à pessoa que tenha exercido uma função paterna⁵⁹ para outro sujeito -, ainda na infância, ocorreria um processo de destituição da honraria e prestígio direcionada a figura paterna, sendo assim, o sujeito transferiria as expectativas e projeções para novas figuras de referência.

Freud localizou na figura docente, uma dessas possibilidades de transferência a partir do deslocamento do respeito e das expectativas que, outrora, eram direcionadas a figura paterna, conceituando tal movimento como uma transferência positiva, marcada por sentimentos de ternura e amor. A transferência também poderia ser negativa, marcada por sentimentos hostis e agressivos. Porém, Freud também não descartou que, na relação de transferência pudesse ocorrer uma terceira via, recheada de processos ambivalentes com a emergência de uma transferência mista (FREUD, 1914/1996e).

⁵⁹ Na teoria lacaniana, o sujeito que exerce a função de um pai, a exerce de forma simbólica, por meio de uma nomeação, onde dá o seu nome, e, por meio desse ato encarna a lei. Logo, não me amparo em uma concepção patriarcal para elucidar essa questão, a função paterna a qual me refiro “não é outra coisa senão o exercício de uma nomeação que permite à criança adquirir sua identidade” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 542).

Certamente, ao se projetar na imagem docente sentimentos de amor, (con)fundindo tal movimento com uma paixão, o sujeito pode adotar inúmeras saídas. Dentre essas saídas, cito algumas: pode desejar saber mais sobre o conteúdo a ser lecionado durante a disciplina, onde a partir de um amor pelo “estilo” docente, se abra para um desejo de saber; pode se descobrir também um desejo de seguir aquela profissão suscitada por um amor direcionado à forma como o conteúdo proferido por um sujeito docente é transmitido; o contrário, também é possível, onde o sentimento de ira pelo fato do seu sentimento - de amor - não ser correspondido, vir a suscitar sentimentos de ódio por aquela figura, antes amada.

Cada uma dessas saídas precisa, obviamente, ser ouvida em sua singularidade e complexidade. Dito dessa maneira é possível consentir que, a instância erótica faz-se sim presente em um contexto educacional e, bem como apontou hooks (1994/2019, p. 255), a paixão tem sim “um lugar na sala de aula”, e mais, Eros e a instância erótica não precisam ser negados para que um aprendizado ocorra. Pelo contrário, falar sobre o amor, os sentimentos, não negar a presença da eroticidade, do desejo e de Eros pode, inclusive, transformar a relação com o saber por uma via mais criativa, inventiva e menos repressora.

Nessa esteira transferencial, tornou-se curioso perceber que, durante as conversas tidas com os sujeitos colaboradoras/es, foi mencionado em todas as narrativas, uma relação transferencial com alguma figura docente que, de algum modo, exerceu influência positiva e/ou negativa sobre o fazer docente dessas pessoas. Além dessa percepção, identifiquei diferentes saídas adotadas.

Para dar início a essas explicações, apresento a narração de Adriano:

“Pra mim, tava um pouco desenhado essa coisa de ser professor e uma das pessoas que mais me fizeram pensar na docência foi a minha professora de História, que era uma freira (...). Era uma mulher, imagina uma freira dando aula de História? Era uma mulher muito austera, ela era diretora da Escola quando não dava aula de História. Uma mulher muito sisuda, entendeu? Uma coisa que eu não sou, mas ela, de certa maneira, me incentivava, me dizia um pouco da experiência de docência, porque as aulas dela eram muito boas e eu gostava muito de História por causa dela. E quando eu fui pra Universidade... pensar a sala de aula era uma das coisas que eu mais gostava de fazer. A gente tinha uma disciplina que chamava: Filosofia da Educação e eu gostava muito dessa disciplina e desse professor” (ADRIANO, 2021).

Há na fala de Adriano um amor pelo saber transferido por meio de figuras docentes que marcaram a sua experiência na Educação Básica e, posteriormente, na Graduação. Quando perguntado sobre o que tinha no exercício docente dessas pessoas, ele disse:

“A irmã L⁶⁰. era uma pessoa comprometida com o trabalho. Ela tinha uma relação de muito envolvimento com o trabalho, com as salas de aula e o meu professor [de Filosofia da Educação] era uma pessoa muito sensível à docência, entendeu? As questões da docência. Então, eles dois... me preencheram (...) dessas expectativas do que era ser professor. (...) Tinha muito dessa coisa... dessa sensibilidade com o estudante, de entender o lugar do estudante, de pensar a avaliação como um processo, de permitir que o aluno refizesse o percurso... então, eu acho que eu fui retomando essa história, né?” (ADRIANO, 2021).

Retomar a história, iniciada quando ainda era discente e, se espelhava em docentes que detinham um comprometimento com o ofício e sensíveis às questões de estudantes, para o seu papel, já como docente, incorporando essas características à sua maneira. Essa parece ter sido a saída encontrada por Adriano, quando ele diz:

“Eu comecei a dar aula no Ensino Superior (...) talvez querendo repetir um pouco esse lugar... da docência que era tão importante pra mim quando eu era aluno. (...) A repetição se dava em certos modelos que eu tinha de professores que eu tive no Ensino Superior, o professor da Filosofia da Educação, um professor que eu gostava muito que foi meu orientador do TCC, outra professora que dava Filosofia Contemporânea, então, eram pessoas que me espelhavam” (ADRIANO, 2021).

A fala de Adriano, a respeito de um espelhamento docente observado durante a sua época como discente, em certa medida, se assemelha aquilo que Freud comunicou em 1914, ao dizer dos seus tempos de estudante, “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (FREUD, 1914/1996e, p. 256). Certamente, o que Adriano parece elaborar diz mais de um “estilo” docente, de uma autoria observada nesses sujeitos, do que propriamente um conteúdo a ser apreendido.

A repetição identificada por ele parece ter sido importante no sentido de ter referências positivas a quem se inspirar, no intuito de constituir a sua própria personalidade docente. O que difere de uma repetição alienante, onde de forma acrítica se personifica uma imagem posta como ideal a fim de se legitimar, posição essa comum no meio acadêmico.

Novamente, há que se tomar cuidado para que experiências singulares não se tornem modelos de condução. Tais reproduções discursivas nesta pesquisa não pretendem valorizar “histórias bem sucedidas” a fim de se instituir um manual de sucesso para os corpos docentes transviados do sistema sexo-gênero. Pelo contrário, visou-se com essas reproduções a possibilidade de se deparar com as experiências e práticas docentes narradas por uma via autoral e não-toda, onde a partir dos meandros conscientes/inconscientes de cada sujeito

⁶⁰ Por uma questão de segurança, uma vez que, as pessoas citadas pelos sujeitos colaboradoras/es não assinaram nenhum Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a respeito de sua participação na pesquisa, os seus nomes reais serão substituídos por abreviações aleatórias, a título ilustrativo e de forma que, não se altere o sentido exposto em cada relato.

colaboradora/or fosse possível elaborar sobre a temática. O que não garante que tais relatos possam soar para as pessoas que leem este conteúdo como construções contraditórias, imperfeitas, românticas, utópicas, dentre outros adjetivos.

Posto isso, prossigo no raciocínio ao resgatar a experiência de Léo enquanto discente no Ensino Médio, onde o mesmo remeteu a lembrança de docentes que fizeram marca, inclusive, ao trazerem para a sala de aula assuntos que versavam sobre a garantia de direitos humanos e a crítica social, temas caros para ele.

“Eu tive ainda no Ensino Médio alguns encontros com alguns professores e professoras muito decididos no que se refere à discussão da garantia de direitos, eu lembro do professor M., um professor de História... que fazia com muita propriedade uma discussão conosco em sala de aula acerca de questões, como a desigualdade social, porque a renda está concentrada numa parcela muito pequena da nossa população e a maior parte das pessoas vivem num estado de sobrevivência, de ter que trabalhar para colocar comida dentro de casa, sendo que tem gente que nunca vai precisar trabalhar. (...) Eu lembro do C., um professor de literatura que ensinava a teoria da literatura sempre com algum nível de crítica social e isso já foi despertando em mim algumas coisas interessantes nesse sentido, (...) [ele] ensinava Adolfo Caminha, “Bom Crioulo”, discutindo o que era homossexualismo e o que era homossexualidade, porque ele trata aqui comportamento homossexual dessa forma que é diferente do que a gente faz hoje, né” (LÉO, 2021).

O contato com docentes que levavam para a sala de aula temas do seu interesse, ou que, o atravessavam de forma pessoal, como a discussão de classe e no que tange à sexualidade dissidente, despertou em Léo uma implicação que viria a se tornar decisiva na sua escolha profissional. Ele diz:

“Quando chega à época do vestibular, ter que definir uma profissão e etc., eu fiquei com três cursos na cabeça: História, Letras por causa da literatura, e hoje eu consigo localizar, assim, conversando com você, as referências dos meus professores do Ensino Médio que mais mexeram comigo, o M. de História e o C. da Língua Portuguesa, e Psicologia [devido ao processo de análise realizado na adolescência]” (LÉO, 2021).

A escolha profissional, implicada com o seu desejo, não se fez sem um atravessamento transferencial com figuras que lhe transmitiram - a sua maneira singular - um amor pelo saber. Há na fala de Léo uma expectativa criada a partir da sua experiência no Ensino Médio com docentes que o tocaram de que, esse nível de crítica e de abertura para a discussão de cunho social, de direitos humanos, além da discussão de gênero e sexualidade também fossem aparecer na sua Graduação em Psicologia - o curso de sua escolha -, o que por sua vez, não aconteceu como esperado. Desse modo, ele reconheceu:

“Eu achava que fosse encontrar isso, por exemplo, na Graduação com mais intensidade, e não. (...) Bom, eu acho que eu esperava algo semelhante a isso que eu encontrei no Ensino Médio, no sentido de um corpo docente que, em sua totalidade - nossa que ilusão, né -, tivesse a disponibilidade para conversar sobre as questões que se referem à pobreza, a gênero, que era muito meu anseio à época, (...), eu esperava

encontrar professoras e professores na Graduação que topassem conversar sobre fenômeno religioso de um jeito crítico, né, e assim, o que eu encontrava era do tipo: *‘isso é da vida privada, isso é da escolha subjetiva de cada um, então nós não vamos tocar nesses assuntos’*. Eu encontrei muitos professores com esse tipo de posicionamento, como se fosse possível vivenciar o apolítico, o a qualquer coisa, com uma neutralidade tangível, palpável, né, e assim, não é, tem algo acontecendo e isso eu não encontrei. (...) Eu esperava algum tipo de posicionamento mais decidido, ainda que fosse diferente das coisas que eu á época acreditava, mas que possibilitasse algum tipo de discussão, do tipo concordo, não concordo, por que você está falando isso? Porque quando isso vai pra um lugar de “neutralidade” ou de um lugar do apolítico, a não sei o quê, a religioso, a qualquer coisa do tipo, não se possibilita conversa, se é indiferente, se não vai ser pautado, se não vai entrar na agenda, não tem como conversar sobre isso” (LÉO, 2021).

O fato de não ter encontrado aquilo que buscava, pelo contrário, ter se deparado com experiências docentes que nutriam discursos religiosos e cientificistas - em busca de uma posição “neutra” frente às discussões de cunho social e político, lhe fez deparar com a falta, e diante disso, Léo poderia ter paralisado, recuado, ou até mesmo, desistido, mas, a falta pareceu ter lhe impulsionado a pensar a docência de um outro lugar que, não esse de uma suposta “neutralidade” ou de um lugar apolítico, mas sim, relacionada a sua experiência profissional, atravessada pelos marcadores sociais da diferença.

Assim, ele relatou uma elaboração advinda desse processo:

“E pra além da minha assumida orientação sexual, a minha vivência dissidente, nesse sentido, acho que o fato de que muito do que se faz em Psicologia é também a transmissão de uma experiência clínica. E a minha experiência clínica, seja no campo da Psicanálise aplicada ou da Psicanálise pura, propriamente dita, ela é muito marcada por esse atravessamento. A maior parte dos casos, dos exemplos, do material que eu levo de ilustração de algum conceito, de algum ponto teórico, vai ter algum tipo de marca da minha experiência anterior. E a minha experiência anterior foi trabalhando com criança e adolescente ameaçado de morte, os meninos vida louca do tráfico e, assim, as bichas soltas na cidade, então, o que eles vão encontrar de alguma maneira nas minhas aulas, enquanto relato de experiência? Exatamente essa vivência anterior, então eu acho que tem alguma coisa que desconcerta, que produz esse tipo de inquietação em alguns momentos, mas a gente persiste” (LÉO, 2021).

Com esse relato, Léo indicou a autoria de uma transmissão, perpassada por uma experiência singular que, dificilmente estaria em algum livro acadêmico, a não ser que, ele próprio se colocasse a escrever sobre isso. Mas, o fato de narrar a si mesmo, as suas experiências e vivências ainda que, provoquem momentos de desconforto, não são sem propósito e, sem um compromisso político. Mas, não somente, trazer essas narrativas também diz do seu desejo, daquilo que lhe faz causa, que não o deixa se afastar do seu compromisso como um docente à altura da subjetividade de sua época.

A colaboradora Rebeca, por sua vez, ao lembrar os seus tempos no Ensino Fundamental e Médio, também resgatou a lembrança de duas professoras que a marcaram. Em relação à primeira professora, ela relata:

“eu lembro de uma professora, a O., era muito enérgica cara, mas como essa mulher é bacana, sabe? Ela ficou na minha lembrança pra sempre, (...) era uma mulher amorosa, sabe?” (REBECA, 2022).

A imagem de uma docente enérgica, porém, amorosa marcou Rebeca. Ao interrogar mais ainda sobre essa relação, ela identificou essas características no seu “estilo” atual. Ao dizer do seu ingresso no Ensino Superior, ela lembrou:

“Eu fui à professora mais nova do meu departamento e com um monte de professor famosinho, sabe? Então, você chega novinha, não tem nada, os outros são meio *bambambam*, eu sentia que eu tinha que fazer isso pra ser também e isso durou quase dois anos. Quando eu comecei a me livrar disso foi a melhor coisa do mundo, meus alunos fizeram com que eu desfizesse isso, sabe? (...) Eu acho que foi a vivência com eles que me fez transformar. Eu era meio esquisita, muito enérgica, talvez a professora O. lá de atrás, né? Risos. Minhas provas, meu Deus do céu, eu lembro que eu reprovava muito, minhas provas eram muito cabulosas, (...) garoto tinha que sentar e estudar muito pra poder fazer uma prova minha. Não que hoje não tenha que estudar, mas que hoje eu vejo de uma forma diferente sabe? Tem que estudar sim. Mas hoje eu acho que eu sou mais clara em sala de aula, eu ajudo mais, sabe? Eu atendo mais os meus alunos, eu sou mais acessível, ponho do lado e explico dez vezes se for preciso, eu acho que antes eles tinham medo de falar comigo, tinham mesmo, hoje até uns tem, mas eu acho que eu sou um pouco diferente. Da mesma forma que eu sou um pouco assim, fechada, eu acredito muito nos sonhos, sabe?” (REBECA, 2022).

Quando Rebeca associou a sua chegada como docente na Universidade e uma comparação com docentes “famosinhos”, ela parece em um primeiro momento ter se colado em uma experiência docente advinda de um discurso pedagógico sacerdotal, onde era preciso que o estudante comprovasse a sua ”apreensão” do conteúdo, a fim de ser aprovado naquela disciplina. Nem que para isso, fosse preciso “sentar e estudar muito”, ainda que nada de uma autoria fosse produzido nesse exercício.

Ao trazer este relato, Rebeca reconheceu uma repetição alienante produzida com o intuito de se legitimar diante de um corpo docente “famosinho” e “respeitado” dentro da instituição. O que à época foi possível sustentar diante da insegurança sentida a se ver como a docente mais nova do departamento. No entanto, o encontro com discentes, por meio de uma aproximação a fez retificar sua posição, onde estar mais próxima, sentar e se mostrar acessível e disponível, produz outro tipo de relação, que não aquela adotada em sua inserção na Universidade.

Logo, encontrar o seu “estilo” permitiu se desvincular de uma comparação, a fim de produzir uma autoria docente que fizesse sentido para ela.

Rebeca reconheceu que, acreditar nos sonhos expostos pelas pessoas em posição discente, também foi uma característica que se fez presente no seu professor e orientador que, também, fez marca em seu “estilo” docente atual e na relação com os sujeitos discentes, ela relembra:

“eu tive um professor, meu orientador, o mesmo orientador da minha iniciação científica do segundo período, me acompanhou até o pós-doutorado, e ele acreditou muito nos meus sonhos, nas minhas pesquisas, eu fiz a pesquisa que eu quis, eu quebrei a cara, ele falou assim: *‘eu sabia que não ia dar certo, mas cê queria fazer’*. Ele acreditou muito em mim. E eu acredito muito nos meus alunos, eu dou asa a todos os sonhos deles, por mais que eu sei que eles vão quebrar a cara (...), mas eu acredito nos sonhos, alguém um dia acreditou no meu” (REBECA, 2022).

Os relatos de Rebeca exemplificam bem o conceito de transferência positiva.

De outro modo, a transferência negativa, impulsionada por um desejo de não reproduzir aquilo que se vivenciou, apareceu na fala de outra colaboradora, Renata, quando ela narrou a sua experiência discente:

“eu tive aula de didática de Matemática com duas professoras e eu sempre pensava assim: desse jeito eu não quero ser, principalmente, com a didática, era a disciplina em que eu detestava a professora. (...) Porque a [disciplina de] Didática era técnica e eu não suportava, porque me lembrava a Didática que eu tinha tido no Magistério. (...) E aí quando eu fui dar aula de Didática, eu disse: Eu não quero fazer nada que ela fazia, eu quero fazer outra coisa” (RENATA, 2022).

Quando indaguei Renata sobre como era esse “estilo” docente, do qual ela queria distância, ela associou:

“[Para essa docente] a didática era uma matéria que deveria formar um professor pensando que a excelência desse professor estava no modelo do planejamento que é o modelo do racionalismo técnico, então, a lógica era quanto mais técnico for o professor, mais excelência ele terá no seu fazer cotidiano da sala de aula, então era esse jeito, eu não concordava com isso, porque eu falava com as pessoas: Cadê a dimensão política? Toda técnica tem uma dimensão política, uma técnica não é isolada e quem disse que ela deixava eu falar isso? Não deixava, ela cerceava, (...) ela não deixava a gente fazer pergunta, ela não deixava a gente questionar, dava provas, assim, fechadas, ensinava técnica de prova de múltipla escolha, (...) então, esse jeito dela, era o jeito que eu jamais queria ser, jamais!” (RENATA, 2022).

A partir de uma recusa, de um modelo do qual ela percebeu não ter funcionado para si, foi preciso inventar um “estilo” que lhe fizesse sentido, desse modo, Renata fez um relato sobre essa produção:

“[Quando eu] fui dar aula de Didática, tinha que inventar um jeito de dar aula de Didática que não fosse desse jeito, (...) [então] eu fiz o enfoque pensando em uma perspectiva crítica tentando entender como a sala de aula surge, quais são os modelos da sala de aula, quais são os discursos que foram criados para a sala de aula e depois disso, aí sim nós vamos ver o planejamento que é do professor. Porque eu sempre trabalho essa ideia com eles né, planejar não é planejar a aula, é se planejar para a aula, então, eu inverteo essa lógica também. (...) Eles têm que fazer um plano de aula a partir de um texto que eles escolhem e aí eles vão elaborar um plano de aula pra mim a partir de um texto da disciplina que eles estão formando... então, eles elaboram a partir desse relato de experiência, é quase sempre um relato, eles vão

elaborar um plano de aula a partir dali. (...) Então, é uma coisa muito mais próxima do estudante... pra ele criar, então ele cria alguma coisa. Essa é a didática” (RENATA, 2022).

Assim como no relato de Adriano exposto anteriormente, Renata também compactua com a concepção de que um sujeito docente não prepara a aula, de forma a criar um cronograma exato de tudo que será dito, mas sim, se prepara para a aula, assumindo uma carga de risco e de imprevisto posta em qualquer encontro com uma ou mais pessoas, onde algo do imprevisível pode entrar em cena. Outro ponto em comum no relato de ambos docentes pôde ser anunciado a partir de uma possibilidade de aproximar a didática com a vivência singular de cada estudante, em prol de uma produção autônoma a partir de sua autoria.

Renata, por fim, remontou na sua experiência discente vivida na Graduação um ponto de convergência com o seu “estilo” docente atual, por meio do incentivo à criação e a produção autoral de discentes. Ela rememorou ter vivido isso com duas professoras de Matemática:

“elas instigavam a criação, então, eu tinha, [a vivência em grupo], às vezes trio, dupla, isso não importa, sempre com alguém junto porque tinha esse princípio de que, isso eu aprendi na faculdade: educação se faz coletivamente, educação não se faz individualmente, educação é uma ação coletiva, educação é uma ação política, então, isso precisa de tá sempre com um outro com quem você possa ir dialogando. (...) Então isso era criar, as duas tinham esse estilo e eram muito rígidas, assim, com prazos, com datas, devolviam tudo corrigido, isso, por exemplo, eu faço, eu me espelhei nelas, eu entrego tudo corrigido, tudo, corrijo português, corrijo tudo, entrego tudo corrigido. Então tinha esse jeito” (RENATA, 2022).

Os atos de criação, pensar a educação de forma coletiva e devolver os trabalhos de estudantes corrigidos foram algumas das incorporações adotadas por Renata a partir de um amor transferencial reconhecido no “estilo” docente de professoras que, fizeram causa no seu desejo de saber.

Reconhecer a instância transferencial, por meio da marca de outros sujeitos docentes no fazer docente atual dos sujeitos colaboradoras/es foi uma importante elaboração identificada nos encontros tidos em campo. Mais ainda, o que cada um desses sujeitos pôde produzir e criar a partir desses encontros, o que a meu ver, se constituiu no “estilo” docente singular e autoral de cada uma dessas pessoas.

O ato de se identificar com um “estilo” docente; recusar um modelo de dar aula ou de compartilhar conhecimentos; se espelhar em outro sujeito com o qual se nutre uma admiração; ou, até mesmo uma paixão, foram algumas das pistas deixadas pelos sujeitos colaboradoras/es desta pesquisa.

Dessa forma, penso ser importante reafirmar a construção trilhada até aqui, onde a partir de um amor de transferência relatado por cada uma dessas pessoas por meio de processos de identificação, resistência, fantasia, amor e de antipatia foi possível entrar em contato com a dimensão inconsciente do saber e a constituição de uma autoria na vivificação de uma ação docente singular.

Na próxima cena irei percorrer os caminhos narrados pelos sujeitos diante da assunção de suas autorias docentes, o que se mostrou intimamente relacionado com um consentimento da experiência sexual e de gênero no seu fazer docente e no ato de suas transmissões.

3.3 TERCEIRA CENA: Nomear a si mesmo

“Eu tô pensando aqui nessa metáfora do teatro, sabe? Porque assim (...) na hora do show, na hora da peça tem uma performance ali, que tá relacionada a personagem e o que eu chamaria de personagem, esses marcadores identitários né, professor, acho que isso tudo são papéis que a gente vai representando, mas que tem alguém que representa né, e esse alguém ele é fundamental pra dinâmica da personagem, (...) a qualidade da pessoa que tá por trás é fundamental na performance da personagem né, então eu acho que essas duas coisas se conectam, tem ali um professor, que tem um objetivo, que tem uma função assim, que passa pela dinâmica do ensino, mas por trás ali tem a pessoa que tá interpretando, que no caso sou eu e que traz todos esses marcadores que eu tenho, então, isso foi fundamental pra eu conseguir performar de uma forma muito mais livre”.

Fala de João, sujeito-colaborador da pesquisa e personagem do espetáculo.

Após trazer as experiências docentes históricas que atravessaram e modularam o saber-fazer dos sujeitos docentes desta pesquisa e; do reconhecimento da instância transferencial como importante motor para a emersão de um saber autoral de cada uma dessas pessoas no ato de uma transmissão. Nesta cena, pretendo discorrer sobre a inventividade de cada sujeito colaboradora/or em se nomear a fim de suscitar o seu “estilo” de docência.

Digo isso, compreendendo que, as nomeações utilizadas por um sujeito para dizer sobre si, não podem ser tomadas como algo imutável e fixo, mas sim, como uma possibilidade de nomeação um tanto quanto transitória, estratégica e relativa ao momento vivido. Tal como foi indicado por Adriano:

“Sou um homem cis, gay, apesar do termo gay estar sempre em disputa na minha cabeça, não sei se é o melhor termo para me identificar... por um lado traz muita estabilidade, ao se identificar como gay, você está falando de que você é um homem gay, mas por outro lado... existe uma certa referência a origem dele né, nos Estados Unidos, com certa performance de gênero muito associada a virilidade e a masculinidade que aqui no Brasil não é bem assim, porque quando a gente pensa que gay no Brasil não necessariamente tem uma carga... da virilidade, da masculinidade, cuja posição hegemônica do campo masculino, então, às vezes, eu me sinto confortável por causa disso, às vezes não, porque o termo bicha é muito mais plástico e muito mais interessante de me autoidentificar, porque como bicha é

um termo execrado, né? Faz parte da injúria que se destina às pessoas, aos homens homossexuais, eu acho que é mais plausível me autoidentificar como bicha do que como gay, mas nem sempre eu faço essa diferença, às vezes eu me chamo bicha, às vezes eu me chamo gay, às vezes eu me chamo de homem homossexual, enfim, depende da situação” (ADRIANO, 2021).

A antropóloga, Carmen Dora Guimarães, em 1977, apresentou a sua pioneira dissertação de Mestrado, “O homossexual visto por entendidos”, a qual veio a se tornar livro apenas em 2004, quatro anos após o seu falecimento. Neste trabalho, Guimarães (1977/2004) produziu uma análise a respeito da construção biográfica da homossexualidade⁶¹ na cidade do Rio de Janeiro, na década de 70, os sujeitos com os quais a antropóloga conversou eram oriundos de cidades do interior de Minas Gerais e, em sua maioria, mudaram para a cidade carioca em busca de mais liberdade. Os integrantes desse grupo possuíam idades variadas entre os vinte e oito aos trinta e dois anos de idade e integravam uma rede social em comum, onde frequentavam espaços de sociabilidade na cidade.

À época, a homossexualidade ainda era classificada como doença⁶² pela Organização Mundial de Saúde (OMS), portanto, nas conversas é possível notar a preocupação dos participantes para se desvincularem dessa imagem, ao produzir sobre eles próprios imagens positivadas de “normalidade”, enquanto atribuíam a outros sujeitos tipificações e estigmas, tais como, na diferenciação proposta por alguns deles do homossexual e da bicha. Em dado momento, Guimarães perguntou a um de seus colaboradores, o que caracterizava o homossexual, esse, por sua vez, respondeu:

“O homossexual se caracteriza pelo requinte. Aquela coisa de gostar de cozinhar, cozinhar muito bem, gostar de música, de poder discutir arte, de entender, de ter uma certa curiosidade das coisas” (GUIMARÃES, 1977/2004, p. 98).

Diante da explanação, ela perguntou: “E a bicha, o que você acha?” (p. 98). E a resposta dada foi a seguinte:

“Uma bicha não pode ter requinte. Porque ela, pela própria atitude, já é o anti-requinte. (...) Esse tipo de gente eu atualmente encaro como patológica. Inclusive são pessoas doentes, doentes de cuca. Porque uma pessoa que chega ao desajuste que chega a uma tal necessidade de agressão de fazer isso, de só fazer isso, é realmente porque tem uma coisa que não tá certa” (GUIMARÃES, 1977/2004, p. 98).

Diante do que foi exposto, torna-se possível também tomar a fala do colaborador Adriano como um importante demarcador de análise, onde passados mais de quarenta anos

⁶¹ Para uma discussão aprofundada do assunto, além da dissertação de Guimarães (1977/2004), recomendo os trabalhos de: FRY, 1982; FRY & MACRAE, 1985; FACCHINI, 2000; FACCHINI & SIMÕES, 2009; e MACRAE, 2018.

⁶² Tendo sido somente em 17 de maio de 1990, data em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID).

das conversas realizadas por Carmen Dora, pôde-se perceber como o termo bicha ainda detém em seu sentido uma conotação de algo execrado, produtor de espanto e repulsa. No entanto, o que me parece ser a diferença crucial dessas falas é o seu uso estratégico.

Enquanto na fala de Adriano há uma positivação a partir de uma injúria, da qual ele considera interessante utilizar a depender do contexto, na fala do entrevistado apresentado por Guimarães (1977/2004), há uma atribuição do outro, ou melhor, da bicha, como passível de execração, inclusive, em uma colagem ao discurso médico à época que classificava as dissidências sexuais como doença. Intento dizer com isso que, diante de uma imagem da qual eu considero limpa, requintada, como aquela atribuída por mim e pelos meus semelhantes aos homossexuais, parece também permitido uma classificação daquilo que eu julgo inferior, nesse caso, as bichas como sendo aquelas entendidas como “doentes de cuca”.

João comunga com o que foi exposto por Adriano, ao tratar a nomeação de si como algo estratégico e dependente do contexto vivenciado. Ao dizer dos significantes que incidem sobre a sua vivência, ele diz:

“quem eu sou, um homem gay né, obviamente que eu sou mais que isso, mas isso é um elemento importante e conectar com as coisas também performando né quem eu sou (...). Tem aulas que eu tô dando que eu falo viado porque eu sei que vai produzir algum desconforto, então sim, em espaços mais formais eu fale homossexual ou gay e talvez em sala de aula, eu opte por falar viado quando eu sinto que vai produzir algum tipo de desconforto, né. Teve uma aula que eu tava dando... e ai a aula caminhou pra dinâmica do preconceito e ai eu virei no finalzinho e falei uma coisa no sentido de: não sei se vocês sabem, mas o professor de vocês é viado, viu? Então preconceito aqui não vai colar muito. Então, eu entendi ali que o viado era algo mais estratégico, inclusive, na produção de um desconforto assim, do ocupar um lugar menos formal né, menos distante e com uma linguagem mais penetrante, vamos dizer assim. Então sim, tem momentos que é uma linguagem mais estratégica, agora não, tem momentos que é a palavra que vem na cabeça, é a que tá no slide que eu uso” (JOÃO, 2021).

Judith Butler, uma das principais referências quando se suscita o conceito de *performance*/performatividade, postulou em “Problemas de Gênero” (1990/2019) que o “gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito preexistente à obra” (p. 56). Com essa afirmação, é possível compreender que, para um sujeito fazer o seu gênero, ou melhor, performar o seu gênero, é preciso que haja uma representação política, mas também, linguística, que dê substância para essa construção, de forma a garantir legitimidade e reconhecimento a sua existência.

No entanto, o que é legitimado pelo grande Outro, tende a aproximar a nomeação sexual e de gênero por vias de dominação e coerção a fim de garantir que os sujeitos se dividam e deem sinais de sua correspondência a partir de uma divisão sexual muito bem

classificada por um sistema de sexo-gênero vigente, isto é, com uma cisheterossexualização do desejo. Tal divisão postula um caminho “naturalizado” para os sujeitos habitarem. Tal como o relato de Adriano elucidou:

“eu não sou o homem que se espera né, então, eu não tenho a ilusão de que eu controlo a minha *performance* de gênero. Ao contrário, [ela] me escapa o tempo inteiro. Tanto é que, eu sou alvo de violência porque há algo nela que mobiliza, explícita e marca a dissidência de gênero do qual eu não tenho controle. Quer dizer, a *performance* não é algo que você tenha controle... então, todas as vezes que eu sofri violência, de piadinha e tudo mais, isso tava presente” (ADRIANO, 2021).

Os atos performativos de gênero postulados por essa matriz “naturalizada” são constantemente reiterados nas brincadeiras infantis, na divisão das atividades, na remuneração de trabalho, nos comportamentos considerados apropriados para cada classe de sujeitos, o que de antemão já denota a impossibilidade da categoria de gênero ser vista como algo estático. Pelo contrário, ela é constantemente repetida, até ser incorporada como uma “essência” (BUTLER, 1990/2019).

O que as teorizações butlerianas indicam, no entanto, aproximam à categoria gênero de um devir⁶³, algo que a pessoa intenta se tornar por meio da repetição incessante de atos, comportamentos e expressões a fim de se aproximar discursivamente e corporalmente daquilo que se é desejado a expressar. Não deixando de levar em consideração às interferências políticas, culturais e sociais que impactam esses atos.

Isso me leva a compreender que, se o gênero é um devir, a ser construído, nomeado, performado constantemente, a categoria sexo, também é. Assim, Butler (1990/2019) ao trazer as contribuições da escritora francesa e teórica feminista, Monique Wittig, indica que, ao se constituir como uma categoria “naturalizada”, mas não menos investida politicamente, a categoria do sexo também traz marcas de gênero, portanto, repleta de atos performativos.

Para essa corrente de pensamento, “o sexo é uma interpretação política e cultural do corpo”. Logo, não haveria distinção entre sexo/gênero, afinal, “o gênero é embutido no sexo, e o sexo mostra ter sido gênero desde o princípio” (BUTLER, 1990/2019, p. 157).

Trazer para este escrito essa lente de pensamento ajudou a compreender o relato do colaborador João. Ao dizer da intencionalidade da sua *performance* em sala de aula, onde em momentos que visa produzir um desconforto, seja diante de uma fala preconceituosa, ou

⁶³ Devir entendido aqui, como aquilo postulado pela filosofia de Deleuze & Guattari, enquanto um processo em constante movimento, onde o sujeito pode se singularizar diante de um ideal regulador (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

quando precisa provocar incômodo, ao introduzir uma linguagem informal de pensamento, ele não recua diante de um devir viado em sua atuação docente.

De certo, esse deslocamento linguístico, mas não só, também subjetivo, foi constituído durante o seu fazer docente. Tal como ele indicou a seguir:

“eu fiquei por muito tempo usando essa palavra mais formal, homossexualidade, porque né era a palavra acadêmica, é a palavra que é utilizada do ponto de vista mais teórico, então quando tem esse deslocamento, tem um deslocamento, inclusive, no campo da linguagem. Eu acho que isso tá relacionado à *performance* também, eu passo a usar uma linguagem que diz não só do ponto de vista teórico, mas também sobre mim. Tá, eu sou homossexual, sou, mas eu sou viado. (...) Então eu acho que teve esse deslocamento também do conseguir falar, porque não me era possível antes, porque eu denunciaria alguma coisa que eu ainda não estava preparado que, é eu né, me denunciaria, que eu ainda não estava preparado para. Então sim, tem esse deslocamento da linguagem, do uso das palavras, que é do campo performático também” (JOÃO, 2021).

Dessarte, a forma de se nomear também passa por deslocamentos subjetivos, onde relatar a si mesmo é também entregar algo sobre si, por meio de um ato de revelação, de exposição, onde por mais que se esteja em um ambiente acadêmico, entendido como um espaço de produção formal e teórica permite-se abdicar de uma nomeação do outro, para encontrar uma nomeação de si.

3.3.1. (des)identificação

Relatar a si mesmo também pode se dar por uma via da (des)identificação. Deixar cair significantes e nomes do outro, para fazer emergir o seu nome próprio, por meio de uma assinatura singular e autoral, tal como João indicou. Essa inventividade também apareceu no relato de outros sujeitos colaboradoras/es, no entanto, antes que tais relatos sejam apresentados, penso ser importante trazer contribuições de produções dos estudos *queer*, a fim de conceituar o que eu venho a chamar de uma (des)identificação.

O sociólogo e professor brasileiro, Richard Miskolci (2017), em seu livro: “Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças” oferece um importante guia para se introduzir aos estudos *queer*, permitindo a compreensão da emersão de um campo teórico e político que ganhou força na segunda metade da década de 1980, nos Estados Unidos, época da eclosão da epidemia da AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (*Acquired Immunodeficiency Syndrome*), tendo gerado um dos maiores pânicos sexuais e morais de que se tem notícia. Se nos Estados Unidos, o pânico criado foi intencionado na recusa do governo de Ronald Reagan em adotar qualquer medida que pudesse minimizar ou conscientizar a população do que

estava ocorrendo, no Brasil, o pânico criado aproximou o Estado dos movimentos sociais, depois de mais de vinte anos de ditadura militar.

As tensões produzidas durante a epidemia da AIDS elucidou, ainda mais, a importância que um estigma pode ter sobre os sujeitos. Isto é, tornou-se imprescindível considerar que uma doença não pode ser entendida apenas pelo seu viés biológico e/ou fisiológico, foi preciso entender a doença também como uma construção social, como uma forma de produzir sujeitos inteligíveis ou não. De modo que, foi preciso compreender a doença também como uma metáfora, bem como conceituou a escritora e filósofa, Susan Sontag (2007).

Diante de um estigma criado em torno das pessoas consideradas “grupo de risco”, entre elas, homossexuais e homens que fazem sexo com outros homens (HSH), haitianos, hemofílicos e usuários de heroína, aliada a uma inoperância do Estado em dar conta de uma epidemia, houve uma massiva contaminação e proliferação de um vírus, resultando em um emaranhado de vidas perdidas.

Diante desse cenário, foi necessária uma resposta mais radical dos movimentos sociais e de ativistas à época, nesse sentido, a atuação do grupo *ACT UP (AIDS Coalition to Unleash Power)* e do *Queer Nation*, coalizações norte-americanas ligadas à questão da AIDS e responsáveis por lutar contra o poder público e seu descaso diante da epidemia (MISKOLCI, 2017), ilustram bem essa reviravolta de posicionamento. Efetivamente, o ativismo era feito com o corpo, por meio de *performances* de choque, valendo-se da aberração, do anormal e do estranho para chocar, mas também, para sensibilizar a população e pressionar o poder público a de fato, fazer algo diante de tantas vidas ceifadas.

O filósofo e autor, Rafael Leopoldo (2020), no livro: “Cartografia do Pensamento *Queer*”, remonta que, apesar da apropriação do *queer* ter sido pungente com a eclosão da epidemia da AIDS, dado ao contexto de forte estigmatização de grupos sociais, bem como pontuou Miskolci (2017), elementos e ações do pensamento *queer* já eram visíveis anteriormente.

Nessa seara, penso ser interessante trazer o relato de uma das colaboradoras, Rebeca, afinal o seu conteúdo se assemelha a uma ação *queer*, sem necessariamente se nomear de tal forma. Digo isso por compreender, tal como LEOPOLDO, que “a teoria queer está muito mais próxima de uma ação de teoria do que um sistema fechado em si mesmo” (LEOPOLDO, 2020, p. 25).

Ao remontar o uso da palavra *queer* a partir de uma ressignificação de um insulto utilizado para rechaçar os corpos indesejados, descartados e sem lugar, mas, também, para escapar de uma nomeação do Outro, ao se assumir como uma falha na representação linguística, “nem isso, nem aquilo, mas *queer*” (LEOPOLDO, 2020, p. 25).

A meu ver, o relato de Rebeca indica esse caminho sugerido ao assumir um lugar de abjeção, onde ela se apresenta como uma falha na representação normativa dos corpos e desejos postulados por um sistema de sexo-gênero. Ela diz:

“É... para falar assim o que eu sou, eu acho que eu sou tudo, entendeu? Eu sou o que eu quiser, nunca pensei assim, logo quando você falou assim, você quer que eu te identifique como? A Rebeca, mas se não quiser também, azar, não tenho problema, sabe? O que eu me sinto mais a vontade é você, ele, ela, o/a, x, eu gosto de pessoas, sabe? Custe pra ver isso, pra poder enxergar isso e enxerguei, eu gosto de pessoas, azul, branca, preta, verde, homem, mulher, trans, eu gosto de gente, se eu gostar e tiver a fim de beijar, eu vou beijar e se não tiver a fim também, azar, sabe? (...) Eu não cresci assim, é claro que eu cresci para poder gostar de menino, naquele padrão que queria casar com menino e acabou, passei né” (REBECA, 2022).

A indicação de Rebeca ao consentir com um traço unário (des)identificado com um padrão esperado e a sua não conformidade com ele, ao dizer ter “passado”, pode ser pensado por uma via de uma travessia. Onde na eminência de um caminho predeterminado, o sujeito pode escolher trilhar aquilo que se espera, mas, também, pode escolher passar, atravessar, cruzar, ou até mesmo, desviar.

Passar pelos significantes e pelas nomeações do Outro indica um movimento, uma continuidade. Ao receber uma marcação, não necessariamente deve-se paralisar e consentir com ela. O que a proposta de um relato de si revela, é a possibilidade de também produzir algo de inventivo que, é próprio de cada sujeito. Rebeca ao ter passado pelas nomeações e significantes do Outro parece ter encontrado uma assinatura singular, da qual ela não parece preocupada em enquadrar nos escritos já presentes e dispostos à sua frente. Tal como indicou, “eu gosto de pessoas... e se eu tiver a fim de beijar, eu vou beijar”.

Desse modo, ao fazer uma breve introdução sobre o contexto que possibilitou uma emergência dos estudos *queer*, bem como pontuou Miskolci (2017), pôde-se perceber, como a “problemática queer não é exatamente a da homossexualidade, mas a da abjeção” (MISKOLCI, 2017, p. 24). Entendo aqui, abjeção, como o conceito inicialmente discorrido no primeiro ato desta dissertação, por meio dos estudos de Kristeva (1982). De forma que, o abjeto seria o “objeto” da repressão originária, a partir da “capacidade do ser falante, sempre já habitado pelo Outro, de dividir, rejeitar, repetir. Sem que uma divisão, uma separação, um sujeito/objeto seja constituído” (KRISTEVA, 1982, p. 12).

A importância dos estudos de Kristeva (1982), dos quais posteriormente vieram a influenciar os estudos de Judith Butler (1990/2019a; 1993/2019b) sobre o assunto, diziam respeito a uma importante elaboração acerca da abjeção, do estranhamento, do distanciamento e da marcação do “outro” como ameaçador, do “outro” como animalesco e “primitivo”, do qual seria melhor adotar uma distância, “imaginados como representantes da morte e do sexo” (KRISTEVA, 1982, p. 13). A partir dessa constatação, fez-se possível compreender como a metáfora em torno da AIDS, nomeada durante a epidemia brasileira, como um “câncer gay” (TREVISAN, 1986/2018), visava para além de uma marcação e de um estigma, uma condenação à morte, uma nomeação daquilo que deveria ser extirpado.

Assim sendo, entender a abjeção como uma ferramenta política, permite tomar essa categoria analítica, assim como elucidou Kristeva (1982), como sendo própria da perversão, visto que ela “não abandona nem assume um interdito, uma regra, uma lei; mas distorce-os, extravia-os, corrompe-os; serve-se deles, usa-os, para melhor negá-los” (KRISTEVA, 1982, p. 15). Tal como Rebeca indicou em seu relato.

Outra colaboradora, Renata, também trouxe essa perspectiva diante de uma normativa de como se constituir professora ou mulher, ao dizer da sua constituição docente:

“Eu tenho uma cara de brava né, (...), eu falo muito, gesticulo demais né, (...) eu era muito mais agressiva no jeito de falar, exatamente, eu entendo hoje o porquê dessa agressividade, que era a forma que eu tinha de recusar esses modelos todos que estavam aparecendo pra mim... eu via um outro universo político do qual eu tava me inserindo que não coadunava com aquele lá do magistério, ele me era insuportável, porque tinha esse modelo, esse padrão de professora bonitinha, arrumadinha né que era dom, além de ser dom ser professora, era dom ser artista, eu achava aquilo um absurdo. (...) Eu aprendi a ser professora não concordando com aquele modelo que me ensinaram como professora, (...), porque existia ali um padrão de mulher né, um modelo de mulher que eu tava me havendo com ela e que eu tava recusando, o tempo inteiro recusando, não era o que eu queria pra mim” (RENATA, 2022).

Se nomear a partir de uma recusa é o caminho indicado por Renata, onde essa invenção parece aproximar de uma (des)identificação da norma esperada. Ao recusar aquilo que eu não quero para mim, abre-se a possibilidade, ou possibilidades, de criar, inventar e descobrir maneiras outras de ser e estar nesse mundo (des)identificadas de uma nomeação do Outro, para emergir uma nomeação própria. Esse processo ela narra a seguir:

“foi sofrido, mas não foi seguindo esse padrão, (...) eu não fazia aqueles cartaz cheio de fru fru, (...) as crianças começaram a me chamar de tia, eu detestava aquilo me chamar de tia, [ela dizia] não me chama de tia, me chama pelo nome, ‘*mas como assim, Renata?*’ É: Renata, pode me chamar pelo nome. E eu ainda tinha que conversar que não era falta de respeito, que isso é respeito do mesmo jeito. (...) A outra coisa (...) que eu passei a mudar... foi o jeito de dar aula né, porque eu tava alfabetizando, então, pretensamente espera-se da professora fazer essas porcariadas todas, esses fru fruzinho tudo, achando que ali é que se ensina a criança a ler e a escrever e aí eu tive que estudar pra ver que não era isso, que eu não queria isso, de

forma alguma. (...) As colegas, quando eu chegava, elas diziam que não parecia que eu era professora, primeiro porque eu era muito nova, segundo porque eu era branca, a maioria era negra, e eu era branca, e branca pretensamente não era professora né, (...) então essa coisa do branco, cabelo liso, mulher, isso, tem um imaginário aí que pegava, sabe? (...) Esse jeito meu assim, é... Incisivo, (...) que mexe muito a mão, que fala de uma forma, que para algumas pessoas é de uma forma agressiva, (...) eu acho que naquele período eu era agressiva mesmo, havia uma agressividade da minha parte, sabe? Tanto que eu recusava muito, falava alto, eu me lembro disso. (...) [Tinha para] os colegas (...) esse viés de classe, um imaginário da qual eu não correspondia né, eu pegava ônibus igual elas, todo mundo, acordava muito cedo, (...) eu trabalhava dois horários, ainda morava com a minha mãe, (...) não era casada né, não podia morar sozinha porque o dinheiro não dava, então, assim, eu contribuía em casa com o meu salário, então, tem sim na realidade vários marcadores que vão fazendo essa mudança aí né de posição em relação ao trabalho docente pretensamente nesse modelo existente né” (RENATA, 2022).

Recusar ser chamada de “tia”, em prol do seu nome próprio. Recusar o modelo “fru fru” de ser professora, para se dedicar ao estudo da cognição para constituir o seu “estilo” de alfabetizar. Se apresentar de modo mais incisivo, gesticulativo e falante, em detrimento de uma imagem mais calma e doce, ainda que fosse lida como agressiva, tendo, inclusive, consentido com esse significante advindo de uma recusa em performar o modelo esperado. De maneira que, a seu modo singular, a imagem da agressividade lhe parecia mais inventiva e autoral do que a imagem que estava posta. E por fim, o fato de ter sido uma professora solteira, morando com a mãe em uma recusa de seguir com o protocolo de casar e ter filhos, como lhe era esperado.

As recusas narradas por Renata podem ser associadas a uma recusa de uma concepção normativa, que já está pronta, que se intenta “toda” e universal, para deixar emergir um viés mais singular. Tal saída, também pôde ser identificada no relato de outros sujeitos colaboradoras/es.

Logo, é neste ponto que os estudos *queer* se divergem de um movimento por libertação gay e lésbica - com sua ascensão na contracultura norte-americana dos anos de 1960 - visto que os estudos *queer* não demandavam aceitação, assimilação, tampouco, desejavam se instituir como conjunto identitário. A proposta dos estudos *queer*, na verdade, seria a de recusar uma identidade, propondo com isso, uma (des)identificação, uma negação de qualquer filiação pautada nos moldes hegemônicos e universais.

Isso quer dizer que, bem como apontou LEOPOLDO (2020), o *queer* “não se trata de uma identidade, mas, sobretudo, de um questionamento contínuo das identidades, um questionamento aos processos de naturalização e normalização” (p. 29). Essa definição é de suma importância para se pensar nos atos (des)identificatórios erigidos pelos sujeitos frente à tentativa de captura discursiva do grande Outro para o que se apresenta como uma falha

representacional, nitidamente reducionista. Assim, os atos (des)identificatórios ao escapar de uma normativa preestabelecida, podem vir a se apresentar por meio de atos singulares de cada sujeito.

Judith Butler (1990/2019a) ajudou a sintetizar que “ser” um sexo ou um gênero é da ordem do impossível. Não só essas instâncias são produzidas e reiteradas nas relações sociais, como o próprio corpo, também o é, não havendo matéria essencial e/ou anterior à marcação e produção discursiva. Diante disso, são produzidos sujeitos inteligíveis ou não, segundo a assimetria proposta pela instituição da norma e dos parâmetros responsáveis por ditar uma concepção de “saudável”, e, portanto, passível de ser almejado.

Butler (1990/2019a) entendeu esse processo relacionado “com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero” (BUTLER, 1990/2019a, p. 42). Como resultado, intentou-se dizer que os gêneros “inteligíveis” são aqueles que mantêm coerência e continuidade entre “sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 1990/2019a, p. 43). Se existe uma inteligibilidade, obviamente, irão existir gêneros considerados inconformes e descontínuos, relegados a uma matriz de proibição e segregação, diante de uma manutenção do sistema sexo-gênero, responsável por instituir uma heterossexualização do desejo. Tal mecanismo produz assimetrias oriundas de uma violência de gênero, balizadas por uma visão binária e sexista calcada em uma concepção essencialista e fixadora das identidades.

Evidentemente, se existe uma matriz reguladora de inteligibilidade do gênero, as identidades e modos de subjetivação que divergem dessa regulação, serão negadas do seu estatuto de sujeito, sendo produzidas e reiteradas como seres abjetos, que ainda não podem ser chamados de sujeitos, mas que, bem como pontuou Butler (1993/2019b) “formam o exterior constitutivo do domínio do sujeito” (BUTLER, 1993/2019b, p. 18).

Butler (1993/2019b) entendeu o conceito de abjeto trabalhado por Kristeva (1982), como zonas “não vivíveis”, que não são passíveis de serem habitadas pela vida social, sendo, dessa maneira, povoadas por indivíduos que não alcançam o estatuto de sujeito, “mas cujo viver sob o signo do “inabitável” é necessário para circunscrever o domínio do sujeito” (BUTLER, 1993/2019b, p. 18).

Nesta perspectiva butleriana, tais zonas inabitáveis que circunscrevem o exterior de uma pessoa, funcionam por meio de uma pesarosa identificação com aquilo que é abjeto, que se deseja ter bem longe, extirpado de si. A fantasia que se tem, de que essa zona não deveria ser habitada, podendo ser prejudicial para si, sob o perigo de uma dissolução, da perda de seu estatuto de sujeito, recalca em seu inconsciente a interioridade, que é própria do ser falante

diante do seu repúdio fundacional, aquele que é traumático, de difícil assimilação e simbolização.

A aposta de Butler, no entanto, se fez por meio da regulação das práticas identificatórias, onde a identificação com a abjeção é repudiada. No ato de constituir-se sujeito, há identificações produzidas com um “fantasma normativo do “sexo”, e essa identificação toma lugar mediante um repúdio que produz um domínio de abjeção, um repúdio sem o qual o sujeito não pode emergir” (BUTLER, 1993/2019b, p. 19). Um furo nessa regulação das práticas identificatórias, encontraria seu lugar na possibilidade de (des)identificar-se das normas regulatórias, algo que os estudos *queer* se mobilizam desde a ressignificação da palavra *queer*, ainda nos anos de 1970.

Por conseguinte, Butler (1990/2019a), trouxe a noção de uma “reapropriação parodística” para se pensar nas ressignificações feitas diante de termos - anteriormente usados como xingamento e marcação das dissidências sexuais e de gênero - por meio de reapropriações temporárias e estratégicas. Com efeito, a retomada de termos: “*queens, butches, femmes, girls, (...), dyke, queer e fag*”⁶⁴ (BUTLER, 1990/2019a, p. 212), no intuito de elucidar como essas categorias parodísticas podem desnaturalizar o sexo, por meio da reapropriação de termos degradantes, e assim, ter a sua utilização destinada a propósitos-outros. Essa saída inventiva de subversão pôde conferir uma desestabilização em um sentido que, a priori, era tomado como universal, para proliferar de sentidos-outros.

Essa constatação também pode ser pensada na forma como o colaborador Adriano, no início desta cena se utilizou do termo viado para dizer sobre si, diferente da forma pejorativa que os colaboradores da pesquisa de Carmen Dora utilizavam para se distanciar do termo.

Dessa maneira, é possível aproximar as conceituações de Butler (1990/2019a), do que a ética da Psicanálise se propõe. Para isso, utilizo o livro: “O ser e o gênero: homem/mulher depois de Lacan”, da psicanalista Clotilde Leguil (2016), para elaborar a impossibilidade de parodiar um gênero entendido como universal e para “todos”, já que o mesmo não “é um jogo, um disfarce. A paródia não basta para responder aos sofrimentos ligados ao gênero. (...) Pois o gênero toca a questão do ser mais além dos adereços e do semblante” (LEGUIL, 2016, p. 32).

Para Leguil (2016), o gênero está relacionado à busca do sujeito na tentativa de ir ao encontro de seu ser, sem que nunca possa alcançá-lo completamente. Não é possível ser um

⁶⁴ Uma tradução possível para a variação desses termos seria: “veado”, “sapatão”, “boiola” (BUTLER, 2019a, p. 212).

gênero tomado como universal - bem como Butler (1990/2019a) pontuou -, que viria a responder as angústias dos sujeitos, já habitados por um mal-estar na cultura, mas é possível ir em direção ao seu desejo e descobrir o que se deseja e de quem se deseja. O gênero tomado como singular.

É justamente com o entendimento do gênero como singular, que pretendi com este escrito trabalhar para além de uma nomeação significativa que visa demarcar uma dissidência sexual e de gênero, a fim de que, com isso, algo possa se estabilizar, e conseqüentemente, se ordenar. Pelo contrário, entendo ser pelos atos de criação e de autoria que, algo singular de cada sujeito emerge, na possibilidade de dizer sobre si, de suas invenções, produzindo um relato sobre si, e, dessa forma, a possibilidade de se abrir para um saber inédito, um saber que está às voltas com os restos inconscientes, um saber que é do âmbito do desejo, avesso a qualquer normalização e engendramento.

Em síntese, faço a minha aposta de que, se apropriar de forma estratégica e temporária de uma categoria parodística pode fazer emergir a singularidade de um sujeito, possibilitando assim, a produção de sentidos outros, a fim de escapar da armadilha imposta pela narrativa de uma “história única”.

3.3.2. Sexualidades e docências

Para que fosse possível prosseguir nas contribuições autorais dos sujeitos colaboradoras/es, fez-se importante trazer mais uma categoria de análise. Categoria essa que diz respeito da incidência da sexualidade no fazer docente. Para isso, retorno mais uma vez às produções freudianas, desta vez, para o ano de 1925, quando Freud teceu considerações sobre a Educação nos escritos destinados ao prefácio do livro “Juventude Desorientada”, de August Aichhorn, educador e psicanalista austríaco. À época, ele disse: “Nenhuma das aplicações da Psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação” (FREUD, 1925/1996h, p. 313).

Ao fazer tal constatação, Freud pretendeu elucidar o porquê do interesse da pesquisa psicanalítica sobre as crianças ter ganhado maior atenção do que os casos de histeria, já que foi com a escuta desses casos que Freud inventou o seu dispositivo clínico, que hoje se conhece como o dispositivo analítico. Freud não se surpreendeu diante dessa atenção destinada as crianças, tendo compreendido o interesse do campo educacional de se aprofundar no assunto, garantindo assim, que as crianças assistidas pela Educação não se extrviassem de

um caminho predeterminado. Mas que caminho era esse, do qual a Educação aliada a Psicanálise poderia garantir que não houvesse uma transgressão? Um desvio? O que era esperado dessa “união”?

Freud ao tecer essas considerações no prefácio de August Aichhorn, que à época exercia um trabalho com jovens em conflitos com a lei, indicava duas lições que seria possível aprender com a vivência do amigo psicanalista e educador, a primeira lição indicava que as pessoas que trabalham com crianças, seriam recomendadas receber uma formação psicanalítica, tal formação poderia ser mais frutífera, se a própria pessoa, se submetesse também a uma análise. Uma segunda lição tratava-se da veemente e importante afirmação de que a Psicanálise não poderia ser confundida com o trabalho educacional, e que uma não poderia vir a substituir a outra (FREUD, 1925/1996h).

Na contemporaneidade, tais recomendações freudianas ainda se sustentam?

A fim de interrogar mais ainda sobre isso, resgato o relato de Renata, quando ela indicou a formação de si, tal como Freud preconizou em seu ensino, quando falou sobre as suas recomendações à prática educativa, onde ele pontuou a importância da análise pessoal, para que assim, ao “acertar as contas” com o seu passado, se possa aproximar do seu desejo e da sua relação singular com o saber. Desse modo, seria possível pensar na formação que perpassa o currículo e a trajetória de estudantes nos diferentes estágios de ensino.

“No início eu tinha medo das crianças... o que eu vou fazer com aquele tanto de menino na sala de aula? (...). Eu comecei a descobrir a criança e comecei, obviamente, eu tenho que dizer isso do meu amigo Freud, que eu aprendi com a minha criança né, a criança que eu tinha, eu dei um jeito dela aparecer. (...) Precisei “acertar as contas” com a minha criança. Precisei fazer isso pela análise, fui fazer análise e ai fui tentando acertar as contas, lembrar de coisas que a gente não quer lembrar né, principalmente da adolescência, (...) fiz questão de recalcar um monte de coisa que tava lá e não queria lembrar de jeito nenhum, quase sempre em relação com a sexualidade né, em relação a esse lugar de menina quieta né, esse lugar da menina comportada, então, lugar de menina que tinha que cumprir as normas e as regras, senão, eu ia ser punida, (...) isso ai foi o jeito de ter que me haver com a criança dentro de mim pra poder olhar para as minhas experiências, olhar essas experiências sofridas agora com um olhar de adulto” (RENATA, 2022).

Ainda que não possa ser vista como uma saída para todas as pessoas em posição docente, as recomendações de Freud parecem ter sido importantes para Renata, onde ao “acertar as contas” com o seu passado e com a sua criança, permitiram que ela pudesse olhar para as dificuldades vivenciadas quando ainda era criança no seu encontro com o sexual, para que, ao se deparar com uma série de crianças e as suas diversas descobertas sobre o corpo em sala de aula, não se assustasse com o que pudesse emergir dali. Afinal, a incidência da sexualidade vai sim, estar presente na relação discente-docente.

No entanto, o que Renata indicou é que, ao olhar para essas situações com um olhar de adulto, de alguém que já vivenciou o encontro traumático com o sexual e pôde, a sua maneira, elaborar, permitiu que ela não se deparasse com essas situações de modo repressor e conservador. Pelo contrário, possibilitou que ela consentisse com a sua presença em sala de aula.

O colaborador Léo, por sua vez, ao dizer sobre a sua infância religiosa também indicou a importância da recomendação freudiana como uma possibilidade para um deixar cair fantasístico, por meio da queda de ideais construídos para dar conta de um real difícil de suportar. Desse modo, ergue-se algo que a fantasia pensa ser suficiente para não permitir que o sujeito entre em contato com aquilo que se apresenta de forma tão aterrorizante. Léo, ao recontar um pouco de sua história, traz essa possibilidade de subjetivação:

“Eu fui uma criança muito religiosa e eu não sei explicar muito bem de onde isso vem não, mas, eu me envolvi muito cedo com catequese, paróquia, essa questão do cristianismo, na lógica da expiação, confissão, sacramentos e etc., isso me marcou. (...) Então, eu vivenciava esse tipo de paradoxo ou de contradição, ao mesmo tempo que se tem um Deus amoroso, que se personifica em Jesus Cristo e se sacrifica para salvar toda a humanidade, esse Deus amoroso se você não segue os preceitos dele, pode te condenar eternamente ao inferno e isso é uma doideira pra cabeça de uma criança, de um adolescente. Então... ao falar sobre a minha não-heterossexualidade com os meus pais, eu esperava algum tipo de postura que, talvez, materializasse essa outra face de Deus, que é do Deus que manda os outros para o inferno. E eu me deparei com a primeira, a que acolhe. Então, eu achei isso tão desorganizador porque eu já tinha todo um *script* desenhado na minha cabeça, olha: eles não vão me aceitar - a fantasia é incrível -, eles vão brigar comigo, muito provavelmente eles vão falar que eu vou ter que sair de casa e eu vou falar que, para não sair de casa, eu abro mão da minha sexualidade, pronto. Táí o motivo pra eu topar o celibato desde os treze anos de idade, né. Alguma coisa nesse sentido. E não foi nada disso, então, se eu não tinha mais esse amparo fantasístico para dizer que não podia, a coisa voltou com muita intensidade pra mim e eu acho que foi aí que eu não dei conta e fui dormir mesmo, fui tentar apagar pra não ter que pensar em nada dessas coisas todas e passava o dia todo no quarto dormindo” (LÉO, 2021).

Freud ao longo de sua obra, especialmente, após 1905, se dedicou a conceituação do fenômeno da fantasia, localizando-a como estritamente articulada entre o inconsciente, do qual não se tem um acesso total e ilimitado, e a eminência da pulsão, aquela que exige uma satisfação a qualquer custo (FREUD, 1911/1996d). Mas, antes que se fale mais sobre a fantasia, é importante trazer alguns conceitos fundamentais da Psicanálise.

Refiro-me a conceitos relacionados aos processos inconscientes, aqueles responsáveis por lidar constantemente com os estados de prazer/desprazer, vinculados com aquilo que se chamou de: princípio de prazer. Na busca por prazer, ou melhor, na busca por satisfazer os prazeres, evita-se o desprazer. Nesse movimento, Freud entendeu a emersão de um processo

de repressão, diante da possibilidade de afastar aquilo com o qual, o Eu pensa ser material de angústia e sofrimento, repelindo-os para longe de si (FREUD, 1911/1996d).

Obviamente, essa saída não seria suficiente para permanecer distante do inevitável desprazer, inerente a condição de sujeito. Sendo assim, na ausência de uma satisfação que se fizesse completa, mas, também, como forma de proteção, o aparelho psíquico “substitui” o princípio de prazer, pelo princípio de realidade, onde passa a levar em consideração as instâncias conscientes e as manifestações do mundo externo. Isso não quer dizer que, a busca por prazer e satisfação seja abandonada, pelo contrário, o princípio de realidade ainda assegura a existência do princípio de prazer, por meio das fantasias.

Freud atribuiu às fantasias, como próprias das brincadeiras infantis, mas não somente, elas também estariam conservadas na puberdade e durante a vida adulta pelos devaneios e materiais oníricos com os quais os sujeitos têm acesso. Desse modo, como uma forma de se afastar do teste de realidade imposto pelo princípio de mesmo nome, a fantasia “parece encontrar expressão na tenacidade com que nos apegamos às fontes de prazer à nossa disposição e na dificuldade com que a elas renunciamos” (FREUD, 1911/1996d, p. 240), para que, assim, evite-se o encontro com os desprazeres, angústias e pontos de sofrimento, como o relato de Léo suscitou.

Assim, fantasiar permite a produção de uma satisfação temporária e, ainda que, negada pela realidade, encontra-se situada entre o imperativo pulsional na exigência de satisfação imediata e a lei do desejo inconsciente, de forma que, independe dos anseios externos e das convenções sociais.

Discorri sobre o fenômeno da fantasia, não só para pactuar com aquilo que Renata e Léo discorreram, mas, também, para elucidar como parte desta pesquisa se sustentou diante desse fenômeno. Afinal, a concepção de corpo docente perpassa a relação com o imaginário, a depender da época de onde se fala. Tal como foi possível apresentar na primeira cena deste ato.

Faço essa constatação por entender que o discurso educacional foi concebido por meio de uma fantasia social e religiosa sobre como esse corpo docente deveria se constituir, se comportar e educar, a fim de exercer o seu ofício com mestria.

O que coaduna com o que Freud, em 1932, elaborou ao tecer as suas “Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise”, ressaltando a importância da aplicabilidade da psicanálise à educação, garantindo a sua “maior importância, (...) a mais importante de todas as atividades da análise” (FREUD, 1932/1996j[a], p. 155). Ele localizou que o grande

interesse da aplicabilidade da psicanálise à educação das crianças, servia como em virtude da incidência da sexualidade e as marcas impressas na vida dos sujeitos. Freud diria, então, que o encontro com o sexual é sempre traumático e uma das formas de um sujeito lidar com esse encontro, ainda mais na tenra idade, é por meio de processos inconscientes de recalçamento. Tal processo, “ajudaria” o sujeito a se situar diante da cultura, de uma norma social vigente e com os processos de socialização.

KUPFER (1989) entendeu essa elaboração freudiana do processo de recalçamento iniciado ainda na infância com o advento da sexualidade, como tendo sido a grande responsável pelo avanço nas contribuições freudianas ao campo em questão, interrogando dessa forma, o papel da Educação na condenação da sexualidade.

Por sexualidade aqui, me refiro à concepção psicanalítica de sexualidade, que não deve ser confundida unicamente com a anatomia dos corpos. Quando invoco o conceito de sexualidade, me refiro aos processos mentais relacionados ao prazer e menos a serviço da “natureza” essencialista e moralista, que poderia conceber que um sujeito vivencia sua sexualidade unicamente para procriar.

Para a Psicanálise, a sexualidade também está relacionada com os atos preliminares de prazer, que vão desde a amamentação, aos prazeres despertados no encontro da criança com o corpo materno - seja lá quem faça essa função -, a descoberta do seu próprio corpo e as estimulações que podem ser feitas por meio do toque, da boca, do olhar e de outras zonas erógenas.

Isto é, há um entendimento freudiano de que, o desprazer presente no interior da própria sexualidade vivenciado pelo sujeito poderia vir a contribuir na reiteração de uma moralidade vigente de acordo com cada período histórico. Essa elaboração permitiu uma compreensão de que, tal processo de recalçamento não é exterior ao sujeito, mas sim, um processo inconsciente de cada pessoa a partir do seu encontro traumático com o sexual, recalçando aquilo que poderia vir a ocasionar desprazer. Dessa forma, o movimento de recalque pode vir, conseqüentemente, a contribuir com os processos externos de moralidade e controle, próprios de cada contexto histórico e social.

Sendo assim, Maria Cristina Kupfer permitiu compreender, embasada nos escritos freudianos, de que é “em nome da própria sobrevivência individual e grupal que o eu opera para o recalque da sexualidade” (KUPFER, 1989, p. 37). Novamente, pode-se perceber com essa elucidação, de que há um paradoxo de prazer/desprazer presente na sexualidade, indicando uma ambivalência constituinte.

Para que se possa avançar nesse paradoxo da ambivalência presente na sexualidade, é preciso retornar ao ano de 1905, quando Freud descobriu a tese da sexualidade infantil, com a publicação dos “Três Ensaio para uma Teoria Sexual” (FREUD, 1905/1996c), destacando um ensaio específico para o tema em questão, onde abordou a emergência das pulsões parciais com a elucidação de uma perversão polimorfa⁶⁵ presente na constituição da sexualidade.

O que Freud pretendeu ao indicar essas considerações “polêmicas” condizia com a sua teoria de que, os sujeitos possuem pulsões parciais dirigidas a múltiplos objetos, podendo se dirigir a inúmeros destinos. Pode-se citar a mera curiosidade exibicionista, às práticas fetichistas, a manipulação dos órgãos genitais, o prazer da sucção, da defecação, assim como os atos do *voyeur*, dentre outros. Práticas essas, consideradas “perversas” perante a uma sociedade punitivista e controladora, que, logo, tratou de restituir o sujeito a “destinos” sociais mais desejáveis. Portanto, pôde-se compreender que a educação, trabalhou nesse conflito - psíquico e social - como coautora (KUPFER, 1989).

Freud localizou a Educação - ao longo dos seus períodos históricos - como um agente importante desse processo de inibição, proibição e supressão de toda a curiosidade sexual infantil. Mesmo tendo compreendido que não seria indicado dar vazão a toda a curiosidade sexual infantil suscitada, Freud deu indícios da importância de um manejo, por meio da importância do reconhecimento da singularidade de cada sujeito no trabalho com a sexualidade, assim, ele pontuou ser “quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças” (FREUD, 1932/1996j[a], p. 158).

A ótica singular preconizada pela Psicanálise impede a sua aplicação de forma acrítica pelos cânones educacionais. O interesse pelas contribuições psicanalíticas no que compete à sexualidade infantil aplicada ao campo educacional não deve estar voltado para a correção de estudantes desviantes de um caminho predeterminado, por meio de uma possível expectativa de que na puberdade se interessem pelo “sexo oposto”, na vida adulta optem por uma “profissão honrosa”, para, assim, constituírem “família”, reafirmando o seu estatuto de “cidadãos/os de bem”. Freud compreendeu que, a “educação deve se dar a finalidades outras e mais elevadas, isentas das exigências reinantes na sociedade” (FREUD, 1932/1996j[a], p. 159).

⁶⁵ Conceito freudiano para designar à época da escrita dos “Três Ensaio...” uma sexualidade que desconheceria a proibição do incesto, o mecanismo de recalque ou mesmo a sublimação. Tratar-se-ia de uma sexualidade sem limites, desviante (ROUDINESCO; PLON, 1997).

Dessa maneira, outro conceito freudiano se fará importante para avançar na importância do saber inconsciente como forma de se romper com o universalismo autoritário e violento sobre os corpos docentes. Refiro-me ao conceito de sublimação⁶⁶. Ou seja, após as suas elucidações sobre as pulsões parciais, Freud indicou a possibilidade da pulsão sexual também ser dirigida a outros fins, ou melhor, a outros alvos que não aqueles relacionados à sexualidade, tais como criações artísticas e intelectuais, que nitidamente, interessavam o campo educativo. A pulsão terá sido sublimada, quando ela se dirigir a outros alvos. Esses, por sua vez, mais aceitos do que aqueles considerados erráticos e perversos.

A grande sacada de Freud, no entanto, não foi valorizar a sublimação como uma função meramente moral de organização social. Mas sim, trazer a sua implicação para a cultura, pontuando que, sem as perversões, não haveria algo a ser sublimado, e não havendo a função da sublimação, dificilmente haveria cultura (KUPFER, 1989).

Logo, a experiência com a sexualidade também é um convite para se abrir para o desejo de saber. Saber sobre si, sobre o seu corpo e sobre o encontro sexual. Daquilo que se gosta e do que não gosta; como se obtém prazer ou como proporcionar prazer para o outro. Sem a libido, sem o investimento sexual não haveria desejo de saber, de conhecer ou de viver a curiosidade diante do desconhecido.

A professora e psicanalista, Deborah Britzman, retoma bem essa associação entre sexualidade e saber, quando diz: “querer saber a respeito da sexualidade é uma manifestação da atividade intelectual que repousa sobre nosso Eros. É nossa primeira forma de investigação e indica um empenho em saber, um desejo pelo conhecimento e uma esperança pelo eu e pelo outro” (BRITZMAN, 2009, p. 61).

Essa associação entre Eros, sexualidade e docência, também pôde ser percebida no relato de João, quando ele diz:

“porque eu só consegui sair do armário enquanto professor e performar essa não-norma, quando eu dei conta de sair do armário do ponto de vista mais pessoal né, enfim, pra minha família, pros meus amigos, quando eu consegui beijar um outro cara. Mas isso, de fato, não dá pra gente separar. Pelo menos eu não consigo separar né, assim, quem tá dando aula a gente cria essa imagem, mas quem é o professor? O professor é o João né, e é o João gay né, que performa essa sexualidade assim, não é o João uma figura né, desvinculada dessa experiência pessoal, então ai se tornou muito mais fácil, hoje em dia é muito mais fácil dar aula, entrar em sala de aula, antes era muito rígido, muito, eu tinha que pensar em tudo, assim, eu pensava se eu tava mexendo demais as mãos, eu pensava o jeito que eu tava andando, eu pensava

⁶⁶ Este termo freudiano foi conceituado em 1905 no intuito de caracterizar uma “atividade humana (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma relação aparente com a sexualidade, mas que extrai sua força da pulsão sexual, na medida em que esta se desloca para um alvo não sexual, investindo objetos socialmente valorizados” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 734).

se eu tava fazendo muitos movimentos, eu pensava no tom da minha voz, era muito difícil dar aula né, quando eu consegui me despojar disso tudo assim, que tinha relação direta com a minha sexualidade, ficou muito mais fácil” (JOÃO, 2021).

O relato de João indica uma relação direta da sua experiência com a sexualidade e o seu fazer docente, onde além de não haver uma separação, também houve um movimento de se despojar de uma cisheteronorma, o que possibilitou um poder se mostrar de forma mais autêntica, portanto, singular.

Diante dessa elaboração, com humor, ele se diverte ao constatar: “é muito engraçado porque a maioria dos meus alunos me chama de João, não me chamam de professor” (JOÃO, 2021).

Assim, ele complementa o seu raciocínio ao dizer:

“não consigo, de fato, separar as duas coisas, eu não consigo separar o tipo de professor que eu sou com a sexualidade. Pra mim... hoje é muito claro, o dia que eu não puder mais expressar a minha sexualidade né, ou performar a minha sexualidade em sala de aula, eu peço demissão (...). e ai eu tô pensando até que ponto... essa imagem que eu criei do professor antes, ela também não tava associada a um certo preconceito, enrijecimento que eu tinha com o universo LGBT assim, com o campo da sexualidade, porque assim, sendo evangélico, (...) mesmo sendo gay, mas estando completamente no campo da repressão, eu tinha lá os meus preconceitos e ai tinha uma imagem que... gay não faz coisa que presta né, assim, gay não tem credibilidade, gay não tem valor, né, (...) e ai eu acho que eu consegui colar né, uma outra forma de pensar a homossexualidade, distinta desses marcadores preconceituosos, então, de uma certa valorização da homossexualidade com o ser professor, com a docência” (JOÃO, 2021).

Desassociar uma concepção preconceituosa presente em seu imaginário de que “gay não faz coisa que presta”, em relação à vivência homoafetiva possibilitou a João uma nova elaboração a respeito da sua sexualidade relacionada à sua experiência docente. Indicando, inclusive, um saber sobre si, do qual não é possível separar do seu fazer docente. Tal como ele reproduz:

“Me nomear como viado era inconcebível há quatro anos atrás, por exemplo, me identificar como viado, então, pior ainda, né? Então, tem algo ai que é do conhecimento de mim, né? (...) Mas sim, passa pelo saber. Não só o saber sobre as coisas, mas também o saber sobre mim mesmo. (...) Quanto mais eu me conheço, mais esse conhecimento vai se misturando com o que eu faço, né? Então, não há separação. E o que eu faço hoje? Hoje eu sou professor, eu ensino, sou eu. Quanto mais eu me conheço, mais isso vai aparecendo ali, então é inconcebível, é impossível, ter separação em relação a essas coisas” (JOÃO, 2021).

Experimentar um saber sobre si, sobre os seus gostos, sobre aquilo que o toca, que o faz tremer e o emociona mostra-se intimamente relacionado com o seu ofício. Quanto mais João se conhece e experimenta, mais isso se reflete no seu fazer docente, na forma como ele ensina e transmite os seus saberes.

Adriano, em sua fala também traz essa perspectiva de não separação entre a sexualidade e a docência.

“A minha sexualidade é muito importante pra mim e muito importante na minha relação com os outros, sejam eles quais forem e com meus alunos é muito importante também, então eu não quero fazer disso é... um cavalo de batalha, mas eu também não quero tornar isso algo, é... escondido que vá para o armário, entendeu? Porque a minha docência passa pela minha sexualidade ou a minha sexualidade passa pela minha docência (...), eu acho que essas dimensões ela nunca estão separadas, quer eu queira, quer eu não queira, o que eu faço é admitir que elas não estão e intencionalmente tratar delas como coisas que se conectam” (ADRIANO, 2021).

Reconhecer a não separação das dimensões da docência e da sexualidade, admitindo as suas presenças em sala de aula são posições adotadas por Adriano ao discorrer sobre a sua atuação docente. Mais ainda, de forma intencional ele reconhece tratar dessas questões como alicerces, que se conectam e produzem sentido de experiência.

Desta maneira, a expressão da sexualidade para Adriano assume um lugar de existência.

“Todo mundo sabe que eu sou gay, quer dizer, eu digo isso constantemente, os meus objetos de pesquisa, a minha flexão como sujeito fala disso o tempo inteiro, então... é algo comum a minha sexualidade, já é algo óbvio, meu companheiro circula muito a universidade (...) Já é algo sabido. (...) Como efeito fica que, de alguma maneira a diversidade sexual está presente, é claro que, alguns professores LGBT [estão] dentro da Faculdade de Educação, há vários, mas eu acho que talvez eu seja aquele que mais faça disso um lugar de existência, entendeu? Aquele que mais torne isso algo presente. E, como eu tenho orgulho de ser gay, eu tenho orgulho de fazer isso, de tornar isso tão visível, tão palpável, tão manifesto. (...) Então, eu acabo achando que eu contribuo minimamente para que seja pautado dentro da Universidade” (ADRIANO, 2021).

De um lugar de existência, de um professor que torna essa vivência manifesta em seu cotidiano, para um lugar de reconhecimento, onde se é convocado a falar sobre si e suas experiências.

“Por exemplo, os colegas me procuram às vezes pra perguntar como é que organiza um questionário, se eles colocam é... masculino ou feminino, quando tem uma pergunta sobre sexo se coloca gênero. Isso é uma coisa muito palpável, visível, digamos, dessa referência... os alunos me procuram quando tem alguma questão na sala de aula que eles estão estagiando, entendeu? Os professores pedem para eu ir para a sala de aula discutir alguma questão dessa ordem” (ADRIANO, 2021).

Esse lugar da existência indicado por Adriano parece coadunar com o relato de Renata a seguir, ao indicar também não acreditar em uma separação do seu fazer docente com o advento da sexualidade.

“O professor é uma pessoa e uma parte dessa pessoa é o professor, não tem jeito de separar não. (...) Hoje, a dimensão política social econômica ela tá presente o tempo inteiro no meu fazer docente, não tem jeito de separar. Então, eu não escondo dos meus alunos que eu sou lésbica e que eu sou casada. Eu falo isso no primeiro dia de

aula, quando eu me apresento, igual os colegas se apresentam: sou casado, tenho filho. Eu faço a mesma coisa, pra mim é a mesma coisa. Eu sou fulano de tal, minha trajetória é essa, sou casada, casada com uma mulher, minha companheira chama tal nome e eu tenho duas cachorras. (...) Então, eu não deixo de falar, não deixo de pautar assuntos que envolvem a sexualidade nas minhas disciplinas, nunca deixei de fazer isso, nem na Escola Básica” (RENATA, 2022).

A questão política de se assumir é imprescindível para Renata, onde ela não consegue desassociar do seu fazer docente, indicando como falar sobre si, sobre a sua sexualidade e das questões que atravessam as discussões políticas e os marcadores sociais da diferença são moduladores do seu “estilo” docente.

Não coadunar com uma pretensa cisão entre pessoal/profissional, não escamoteando que algo da ordem subjetiva possa aparecer constitui uma autoria de Renata, da qual ela parece consentir e não ver problemas que tal instância se aflore no encontro com discentes. Porém, ainda que reconheça a importância dessa afirmação ética e política em sua prática, este movimento não foi algo com o qual ela se deparou enquanto era discente, ela diz:

“nunca tive professoras que se apresentam do jeito que eu me apresento, eu nunca tive nenhuma professora que falasse que era lésbica ou um professor que falasse que ele era gay né, eu tive professoras que falavam que eram casadas. Eu decidi fazer isso por uma questão de assumir politicamente (...). Então, não tem como esconder e eu nem faço questão de esconder. Outra coisa porque não tem jeito de separar o pessoal do fazer docente né, porque eu sou professora, mas sou alguém, (...) mas isso não quer dizer que o meu jeito de dar aula, não tenha de mim, isso é impossível. Tem de mim: a dimensão política, da Psicanálise, da mulher, da sexualidade, tem o fato de ser uma mulher branca né, essas questões elas aparecem, não tem jeito, assim como vão aparecer os preconceitos também, é impossível não aparecer né, (...) então, essa cisão ela é muito tênue, pessoal e profissional nesse sentido em que eu tô querendo chamar atenção, mas ela é tênue no sentido da ética, a ética pra mim é que vai regular, é o que me regula nesse sentido quando eu tô em sala de aula” (RENATA, 2022).

Antes que se fale sobre a instância da ética, um importante modulador discursivo quando se invoca a atuação docente, é importante se debruçar sobre a ausência de representação, enquanto discente, de um corpo docente dissidente sexual e/ou de gênero em sala de aula. Assim como Renata indicou não ter tido docentes que faziam o que ela faz hoje. O colaborador João, também relatou essa lacuna:

“eu não tive um professor gay na Graduação, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, (...). E aí eu acho que entra o campo da representatividade também, se eu não tive e não só eu não tive, como eu não tinha, eu não me lembro de ter na PUC (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) assim, nos espaços que eu ocupava, nos eventos que eu ia, não me lembro, e aí, se não tinha, pra mim não era possível ter, né? Então, se não tinha pra mim só era possível ter professores héteros” (JOÃO, 2021).

A ausência de representatividade de um corpo docente mais próximo do seu imaginário aparece na fala de João como algo que delimitava as suas possibilidades de se

pensar sobre o que podia ou não um corpo docente. Ao dizer só ter tido encontros com docentes que consentiam com uma *performance* heterossexual - ainda que não fosse condizente com suas práticas fora do ambiente de ensino -, produzia uma internalização em seu imaginário, de que essa era a única possibilidade de lecionar.

O relato de João se relaciona com a minha fantasia ao propor a realização desta pesquisa. Ao sonhar com a pergunta: Pode um corpo transviado lecionar? eu questionava o meu próprio corpo, como também o meu próprio saber. Se antes, eu tinha dúvidas, em parte, essas dúvidas se relacionavam com a falta de representação da minha experiência discente no encontro com outros corpos transviados do sistema sexo-gênero na posição docente.

Dessa forma, me debruçar sobre esta pesquisa de Mestrado me permitiu aceder a coragem necessária para bancar o meu próprio desejo e autorizar o meu saber como legítimo. Digo isso como uma forma de elaborar para mim mesmo que, a pergunta que me “despertou”, só encontraria respostas na elaboração subjetiva da minha relação singular com o saber e com o meu corpo. Tal como eu me propus a fazer durante esta produção.

De volta ao relato do colaborador João. Quando, à sua maneira, ele rememora o momento em que assumiu um cargo como docente de uma instituição de Ensino Superior, onde se viu às voltas com uma situação específica vivenciada com uma discente que o desejou. Nesse encontro, algo se desvencilhou na fantasia até então erigida para dar conta desse real. Tal como ele narra a seguir:

“quando me deparei com outra mulher me desejando, aquilo deu uma bugada assim, na minha cabeça e ai eu lembro que eu levei pra análise e eu muito angustiado, assim: como é que pode ela me desejar, será que ela não vê que eu sou viado? Como é que pode? E ai minha analista fez uma pontuação que pra mim foi muito radical, ela vira e fala, assim: “*mas você performa ser viado? Como é que ela vai ver se você não performa?*” E ai fez muito sentido porque eu estava performando uma heterossexualidade. A pessoa não vai conseguir ver se eu não performar. (...) A *performance* ela diz algo. Curiosamente, hoje onde eu dou aula, toda vez que precisa falar sobre, sei lá, questões LGBTs, questões de gênero, chama quem? Chama o João né, assim, o João fala. Por que? Porque o Joao é a figura e performa e isso vai dando uma credibilidade para falar sobre esse assunto” (JOÃO, 2021).

Certamente, a concepção de que antes João detinha, de que gay não fazia coisa que prestasse e, dessa forma, era necessário performar uma heterossexualidade para garantir uma credibilidade, também pôde ser deslocada, a partir do momento em que ele passa a performar o seu “estilo”. A possibilidade de deixar o seu “estilo” emergir pode impactar discentes que, ao identificarem algo que também faz causa em seu desejo, conseguem se visualizar também naquele espaço, que diz respeito à docência e a transmissão de um saber.

Além dessa constatação, o colaborador também parece indicar, tal como Adriano que, tornar a sua vivência evidente no ambiente universitário, também produz aproximações para ser convidado a falar, no intuito de conferir credibilidade para o assunto. Ele exemplifica a seguir:

“quando eu me anuncio na sala de aula como um professor gay, isso é muito importante para os alunos gays... escutarem isso de um professor. Ou quando eu tô mais atacado, então aí eu performo uma feminilidade maior, o quão é importante para os alunos que são ou que se identificam no campo do feminino, [que] são mais afeminados, que isso é importante para eles, então, eu entendo que eu garanto uma certa legitimidade maior nesses cenários (...). Se uma aluna me manda uma mensagem naquele tom que mandou anteriormente, eu iria falar: minha filha, você não tá vendo que eu sou viado? Que é o que não disse lá pra ela, né? Porque eu não ia conseguir verbalizar isso. E aí é até engraçado, porque a justificativa que eu usei, foi a justificativa ética né, professor, aluno etc” (JOÃO, 2021).

A instância ética, da qual foi invocada anteriormente, assume variáveis diferentes para esses sujeitos colaboradoras/es, enquanto Renata encontrou em sua ética profissional um balizador para o seu fazer docente, consentindo com a possibilidade de se mostrar de forma mais pessoal; João, por sua vez, detinha uma ética fantasística como regulador do seu fazer docente, onde ao utilizar da justificativa presente na relação docente/discente para declinar uma investida sexual, não se mostrava enquanto um corpo viado, mas sim, enquanto um “corpo docente”. Isso até que, essa ética pôde ser desmontada ao eleger uma ética pessoal, portanto, política, como um alicerce para não se separar de si, no que compete a sua experiência viada e do seu fazer docente.

João, ao refletir mais ainda sobre a temática, também indicou a resposta diante da sua experiência viada em sala de aula e o que ela reproduz para si e no encontro com discentes:

“Se eu tivesse um professor gay, enfim, que eu conseguisse visualizar ali, alguns elementos de identificação, isso teria me ajudado um pouco nessa construção. Então, acaba que a resposta que eu tenho nesses momentos em que eu falo mais abertamente é sempre uma resposta identificatória, assim, de representatividade. Aí os alunos pedem pra conversar depois da aula, pra falar o quão importante foi eu me posicionar de um modo pessoal. (...) E eu gosto também de marcar essa posição política de dizer: olha, é um homem gay que tá no espaço acadêmico universitário. Do ponto de vista político eu acho que isso é importante, de dizer que o nosso espaço não é dentro do armário onde a sociedade quer que a gente esteja. Do ponto de vista pessoal, eu acho que isso também é político, assim, de marcar o meu lugar não é dentro do armário, é aqui, esse é o meu lugar. (...) Eu acho que tem essa dimensão que se produz, um professor que se posiciona, de um professor que tá aí né, nessa arena para um embate, de um professor que ocupa um espaço, de um professor que se vê nesse espaço, enquanto um homem cis gay, então, tem uma dimensão do sujeito político que eu acho que se produz também, isso é importante para eu reafirmar a cada semestre. (...) Eu tô aqui pensando porque quando eu falo: eu sou um homem cis gay né, eu também tô dizendo que vocês vão ter que me escutar. Então, se você nunca escutou um homem gay falando, você vai ter que escutar agora durante um semestre, isso é importante, então, acho que se produz alguma coisa do campo da escuta, assim: você vai ter que me escutar e me escutar desse lugar, não é do lugar do pedestal ou do professor formal né... você vai ter que

escutar eventualmente um professor falando da relação dele com o namorado, usando o namorado como exemplo. Então, eu acho que também é algo da escuta que se produz... do professor enquanto sujeito político que tá fazendo uma marcação de lugar” (JOÃO, 2021).

Abdicar de um lugar celestial, lá do alto de um pedestal, para falar a partir de sua diferença, aquela que o constitui como sujeito desejante, por meio da sua posição sexuada e da sua relação singular com o saber. Esse lugar, contrário a uma posição hegemônica, parece se aproximar mais de uma posição transitória e cambiante, que permite a vacilação de protagonismos, onde ora se assume o lugar de um sujeito falante, ou seja, de um docente protagonista dos exemplos e situações levadas para a disciplina; como também, na posição de ouvinte das histórias de discentes que também podem ser compartilhadas no espaço educativo.

Este lugar de existência indicado por alguns dos colaboradores da pesquisa, também pode ser percebido como uma arena, da qual pode vir a ser palco de embates, de contradições, de disputas de poder e de relações conflituosas. Ainda que seja visto por esses sujeitos como algo imprescindível para a atuação docente, essa posição política não parece desvinculada de uma produção de fissuras e desconfortos, dos quais essas pessoas parecem dispostas a bancar a fim de tornar o lugar de existência docente como mais próximo a sua experiência sexual e de gênero.

Além do que foi exposto por João, o colaborador Léo, por sua vez, indicou em sua atuação docente, um fator de aproximação com discentes e pessoas colaboradoras da instituição onde leciona a respeito de questões que envolvem os marcadores sociais da diferença.

“Eu acho que esses significantes, esses termos, eles se materializam no meu cotidiano da docência a partir de alguns apontamentos que os outros fazem, antes mesmo de me conhecerem, (...) a conversa do corredor, o relato prévio do professor que vai lecionar tal e tal disciplina antes mesmo de que você se encontre com ele, veicula uma série de adjetivos e de termos (...) *‘ô ele é casado com um homem, mas eles têm uma relação que não é monogâmica, você já viu como ele veste? Tem dia que ele está com umas roupas muito estranhas, tem dia que parece que ele levantou da cama e foi dar aula’*. (...) Então, eu acho que tem os temas de interesse, tem essas coisas que são veiculadas, nas conversas de corredor, né, que antecedem a minha chegada, geralmente, às vezes para o bem, às vezes para o mal, e tem também o fato de que esses significantes ou esses termos possibilitam que determinados alunos e alunas, colaboradores/as da instituição, galera da faxina, o moço da portaria, alguma coisa nesse sentido, por causa desses termos, por causa desses significantes chegam, se apresentam, né. *‘Professor, eu tô precisando conversar com você. Ô, professor, tá pegando tal coisa assim lá em casa, uma hora você podia me dar uma orientação do que eu tenho que fazer’*, então essa é pra mim uma consequência direta né, de não rechaçar alguns destes termos, alguns desses significantes apresentados pelo outro para me definir que me emociona, que me alegra, inclusive, que é por causa desses significantes que algumas possibilidades de contato se desenham no meu cotidiano, sabe? Então, eu tenho acolhido isso com bons olhos, de uma boa maneira” (LÉO, 2021).

O que ele sugere parece ir ao encontro de não rechaçar aquilo que é veiculado sobre si, como forma de acolher e de escutar como os significantes utilizados para se referirem a ele atravessam as pessoas que dividem o espaço institucional, essa parece ser uma saída inventiva e singular para lidar com aquilo que vem do Outro, podendo ser retificado e elaborado a partir da procura e do encontro.

Ao invés de recusar e se afastar daquilo que é dito e produzido sobre si; procurar ouvir, por meio de uma abertura para aquilo que está sendo veiculado. Isto é, se abrir para entender o que está sendo elaborado ou pretendido com tais comentários, não no intuito de reprimir ou silenciar, mas para saber de que forma o que é dito, se aproxima mais do sujeito falante e de suas expectativas, do que da própria pessoa elegida como “alvo” de tais indagações.

Rebeca, por sua vez, relatou a sua preocupação de que, aquilo que será veiculado sobre ela, partir de seu próprio relato, ela diz:

“eu me apresento né, eu entro em sala de aula e falo: Meu nome é Rebeca, tenho 39 anos, sou mãe de quatro cachorros, sou casada com a M., eu tenho dois divórcios, risos... Eu acho que desfaz alguns mitos e abre outros um pouco, quebra aquele gelo e até pra não ficar fofocando, porque eles vão fofocar, entendeu? *‘Cê sabia que a professora tem é namorada, ela é casada com mulher’*, então eu tô falando: eu sou casada mesmo, entendeu? Risos, então pronto. Que saia da minha boca” (REBECA, 2022).

Uma curiosidade identificada nos relatos das colaboradoras, Renata e Rebeca provocaram a minha atenção. Ambas fizeram questão de salientar a informação de que são mães de cachorros, no momento onde se apresentam para a turma de discentes a cada disciplina assumida.

Foi inevitável associar tais relatos com as contribuições levantadas por Eliane Marta na primeira cena deste ato, ao resgatar a aliança do discurso religioso com o discurso educacional, onde o ofício docente das mulheres estava associado com o exercício da maternidade, ainda que espiritual (LOPES, 2017). Na contemporaneidade, era de se esperar que novos arranjos pudessem ser constituídos diante dessa experiência tão marcante para o exercício docente. Onde ser mulher e professora, continua associado com exercer algum tipo de maternagem.

Renata e Rebeca, à sua maneira, relataram atos de (des)identificação no que compete a feminilidade e às nomeações advindas do outro, porém, ainda sim, uma pregnância discursiva se fez notada. O que indica, de antemão, que o exercício docente não se faz sem contradições, sem repetições e sem atos de identificação e (des)identificação. E que tal como já foi

postulado, as diferentes experiências docentes não só atravessa o fazer docente, como também modulam este ofício.

Apesar de reconhecer que a sua postura pode vir a desfazer mitos, ela também reconheceu a abertura de novos, como indicado em sua fala:

“quando eu ingressei [como docente], eu namorava um espanhol, (...) eu fui conhecer a [minha esposa] só depois né, e aí eu nunca tive problema de levá-la, comentei quando eu fiquei com [ela] pela primeira vez, (...) comentei com os meus colegas, com os meus alunos mais próximos, nunca tive problema, a única coisa que me incomodou muito foi porque eu estava sentada no corredor com os alunos e daí eu vi uma professora passar e cochichar com outra assim: *‘você sabe quem é a nova sapatão do departamento?’* Ai, aquilo foi assim: uai gente, eu acho que isso é pra mim, né? Ai uma aluna minha falou, assim: *‘ih professora, deixa pra lá, ela não sabe nada, você não é sapatão, você é bi, risos’*” (REBECA, 2022).

Mitos no que competem a sua identidade, a como ela se identifica e como performa a sua vivência singular. Inclusive, da nomeação do outro para dizer de sua experiência com a sexualidade, diante dos significantes: sapatão, bi, dos quais Rebeca parece não se apegar, como já indicado anteriormente, ela se reconhece como Rebeca, sendo quem ela quer ser, independente dos significantes advindos do outro.

Ainda que utilize de sua saída singular, Rebeca reconhece a instância do preconceito que, não sem intenção, acaba por impactar o seu “estilo” docente.

“Eu já passei por situações de aluno confundir as relações, de aluna me cantar, né? E isso é perigoso sabe, é... de ter envolvimento dos pais, já teve caso de uma aluna (...) ficou muito íntima minha e de alguns outros professores, até que um dia o pai veio e chamou a gente pra tomar uma cerveja e eu fui com a [minha esposa], aí eu senti que ele teve um pouco assim: *‘ah ela é casada com mulher, não quero que a minha filha fica andando com ela não’*, aí um dia a menina acabou soltando isso pra mim, sabe? Foi um pouco chato, hoje já não tem nada... mas na época ela falou, sabe? (...) E teve esse primeiro baque com ela, engraçado, né? Então é por isso que às vezes eu tento manter um pouco na retaguarda, depois dependendo da história vai tudo fluindo perfeitamente” (REBECA, 2022).

Reconhecer o baque, mantendo-se na retaguarda parece algo que Rebeca incorporou, principalmente, quando se refere a uma distância adotada e de alguns mecanismos de defesa colocados em ação:

“Então, eu fiquei um pouco assustada, porque eu nunca tinha passado por isso. Nunca, eu nunca tive problema de assumir a minha sexualidade, de conversar sobre isso, sabe? Falo abertamente com qualquer pessoa, nossa, não tenho problema nenhum, aí quando veio essa barreira eu parei pra pensar sobre preconceito, sabe? Porque, gente, existe mesmo, como é estranho a pessoa nem me conhece. Será que ela tá com medo de eu fazer alguma coisa com essa menina? Ai passou mil coisas na minha cabeça, e até eu mesmo toda vez que ela ia na minha sala, eu sempre tinha alguém por perto, não ficava sozinha, eu tinha medo né. (...) Eu não sei se é viagem da minha cabeça, mas aí eu vi que o preconceito existe, né?” (REBECA, 2022).

Ter vivenciado situações de preconceito no âmbito universitário produziu reflexões em Rebeca a respeito de como essas questões podem produzir aproximações, e eminentes afastamentos, a depender do contexto.

Ao relatar a sua experiência como uma docente negra, Rebeca compartilhou:

“As Ciências Agrárias tem um pouco disso, muitas alunas negras me procuram porque sentem assim, preconceito de professor, quando eu fui coordenadora de curso eu passei por muito perrengue cara, muito perrengue. Porque tem uns professores muito escrotos com mulher e com mulher negra. Eu tenho uma aluna maravilhosa, super ativista e ela tem tranças, ela tá de *black*, uma menina gorda e negra, professor virou pra ela na tora, assim, na sala de aula e falou com ela: você é preguiçosa, não consegue estudar porque você é gorda, a menina teve uma crise de pânico (...) e daí eu falei: eu não vou aguentar isso sozinha não, chamei o chefe do departamento e o vice coordenador do curso pra dentro da minha sala... e a menina não parava de chorar, falei: o que você quer fazer? Ela falou: eu quero conversar com esse professor (...). Aí ele foi até a minha sala, fechei a porta e falei assim: olha, ela vai falar com o senhor e o senhor vai escutar, ela falou um monte... eu me senti muito representada por aquela menina, naquela hora, não sei de onde ela tirou forças, e ele no final ainda falou com ela assim: não tenho nenhum preconceito não, eu inclusive, acho muito bonitinho as tranças que você faz.” (REBECA, 2022).

O marcador social da raça bem como lembrou Grada Kilomba (2020), não pode ser separado do gênero, já que as construções racistas perpassam as relações e os papéis de gênero e vice e versa. Ao definir o racismo genderizado, Kilomba (2020) propõe amparada pela acadêmica britânica, Heidi Safia Mirza, a conceituação de um “terceiro espaço”, que se “sobrepõe às margens da ‘raça’ e do ‘gênero’” (p. 97), no que compete a experiência das mulheres negras. Ao identificar que na literatura havia um vácuo na representação dessas mulheres, diante da polarização: homens negros / mulheres brancas, o que produzia um apagamento e exclusão dessas vivências.

No entanto, o que será levantado pela corrente de pensamento das “novas políticas de representação”, é o cruzamento do racismo com as questões de gênero e sexualidade. De forma a reconhecer que a realidade da mulher negra, bem como suscitou Grada Kilomba (2020) ao retomar os estudos da professora Philomena Essed, “é um fenômeno híbrido” (p. 98). Essa lente de análise possibilita articular que não há uma hierarquia de opressão por meio desses marcadores sociais da diferença, de forma a conceitua-los enquanto cumulativos para cada realidade, mas sim, enquanto marcadores que se entrecruzam de forma a produzir efeitos específicos para os sujeitos.

O que coaduna com o relato de Rebeca ao narrar uma situação de violência institucional que uma discente sofreu de forma interseccional, ao relacionar, raça, gênero e gordofobia.

Para além da questão supracitada, Rebeca também relembrou outra situação envolvendo um discente gay, onde um professor proferiu que:

“os meninos hoje em dia são homossexuais porque a mãe fica dando leite em pó e aí o menino fica constipado e tem que colocar supositório e por isso, o menino gosta de dar o cu, é umas coisas que existe aqui, sabe? E aí ter que conversar com esse colega foi uma hora em que eu senti assim, um racismo comigo, sabe? Primeiro porque eu sou muito nova em relação a idade dele, negra, o que eu estava falando? E eu como coordenadora do curso, naquela hora eu senti que ele tava cagando pra mim, sabe? Que ele ia falar aquilo mesmo, que era a opinião dele, e quem sou eu essa merda de menina pra poder falar qualquer coisa, sabe? Conversei e entrou por aqui e saiu por aqui” (REBECA, 2022).

Rebeca, ao precisar “chamar a atenção” de um docente que foi preconceituoso com um estudante, sentiu novamente a experiência do racismo. Onde o que ela precisava pontuar parecia não ser levado a sério. Para além do racismo, Rebeca também reconheceu a presença de um sexismo e etarismo por parte desse docente, o que vem a fazer coro com as conceituações postas anteriormente sobre a vivência híbrida da mulher negra.

Se questionar diante de uma situação de preconceito, por meio das indagações: “O que eu estava falando?” ou mesmo com os dizeres: “merda de menina”, são formas de se ver capturada por essa violência que perpassa a academia. Esse espaço não pode ser tomado como “neutro, nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v i o l ê n c i a” (KILOMBA, 2020, p. 51). De forma a ser comum encontrar nesses ambientes uma relação desigual de poder, tal como Rebeca assimilou. Esse mecanismo de poder também pode vir a produzir no sujeito que é afetado por ele, a internalização de uma inferioridade.

O silêncio ou o questionamento se o que está sendo dito será bem recebido, ouvido ou, até mesmo, respeitado, faz parte de uma realidade que assola as pessoas sistematicamente oprimidas, por meio de “performances frutíferas do poder, controle e intimidação” (KILOMBA, 2020, p. 57). Onde o ato de se posicionar e falar podem estar envoltos em uma teia muito bem articulada que produz nos sujeitos a sensação de insegurança, medo e menos valia por suas considerações.

Se na fala de Rebeca, foi possível se deparar com uma estratégia para identificar a intenção por trás de alguns atos que atravessam a sua atuação docente, como forma de se proteger e de, também, criar vínculos possíveis com estudantes que a procuram para dividir as suas vivências na Universidade diante da incidência dos marcadores sociais da diferença. Ela também compartilhou as violências institucionais por parte dos seus pares.

Desse modo, após a apresentação dos relatos dos sujeitos colaboradoras/es, o que parece marcante desses registros é a posição ética e política dessas pessoas diante do ato de falar sobre a sua sexualidade e de trazer algo de sua vivência pessoal para a sala de aula. Essas pessoas não só acreditam que adotar essa postura aproxima o corpo de estudantes da sua disciplina, contribuindo assim, para que algo de uma transmissão ocorra. Mas também, na aproximação com outras pessoas da instituição, a partir de um significante circulado ou a partir de uma fala saída da boca da própria pessoa em posição docente em algum momento compartilhado, o que pode tanto beneficiar, como produzir barreiras nas relações a depender de como a situação ocorre.

O lugar de existência indicado por alguns desses sujeitos pode ser entendido também, como um lugar do afeto, dotado de identificações, onde não se escamoteia algo de pessoal, portanto, autoral na relação com o outro. Tal relação pode vir a favorecer o laço social entre os sujeitos. De forma a produzir ressignificações na relação com o saber.

Mas não somente, o que o relato desses sujeitos colaboradoras/es suscita é, também, um reposicionamento do lugar “marginal” de suas existências. Quero dizer, ocupar de forma estratégica a margem, entendida aqui como um lugar pertencente a um “todo”, mas não na referência central, como não sendo exclusivamente um lugar inferior, pelo contrário, um lugar de potência e resistência diante daquilo que tenta cercear e enquadrar. Onde a “margem se configura como um espaço de abertura radical e criatividade, onde novos discursos críticos se dão” (KILOMBA, 2020, p. 68).

Descortinar as autorias dos “estilos” docentes dos sujeitos colaboradoras/es foi o que pretendi fazer nesta cena. Ao indicar que, a possibilidade de se transviar de um ordenamento e enquadramento imposto pelo grande Outro, que perpassa experiências docentes históricas e que intenta aos “corpos docentes”, por meio de uma pregnância em suas práticas, uma repetição de comportamentos e compartilhamentos de saberes considerados legítimos para um currículo *standard*.

O que foi possível considerar a partir da análise dessas “conversas” foi ao encontro de descortinar um saber inconsciente presente no relato de cada sujeito, onde algo de uma produção e transformação aconteceu no momento em que esse saber tornou-se mais palpável na experiência de cada uma dessas pessoas. De forma que, para além de uma repetição, ocorreu também uma criação, uma transformação do saber de ordem inconsciente, que perpassou por um saber sobre si consentido com o advento da sexualidade e que se apresenta enquanto não-todo, diante da impossibilidade de aferir qualquer sucesso pedagógico, e do

público que poderá ser atingido. Um saber a ser transmitido um a um, por meio do “estilo” e daquilo que faz causa de desejo.

3.4. QUARTA CENA: Os “estilos” docentes

“O estilo é o próprio homem’, repete-se sem nisso ver malícia, e sem tampouco preocupar-se com o fato de o homem não ser mais uma referência tão segura” (LACAN, 1966/1998, p. 9).

Excerto extraído do texto de abertura da coletânea: “Escritos”, de Jacques Lacan, em 1966.

Durante este escrito, a noção de “estilo” foi diversas vezes invocada, algumas pistas foram fornecidas, mas o seu sentido propriamente psicanalítico ainda não havia sido delimitado. De forma que, pretendo avançar nesta conceituação ao longo desta cena.

Em outubro de 1966, Lacan escreveu o texto de abertura da sua coletânea: “Escritos” (LACAN, 1966/1998). O objetivo deste trabalho, de acordo com o próprio autor, consistia em “anotar alguns marcadores algumas marcas, como os postes se coloca na água para atracar barcos, em o que eu venho ensinando semanalmente por vinte anos mais ou menos”, proferiu o psicanalista em 1967 (LACAN, 2006 apud NOBUS, Dani, 2019).

Se ao longo dos encontros semanais que Lacan comparecia para transmitir os seus ensinamentos e, que, posteriormente eram reunidos na publicação dos “Seminários”, do qual ele convencionou chamar de um “marcador de cena em um palco” (LACAN, 2006 apud NOBUS, Dani, 2019), a fim de sistematizar o que foi trabalhado ao longo do ano e a partir daí, onde foi possível chegar com as elaborações propostas.

Na publicação dos “Escritos”, no plural, o objetivo era reunir o que ficou do vasto material trabalhado nos seus vinte anos de transmissão. Já no seu texto de abertura, o “estilo” irônico e cirúrgico de Lacan introduz o ponto de partida, ao questionar o discurso do filósofo naturalista, George-Louis Leclerc, o conde de Buffon em relação à máxima: “O estilo é o próprio homem”, advinda do século XVIII. Valendo-se de três percursos, Lacan questionou o pressuposto de que, esse “homem” já não seria uma referência tão segura, como o filósofo naturalista à época acreditava.

No primeiro percurso, ele realizou um retorno a uma acepção clássica em torno da ideia de um ornamento e vestimenta própria da expressão de um conteúdo que denota um estilo, do qual à época acreditava estar unicamente referido ao homem e sua “fantasia do grande homem” (LACAN, 1966/1998, p. 9) como referência ordenadora; para uma

abordagem estruturalista apoiada na ideia de endereçamento, onde ele articulou com a noção do grande Outro, como sendo o campo que o sujeito se constitui como efeito da linguagem em uma operação de alienação e separação; para, enfim, uma abordagem psicanalítica, onde no lugar do homem, Lacan introduziu a ideia de objeto a ⁶⁷, causa de desejo, como um resto que “cai” para o ser falante, daquilo que sobra e que percorre o desejo, podendo vir a produzir um movimento.

O “estilo” comporia desta forma uma dimensão subjetiva, onde o seu traço estaria referido à inscrição do sujeito no discurso. Um discurso que não se faz sem um endereçamento. Afinal, é no campo do Outro, que o sujeito encontra a sua constituição no campo da linguagem. De forma que, um sujeito fala, a fim de se fazer compreendido por alguém (LACAN, 1957/1998).

Se há o entendimento psicanalítico de que o inconsciente é o discurso do Outro, de forma que, aquilo que o sujeito recebe “de forma invertida que convém à promessa, sua própria mensagem esquecida” (LACAN, 1957/1999, p. 439), constitui o caráter de alteridade presente na relação do sujeito com o discurso inconsciente. A relação com o Outro, ao mesmo tempo em que denota uma intimidade do sujeito com o seu sintoma, também escancara a exterioridade dessa relação por meio dos processos alienatórios que o sujeito se aventura em torno de corresponder aquilo que se imagina ser o que o outro espera.

Desse modo, o “estilo” também estaria relacionado com esse ponto de alteridade, responsável por constituir o sujeito e de situá-lo no âmbito da linguagem, por meio dos jogos de significantes. Onde a própria relação entre os processos de alienação e separação do sujeito diante do imperativo do Outro denotam um descompasso estruturante. Essa constatação pode permitir ao sujeito consentir com a queda do objeto a , como sendo um movimento em direção ao seu desejo, sem que nunca possa apreender e satisfazê-lo completamente. O que não deixa de indicar uma ação. Um saber fazer com aquilo que “desperta”.

Por fim, o que Lacan formula ao final do seu texto de abertura é um convite para os leitores que ao realizarem o percurso pela coletânea, possam, também, colocar algo de si diante do que foi transmitido. A fim de produzir novos escritos e produções, que possam vir a se constituir como formas outras de saber fazer com os ensinamentos psicanalíticos.

⁶⁷ O objeto pequeno a , foi um termo introduzido por Lacan, em 1961 para caracterizar um “objeto do desejo que se esquia e que, ao mesmo tempo, remete à própria causa do desejo” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 552). Com isso, intenta-se dizer que a verdade sobre o desejo é oculta da consciência, sendo material inconsciente, entendendo com essa elucidação que o objeto ao qual o desejo se destina é uma “falta-a-ser”.

Será em torno desta ideia de objeto causa de desejo, como um resto útil para o sujeito no seu encontro sempre faltoso com o real que busquei indagar a cada uma das pessoas que colaboraram com esta pesquisa, como percebiam o seu “estilo” docente.

Renata por meio de uma associação livre discorreu:

“comprometida com o social, com a dimensão histórica, comprometida com o corpo, comprometida com a sexualidade, comprometida com a profissão né, porque eu defendo a minha profissão, então eu acho que comprometida seria uma palavra. A outra seria sujeito político né, eu entendo também que tem aí uma dimensão política na ação que é importante se mostrar. Um estilo talvez que indague né, eu indago muito... questiono muito, cansada, eu tenho que admitir que eu ando um pouco cansada, acho que a profissão vai fazendo isso né, vai deixando a gente cansada, tem a ver com o estilo, estilo de agora. Expansiva... olhando aqui agora conversando com você, teatral... Comprometida com o estudante (...) Eu tenho um estilo analítico... no sentido de que, eu passo a desconfiar dos preceitos educacionais, eu desconfio deles, dos discursos pedagógicos e isso pra mim é muito importante, porque são esses discursos que eu penso que tornam a educação e o fazer pedagógico burocratizados, burocratizantes... com uma ideia de uma salvação. (...) Algo que eu aprendi também na Psicanálise que é: tem que escutar o sujeito. E a Educação o que ela menos quer é escutar o sujeito, ela quer enquadrar o sujeito” (RENATA, 2022).

Ser comprometida com a dimensão histórica, social e política de sua profissão, aliada ao seu “estilo” analítico e de desconfiança dos preceitos pedagógicos universais aproxima Renata de uma posição onde a sua subjetividade aparece constantemente, não sendo possível adotar uma posição docente incorpórea e alheia à subjetividade de sua época. O que a permite, inclusive, questionar a ideia de salvação presente na experiência docente sacerdotal.

Abdicar de uma posição salvadora permite Renata se aproximar dos sujeitos em posição discente de forma horizontal, se abrindo para ouvir o que cada pessoa tem a dizer e de que forma a sua transmissão impacta no desejo de cada uma dessas pessoas.

Adriano, ao refletir sobre a sua experiência homossexual relaciona-a com a sua experiência enquanto docente, revelando o seu “estilo”:

“A docência pra mim é sempre um lugar de inquietação, como também a experiência homossexual é um lugar de inquietação, porque pensar uma sociedade que a gente vive em que o ato de ensinar ele é tão fundamental, tão importante e ao mesmo tempo, sofre tantas ameaças, né? Se vê tão ameaçado, assim como gays, lésbicas, trans e bissexuais também são ameaçados em sua existência⁶⁸, pra mim isso faz ser muito potente isso que eu faço, entendeu? Então é muito potente isso que eu sou, (...) é necessário continuar dando aula, continuar existindo e tornando isso possível, né? É um ato de resistência não se calar” (ADRIANO, 2021).

⁶⁸ Segundo o Mapa da Violência de Gênero (2017), “no ano de 2017, houve 12.112 registros de violência contra pessoas trans e 257.764 casos de violência contra homossexuais ou bissexuais no Brasil. Foram 11 agressões contra pessoas trans e 214 contra pessoas homo/bi no país a cada dia” (GÊNERO E NÚMERO, 2020). Mais ainda, Nascimento (2021), utilizando os dados do Sistema de Informação de Agravos e Notificação (Sinan), reiterou que, “entre 2014 a 2017, foram recebidos 12.112 registros de violência contra pessoas trans (travestis e mulheres e homens transexuais). No que tange à orientação sexual, foram notificados 257.764 casos de violência entre pessoas homossexuais e bissexuais no período” (p. 158/159).

Assumir que não se calar enquanto professor é um ato de resistência, onde o lugar da inquietação e da eminente violência que atravessa os corpos das pessoas dissidentes sexuais e de gênero não pode permanecer de escanteio, como se fosse possível, ele, enquanto um professor gay separar essas instâncias a fim de só reproduzir os conteúdos da disciplina de acordo com a grade curricular.

O que Adriano indica vai ao encontro de suscitar o ato de existir como presente na sua transmissão, onde ensinar, também é transmitir algo de pessoal, íntimo e que atravessa a sua experiência singular, enquanto um docente homossexual.

Rebeca, por sua vez, ao relatar o seu comprometimento docente, também teceu o seu “estilo” autoral, ao dizer:

“Eu sou uma docente muito comprometida... eu tenho muitas obrigações e tento cumprir as obrigações muito metodicamente, mas eu também sou muito criativa, aberta ao diálogo, acredito no aluno, acredito no sonho do aluno, na oportunidade do aluno, eu sou uma docente que acredita que a Universidade é agente transformador na vida de qualquer um que é cidadão e que todo mundo tem direito de acesso a Universidade, ao curso que ele quiser” (REBECA, 2022).

A criatividade, a abertura para o diálogo e a aposta nos sonhos de discentes foi o que Rebeca indicou como sendo mais marcante em seu “estilo” docente. Assim, reconhecer a instância transformadora da Universidade, permitiu que ela em sua posição de docente incentivasse as pessoas a utilizarem o espaço acadêmico de forma a fazer sentido para cada sujeito, transformando o saber perpassado naquele espaço a fim de contemplar cada realidade singular.

Léo, por sua vez, traz em seu relato um pouco do seu “estilo”, ao indicar que nem sempre será na sala de aula, onde ele encontrará a marca da sua atuação docente, sendo muitas vezes nos espaços fora da sala de aula que esse “estilo” se irrompe:

“eu tenho encontrado na extensão uma oportunidade de fomentar esses pequenos grupos, que no meu entender possibilitam um trabalho um pouco mais aprofundado, que possibilita uma escuta um pouco mais... decidida, sobre alguns assuntos, de localizar ali alguma coisa que passa por essas temáticas [de gênero, sexualidade e direitos humanos] e muito feliz também de encontrar um grupo de alunos que têm topado (...). Como uma alternativa aos enfrentamentos em sala de aula, porque esses, de fato, nos desgastam, o que eu tenho encontrado é o fomento desses pequenos grupos de discussão, pequenos grupos de trabalho. A extensão tem se mostrado um lugar propício a isso, mas não só, a ideia dos pequenos grupos é uma coisa, enfim, que eu acho que eu carrego aí já desde a experiência do ensino médio com o M. e com o C. [professores que fizeram marca no seu desejo de saber] e eu tenho colocado isso em prática também na Graduação” (LÉO, 2021).

Essa inventividade produzida a partir do encontro com discentes nos ambientes fora da sala de aula se anunciaram como uma saída encontrada por Léo para incorporar aquilo que lhe

é muito caro, a discussão de temas relevantes no âmbito do Ensino Superior. O fomento de pequenos grupos implicados e decididos a respeito da temática de interesse, se dá como uma possibilidade de transmitir um saber, tal como o foi transmitido por docentes que lhe fizeram causa.

Diante de um mal-estar presente na sala de aula e que o desgasta enquanto docente, Léo, a sua maneira, coloca em prática o que lhe foi transmitido, ainda em sua época como discente, no que se refere ao fomento de pequenos grupos, como uma forma de propiciar uma circulação da palavra. Assim, abre-se a possibilidade do mal-estar ser pautado enquanto tema de discussão, para que possa ser elaborado e, também, reverberado de outras maneiras, para além de uma lamentação e uma posição de impotência.

Rebeca, ao falar da sua experiência no que compete a aferição da sua atuação docente, diz:

“Eu não tenho como avaliar, às vezes eu vejo que isso foi possível, sabe? Por exemplo, em disciplina que eu dou prova, eu não acho que prova avalia ninguém, sabe? (...) eu vejo se o negócio tá funcionando é quando eu tenho o retorno de um produtor, as Prefeituras que sempre estão me buscando para os alunos fazerem visitas, quando eu chego numa determinada propriedade e o produtor é apaixonado com o aluno né, (...) quando eu vejo que os meus alunos são amigos. (...) Então, de vez em quando eu pego aqui no meu *whatsapp* e convido, chamo um ou outro pra conversar, escolho assim, aleatoriamente mesmo, principalmente aqueles que eu vejo que não tem muita coisa, e aí fulano você tá gostando do grupo? Como é que tá? (...) Então, o que eu tento fazer é trazer né, vamos juntos, vamos caminhar juntos e é assim que eu vejo se funciona ou senão funciona, não tenho outra forma de avaliar, sabe” (REBECA, 2022).

A forma que Rebeca encontrou para aferir o interesse de estudantes pelos grupos de estudo, pesquisa e extensão, acontece por uma via bastante particular, onde ao invés de aplicar somente testes e provas, ela busca, também, observar a implicação discente com o campo de trabalho, na relação interpessoal e no engajamento disposto nos grupos. Ela também busca uma aproximação no um a um, no intuito de trazer para perto quem possa estar se desassociando.

Léo, por sua vez, também compartilha dessa posição de chamar no um a um. Tal como indicado em seu relato:

“eu tenho uma característica e sou conhecido, inclusive, por essa característica, eu chamo muito para o encontro individual (...), eu me lembro de uma situação dando aula [remota] que foi muito diferente para mim, que é o fato de tá dando aula e o meu *whatsapp* apitando o tempo inteiro e quando termino a aula e eu fui ver o que era, era uma aluno que estava em sala de aula, mandando uma série de mensagens, manifestando discordância, em alguns momentos até mesmo em um tom meio que agressivo, ameaçador ou alguma coisa que eu não sabia muito bem o que era, em função das coisas que estavam sendo tratadas na aula. Nessa situação, por exemplo, eu não respondi nada do que estava escrito ali, o que eu fiz foi pegar meu telefone no final da aula, telefonar para ele e dizer: ô, se você tiver a fim da gente encontrar,

tomar um café, conversar, tô te esperando lá na faculdade, tal dia, tal hora, cê topa? (...) Eu acho que tem alguma coisa que passa também por conceder a quem tá gritando esse tanto de coisa por aí, a oportunidade de um encontro que talvez nunca tenha tido na vida, de sentar e falar: me explica, o que é que tá acontecendo, por que que você tá escrevendo isso, o que é que você tá pensando em relação a isso? Eu faço muito disso” (LÉO, 2021).

A saída adotada de chamar para um encontro individual parece também ser uma forma de reconhecer singularidades que transcendem a relação de grupo, disposta em uma sala por meio de um plano de aula. Ao conceder um espaço, fora daquele preestabelecido e, também, em um horário além do disposto para a disciplina. Esse “estilo” adotado indica um desejo de saber mais sobre aquilo que irrompe e que, denuncia algo de uma ordem subjetiva, bem como ele observou.

Anteriormente, quando relatei sobre a importância do conceito de transferência, visava indicar a importância de uma pessoa em posição docente entender que tanto o amor, quanto o ódio dirigidos à sua figura, não necessariamente, tem a ver com a pessoa em função docente, mas sim transferida para a sua imagem, para a função ali exercida.

Ao convidar um discente para um encontro individual, onde esse sujeito possa elaborar o mal-estar dirigido à figura da pessoa em posição docente, pode ser uma via para que esse mal-estar se reverbere para além de um embate em sala de aula, para a possibilidade de o próprio sujeito ouvir o seu ponto de angústia e insatisfação, podendo dar vazão para aquilo que incomoda e produz sintomas em algo que pode ser dito, e se possível, elaborado e transformado.

Essa sensibilidade para perceber aquilo que se apresenta como um traço pessoal de cada sujeito, também aparece no relato de Adriano, quando ele traz a sua dificuldade em avaliar o processo educacional:

“eu tenho a maior dificuldade em avaliar meus alunos, eu não dou bomba, porque uma coisa é ele me dizer do conceito, ele repetir o que é que o fulano de tal falou no livro tal, uma outra coisa é saber se ele aprendeu, se ele incorporou ou se ele, é... essa segunda coisa não é apenas dizer do conceito, entendeu? E aí eu sempre acabo relevando (...) Então, na hora de avaliar [vejo] se o menino articulou bem as ideias, se ele deu conta de desenvolver o pensamento, se ele deu conta de estabelecer conexões, acho que é isso que você avalia, entendeu? Cê não pode dizer necessariamente que as conexões que ele fez são as piores ou as melhores, são as que ele deu conta de fazer” (ADRIANO, 2021).

Há na fala de Adriano uma preconização pela singularidade presente na elaboração de cada pessoa, ao não postular o imperativo de certo e errado nas produções autorais de estudantes. Pelo contrário, ele parece consentir com aquilo que é próprio de cada subjetividade e, também, com aquilo que cada discente dá conta de elaborar. Quando

indagado sobre como consegue ter dimensão de que algo de uma transmissão ocorreu nesse processo, ele diz:

“eu peço autoavaliação individual e da turma, né? Pelo menos para eu me aproximar um pouco é... dessa dimensão tão oculta... E outra coisa que eu faço também é que... quando eu considero que a argumentação do aluno não foi, que a argumentação poderia ser melhor, eu peço para ele refazer, entendeu? Quando eu corrijo uma prova, ele pode refazer a prova e depois me entregar” (ADRIANO, 2021).

Adriano, na segunda cena deste ato, ao falar de docentes que fizeram causa em seu desejo, já havia relatado essa abertura docente, de permitir que discentes refaçam o percurso, dessa maneira, pôde mostrar mais uma vez, como uma incorporação de um “estilo” docente vivenciado em sua época, ainda como discente e, que agora, é possível reproduzir no seu fazer docente.

Ainda que, nos relatos reproduzidos seja possível averiguar uma preocupação com o subjetivo e com a singularidade, há também, outras posições discursivas adotadas pelos diferentes sujeitos em posição docente. Tal como o relato de Léo, ao ter indicado a ocupação provisória da posição de mestria diante de uma situação de preconceito emergida em sala de aula:

“Mas já tive também situações, principalmente no remoto que nos permite isso de fechar o microfone de todos os alunos da sala e dizer: olha, isso que vocês estão fazendo, além de desrespeitoso, é ilegal. Eu tive uma situação em uma aula, em que eu simplesmente fechei o microfone de todos, e aí levanta um mestre não sei de onde de dentro de mim, e aí aquele sabão, né, meio que escolinha mesmo, em todo mundo e encerrar a aula. (...) Na docência, tem algo que é muito móvel, muito fluido, que é ocupar diferentes posições discursivas, sabe? E tem hora que a gente tá ali pra provocar mesmo e ver o que emerge, né, de alguma maneira, tem hora que a gente paga de que não sabe, que não tem a mínima ideia do que está ocorrendo, para que a produção seja de cada um, mas tem hora, em que uma posição mais enérgica, decidida e alguém que encarna, ainda que temporariamente um saber precisou acontecer, né, nem que seja o saber da convivência social. (...) Então, de encarnar um certo tipo de lugar de mestria pra ver se cessa algo ali naquela confusão” (LÉO, 2021).

O relato de Léo ao indicar que há na docência a ocupação de diferentes posições discursivas, me permite nesse momento uma aproximação com a concepção psicanalítica de sujeito ao consentir com os meandros inconscientes e conscientes, já elucidados anteriormente, o que de prontidão afasta qualquer análise rasa e superficial diante de tais fenômenos. Afinal, a constituição de um sujeito perpassa pelo encontro com o outro, por meio daquilo que possibilita o laço social e que, à sua maneira, possibilita o manejo das relações transferenciais e dos eminentes atravessamentos, seja eles de: amor, de resistência, de ódio, de identificação, de recalque, e por aí vai.

Assim, penso ser importante à conceituação dos quatro discursos responsáveis por estruturar o inconsciente, também, como uma linguagem. Portanto, recorro a Lacan (1969-1970/1992) no seu Seminário XVII: “O avesso da psicanálise” [1969-1970], onde ele retomou o projeto freudiano pelo avesso, discorrendo o que estaria em questão no discurso “como uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra, sempre mais ou menos ocasional” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 11).

Lacan teorizou o que se passaria em virtude da relação fundamental entre um significante com outro significante, que resultaria em suas palavras na “emergência disso que chamamos sujeito” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 11). O discurso para Lacan encontra-se no mundo que o sustenta. Não apenas inscrito, como faz parte dos pilares responsáveis pela estrutura de um sujeito. Lacan nomeou esses pilares a partir de um “aparelho de quatro patas, com quatro posições” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 18), correspondentes aos quatro discursos: discurso da histérica, do mestre, do universitário e do analista.

O discurso da histérica tem grande importância para a Psicanálise, já que foi na escuta desse discurso que Freud fundou a teoria psicanalítica e a sua engrenagem estrutural: o inconsciente. Lacan (1969-1970/1992) postulou que “o desejo de saber não tem qualquer relação com o saber. O que conduz ao saber é o discurso da histérica” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 21). De tal forma que, é no discurso da histérica, definido propriamente como feminino, que ele advertiu “não se tratar de um privilégio da mulher”, mas, também, de tantos homens que ao buscar pela análise também precisam passar por esse discurso frente ao desejo de saber, do qual Lacan interrogou: “desejo de saber, mas saber o quê?” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 31). A essa questão, Lacan forneceria pistas de que seria o valor próprio de cada ser falante, que nessa forma de discurso, estaria endereçada ao Outro apto a responder.

Em relação ao discurso do mestre, Lacan (1969-1970/1992) utilizou a metáfora do senhor e do escravo, em que o escravo sabe muitas coisas, mas principalmente, sabe muito mais aquilo que o senhor quer, “mesmo que este não o saiba, o que é o caso mais comum” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 30). Ou seja, a histérica tentará colocar o analista no lugar do mestre, do senhor, demandando respostas a ele. O analista, por sua vez, responde com o seu dizer silencioso, implicado em uma tomada de partido de maneira ativa, onde silencia as identificações que erguem a novos ideais.

Lacan (1969-1970/1992) realizou um giro ao passar do discurso do mestre convencional, na relação entre o senhor e o escravo, para outra forma de discurso - um discurso capitalista - presente no discurso do universitário, onde o saber, como um

significante, ocupa o lugar dominante, especificando por ser, “não saber-de-tudo, mas tudo-saber” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 29). Esse significante foi entendido como base para a fantasia do “saber-totalidade” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 31).

Já no discurso do analista, Lacan compreendeu que ele é que é o mestre. Mas não no lugar do discurso do universitário - com um todo-saber -, e nem no lugar de senhor da histórica, mas sim, na posição de objeto *a* – daquele que faz causa no desejo. Há saber do lado do discurso do analista, um saber que se adquire na escuta de um analisante, mas também, no saber-fazer próprio do ato analítico, permitindo a emersão de um *savoir-faire*. O saber no lugar da verdade no discurso do analista é um saber sem saber, “é um enigma” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 34). Já que a verdade, “nunca se pode dizê-la a não ser pela metade. A função do enigma - é um semi-dizer” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 34). Assim, o enigma para a Psicanálise será isso: uma enunciação.

Pereira (2006) possibilitou a compreensão de que é no discurso do analista, onde reside o “discurso de passagem ou o próprio lugar da passagem, do provisório, do contingente”, o que não quer dizer que seja “o discurso final, tampouco o melhor entre eles” (PEREIRA, 2006, p. 100), já que os discursos não seguem uma linha de sucessão e progressão, são discursos inconscientes - avessos a qualquer “ordem”. O autor também apostou que é no instante da impostura⁶⁹ que o discurso do analista irrompe, sendo assim, abre-se a possibilidade da emersão de uma causa do desejo: “um instante em que talvez o mestre possa fazer valer o seu nome” (PEREIRA, 2006, p. 100), abrindo mão do excesso que implica um todo-saber, para um saber não-todo, que nada mais é do que um lugar provisório de passagem, de transmissão em ato (PEREIRA, 2006).

Em suma, permito-me valer dessas considerações para fazer uma aposta, onde a pessoa em função docente na posição transitória neste lugar de mestria não exceda ao instante máximo do ato da sua impostura, ou seja, pensar o lugar docente enquanto uma prática não-toda. É nessa posição de um instante, “de passagem, de provisão passageira, movida por sua causa de desejo que o induz à mestria, sem necessariamente fixar-se nela” (PEREIRA, 2006, p. 101).

O relato de Léo vai ao encontro do que foi teorizado por Lacan ao conceber os quatro discursos como intercambiáveis nas relações entre os sujeitos, a fim de instituir o laço social.

⁶⁹ Pereira (2006) chamou de impostura a repetição própria do mestre, que é “sempre mal feita, mal-acabada, tanto quanto o é a sua humanidade. Isso faz dele um impostor ao nunca conseguir elevar sua transmissão - a transmissão da palavra - à altura do que deva ser transmitido” (PEREIRA, 2006, p. 101).

Lacan pontuou a importância de não os conceber por uma via hierárquica, como se um discurso fosse “melhor do que o outro”, já que se trata de discursos inconscientes. Mas, ainda que, inconscientes, a depender do contexto, o sujeito na posição provisória de sua docência, enquanto prática não-toda, ocupa diferentes posições discursivas a depender dos seus objetivos metodológicos e das situações as quais se vê atravessado.

Quando diante de uma produção, invenção e/ou autoria discente em curso, Léo parece adotar uma posição daquele que “não sabe”, do qual com o seu silêncio e a sua postura de objeto *a*, portanto, “causa de desejo” permite a pessoa em posição discente o seu protagonismo. Em outros momentos, na irrupção de algo do qual não é possível tolerar, muito menos fazer semblante daquele “que não sabe”, Léo encarna a posição - provisória - de mestre ao “dar um sabão”, como em uma “escolinha”, para ver se, assim, se cessa a confusão. Essa mobilidade de atuação parece ser algo a ser despertado no encontro com o real, na imprevisibilidade da cena, não sendo algo “premeditado” ou utilizado como uma fórmula.

“Acho que a gente vai desenvolvendo estratégias a depender de cada turma, de cada sala. Com umas, o texto funciona, outras tem que ser filme, música, poesia, alguma coisa nesse sentido. Com outras, é arrancar o microfone de todo mundo e dar um sabão. [Com] outros é chamar mesmo pro individual, então eu não tenho um método assim já definido a priori, do que eu vou fazer, até porque é muito repentino” (LÉO, 2021).

Adotar diferentes posições discursivas parece ser um dos pilares da profissão docente. Afinal, algo que ficou elucidado na contribuição dos sujeitos colaboradoras/es é, justamente, o caráter imprevisível, singular e inédito de cada experiência docente, no encontro com cada turma.

Dessa maneira, o colaborador João, também por meio de uma associação livre esboçou no que consiste o seu “estilo” docente:

“Eu diria que eu sou um bom professor, e o que quer dizer ser um bom professor pra mim é: ser aberto, flexível, produzir conhecimento, se eu sou isso, é porque eu sou e consigo performar a minha homossexualidade. Ah, mas então quem não é homossexual não é um bom professor? Aí eu tô falando da minha experiência singular (...) ela passa por aí, porque eu consigo ver o ser professor nesse campo, no campo libertário e pra mim, a heterossexualidade ela aprisiona, ela normatiza, é... então, e aí é o que eu vejo os meus colegas heterossexuais quando precisam falar sobre LGBT, o que eles fazem, chama o João... Então, pra mim, ser um bom professor passa pelo campo da não norma e ai consequentemente pra mim, experiência singular é o campo da sexualidade, da homossexualidade” (JOÃO, 2021).

E o seu “estilo” além de estar associado com a sexualidade, também passa pela possibilidade de performar a docência a partir de um campo libertário, portanto, não-normativo. Desse modo, ele complementa:

“associação livre? Bem viado! Risos... depois do bem viado, a palavra que me veio à cabeça foi libertário. (...) Me liberta das normas, é claro que eu ainda tô muito preso em várias normas, mas me liberta, pelo menos, da norma no campo da sexualidade, e é libertário também para os meus estudantes, de possibilitar né, aqui pode ser dito. Aqui é um espaço minimamente seguro e porque é um espaço minimamente seguro? Porque o professor disse né, essa figura que em sala de aula é uma figura de poder né, assim: *‘se ele tá dizendo, então pera ai, eu posso dizer também’*. Então eu acho que é um estilo libertário. (...) É libertário porque o João aparece. Que não tem professor sem João, não existe, esse professor que eu sou ele não existe sem o João. Ele, o João é o fundamento, a base de tudo, é porque o João é aberto, é livre, é flexível, que o professor também vai ser aberto, livre e flexível” (JOÃO, 2021).

Diante do exposto, ao associar o seu “estilo” docente como libertário, aberto, livre e flexível, João conclui sua associação ao fazer uma comparação do que ele acredita ser importante na formação docente:

“Como que se forma um professor? Como que se produz um professor? Definitivamente, não é pela formalidade do universo acadêmico né, não é pelo Mestrado, pelo Doutorado, definitivamente, não é por essas vias né... Eu acredito que se forma na relação com o estudante, não existe professor sem estudante né, eu não acredito que professor (...) é uma identidade que tá dada, então o professor se forma na relação com o estudante. (...) E o professor ele se forma na experiência compartilhada e na experiência da docência, na experiência acadêmica... mas também se forma na experiência de si compartilhada. (...) Eu acho que essa experiência de si compartilhada também é fundamental para a constituição do professor né, porque professor não é palestrante, vamos dizer assim, professor não é conferencista. (...) Eu me tornei professor quando eu me conecto com o universo de sala de aula, dos estudantes, então, eu me torno professor nesse momento e eu me torno professor quando essa conexão ela é atravessada pela experiência de mim mesmo, assim, pela experiência do que eu sou, pela experiência da minha vida, da minha vivência, (...) por isso que pra mim, ser professor é um exercício cotidiano. (...) E ao mesmo tempo, nesse encontro com o outro e nessa arena que vai se constituindo, eu também vou me modificando, eu também vou me emoldurando né, me alternando” (JOÃO, 2021).

Diante do que foi explanado durante este ato, possível por meio de um exercício de narrar a si mesmo, associando livremente as suas ideias, em um espaço livre de julgamentos, os sujeitos colaboradoras/es desta pesquisa puderam dizer, à sua maneira, como o seu “estilo” docente autoral e singular se transvia de uma função preestabelecida a respeito do que pode - ou deveria - um corpo docente em ato.

Como constatado, o que pode um corpo docente transviado, ou melhor, o que podem os corpos docentes transviados tem a ver com o desejo inconsciente de cada pessoa na sua travessia singular frente à assunção do seu nome próprio e no reconhecimento daquilo que faz causa, enquanto sujeito de desejo.

Amparado pelos relatos dos sujeitos colaboradoras/es, foi possível elucidar a importância do relato de si, ao advento de um nome próprio, o que em muito contribui para a desmontagem de um “corpo docente” unívoco e sua função docente preestabelecida. Ao fazer

um relato de si, abre-se também a possibilidade de se revelar algo de uma autoria, de um “estilo”, onde no caso das/os docentes colaboradoras/es passou por uma identificação transferencial com outras/os docentes à época de suas experiências discentes e que, puderam ser incorporadas no ofício de cada uma/um.

Aliada ao processo transferencial, pôde-se chegar também a um consentimento da sexualidade como intimamente relacionada ao saber fazer docente, no que tange a relação com o saber inconsciente, ou seja, saber sobre si, mas, também, o saber que se transmite as pessoas em posição discente e os sujeitos que circulam as instituições onde lecionam.

Após a análise do material coletado, pude constatar como a partir de uma posição não-toda, provisória, “transviada da norma” pode ser possível advir um saber inconsciente, singular e autoral de cada docente em ato de transmissão, perpassando aí o desejo de saber mais sobre si mesmo, como estando intimamente relacionado com a incidência da sexualidade e do gênero e os processos de identificação e (des)identificação adotadas por cada pessoa.

No próximo ato, apresento as minhas elaborações diante da feitura desta pesquisa, ao interrogar mais ainda os adventos de cenas oníricas, a minha relação com o saber, com o meu corpo e, também, as minhas afetações diante dos encontros com os sujeitos colaboradoras/es.

4 QUARTO ATO: Pode o meu corpo - transviado - lecionar?

“Empírica, fajuta dirão. Aplicadora de golpes de saber, sem saber o que se sabe. Sabendo que se sabe bem. Baseada, experiente, sem corpo docente”

Anelis Assumpção - Empírica, 2022.

A crítica e teórica indiana, Gayatri Spivak no ensaio: “Pode o subalterno falar?” elabora a questão sobre como o sujeito do “Terceiro Mundo” é representado no discurso ocidental, por meio de uma violência epistêmica que o concebe enquanto outro, divergente do sujeito soberano, portanto, ocidental e validado sistematicamente enquanto “Sujeito” (SPIVAK, 2010).

Em outras palavras, a autora se questiona se poderia um sujeito atravessado pelas violências epistêmicas falar? Teria esse sujeito condições de assumir uma voz-consciência que lhe oferecesse elementos para falar sobre si, para além de uma lente de representação constituída por aqueles que ocupam um lugar hegemônico na sociedade? (SPIVAK, 2010).

Nessas indagações, Spivak vai além, ao trazer a mulher subalterna para o centro do debate. Teria ela uma voz? Poderia a mulher subalterna falar sobre as suas vivências e

desejos? Teria ela consciência de sua própria subalternidade perante o discurso dominante? Ao trazer o exemplo das viúvas hindus e da prática (hoje abolida pela Lei do Estado indiano) do *sati* - onde após o falecimento do esposo, a viúva se sacrificava viva na pira funerária do marido, a autora interroga as “boas” intenções do império britânico ao abolir esta prática em 1829 (SPIVAK, 2010).

A “proteção” da mulher subalterna pela colônia reforçaria o que Spivak (2010) nomeou como: “homens brancos estão salvando mulheres de pele escura de homens de pele escura” (p. 94), ao interferir pela letra da lei em uma tradição que antes era entendida como um ritual, assumindo um domínio público sobre a instância privada e de escolha dessas mulheres.

“Proteger” essas mulheres por meio da homologação de uma lei poderia se equiparar a uma proposta de ouvi-las e de entender o que significa para essas mulheres o ato de se jogar na pira funerária do marido? Para Spivak, ao se instituir uma lei, criminalizando tal prática, ainda que se “proteja” tais mulheres do ato de ceifar as próprias vidas, as mesmas não deixam de estar emudecidas diante do seu desejo e das suas escolhas.

Não é possível entender as indagações da autora como uma defesa da prática em si, mas sim, enquanto um questionamento epistêmico sobre quais corpos teriam direito a uma voz. Não seriam essas mulheres capazes de dizer sobre elas? Uma lei instituída pela colônia passaria a ter mais respaldo do que um ritual ligado a superstições?

O que esta teórica elaborou vai ao encontro de delimitar que, o imperialismo ao estabelecer a imagem de uma “boa” sociedade “marcada pela adoção da mulher como objeto de proteção de sua própria espécie” (SPIVAK, 2010, p. 98), continuou relegando a esses sujeitos subalternizados a posição de objeto, ausentes de uma voz.

O que Spivak conclui com este ensaio é que, ainda que o subalterno fale; o mesmo não será ouvido pela instância da lei, pelo discurso hegemônico, ou, mesmo, pelo sujeito ocidental, logo, o “Sujeito”. Sua fala estará constantemente sendo intermediada, reformulada, mal interpretada e, possivelmente, recriada pelo “Sujeito” apto a falar por ele. O convite da autora não passa por um pessimismo onde diante dessa constatação seja adotada uma posição de impotência, mas uma provocação para que, os sujeitos intelectuais pós-coloniais se engajem na luta contra a subalternidade e na criação de espaços que permita ao sujeito subalterno falar e, dessa maneira, também ser ouvido de forma a se auto representar.

Ao trazer as contribuições de Gayatri Spivak, uma importante referência dos estudos subalternos, pretendi associar de onde o meu questionamento sobre a possibilidade de corpos

transviados lecionarem, advinha. O que constatei, foi que tais questionamentos também advinham de um lugar subalternizado do qual os corpos dissidentes sexuais e de gênero ocupam no sistema sexo-gênero.

Mais ainda, pretendia interrogar o que podia o meu corpo. O que o meu corpo poderia lecionar? Teria algo a transmitir? Desse modo, o que apresentarei a seguir são elaborações a respeito do que pode o meu corpo em ato.

4.1 PRIMEIRA CENA: Caça aos veados?

“É só no momento da morte que nossa vida, ambígua, suspensa e indecifrável até ali, adquire significado”

Pier Paolo Pasolini⁷⁰, cineasta italiano em 1967.

A tela



Figura 2 - Tela: “Caccia al cervo”. Reprodução extraída do site⁷¹: Antico Antico & Design.

⁷⁰ Citação extraída do artigo: FURTADO, Sylvia. Pasolini. Das modulações das formas fílmicas. Revista Famecos, Porto Alegre, v. 24, n.2, 2017. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/24956/15211>>. Acesso em 04 de mar. de 2023.

⁷¹ Fonte: <<https://www.anticoantico.com/pt/items/85349/Cignaroli-Vittorio-Amedeo-Paisagem-com-a-ca-a-de-veados?>>. Acesso em 04 de mar. de 2023.

Apresento a vocês uma reprodução de uma obra de arte do século XVIII pintada pelo italiano Vittorio Amedeo Cignaroli (1730-1800), tendo sido um pintor e arquiteto da monarquia italiana e trabalhado durante a maior parte de sua carreira para o reinado da Casa de Savoia (1749-1794). A peça em questão foi nomeada como: “*Caccia al cervo*”, em tradução: Caça ao veado. A pintura de estilo rococó data do ano de 1771, época em que o artista retratou a partir do cotidiano da aristocracia diversas cenas de caça, sendo essa, uma de suas obras mais emblemáticas.

A caça ao veado retratada na pintura recebeu o nome de: “*chasse à courre*”, em tradução: caça com cães. A presença da matilha visava assustar o animal com ruídos, provocando assim, a sua corrida em disparada, enquanto os caçadores na companhia da matilha seguiam o rastro de sua presa, até o ponto em que já sem saída, ou devidamente cansado, o animal pudesse, enfim, ser abatido (BALIUS, 2008).

Essa modalidade de caça definia a classe social e o poder econômico dos aristocratas à época. Práticas encenadas, ritualizadas e dignas de registros de artistas (como o da pintura reproduzida acima). Tal modalidade de caça distinguia-se da prática como possibilidade de sobrevivência, da qual os povos subalternizados pelo processo de colonização recorriam, como uma forma de ter o que comer e vestir.

Mais do que uma prática que - ainda hoje - poderia ser considerada pelos adeptos da caça como “esportiva”, a caça ao veado e a utilização da matilha na ação demarcava relações de poder⁷² (QUIJANO, 2009). De quem poderia orquestrar, manipular, assustar e matar - posições ocupadas pela aristocracia. E de quem deveria ser abatido, descartado e feito de troféu - a galhada do veado - a ser empalado em paredes dos grandes palácios, e que hoje, podem-se encontrar exemplares pela internet disponíveis para compra.

Temporada de Caça

⁷² Por relações de poder me refiro aqui, ao que QUIJANO (2009) conceituou como sendo um “espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a ‘natureza’ e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças” (p. 76).



Figura 3 - “Temporada de Caça”, 1988, dir. Rita Moreira.

Em 1988, foi lançado o vídeo documentário⁷³: “Temporada de Caça”, dirigido por Rita Moreira. A título de curiosidade e, também, com o intuito de realizar um importante resgate histórico, Rita Moreira e a sua companheira à época, Norma Pontes foram duas mulheres pioneiras na história do audiovisual documental lésbico feminista. Exiladas no início dos anos de 1970 em Nova Iorque, ambas tiveram contato com o movimento de libertação das mulheres (*Women's Liberation Movement*) e com coletivos de mulheres lésbicas, onde puderam se aproximar das tecnologias em vídeo. Desse modo, estudaram a técnica do vídeo documentário na prestigiada *New School for Social Research*, sendo que um dos seus mais celebrados trabalhos foi a *videotape: Lesbian Mothers* (Mães Lésbicas), de 1972 sobre “a vida de mães lésbicas e seus filhos ao largo da heterossexualidade compulsória” (PEREZ, 2020, p. 33).

Ao contrário de sua companheira, Norma que se definia enquanto uma cineasta e ensaísta, Rita recusava essa nomeação, preferindo o lugar de uma jornalista implicada com a época vivida. Os trabalhos de Rita, assim como os de sua companheira versavam sobre os marcadores sociais da diferença, tais como: a dissidência sexual e de gênero; o racismo e; as questões sociais e de classe (PEREZ, 2020).

Diferente de um jornalismo pretendido enquanto “imparcial”, Rita não negava a sua posição militante, consentindo com a sua posição social e política de uma mulher lésbica com objetivos muito bem explicitados para os vídeos com os quais ela se dedicou a produzir.

⁷³ Este gênero refere-se a uma modalidade onde é apresentado “determinado acontecimento ou fato, mostrando a realidade de maneira mais ampla e pela sua extensão interpretativa” (ZANDONADE; FAGUNDES, 2003, p. 15).

Assim, é visível constatar nos trabalhos de Moreira uma postura autoral, o que desnuda a sua singularidade profissional.

Um dos trabalhos mais cultuados dessa jornalista foi o vídeo documental: “Temporada de Caça”, de 1988. Este documentário filmado após o período ditatorial vivido no Brasil, no qual ela utilizou uma câmera VHS (*Video Home System* - “Sistema Doméstico de Vídeo”) para entrevistar pessoas de diferentes esferas sociais da sociedade paulistana (o que incluiu transeuntes, artistas e intelectuais) a respeito do assassinato de pessoas dissidentes sexuais e de gênero e o advento da epidemia da AIDS.

O conceito basilar da obra de Moreira remetia ao início dos anos de 1970, época em que o Brasil vivia um período de extrema repressão, por meio de rondas realizadas pela polícia civil a fim de reprimir a “criminalidade” nas grandes cidades, como forma de mostrar “serviço” a população. Por meio de práticas inspiradas nos higienistas⁷⁴ do início do século XX, buscavam apreender homossexuais e travestis com a justificativa de averiguação, para então, serem enquadradas em brechas da lei, como: atentado ao pudor, vadiagem e, consumo de drogas (OCANHA, 2019).

Mais ainda, a partir de 1976, a polícia civil da cidade de São Paulo passou a estudar e a combater travestis fazendo uso do discurso médico à época. O delegado Guido Fonseca, responsável por uma pesquisa em criminologia tratou de classificar as travestis como: “perversos”, determinando que toda travesti fosse levada à delegacia para ser fichada e ter sua fotografia registrada “para que os juízes pudessem avaliar seu grau de periculosidade” (OCANHA, 2019, p. 151). Prática essa, semelhante a dos estudos feitos pelo psiquiatra higienista, Cesare Lombroso, em 1876, intitulada “O homem delinquente” que ajudou a fomentar a crença do homem negro como potencial criminoso e, conseqüentemente, na corroboração de um racismo estrutural⁷⁵ na sociedade (ALMEIDA, 2019).

Nesse caso, além de um racismo que não é estático, mas estruturante, do qual se reatualiza, modifica e se reinventa a depender do contexto político e cultural vivido; também se pode falar em uma LGBTIfobia estrutural na realidade brasileira e que mesmo hoje, com a

⁷⁴ “Os higienistas acreditavam que, com auxílio adequado, a ‘família higiênica’ estaria pronta para assumir seu papel social frente à nação em construção, neutralizando a reprodução de mazelas sociais e de ‘más adaptações’ individuais” (MOURA, R.; BOARINI, M., 2012, p. 220).

⁷⁵ O doutor em Direito Silvio Luiz de Almeida considera o racismo “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2019, p. 33).

sua criminalização⁷⁶, continua vigente por meio das suas reatualizações, conforme intento esmiuçar nas considerações a seguir.

Além da repressão policial destacada anteriormente, as décadas de setenta e oitenta no país também foram marcadas por uma onda de assassinatos brutais de dissidentes sexuais e de gênero, como o assassinato do diretor de teatro Luiz Antônio Martinez Corrêa⁷⁷ (um dos casos que mais se teve notícia na mídia durante a onda de caça aos viados⁷⁸).

De forma a intensificar o cenário que já não era favorável aos corpos que destoavam de uma expectativa social e midiática, em 1987, o então prefeito da cidade de São Paulo, Jânio Quadros institucionalizou a “Operação Tarântula”. O nome dado à operação fazia alusão à aranha, já que na operação seriam utilizados vários e longos braços com o objetivo de atingir às várias ruas e avenidas onde se efetuavam o ‘*trottoir*’ (nome dado para a caminhada que as trabalhadoras sexuais faziam a espera de seus clientes), legalizando assim, a prisão arbitrária de travestis na capital paulista (OCANHA, 2019).

A ação usava o “combate à AIDS” como justificativa para uma “limpeza” social e urbana à custa dos corpos entendidos como indesejáveis, portanto, descartáveis. Iniciada em 27 de fevereiro de 1987 foi suspensa em 10 de março do mesmo ano, depois que grupos em defesa dos direitos dos homossexuais encaminharam notas de repúdio à Secretaria Estadual da Segurança Pública contra as prisões arbitrárias. Apesar da “vida curta”, os estragos foram notáveis. Cerca de 300 travestis foram perseguidas na ação, acusadas de atentado ao pudor e crime de contágio venéreo (OCANHA, 2019).

De acordo com TREVISAN, 1986/2018, apesar de não existirem leis anti-homossexuais no Brasil, seja na Constituição ou no Código Penal, de alguma forma isso nunca impediu a caça aos viados de acontecer no país, inclusive, incentivadas pela população, como apontou Nestor Perlongher, em entrevista ao documentário: “Temporada de Caça”, de 1988:

“a caça às bixas, ou a caça aos viados foi uma espécie de esporte lamentavelmente bastante popular em alguns países, como os países latino-americanos e também no Brasil, e o lamentável é que esse tipo de esporte, digamos, é considerado como uma

⁷⁶ Desde junho de 2019, em decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), a LGBTIfobia passou a ser considerada crime, enquadrada na Lei do Racismo, (Lei 7.716/1989). Para saber mais, consulte: <<https://site.cfp.org.br/stf-decide-lgbtifobia-e-crime/>>. Acesso em 04 de mar. de 2023.

⁷⁷ Para mais detalhes deste caso, consultar o site disponível em: <<https://www.caixadesucessos.com.br/2022/05/o-assassinato-de-luis-antonio-martinez.html>> Acesso em: 25 de fev. de 2023.

⁷⁸ A “caça aos viados” pressupõe uma relação de poder existente entre aqueles que são entendidos como sujeitos inteligíveis (homens cis, heterossexuais e brancos) e seu “direito de caçar”, outros corpos entendidos como dissidentes de uma norma preestabelecida pelo sistema sexo-gênero vigente.

espécie de acontecimento natural, como matar uma mosca. E eu acho que o preocupante é que esse fascismo parece vir debaixo também” (PERLONGHER, Nestor, 1988⁷⁹).

Mas o que levaria a população que Perlongher identificou como “debaixo” também se identificar com a caça aos viados? Se a “caça aos veados” era um esporte praticado pela aristocracia europeia, a caça aos viados no Brasil tornou-se um esporte praticado independente da classe social.

Esse advento pode ser associado com a influência do discurso religioso e médico-científico e suas normativas violentas aos corpos transviados. Mas não somente, há que se considerar também a incidência da contracultura brasileira nos anos de 1970. Isto é, com a ascensão de grupos militantes homossexuais; com o aumento dos espaços de convivência próprios a este público nas grandes capitais do país; com o início da hormonização das travestis e dos seus corpos em abundância nas ruas e nos principais veículos da mídia e; já nos anos de 1980 com a eclosão da epidemia da AIDS e a sua conotação enquanto uma doença social, com estigma e destinatário próprios (GREEN, 1999).

Se as rondas policiais e a repressão instituída pelo regime militar visavam o controle dos corpos dissidentes sexuais e de gênero em um momento de ascensão. A epidemia da AIDS para o discurso midiático e social veio como uma punição para esses corpos que insistiam em burlar a moral e os bons costumes.

Susan Sontag em seu estudo: “AIDS e suas metáforas” (2007) propõe um contraponto entre o câncer que revelaria mais sobre os hábitos de um indivíduo específico; para o vírus do HIV (*Human Immunodeficiency Virus* - Vírus da Imunodeficiência Humana), já que a infecção representaria não só o indivíduo e os seus hábitos, como também o seu pertencimento a um “grupo de risco”, já citado neste escrito anteriormente, composto pelos quatro “Hs”: homossexuais e homens que fazem sexo com outros homens (HSH), haitianos, hemofílicos e usuários de heroína.

A infecção pelo vírus do HIV representava, nesse sentido, uma comunidade “poluída”, onde o diagnóstico advinha como uma condenação. Para a autora, esta era a grande metáfora das infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), classificá-las não apenas como “castigo” às pessoas que a contraem, mas também, para todo o seu grupo (SONTAG, 2007).

⁷⁹ A reprodução da fala de Perlongher (1988) pode ser conferida a partir do minuto: 7:06, por meio do link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=rjan_Yd0C5g>. Acesso em 16 de fev. de 2023.

Para além desta metáfora, Sontag também relembrou a atribuição da propagação dessa infecção aos povos subalternizados, como uma herança colonial. Houve uma crença de que as doenças que afligiam a Europa teriam sido propagadas pelos habitantes do “Terceiro Mundo”, mantendo assim a imagem de uma Europa culturalmente privilegiada, desse modo, isenta a propagar qualquer infecção e/ou doença. Sontag citou os exemplos catastróficos provocados pela varíola, cólera e gripe sobre os aborígenes das Américas e do continente australiano como forma de refutar tal discurso (SONTAG, 2007).

A AIDS, nessa lógica colonial, teria surgido no “continente negro”, se propagado no Haiti, seguido para os Estados Unidos, até que chegasse à Europa. O pânico moral e social instituído diante dessa epidemia também serviu para afastar os povos e grupos com os quais se desejava distância. Dessa maneira, proibiu-se a entrada de imigrantes, o isolamento dos corpos indesejados e o estigma que assolou as pessoas que vivem com HIV (SONTAG, 2007).

No que compete ao cenário brasileiro, bem como ilustrou o documentário de Rita Moreira, não bastava apenas o isolamento, era também necessário executar, extinguir, ter para bem longe de si esses corpos portadores da “morte”. Era comum se deparar com pichações nas ruas, com *slogans* propalados nos principais veículos midiáticos e nos discursos proferidos pela população de que a AIDS era o “câncer gay” e a “peste” enviada por Deus para punir os indivíduos “desviados” da normativa heterossexual de comportamento e reprodução (TREVISAN, 1986/2018).

Porém, a caça aos corpos transviados não pode ser entendida como sendo tão recente na história do Brasil. Assim, faz-se importante voltar na história do Brasil colônia para entender um pouco mais sobre esse histórico de repressão e controle.

Caça aos tibiras

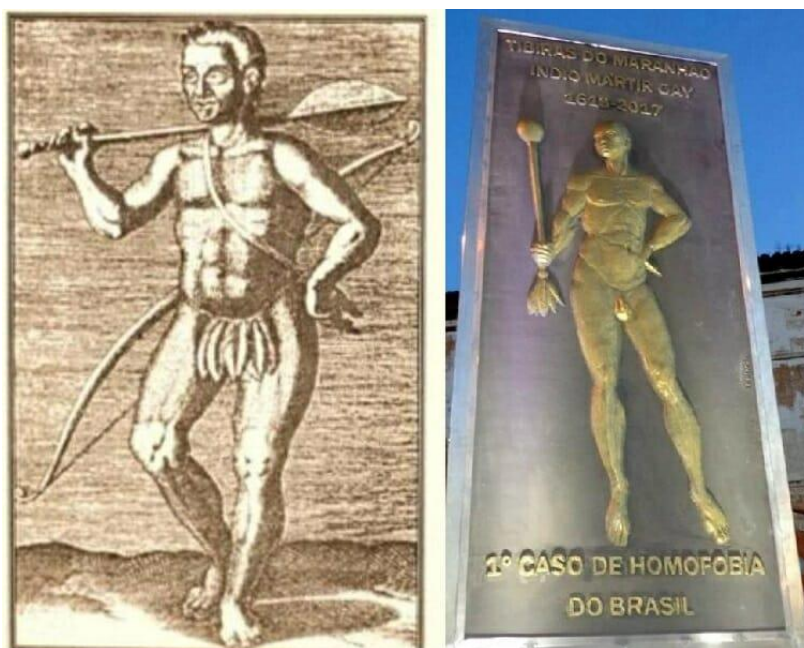


Figura 4 - “Tibira”, primeiro caso de assassinato de uma dissidência sexual e de gênero, ainda no Brasil colônia, em 1613. Ao lado, a estátua erguida em sua homenagem na cidade de São Luís, Maranhão, inaugurada em dezembro de 2016. Reprodução do site: Hypeness⁸⁰

“Lá em Brasília o Arnaldo viu, os índios tudo de camisetinha, tudo arrumadinho, com flechinha, tudo um bando de viadinho. Tinha uns três que eram viado, que eu tenho certeza, viado. Eu não sabia que tinha índio viado, fui saber naquele dia em Brasília. Então é desse jeito que tá. Como é que índio consegue ser viado, ser baitola e não consegue produzir? negativo...”

Fala⁸¹ do deputado Fernando Furtado durante uma audiência pública em São João do Carú, Maranhão, ocorrida no dia 04 de julho de 2015.

O que autoriza o enunciado proferido por um deputado questionando a sexualidade de indígenas⁸², de acordo com o seu vestuário, trejeitos e grau de apresentação? Como se institui a marcação de corpos desviantes de uma “norma” produzida e constantemente reiterada? Qual a intenção presente na comparação da sexualidade de um sujeito com a sua capacidade ou não de produzir? E de que produção se está falando?

⁸⁰ Fonte: <<https://www.hypeness.com.br/2019/04/indio-tupinamba-morto-em-1614-foi-primeira-vitima-de-homofobia-registrada-no-brasil/>>. Acesso em 04 de mar. de 2023.

⁸¹ Tal declaração está disponível no site: <<https://exame.com/brasil/deputado-do-pcdob-chama-indios-de-bando-de-veadinhos/>>. Acesso em 04 de mar. de 2023.

⁸² Recomendo a leitura do livro didático e elucidativo de Estevão Rafael Fernandes: “Existe índio gay? A colonização das sexualidades indígenas no Brasil”, de 2017, onde ele descortinou o aparato político-discursivo colonial responsável por instituir uma “heterossexualização indígena” responsável por enquadrar esses sujeitos a um modelo de conformação, tanto étnica, de comportamento e de sexualidade. Esta engrenagem violenta e bem sucedida foi a responsável por instituir um modelo universal de “civilização”, em voga ainda hoje, como se pôde perceber com a reprodução da fala do Deputado no início desta cena.

Diante de um enunciado, como: “Eu sou heterossexual”, intenta-se dizer, que não se é gay, lésbica ou bissexual. Frente a isso, o que se espera ao dizer que o outro é que é viado? Que o outro é quem desvia, transgride e surpreende as suas expectativas? Bem como pontuou o Professor Tomaz Tadeu da Silva, 2000, a respeito do conceito de diferença para o campo dos Estudos Culturais, como sendo “um produto derivado da identidade” (SILVA, 2000, p. 75). De forma que, o que está em jogo é a identidade como ponto central de referência ao marcar uma diferença.

Dessa maneira, marca-se aquilo que é diferente, a partir da própria identidade. Se eu sou homem, diferente então são as mulheres. Se eu sou heterossexual, diferente então são os sujeitos dissidentes sexuais. Se eu sou cisgênero, diferente então são as transidentidades⁸³. Se eu sou branco, diferente então são as pessoas não brancas. Se eu sou “normal”, diferente então são os anormais⁸⁴.

Ademais, ao ser instituído um modelo de funcionamento “normal”, branco, masculino, cis-heterossexual universal, produzido no Ocidente pelos cânones científicos, médicos e validados por um respaldo biológico e essencialista de “normalidade”, a régua da diferença, sempre irá pesar para os corpos e subjetividades que estiverem do lado desviante desta expectativa. Afinal, se há um modelo de funcionamento que serve para todas as pessoas, logo, aquelas que se transviam, serão marcadas, apontadas, quando não forçadas a se enquadrarem como manda o “figurino”.

Tendo feito esta introdução, penso ser importante a apresentação de uma figura histórica imprescindível para a contextualização do que eu venho a chamar de uma “caça aos tibiras”.

Em mais de 500 anos de história, as terras de São Salvador da Bahia - antes da invasão dos europeus “foi não apenas a cidade de todos os santos, mas também de todos os sodomitas” (MOTT, 1999, p. 6), com sua variedade de sujeitos que não correspondiam a uma

⁸³ Entendo este conceito, assim como foi elucidado por Eduardo Leal Cunha (2021) quando contextualizou a sua utilização como um “termo guarda-chuva que procura abrigar diferentes formas de dissidência em relação à norma instituída pela divisão binária (transgêneros, “transexuais”, travestis, intersexos, homens femininos, mulheres masculinas etc.)” (CUNHA, 2021, p. 17).

⁸⁴ O conceito de anormalidade ao qual eu me refiro, advém dos estudos da Professora Isabel Sanches (2010), quando ela discorre sobre o percurso histórico das pessoas em situação de deficiência, que de uma anormalidade secular instituída biologicamente, socialmente e cientificamente, tornam-se reconhecidas como deficientes na luta por direitos e reconhecimento de políticas públicas e acesso, tal termo se manteve impregnado a uma culpabilização individual da pessoa pela sua deficiência. Posteriormente, o uso de “pessoas com deficiência” tornou-se mais utilizado, ainda que permanesse atrelado à pessoa e a sua deficiência, sem considerar os aspectos políticos, sociais e espaciais do seu entorno. A autora indica que a reivindicação política de “pessoa em situação de deficiência”, mostra-se uma categoria de análise mais apropriada ao considerar que existe uma situação de deficiência que impacta na vida dessas pessoas, no que tange à mobilidade, acesso e oportunidades.

norma eurocêntrica de comportamento e de vivências. Luiz Mott, antropólogo e historiador responsável pela documentação da história LGBTI+ no Brasil possibilitou o entendimento de que a chegada dos colonizadores europeus corroborou com o imaginário social da “homossexualidade considerada crime dos mais hediondos, cabendo à Justiça Real, ao Bispo e, sobretudo ao Tribunal da Santa Inquisição, a perseguição e condenação à morte na fogueira dos infelizes sodomitas” (MOTT, 1999, p. 6).

Uma das figuras mais emblemáticas desse período foi um indígena Tupinambá, sem nome, que ficou conhecido como: “Tibira”, assassinado em 1613, em São Luís - Maranhão, por ordem dos invasores franceses instigados por missionários da Ordem dos Capuchinhos. O relato desse brutal assassinato foi escrito pelo Frei Yves D'evreux, em sua coletânea de registros intitulada “Viagem ao Norte do Brasil”, de 1615. Este foi o primeiro caso - documentado - de caça aos viados - ou melhor, tibiras - que se tem notícia.

“Um pobre índio, bruto, mais cavalo do que homem fugiu para o mato por ouvir dizer, que os franceses o procuravam (...) para matá-lo e purificar a terra de suas maldades (...) Apenas foi apanhado amarram-no, e trouxeram-no com segurança ao Forte de São Luiz (...) Não esperou o prisioneiro pelo princípio do processo, e ele mesmo sentenciou-se, (...) "vou morrer, e bem o mereço, porém desejo que igual fim tenha os meus cúmplices”. Tibira queria ser batizado antes de morrer, para que sua alma fosse para o Céu. Os religiosos deliberaram sobre o pedido. Tibira foi batizado. E outro índio – Karuatapiran (Cardo Vermelho) – proferiu os seguintes dizeres: - Tens agora ocasião de estares consolado e de não te afligires, pois presentemente és filho de Deus pelo batismo, que recebeste da mão de Tatu-Uaçu (nome do Sr. de Pezieux em sua língua) com permissão dos Padres. Morres por teus crimes, aprovamos tua morte, e eu mesmo quero por o fogo na peça para que saibam e vejam os franceses que detestamos tuas maldades; mas repara na bondade de Deus e dos padres para contigo, expelindo Jurupari para longe de ti por meio do batismo de maneira que apenas tua alma sair do corpo já vai direto para o céu ver Tupã e viver com os Caraíbas que o cercam. Quando Tupã mandar alguém tomar teu corpo, se quiseres ter no Céu os cabelos compridos e o corpo de mulher antes do que o de um homem, pede a Tupã que te dê o corpo de mulher e ressuscitarás mulher. E lá no céu ficarás ao lado das mulheres e não dos homens. (...) Feito isso, levaram-no para junto da peça montada na muralha do Forte de S. Luiz, junto ao mar, amarraram-no pela cintura à boca da peça, e o Cardo Vermelho lançou fogo à escorva, em presença de todos os principais, selvagens e franceses, e imediatamente a bala dividiu o corpo em duas porções, caindo uma ao pé da muralha e outra no mar, onde nunca mais foi encontrada” (D'EVREUX, 1615/1874, p. 230-233).

No ano de 2016 foi fixado na cidade de São Luís, no exato local onde o canhão teria dividido o seu corpo, um monumento em homenagem a Tibira (como foi possível observar na figura 4). Em 2020, o artista Potyguar(a), João Nyn, estreou uma ficção sobre o caso relatado, tendo se transformado em um espetáculo de teatro exibido pelo *YouTube* e publicado em livro, com o título: “TYBYRA: Uma Tragédia Indígena Brasileira”.

Trazer esta contextualização histórica, dos tempos do Brasil colônia teve como intuito apresentar como a caça aos corpos dissidentes sexuais e de gênero se justificava por meio do discurso político-religioso instituído à época.

Faço essa pontuação a fim de demarcar como um postulado político-religioso também não se faz como um dado da natureza e nem pode ser compreendido como universal e fixo, ele é situado e dependente da cultura e da história de cada época. Proponho com esta elaboração situar o caráter produzido, localizado e ficcional dos ditames responsáveis pelo o que foi entendido como “normalidade” e “anormalidade”.

Será em torno desta ideia que pretendo seguir.

Caça aos viados?

No dia 16 de setembro de 2018, um mês antes das eleições presidenciais daquele ano, no Estádio Governador Magalhães Pinto, mais conhecido como “Mineirão”, localizado na cidade de Belo Horizonte - Minas Gerais ocorreu uma partida clássica de futebol entre dois times rivais, o Clube Atlético Mineiro e o Cruzeiro Esporte Clube, em dado momento da partida é possível ouvir por parte dos torcedores o seguinte “grito de guerra”: “Ô cruzeirence toma cuidado, o Bolsonaro vai matar viado⁸⁵”.

Quem pode gritar que vai matar viado?

Quem autoriza a morte dos corpos viados?

Quem são os sujeitos dominantes?

Quem são os sujeitos dominados?

Quais corpos importam?

Quais vidas são passíveis de luto?

Quais corpos são considerados inteligíveis?

E quais corpos são considerados abjetos?

Freud em 1933 trouxe a sua noção do que seria a *Weltanschauung*, que em tradução - distante de preencher a vastidão do conceito - poderia ser entendida como uma visão de mundo construída de forma intelectualizada a solucionar “todos os problemas da nossa

⁸⁵ Para uma análise mais aprofundada do episódio, recomendo a leitura do seguinte artigo: MENDONÇA, Carlos; MENDONÇA, Felipe. “Ô bicharada, toma cuidado: o Bolsonaro vai matar viado!” Cantos homofóbicos de torcidas de futebol como dispositivos discursivos das masculinidades, 2021.

existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante (...), por conseguinte não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo” (FREUD, 1933/1996j[c], p. 167).

As visões de mundo entendidas por seu aspecto fixo, universal e que podem garantir satisfação plena e felicidade eterna não abarcam todos os sujeitos, muito menos todas as realidades sociais e psíquicas.

Por essa constatação, a Psicanálise pretende “chegar a uma correspondência com a realidade - ou seja, com aquilo que existe fora de nós e independente de nós, (...) decisivo para a satisfação ou decepção de nossos desejos” (FREUD, 1933/1996j[c], p. 178/179), essa correspondência com o externo, é o que Freud invocará como verdade. Tendo, inclusive, alertado a sociedade para as proibições do exercício do pensar, caracterizando esses movimentos como “perigos para a humanidade” (FREUD, 1933/1996j[c], p. 180).

As proibições do exercício do pensar, do controle dos corpos e da instituição de uma política de morte dos corpos dissidentes, me permitem, neste momento, uma ancoragem com o teórico contemporâneo Achille Mbembe. Este, ao utilizar o conceito do biopoder⁸⁶ (extraído da obra de Michel Foucault), contextualizou o que seria uma “necropolítica”, isto é, uma política da morte.

Mbembe elucidou como o poder constantemente produz à exceção e à noção ficcional de inimigo, decidindo quem deve ou não morrer. “A percepção da existência do Outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria meu potencial de vida e segurança” (MBEMBE, 2018, p. 19-20). Tornando-se assim, “justificado”, que a partir de inimigos comumente fabricados e instaurados pela visão de mundo (*Weltanschauung*), busque-se eliminar aqueles que destoam do padrão eurocêntrico e universal, que ferem aos costumes impostos por uma parcela de sujeitos dominantes e as suas ideologias e vigilâncias que reverberam em violência, segregação, assassinatos e suicídios de corpos não conformes com a norma.

Em relação a essa construção de pensamento, proponho pensar o que o discurso proferido pela torcida de futebol apresentado acima representa na contemporaneidade?

Ao trazer a história de “Tibira” esperava contextualizar como o processo da colonização havia sido devastador para os corpos que destoavam de um padrão eurocêntrico, branco e cristão de comportamento e de sexualidade. Mas, não somente, tal como o episódio

⁸⁶ “Domínio da vida sobre a qual o poder estabeleceu o controle” (MBEMBE, 2018, p. 6).

registrado no ano de 2018 elucidou, a caça aos viados ainda se mantém por meio de um processo de colonialidade. Utilizo este conceito em referência ao sociólogo peruano, Aníbal Quijano (2009), quando ele elucidou tal conceito, ainda que vinculado ao colonialismo, porém, como sendo ainda mais profundo e duradouro, deixando um legado que transcende a presença ou não de uma colônia na terra invadida.

Este autor discorreu sobre três tipos de colonialidade: do saber, do poder e do ser, enquanto dispositivos que permitem que o processo iniciado com o colonialismo, se mantenha ativo nos povos que foram colonizados. A colonialidade do saber atua por meio da repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeu; a colonialidade do poder com a destruição do imaginário do colonizado e seu mundo simbólico por meio de novas concepções doutrinadoras e; a colonialidade do ser pela negação de um estatuto humano para os povos colonizados, reduzindo-os a uma não existência humana, como inimigos, selvagens, primitivos e sem valores (QUIJANO, 2009).

Algo sem valor, portanto, destituído de humanidade pode, dessa forma, ser abatido? Ao gritar para uma torcida “inimiga” que um político assumidamente homofóbico e que no próximo mês viria a ser eleito o presidente do país em votação expressiva nas urnas iria propagar uma caça aos viados recupera o sentido dado por Quijano ao ilustrar como a colonialidade faz parte do convívio social entre os sujeitos. Na contemporaneidade, não é mais necessário uma colônia, nem mesmo um Tribunal da Santa Inquisição para “controlar” os corpos e suas expressões de gênero e sexualidade.

Os discursos, os atos, a segregação e os altos índices de violência⁸⁷ que assolam a vida das pessoas dissidentes sexuais e de gênero demonstram bem como a colonialidade está presente e atuante determinando quais vidas merecem ser vividas.

Sendo eu (sujeito), estou autorizado a eliminar, ou melhor, caçar aqueles que eu considero (outro), abjeto?

Quais vidas importam? Quais corpos merecem ser celebrados? Quais vidas eu (sujeito) considero inteligíveis e dignas de existirem?

Abjetar-se da norma para transgredir

⁸⁷ Em 2022, o Brasil registrou 256 mortes de pessoas LGBTI+ de acordo com o Grupo Gay da Bahia (GGB). A matéria completa está disponível em: <<https://queer.ig.com.br/2023-01-20/brasil-registrou-256-mortes-lgbtqia-2022-relatorio-grupo-gay-da-bahia.html>> Acesso em: 25 de fev. de 2023.

Nesse sentido, proponho a abjeção como invenção frente ao discurso moralista do Superego, amparado em uma visão de mundo (*Weltanschauung*) fixadora e reguladora, que visa controlar as pulsões - sempre ingovernáveis (FREUD, 1905/1996c).

Apropriar-se então, de significantes pejorativos que demarcam às dissidências do sistema sexo-gênero, para abjetar-se, pode ser uma possibilidade de estar não-todo fixado pela norma totalizante de controle e marcação dos corpos que deveriam assim, ser caçados e abatidos. Abjetar-se da norma pode ser uma forma de transgredi-la. Encontrando assim, uma forma singular de ser e estar no mundo.

As marcações coloniais dos corpos dissidentes são incapazes de apreender a complexidade de sua dimensão. De forma que, abjetar-se pela via do não-todo, pela via de uma singularidade e autoria pode ser uma saída frente as tentativas de caça instituídas pela visão de mundo universal e normalizadora.

Será neste caminho que seguirei na última cena deste ato.

Proponho a seguir, um mergulho na minha relação inconsciente com o saber, nas minhas experiências discentes e na minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, onde pude vivenciar o que pode o meu corpo lecionar por meio da experiência com o estágio docência.

4.2 SEGUNDA CENA: Transviar-se do pânico moral e social

Conforme testemunhei no primeiro ato deste escrito, antes de entender o que podia o meu corpo, o mesmo já havia sido nomeado pelo Outro. Não só nomeado, como também marcado, apontado e sentenciado: “Viado!”.

À época, pensava se tratar de algo “menor”, portanto, indigno e abjeto. Tal marcação nos idos anos 2000 ainda estava associada a uma concepção de um corpo inferior e assolado pelo estigma de uma epidemia da AIDS, durante as décadas de oitenta e noventa. Mas, também, enquanto um corpo que começava a apontar nas grandes mídias, representado enquanto um corpo da comédia, do riso fácil e dos trejeitos (TREVISAN, 1986/2018).

A dupla representação se dissolvia para uma dupla negação no meu imaginário. Pensava: dessas formas eu não quero ser, dessas formas eu não posso me reconhecer. Afinal, um corpo lido enquanto propagador de uma infecção sexualmente transmissível (IST) é, também, um corpo estigmatizado, logo, “pecaminoso” e “impuro”. Em outra possibilidade de representação, poderia me ver desde que no lugar de um alívio cômico, o que por muito

tempo perdurou como sendo o lugar apropriado para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero ocuparem.

Em ambas as representações, a minha história estava “dada”, seja pelo grau de periculosidade e de repulsa; ou pelo seu nível de comicidade aos olhos do público. Se por muito tempo esta dupla representação me assombrou, da qual eu não queria nem por imaginação cogitar estar próxima daquilo que eu enxergava a olhar no espelho, era o que constantemente o Outro me recordava.

Durante muitos anos fiz crises de pânico e ansiedade ao precisar realizar um exame de sangue e de alguma maneira me deparar com algum diagnóstico que me “denunciaria”; por muitos anos escamoteei os meus desejos e a minha *performance* corporal e de gênero a fim de manter uma expectativa do Outro sobre mim, afastando qualquer trejeito ou possibilidade de soar engraçado, ou mesmo divertido ao olhar do outro.

Até que aos treze anos de idade, ainda que eu tentasse, a palavra do outro sobre o meu corpo e os meus objetos de desejo se anteciparam - novamente - com a inevitável pergunta: “você já decidiu se gosta de menina ou menino?”, constantemente me era esperado uma escolha, da qual eu devia não só dar sinais, como também corresponder ao que era esperado.

Caso contrário, a punição deveria ser o silêncio. “Mas, olha, se você for gay, tudo bem pra gente, só não precisa contar pra ninguém, tá bom? Ninguém precisa saber”, me diziam com voz de condolência.

Diante da invasão escópica e discursiva do outro em uma idade onde ainda não me era possível “bancar” o meu desejo custe o que custar, a saída encontrada foi à anulação da minha subjetividade por meio de uma fobia social, encarnada no pânico em sair de casa. Abstive-me do convívio social e familiar e parei de frequentar a Escola. Com esse movimento, me vi diante de um embotamento.

Se a dupla representação no meu imaginário era insuportável, o silêncio e a completa anulação da minha autenticidade à época pareciam saídas mais seguras. Desse modo, quando o colaborador Léo discorreu sobre o seu amparo fantasístico para lidar com a sua homossexualidade (da qual ele pensava que seria punida ao ser revelada) foi inevitável me sentir tocado, portanto, representado pela sua experiência.

À época, fiz uma tremenda crise depressiva. Não saía de casa e me afastei de todas as pessoas que poderiam me recordar dessa dupla representação.

Até que a aproximação com a arte me levantou, de alguma forma, provar expressões artísticas dissidentes da norma em um lugar diverso da dupla representação colada na minha

fantasia me fez enxergar outras possibilidades de existência para corpos que, como o meu, não se assemelhavam ao que era esperado de corpos “masculinos”. Dessa maneira, também pude consentir com uma ajuda profissional, reconhecendo que eu estava adoecido mentalmente e que, de alguma forma, eu precisava falar, além do consumo artístico que já me alimentava.

Em análise, encontrei um lugar possível de elaboração. Tal como a recomendação freudiana citada pela colaboradora Renata, onde ao “acertar as contas” - de forma parcial - com a minha criança e as minhas fantasias me reconduziu a um caminho mais próximo ao meu desejo. Assim, tocado pela transferência do trabalho analítico pude reconhecer e, também, assumir o meu desejo de cursar Psicologia, movimento esse que o colaborador Léo também relatou, à sua maneira.

Durante o meu percurso acadêmico era nítido uma aproximação com temáticas da diferença. O que já revelava à época os meus anseios de pesquisa. Com esta elaboração quero dizer que, a minha relação com o saber perpassa por um não-saber. Este não-saber me direcionou rumo ao desejo de querer saber mais sobre o que me inquietava e, também, sobre aquilo que me fazia tremer. Um movimento de ordem inconsciente, que não se revelava com facilidade e, assim como o trabalho em análise, me conduziu a falar sobre aquilo que eu desejava saber mais ainda.

Quando me permito associar livremente, o inconsciente se abre ao almoxarifado de saberes que não me deixa separar do meu propósito de investigação. O movimento que faço ao não tratar com distanciamento ou “estranhamento” o sujeito do inconsciente me possibilita reconhecer o meu lugar enquanto aquele que não “sabe”, mas que está disposto a se inclinar sobre, a fim de saber mais. Não em busca de uma totalidade, que me fechará em um saber totalizante, mas, em uma ação que me leva a um querer saber mais sobre o que no momento se apresenta embaçado no meu campo de visão.

Esse querer saber mais foi o que me impulsionou durante toda a minha trajetória acadêmica no curso de Psicologia. Do interesse maior pelas docentes que transmitiam o seu amor pelo saber; às aulas de Psicanálise; os encontros aos sábados pela manhã para discutir textos importantes da teoria psicanalítica e a interface com obras cinematográficas e; o início dos estágios obrigatórios. No entanto, ainda sim, um vácuo era sentido ao notar que assuntos que versavam sobre o gênero e a sexualidade não serem discutidos em sala de aula, no máximo em algum seminário ou palestra extraclasse.

Assim como o colaborador Léo, esperava que ao adentrar em um curso de Psicologia os meus anseios acadêmicos e pessoais, pudessem ser contemplados pela grade do curso, mas o que encontrei também foi uma resistência para trabalhar com estas questões. Além de um corpo docente que, em sua maioria era extremamente sério e rígido, com pouca abertura para ser furado.

No último ano da Graduação, no intenso e turbulento ano de 2017, após a vinda do então “cotado” à presidência do Brasil, Jair Messias Bolsonaro no fatídico 15 de setembro, da qual ele foi convidado a uma Universidade de Ciências Humanas para uma palestra com o objetivo de “Pensar o Brasil”⁸⁸, onde diversas lideranças políticas em evidência à época seriam convidadas para expor diretrizes e planejamentos de gestão.

O episódio em si, foi marcado desde o seu anúncio por uma série de movimentações em torno desse convite. Das notas de repúdio realizadas por estudantes da Universidade; às articulações com os movimentos sociais a fim de fazer uma resistência contra a sua presença no campus; até o dia em questão onde foi preciso um conjunto de corpos em aliança com o intuito de combater o real do discurso de ódio que naquele dia encontrava portas abertas para ser destilado.

O grupo de estudantes que fazia frente à manifestação portava cartazes emanando músicas de protesto e com a ajuda de uma caixa de som dançava ao som de *hits* musicais da época. Um protesto literalmente feito com o corpo. Corpos-vivos que não iriam recuar diante de uma presença indesejada. E, assim, foi feito durante as duas horas em que a palestra foi proferida em um auditório fechado com inscrições limitadas. Por incrível que pareça, a maioria de estudantes da própria Universidade não conseguiu entrar. Ao contrário do expressivo número de apoiadores que chegaram ao evento em caravanas e ônibus fretados.

Após a palestra ter findado e temendo uma confusão generalizada, a Universidade redobrou a segurança e acionou a Polícia Militar para acompanhar o hoje, ex-presidente da República em direção à saída. Nesse momento, manifestantes a favor e contra se encontraram e episódios violentos se sucederam mais ainda, incluindo, a prisão de um manifestante bolsonarista que saiu da Universidade no camburão da polícia sob as acusações de racismo e homofobia.

⁸⁸ Para saber mais sobre este episódio, consultar a matéria disponível em: <<https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia apos-insultos-racistas-e-homofobicos-homem-e-detido-em-manifestacao-contra-bolsonaro-em-bh.ghtml>> Acesso em 26 de fev. de 2023.

Este mesmo manifestante havia proferido momentos antes de sua prisão ofensas aos corpos viados ali presentes, proclamando frases, como: “não se reproduz”, “escória da sociedade”, “poços de AIDS”, dentre outras ofensas que exemplificam da pior forma aquilo que Susan Sontag bem pontuou como metáforas utilizadas para estigmatizar grupos tidos como “de risco” pelo discurso médico.

Após o evento, estudantes de Psicologia cobraram da coordenação do curso o direito a uma resposta diante do palanque oferecido a uma pessoa que explicitamente violentava a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao atentar contra a vida e a dignidade de mulheres, pessoas dissidentes sexuais e de gênero e de etnias diversas.

Foi proposto a organização de uma Semana da Diversidade Sexual, Identidade e Gênero, porém, de acordo com a coordenação do curso, não era do interesse da Universidade naquele momento promover debates “espinhosos” sobre gênero e sexualidade. Foi alegado que essa temática não despertava a curiosidade do corpo discente, de forma que, o quórum pudesse ser baixo para as atividades. Foi sugerido recuar e pensar nessa proposta em outro momento menos polarizado.

Por momento polarizado o que se queria dizer era a respeito da tensão política que assolava o país desde o ano de 2014, com a ameaça à democracia a partir do levante neofascista fortalecida com a reeleição da Presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, o que culminou no golpe sofrido em 2016.

À época, grupos antidemocráticos incitavam a violação dos direitos humanos, defendendo pautas ideológicas sumariamente apoiadas por setores reacionários do país. Tais iniciativas reverberaram na promoção da chamada “Escola sem partido”, declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal em 2020 (FEPESP, 2020). Cabe citar também a luta “tendenciosa” contra uma fatídica “ideologia de gênero” nas Escolas, que não passou de um projeto governamental de 2004, nomeado de “Brasil sem Homofobia”, e, posteriormente, com o projeto “Escola sem Homofobia”, de 2009, engavetado na gestão de Rousseff, tendo ficado popularmente conhecido como “kit gay” (BRASIL, 2004; CADERNO..., 2009). E, ainda hoje com as tentativas da infame “cura gay” e a patologização das transidentidades, já combatidas pelo Conselho Federal de Psicologia por meio das resoluções 01/99 e 01/18 (CFP, 1999; CFP, 2018).

Contextualizado o cenário, do qual a coordenação chamava de polarizado, o direito a uma resposta continuava cerceado. Logo, foi necessário reunir forças com estudantes, com o Diretório Acadêmico e, novamente, com os movimentos sociais da cidade a fim de assegurar

a urgência de uma resposta frente à onda conservadora e fundamentalista presente no câmpus, ainda que, sem apoio institucional.



Figura 5 - Convite da Semana da Diversidade Sexual, Identidade e Gênero.

Da etapa de planejamento até à execução da Semana, inúmeros foram os desafios e resistências encontradas. Como não se podia contar com o apoio institucional, a Semana não seria divulgada nos veículos oficiais da Universidade; também não seria possível contar com a liberação do corpo docente para que estudantes faltassem às aulas para comparecer as atividades do evento; além disso, não seria possível contar com a cobertura jornalística; e por fim, as salas e os auditórios seriam liberados para uso, porém, sem apoio técnico para qualquer eventualidade.

Os temas abordados - bem como as pessoas convidadas - foram exaustivamente pensados para que o real diálogo acerca de temáticas tão urgentes fossem possíveis. O que incluiu a dispensação financeira do próprio bolso de estudantes para arcar com o deslocamento e o cachê de palestrantes e artistas que compareceram ao evento.

Seguindo a bússola apontada pelo Código de Ética do Psicólogo, “O psicólogo trabalhará visando promover saúde e qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, 2005). A Semana foi realizada com um impressionante quórum e vividamente sustentada pelos corpos de estudantes movidos pelo desejo de querer saber mais sobre as temáticas abordadas na programação do evento e que não eram encontradas na grade curricular do curso.

Durante a Semana foram ofertadas diversas intervenções, tais como: uma exposição de fotografias: “Os Cativéis” - de Felipe Messias; uma ecoperformance com o artista Djami Sezostre; apresentações musicais com as artistas: Rita Silva e Miss Black; *performances* de artistas *drag queens*: Nadja Kai Kai e Babaya Samambaia e de *vogue* com: Energetic, AlciOne, Buneca, Exorcista e Shinho; uma (des)oficina de desenho corporal com a artista plástica, Bárbara Macedo e uma oficina de currículos ministrada por uma discente do curso de Psicologia e especialista em Gestão de Pessoas: Bruna Ladeira; uma sessão de cinema comentada do filme: “*Boy’s Don’t Cry*” e uma mostra de curtas: “*For Rainbow*” - do Festival de Cinema e Cultura da Diversidade Sexual.

Já em relação às mesas que compuseram o evento, foram abordadas as seguintes temáticas: “A Psicologia e as relações familiares no enfrentamento à LGBTfobia”; a “Resolução 01/99: Direito a Diversidade: Cura gay e arte degenerada”; a “Violência Psicológica Contra as Mulheres”; a “Psicologia e as questões da Prostituição, Tráfico de Mulheres e Aborto”; apresentação do “Centro de Referência LGBT da Subsecretaria de Direitos e Cidadania da cidade de Belo Horizonte”; “Bissexualidade, Psicologia e Adoecimento Mental”; a importância do “Acesso à Educação de Pessoas Travestis e Trans (com a Equipe do TransEnem)”; e, por fim, sobre a “Despatologização das Identidades Travestis e Trans”. Também foram realizadas duas rodas de conversa sobre as temáticas: “Visibilidade Lésbica” e “Feminismo Negro”.

Após a Semana, foi preciso lidar com algumas ofensivas dentro do espaço acadêmico, onde em alguns momentos foram proferidos para as pessoas que organizaram a Semana os seguintes dizeres: “doutrinadores”, “abortadores de bebês” e “gayzistas” como forma de repúdio. Mas não só, houve também convites que muito me animaram e que, ao realizar este exercício da memória localizo como importantes construções para a consciência que possuo hoje sobre o meu corpo e as suas potencialidades.

Dentre eles, cito o convite para assistir como discente convidado a uma disciplina do Mestrado em Estudos Culturais da Universidade: “Construção de Subjetividades Contemporâneas” sob a supervisão do Professor Doutor Sérgio Laia; e do convite feito pela coordenação da Comissão de Orientação em Psicologia, Gênero e Diversidade Sexual do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP-MG) para integrar a Comissão enquanto membro. Da qual estou até hoje, porém, desde maio de 2022, na posição de atual coordenador.

Findado o ano de 2017, conclui a minha Graduação em Psicologia e me aventurei na clínica do nome próprio. Aos poucos foram surgindo convites para falar em Universidades sobre a temática de gênero e sexualidade, onde era inevitável a reflexão a respeito do interesse de outras instituições sobre o assunto que tanto queriam silenciar na minha experiência discente.

Ainda em 2018, iniciei uma Especialização na Universidade PUC Minas, em torno da temática da Psicanálise: Clínica com Crianças e Adolescentes, onde me aproximei do meu desejo à época que estava direcionado para a análise de crianças e adolescentes. Em 2019, no segundo ano de formação tive contato com a Professora Dr^a Margareth Diniz, por meio da disciplina: “Psicanálise e Educação”, onde foi possível me inclinar sobre dois campos que “despertaram” o meu desejo de pesquisa. Também nesta disciplina, por meio de “registros” solicitados pela Professora ao final de cada encontro, pude começar a ensaiar aquilo que me interrogava como um enigma e que, posteriormente, seria utilizado como parte do material recolhido nas minhas construções em prol da escritura de um Projeto de Mestrado implicado com o meu desejo.

Após a Especialização, passei a frequentar o Grupo de Estudos LEPSI (Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais), instituído em 1998, sendo hoje o maior diretório brasileiro de pesquisa no campo: Psicanálise e Educação, reunindo investigadoras/es de diferentes Universidades do país.

Em 2020, decidido a ingressar em um Mestrado Acadêmico, fiz a minha inscrição para cursar a disciplina isolada conduzida pela docente que me “despertou” para o meu desejo de saber na Especialização: “PGE210 - Sujeito: Constituição e Identidades Culturais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP. Durante o período da disciplina, pude refinar o meu projeto de pesquisa, do qual só veio a ser finalizado um ano depois e, consequentemente, submetido para a entrada no Programa em questão.

Durante o primeiro ano, ainda em 2021 realizei o Estágio Docência na disciplina: “EDU 144 - Sujeitos e Diversidades”, obrigatória para o Curso de Graduação em Pedagogia da UFOP. Com início em 28 de setembro e término em 14 de dezembro, as aulas ocorreram por meio do ensino remoto via plataforma do *Google Meet*, no período noturno, às segundas-feiras, de 19:00 às 20:30 e às terças-feiras, de 21:00 às 22:30.

Fui responsável pela docência assistida da 8^a e 9^a aula da disciplina, com a temática: “Sexualidades e Identidades”, totalizando 4 horas/aulas, conforme registro a seguir:

8ª aula: Contexto histórico das sexualidades. Como se constroem os preconceitos de gênero e das sexualidades? As sexualidades e as contemporaneidades; Os marcadores sociais da diferença: gênero, sexualidade, raça, classe social e situação de deficiência que atravessam os sujeitos na contemporaneidade.

9ª aula: Identidades e sexualidades. Conceito de heteronormatividade e cisheteronormatividade; Estudos *queer* e a (des)identificação; Os gêneros, as sexualidades e as singularidades dos sujeitos na contemporaneidade.

A realização do estágio docência ocorreu por meio da observação sistemática, do registro da prática docente em um diário de estágio e do acompanhamento das atividades realizadas por discentes. Também participei durante as aulas com comentários e informações interagindo com a dinâmica da aula e com a turma. Fiquei responsável pela atualização da Plataforma *Moodle*, com a inserção dos materiais didáticos selecionados para a disciplina. Ofereci também suporte ao corpo discente no período extraclasse, com a criação de um grupo de *WhatsApp* e um grupo no e-mail para que fosse possível tirar dúvidas, compartilhar materiais complementares, além do envio de link de acesso a plataforma do *Google Meet* no início de cada aula.

O objetivo da disciplina consistiu em produzir novas concepções no que tange a ideia de sujeito. Por meio do aporte psicanalítico foi possível sustentar a ideia de um sujeito dividido pelas instâncias consciente e inconsciente, sendo assim, um sujeito singular orientado pelo desejo e atravessado pelo contexto político, histórico e social, pela insurgência dos marcadores sociais da diferença e pela subjetividade da época.

Objetivou-se fazer pensar com a diferença, a fim de produzir um deslocamento do pensar engessado em um universalismo e essencialismo, no intuito de contribuir para um olhar mais aberto para a diferença e para o singular. Com este objetivo, visou-se evitar a reiteração acrítica de um mito de uma “história única”, que reduz, apaga e deslegitima vivências e experiências não hegemônicas. Ao final de cada aula era solicitado um registro onde estudantes puderam dizer de forma autoral, em primeira pessoa, o que ficou de cada encontro.

A metodologia adotada para as aulas onde lecionei consistiram na disponibilização prévia de um texto que serviu de referência bibliográfica: “NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. Quando as crianças viadas interpelam a docência. Formação docente, vol. 12, n. 24, p. 105-120, 2020”, além da exposição oral com recursos audiovisuais: fotos e vídeos que possibilitaram uma reflexão sobre os temas abordados.

O período compreendido do mês de setembro a dezembro do ano de 2021 me permitiu vivenciar o exercício docente do Ensino Superior de uma Universidade Pública, o que, de maneira alguma, se deu por acaso, afinal, tal experiência dialogou com esta pesquisa. Assim, ter vivido a experiência do estágio docência em uma disciplina do primeiro período do curso de Graduação em Pedagogia se fez de suma importância para que eu pudesse não só legitimar, como também, me autorizar no lugar de um corpo que pode transmitir saberes.

Com a experiência relatada pude vivenciar a possibilidade de conciliar os estudos dedicados à pesquisa com o exercício docente, tendo compreendido de que forma a minha transmissão pôde atravessar as pessoas em posição discente, por meio dos registros escritos por discentes de como as duas aulas lecionadas pelo meu corpo transviado foram sentidas e incorporadas.

Lecionar me permitiu uma elaboração de que, o assombramento inicial a respeito do que pode o meu corpo, não ser, de fato, meu. Mas sim, do Outro. Com esta afirmação quero dizer que, ao proferir uma marcação pejorativa a um corpo dissidente, intenta-se impedir a sua emergência enquanto um sujeito que produz saber. Ao se gritar ofensas, insultos e tratar como chacota os corpos desviantes, intenta-se a propagação do medo, da paralisia e do recuo. No entanto, o desejo conforme já testemunhado, não se cala e nem recua diante de um interdito. Pelo contrário, ele se transvia, cria brechas, encontra frestas e se manifesta feito ervas daninha.

O desejo, portanto, é avesso às normativas do sistema sexo-gênero e, recrudescer se dado a devida atenção. Dessa forma, ao “bancar” o meu desejo, também me permiti reconhecer a instância de um saber inconsciente enquanto aquele que me permitiu à assunção de um nome próprio, por meio de uma assinatura singular e autoral.

Neste caminho, trarei a seguir no epílogo uma possível elaboração sobre o que pode o meu corpo transviado, agora “desperto” e atuante.

EPÍLOGO: Acordar para continuar sonhando

Lacan em 1972 proferiu um Seminário chamado: “O desejo de dormir”, onde teceu observações sobre a tese freudiana a respeito da interpretação dos sonhos. De qual satisfação Freud estaria falando ao atribuir das experiências oníricas uma realização do desejo? Seria de uma ordem sexual? (LACAN, 1971-1972/2012).

Contrariando esta tese constantemente mal interpretada, Lacan localizou que o desejo do qual Freud se referia, era o desejo de dormir. Ao dormir evita-se a perturbação onde acordado se é invadido constantemente pelo semblante que nem sempre dá conta de lidar com o real da vida; pela instância do real de gozo, podendo estar relacionado com a verdade sobre si e os seus desejos; pelo atravessamento das relações sociais, de trabalho, amorosas e familiares; ou até mesmo por aquilo que corresponde às fantasias (LACAN, 1971-1972/2012).

No entanto, ainda que o sujeito durma para evitar, para sonhar ou mesmo para escapar, o significante se faz presente. Um significante que porta os restos de uma cena onírica “poluída” pelo inconsciente. Ao “despertar”, de formas nem sempre prazerosas, o sujeito volta a dormir nas representações que constrói acordado, no amparo fantasístico que lhe dá suporte para não entrar em contato com aquilo que poderia se constituir enquanto fonte de desprazer e nos discursos que o capturam como produções de verdade (LACAN, 1971-1972/2012).

Afinal, “despertar” com a sua própria verdade e com o seu ponto de angústia produz incômodos, o que pode vir a ocasionar um deslocamento, assim como uma retificação de posição.

Ao retomar o meu caderno dos sonhos, no qual anoto desde o início da pandemia da COVID-19 as minhas cenas oníricas, encontrei os seguintes dizeres: - Erra-se muito, se altera. *Errar* e *alterar* possui em comum não somente a repetição das três letras grafadas em itálico. Como também o seu sentido figurado. Errar é também alterar, sair daquilo que se espera ou se cogitou enquanto uma verdade, de algo que deveria estar certo, como dois e dois, na lógica matemática devesse, necessariamente, representar a soma de quatro; quando na vida, pode muito bem, como cantou Caetano Veloso, ser cinco.

Ao me alterar, eu também erro, bem como me contradigo, decepiono as expectativas do Outro e me desvio. Ao desviar posso vir a me identificar, tanto quanto a me (des)identificar. Ao me (des)identificar, eu me transvio de uma norma preestabelecida a fim de constituir uma possibilidade outra, mais próxima a minha subjetividade, portanto, mais autoral e inventiva. Invenção que denota o meu “estilo” singular de ser e estar neste mundo.

Agora, “acordado” para voltar a sonhar, me permito amarrar alguns saberes produzidos com a feitura desta pesquisa.

Os quatro elementos retirados da análise dos “encontros marcados” com os sujeitos docentes da pesquisa: às experiências docentes enquanto importantes moduladores do ofício

docente e as suas reverberações no fazer docente dos sujeitos colaboradoras/es; as relações com o saber e a incidência transferencial dos sujeitos da pesquisa com figuras docentes que fizeram marca no seu “estilo” docente; o advento do nome próprio, intimamente relacionado com o consentimento da experiência com a sexualidade e com o gênero e; a emersão de um “estilo” autoral também estiveram presentes na minha trajetória.

Ao localizar a interferência de experiências sacerdotais e médicas-científicas no meu imaginário, onde pensava que o meu corpo transviado não poderia aceder a uma transmissão de saber; pôde ser deslocada com a vivência do estágio docência, no encontro com os sujeitos da pesquisa e durante a banca de qualificação. Desse modo, me permiti nomear esta pesquisa a partir de uma frase que se irrompeu de um sonho, sustentando, assim, o meu desejo inconsciente.

Já o amor de transferência, também teve lugar nas minhas elaborações e construções subjetivas. Ao direcionar o meu desejo para onde eu localizava uma suposição de saber - na clínica psicanalítica com crianças e adolescentes; na disciplina cursada na Especialização “Psicanálise e Educação” com a orientadora que me conduziu nesta pesquisa; nos encontros com o Grupo de Estudos LEPSI; na disciplina isolada que me direcionou rumo à ingressão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP e; durante a orientação tida para esta pesquisa onde o meu saber foi levado em consideração, valorizado e, também, instigado a florescer. Desse modo, passei a creditar este saber enquanto um saber legítimo e pertinente para estar em uma pesquisa de Mestrado em Educação.

Em relação aos dois últimos elementos, pude elaborar que o meu “estilo” autoral perpassa o meu corpo transviado, portanto, um corpo singularmente constituído pelos meus objetos de desejo, pelas experiências que me tocaram e que me fizeram deparar com o real da vida. Este real me colocou de frente com a instância do preconceito, por meio do ódio que se é dirigido ao feminino e das constantes punições dirigidas ao meu corpo quando eu tentava me aproximar de qualquer subversão transviada do sistema sexo-gênero. Além do mais, o meu “estilo” também perpassa a minha *performance* corporal e de gênero, tal como a minha transmissão e construções subjetivas que não me permitem uma separação do meu compromisso ético e político com a diferença. Dessa forma, pude consentir com a minha nomeação singular: um corpo não-todo viado, transviado do sistema sexo-gênero.

Ao propor esta pesquisa, de forma consciente eu já sabia que os corpos transviados do sistema sexo-gênero podem lecionar, porém, o que eu buscava era a minha autorização para sustentar este lugar para mim mesmo. Esta autorização, no entanto, só foi possível ao me

aventurar nos meandros conscientes/inconscientes da minha relação com o saber e com o meu corpo; assim como na experiência do estágio docência, nos “encontros marcados” com os sujeitos colaboradoras/es da pesquisa e na travessia realizada com este trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AMORIM, Marília. A questão enunciativa na pesquisa em ciências humanas. In: **Pesquisa e psicanálise** - do campo à escrita. Org: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, 17-40p.
- BALIUS, Serrahima. *Una demostració de poder: la caça enles miniatures medievals*. 2008.
- BARRETO, LARA Costa; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. Com quantas cores se faz uma docência? Desvelando a homofobia no espaço escolar, Revista Binacional Brasil - Argentina. Bahia, vol. 10, n. 1, 2021.
- BARTHES, Roland. Aula: aula inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. ed.14. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BENTO, Berenice. Na Escola se Aprende que a Diferença faz a Diferença. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, 2011.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Cadernos Pagu, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 29 out. 2021.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em 04 de jul. de 2021.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução: Rogério Bettoni. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Tradução: Renato Aguiar. – 18. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a. [Trabalho originalmente publicado em 1990].
- BUTLER, Judith. **Corpos que Importam**: Os limites discursivos do “sexo”. Tradução: Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. 1ª ed - São Paulo: n-1 edições, 2019b. [Trabalho originalmente publicado em 1993].
- CADERNO Escola Sem Homofobia. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>>. Acesso em 04 de jul. de 2021.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. Os gestos do silêncio para esconder as diferenças. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução Rane Souza. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (1999). Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 1/99: Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf>. Acesso em 04 de jul. de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2005). Resolução CFP nº 010/2005. Código de Ética Profissional do Psicólogo, XIII Plenário. Brasília, DF: CFP. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>>. Acesso em 04 de jul. de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2018). Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 1/18: Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-01-2018.pdf>>. Acesso em 26 de jun. de 2021.

CUNHA, Eduardo Leal. **O que aprender com as transidentidades?**. Porto Alegre: Criação Humana, 2021.

D'EVREUX, Ivo. *Viagem ao Norte do Brasil*. Tradução: Dr. Cezar Augusto Marques. Maranhão, 1874. [Trabalho originalmente publicado em 1615].

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016. [Trabalho originalmente publicado em 1981].

DINIZ, Margareth. O método clínico na investigação da relação com o saber de quem ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer. 2005. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DINIZ, Margareth; SANTOS, Eloisa Helena. A Pesquisa e sua Escrita: Questão de estilo e autoria. In: Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v.25, n.1, 340p., 2016.

DINIZ, Margareth. O(a) pesquisador(a), o método clínico e sua utilização na pesquisa. In: **Pesquisa e psicanálise** – do campo à escrita. Org: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, 111-128p.

DINIZ, Margareth; PEREIRA, Marcelo. A presença da Psicanálise na Universidade: Pesquisa e Dispositivos para a formação docente. Revista FAEBA, Salvador, v. 29, n. 60, p. 84-101, 2020.

DUNKER, Christian (org). et al. **Sonhos Confinados**: O que sonham os brasileiros em tempos de pandemia. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ELIA, Luciano. O conceito de sujeito. 3. Ed. Zahar, 2004.

FACCHINI, Regina. Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90: um estudo a partir da cidade de São Paulo, 2002. 245f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FACCHINI, Regina; SIMÕES, Júlio. Na trilha do arco-íris: Do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

FASOLO, Liege; GURSKI, Roselene. Algumas Notas Sobre um Trabalho de Escuta e Experiência em Rodas de Conversa com Professores no Contexto da Inclusão: Da "Rua de Mão Única" às "Passagens". *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 406-429, 2018.

FAVACHO, André Márcio Picanço. A problematização moral da docência. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, v. 5, n. 1, p. 48-71, 2014.

FAVACHO, Andre; MENDES, Geovana. Pobreza e educação - diálogos entre o passado e o presente, entre conformações e resistências docentes. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.34, n.72, p. 1409-1444, 2020.

FERNANDES, Estevão. "Existe índio gay?" A colonização das sexualidades indígenas no Brasil. Curitiba: Prismas, 2017.

FERRAZ, Cláudia Itaborahy. A Mulher Professora e seus Tropeços Diante da Diferença. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2013. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3015>>. Acesso em: 07 fev. 2023.

FERREIRA, Tânia. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – a aposta na invenção subjetiva. In: **Pesquisa e psicanálise** – do campo à escrita. Org: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, 129-151p.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. “Sou gay, sou alegre, mas não sou bagunça!”: docência, homossexualidade e estética da existência. *Educação*, Santa Maria, v. 41, n. 21, p. 425-434, 2016.

FRANCO, Neil. A Diversidade Entra na Escola: Histórias de Professores e Professoras que Transitam pelas Fronteiras das Sexualidades e do Gênero. 2009. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2009.

FREUD, Sigmund. Primeiras Publicações Psicanalíticas. ‘A Etiologia da Histeria’. In: _____ *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, vol. III, 1996a, 191-218p. [Trabalho originalmente publicado em 1896].

FREUD, Sigmund. A Interpretação dos Sonhos I. In: _____ *Edição Standard brasileira das Obras psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. IV, 1996b. [Trabalho originalmente publicado em 1900].

FREUD, Sigmund. Um Caso de Histeria, Três Ensaio sobre Sexualidade e outros trabalhos. 'Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade'. In: _____ *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução: J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, vol. VII, 1996c, 128-162p. [Trabalho originalmente publicado em 1905].

FREUD, Sigmund. O Caso Schereber, Artigos sobre Técnica e outros trabalhos. 'Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental'. In: _____ *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução: J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, vol. XII, 1996d, 237-244p. [Trabalho originalmente publicado em 1911].

FREUD, Sigmund. Totem e Tabu e outros trabalhos. 'Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar'. In: _____ *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução: J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIII, 1996e, 255-258p. [Trabalho originalmente publicado em 1914].

FREUD, Sigmund. O Caso Schereber, Artigos sobre Técnica e outros trabalhos. 'Observações sobre o amor transferencial (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III)'. In: _____ *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução: J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, vol. XII, 1996f, 177-188p. [Trabalho originalmente publicado em 1915].

FREUD, Sigmund. Além do Princípio de Prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos. 'Psicologia de Grupo e Análise do Ego'. In: _____ *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVIII, 1996g, 77-146p. [Trabalho originalmente publicado em 1921].

FREUD, Sigmund. O Ego e o Id e outros trabalhos. 'Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn'. In: _____ *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIX, 1996h, 313-314p. [Trabalho originalmente publicado em 1925].

FREUD, Sigmund. O Futuro de uma Ilusão, o Mal-Estar na Civilização e outros trabalhos. 'O mal-estar na civilização'. In: _____ *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXI, 1996i, 73-151p. [Trabalho originalmente publicado em 1930].

FREUD, Sigmund. Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos. 'Conferência XXXIV – Explicações, Aplicações e Orientações'. In: _____ *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução: José Luiz Meurer. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXII, 1996j[a], 145-165p. [Trabalho originalmente publicado em 1932].

FREUD, Sigmund. Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos. ‘Por que a guerra?’. In: _____ *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução: José Luiz Meurer. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXII, 1996j[b], 205-220p. [Trabalho originalmente publicado em 1932].

FREUD, Sigmund. Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos. ‘A questão de uma Weltanschauung’. In: _____ *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução: José Luiz Meurer. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXII, 1996j[c]. p. 167-189. [Trabalho originalmente publicado em 1933].

FREUD, Sigmund. Moisés e o Monoteísmo, Esboço de Psicanálise e outros trabalhos. ‘Análise Terminável e Interminável’. In: _____ *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Tradução: Maria Aparecida Moraes Rego. Rio de Janeiro: Imago, vol. 23, 1996k, 229-266p. [Trabalho originalmente publicado em 1937].

FREUD, Sigmund. **O Infamiliar / Das Unheimliche**. Tradução: Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. [Trabalho originalmente publicado em 1919].

FREUD, Sigmund. **Cultura, sociedade e religião**: O mal-estar na cultura e outros escritos. Tradução: Maria Rita Salzano Moraes. 1ª ed, 3ª reimpressão. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2023. [Trabalho originalmente publicado em 1930].

FRY, Peter. Para inglês ver - identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982,

FRY, Peter; MACRAE, Edward. O que é Homossexualidade, São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

FURTADO, Sylvia. Pasolini. Das modulações das formas fílmicas. Revista Famecos, Porto Alegre, v. 24, n.2, 2017. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/24956/15211>>. Acesso em 04 de mar. de 2023.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOULART, Natália. Esbarrar no texto, esbarrar na vida: a escrita feminina como experiência e invenção para a formação docente. 2016. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS, Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2016.

GREEN, James N. **Além do Carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Tradução: Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019. [Originalmente publicado em 1999].

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica – Cartografias do Desejo*. 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

GUIMARÃES, Carmen Dora. **O homossexual visto por entendidos**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004. [Dissertação de Mestrado originalmente defendida em 1977].

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019. [Originalmente publicado em 1994].

INTERNATIONAL COMMISSION OF JURISTS (ICJ). *Yogyakarta Principles - Principles on the application of international human rights law in relation to sexual orientation and gender identity*. Tradução: Jones de Freitas. 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Ministério da Educação, Brasília, 2009.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRISTEVA, Julia. *Powers of Horror: an essay on abjection*. Translated by Leon S. Roudiez. Columbia University Press: New York, 1982.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação: O Mestre do Impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

KUPFER, Maria Cristina, et al. *A Produção Brasileira no Campo das Articulações entre Psicanálise e Educação a partir de 1980*. Estilos da Clínica, 2010.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro IX: A identificação*. Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003. [Originalmente proferido entre os anos de 1961 e 1962, ainda não foi publicado no Brasil, apenas liberado de forma informal pela internet].

LACAN, Jacques. *A psicanálise e seu ensino*. In: *Escritos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 437-458. [Originalmente publicado em: 1957].

LACAN, Jacques. *Abertura desta coletânea*. In: *Escritos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 9-11. [Originalmente publicado em: 1966].

LACAN, Jacques. *Formulações sobre a causalidade psíquica*. In: *Escritos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 152-194. [Originalmente publicado em 1966].

LACAN, Jacques. *O seminário, livro XVII: O avesso da psicanálise*. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992 [Seminário originalmente proferido entre os anos de 1969-1970].

Lacan, Jacques. *O seminário, livro XIX: ... ou pior*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012, p. 205-212. [Seminário originalmente proferido entre os anos de 1971-1972].

LACAN, Jacques. *O seminário, livro XXIII: o sinthoma*. Tradução: Sérgio Laia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. [Seminário originalmente proferido entre os anos de 1975-1976].

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário da Psicanálise*. Tradução: Pedro Tamen. 4ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001. [Originalmente publicado em 1967].

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LAURETIS, Teresa de. *Teoria Queer, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política*. Tradução: Pê Moreira, 2010. In: **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Org: Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

LEGUIL, Clotilde. **O ser e o gênero: homem/mulher depois de Lacan**. Tradução de Vera Avellar Ribeiro. Belo Horizonte: EBP Editora, 2016.

LEOPOLDO, Rafael. **Cartografia do Pensamento Queer**. Salvador: Editora Devires, 2020.

LÉRY, Jean de. *Viagem à Terra do Brasil*. Tradução: Sérgio Milliet, 1961. [Trabalho originalmente publicado em 1578].

LOLLO, Paolo. *Psicanálise e transmissão do saber*. Tradução: Vera Pollo. Trivium Edições, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912013000100003#3a> Acesso em: 12 de set. de 2021.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Da sagrada missão pedagógica*. In: **A Psicanálise Escuta a Educação**. Org: Eliane Marta Teixeira Lopes, Belo Horizonte: Autêntica, p. 37-70, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da sagrada missão pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed.; Petrópolis: Vozes, 2014.

MACRAE, Edward. *A construção da Igualdade - Política e identidade homossexual no Brasil da "abertura"*. Salvador: EDUFBA, 2018.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução Renata Santini. – São Paulo: Editora n-1 edições, 2018.

MEDRADO, Arthur. *Olhares (im)possíveis: desenvolvimento e aplicação de metodologia para a escuta do indizível com crianças da periferia de Ouro Preto*. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS, Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2018.

MENDONÇA, Carlos; MENDONÇA, Felipe. “Ô bicharada, toma cuidado: o Bolsonaro vai matar viado!” Cantos homofóbicos de torcidas de futebol como dispositivos discursivos das masculinidades, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/gal/a/hPVqtZjm4hRnVggnckD9V4c/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 04 de mar. de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde. 14 Ed. São Paulo: Huritec, 2014.

MISKOLCI, Richard (org). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSSCar, 2014.

MISKOLCI, Richard; JÚNIOR, Jorge Leite. **Diferenças na Educação**: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSSCar, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MOLINA, Luana; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 58–77, 2012.

MOTT, Luiz. Homossexuais da Bahia: Dicionário Biográfico (Século XVI a XIX). Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 1999. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2018/02/3-dicionario-biografico-dos-hxs-da-bahia.pdf>>. Acesso em: 30 de jul. de 2021.

MOURA, Renata Heller de; BOARINI, Maria Lucia. A saúde da família sob as lentes da higiene mental. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, n.1, jan. - mar. 2012, p. 217-235. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/MqGg77z8jvgyWwKydfRQCYD/?lang=pt&format=pdf>>. Disponível em: 30 de jul. de 2021.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NOBUS, Dani (2019) O Escritos de Lacan revisitado [Trad. Paulo Beer]. *Lacuna: uma revista de psicanálise*, São Paulo, n. -7, p. 6, 2019. Disponível em: <<https://revistalacuna.com/2019/08/07/n-7-6/>> Disponível em 30 de jul. de 2023.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. Quando as crianças viadas interpelam a docência. *Formação docente*, vol. 12, n. 24, p. 105-120, 2020.

NYN, João. TYBYRA: Uma Tragédia Indígena Brasileira. Selo de Burro, 2020.

OCANHA, Rafael Freitas. As rondas policiais de combate à homossexualidade na cidade de São Paulo (1976-1982). In: Ditadura e Homossexualidades: repressão, resistência e busca da verdade. Org: James N. Green, Renan Quinalha. São Carlos: EdUFSSCar, 2019.

PEDROSO, Amanda. A lesbofobia no ensino superior: expressões e possibilidades de enfrentamento. 2020, 151 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2020.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. “Deuses de Prótese”: Sobre os mestres de nossos tempos. *Estilos da Clínica*, vol. XI, n. 21, p. 82-107, 2006.

PEREIRA, Marcelo; SILVEIRA, Wegis. Análise do Estado da Arte em Psicanálise e Educação no Brasil (1987-2012). *Revista Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 20, n. 3, 2015.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. De que hoje padecem os professores da Educação Básica?. *Educar em Revist. Curitiba*, n. 64, p. 71-87, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155050694006.pdf>> Acesso em: 16 de jul. de 2022.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Qual é o nome atual do mal-estar docente?. 2019. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/80e8v5>> Acesso em: 26 de ago. de 2021.

PEREZ, Lívia. Do Cinema Novo ao vídeo lésbico feminista: a trajetória de Norma Bahia Pontes. Rebeca - *Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, 2020. Disponível em: <<https://rebeca.socine.org.br/1/article/view/692/427>> Acesso em: 25 de fev. de 2023.

PRECIADO, Paul B. *Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”*. Tradução: Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveiras. Florianópolis: Estudos feministas. 19(1), jan-abril, pp. 11-20, 2011. [Trabalho originalmente publicado em 2003]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/yvLQcj4mxkL9kr9RMhxHdwk/?lang=pt>> Acesso em 21 de jun. de 2021.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Tradução Eliana Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: *Epistemologias do Sul*. Org. SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Coimbra: Almedina; CES, 2009.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução: Carlos Guilherme do Valle. Bagoas: Rio Grande do Norte, 2010. [Trabalho originalmente publicado em 1993].

RIVIERE, Joan. A feminilidade como máscara. Tradução: Ana Cecília Carvalho e Esther Carvalho. *Psychê*, ano IX, nº 16. São Paulo, 2005, p. 13-24. [Publicado originalmente em 1929].

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

RUBIN, Gayle. Políticas do sexo. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017. [Trabalho originalmente publicado em 1975].

SANCHES, Isabel. *Conceptualizando... de anormal a pessoa em situação de deficiência: revisitando e contextualizando conceitos*. Entretextos. Universidade Lusófona, 2010.

SERPA, Andréa. Quem são os outros na/da avaliação? Caminhos possíveis para uma prática dialógica. 2010. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <<http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/alfabetizacao/teseandrea.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Org: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SONTAG, Susan. Doença como metáfora / AIDS e suas metáforas. Tradução: Paulo Henriques Britto e Rubens Figueiredo. 1. ed. Companhia das Letras, 2007.

SOUSA, Gabriel Soares de. Tratado Descritivo do Brasil em 1587. Rio de Janeiro, 1879. [Trabalho originalmente publicado em 1587].

SPIVAK, Gayatri. Pode o Subalterno Falar? Tradução de: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. ed, rev., atual. e amp. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2018. [Trabalho originalmente publicado em 1986].

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., orgs. Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016.

ZANDONADE, Vanessa; FAGUNDES, Maria Cristina de Jesus. O vídeo documentário como instrumento de mobilização social. 2003. 73f. Monografia (Bacharel em Jornalismo) - Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis/Fundação Educacional do Município de Assis, 2003. Disponível em: <<http://bocc.ufp.pt/pag/zandonade-vanessa-video-documentario.pdf>> Acesso em: 25 de fev. de 2023.

Filme:

MOREIRA, Rita. Temporada de caça, 1988. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rjan_Yd0C5g&t=210s> Acesso em: 16 de fev. de 2023.

Live:

KORETZKY, Carolina. Sonho e Despertar. In: A Biopolítica: O Novo Normal e as (Des)Humanidades, encontro 2, 2020, Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H1bdEvwzp08&t=6356s>> Acesso em: 04 de mar. de 2023.

Música:

ASSUMPCÃO, Anelis. Empírica. In: ASSUMPCÃO, Anelis. **Sal.** 2022. CD.

Matérias de jornal/revista:

CAIXA DE SUCESSOS. O assassinato de Luís Antônio Martinez Corrêa e os direitos LGBTQIA+. 04 de maio de 2022. Disponível em: <<https://www.caixadesucessos.com.br/2022/05/o-assassinato-de-luis-antonio-martinez.html>> Acesso em 25 de fev. de 2023.

EXAME. Deputado do PCdoB chama índios de “bando de viadinhos”. 22 de setembro de 2015. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/deputado-do-pcdob-chama-indios-de-bando-de-veadinhos/>> Acesso em 04 de mar. de 2023.

FEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. Escola sem Partido: STF declara inconstitucional por 9 a 1. São Paulo, 2020. Disponível em: <<http://fepesp.org.br/noticia/escola-sem-partido-stf-declara-inconstitucional-por-9-a-1/>>. Acesso em 26 de jun. de 2021.

G1. Após insultos racistas e homofóbicos, homem é detido em manifestação contra Bolsonaro em BH. Belo Horizonte, 15 de setembro de 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/apos-insultos-racistas-e-homofobicos-homem-e-detido-em-manifestacao-contra-bolsonaro-em-bh.ghtml>> Acesso em 26 de fev. de 2023.

IG QUEER. Brasil registrou 256 mortes de LGBTQIA+ em 2022, mostra relatório. 20 de janeiro de 2023. Disponível em: <<https://queer.ig.com.br/2023-01-20/brasil-registrou-256-mortes-lgbtqia-2022-relatorio-grupo-gay-da-bahia.html>> Acesso em: 25 de fev. de 2023.

NÚMERO E GÊNERO. Mapa da Violência de Gênero: Mulheres são quase 67% das vítimas de agressão física no Brasil. São Paulo, 13 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://www.generonumero.media/mapa-da-violencia-de-genero-mulheres-sao-quase-67-das-vitimas-de-agressao-fisica-no-brasil/>>. Acesso em 12 de mai. de 2022.

APÊNDICE:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada/o Senhora/Senhor,

Você está sendo convidada/o a participar de forma voluntária de uma pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Para participar da pesquisa, vale ressaltar que você não terá nenhum gasto e nem receberá qualquer quantidade financeira, a não ser a título de ressarcimento (Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde) caso se faça necessário.

É relevante que, antes da participação, você compreenda todas as informações e instruções contidas neste documento. Qualquer dúvida gerada deverá ser respondida pelo pesquisador antes que você inicie a participação.

Você poderá retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum (Art. 17, Inciso III da Resolução 560). Por fim, você também poderá entrar em contato com o pesquisador e com sua orientadora pelos meios abaixo fornecidos.

I Título da Dissertação de Mestrado: In-corporação: Práticas docentes transviadas da função fállica por meio dos atos de transmissão de saberes não-todos.

Pesquisador responsável: Lucas Eduardo Souza Assunção Lopes

Celular: (31) 98413-9524

E-mail: lucas.ealopes@gmail.com

Cargo/ Departamento: Discente/Mestrado em Educação

Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Diniz

E-mail: dinizmargareth@gmail.com

Cargo/ Departamento: Docente/Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto

II OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Investigar as in-corporações de práticas docentes transviadas da função fálica por meio dos atos de transmissão de saberes não-todos de sujeitos-colaboradoras/es que exercem a docência em instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar o nome próprio erigido por cada sujeito colaboradora/or desta pesquisa e analisar os significantes que possam ter incidido em suas práticas docentes;
- Apresentar as funções docentes emergidas durante as conversas realizadas;
- Descortinar as relações singulares com o saber presentes nos relatos dos sujeitos colaboradoras/es e verificar de que forma a incidência da sexualidade reverberou na constituição do seu fazer docente;
- Verificar as saídas inventivas encontradas nos relatos da investigação por meio do “estilo” e da autoria de cada uma/um das/os colaboradoras/es.

III JUSTIFICATIVA

Em um campo marcado por tantas tensões, como é o campo científico da Educação, (re)afirmar a diferença entre docentes, pode contribuir no enfrentamento ao rechaço às práticas docentes dissidentes do sistema sexo-gênero vigente, que constantemente estão sujeitas a atos de violência, descréditos, silenciamentos e censuras. Pensar os corpos docentes como corpos desejantes e políticos é desmistificar a – suposta - neutralidade costumeiramente empregada e defendida por aquelas/es que transmitem saberes totalitários. Pensar em práticas de educação transviadas de um conjunto normativo consiste em consentir com os marcadores sociais da diferença que incidem sobre os sujeitos, dialogando de forma politicamente alinhada com a subjetividade da época, na escuta singular do desejo - de querer saber – de professoras/es e estudantes.

IV PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Após o prazo estabelecido de divulgação por meio digital, levando em consideração as exigências do Ofício Circular N° 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, o pesquisador entrará em contato com as pessoas que se inscreveram para colaborar com a pesquisa. Em dia(s) e horário(s) combinados previamente, você e o pesquisador acessarão a internet para conversar sobre o tema desta pesquisa em uma conversa via chamada no *Google Meet* com a câmera e microfone ligados. Caso uma das duas pessoas não acesse o meio digital combinado para a realização da conversa em até 15 minutos do horário marcado (por falta de sinal de internet ou outro imprevisto qualquer), a outra pessoa poderá considerar a conversa desmarcada e um novo dia e horário serão agendados. Durante a conversa, o pesquisador utilizará a ferramenta oferecida pela plataforma do *Google Meet* (acessada pela conta institucional da Universidade Federal de Ouro Preto) para a gravação da conversa de forma a garantir o registro para transcrição. A gravação será guardada pelo pesquisador por 10 anos, em CD, para que não haja registro que possa ser acessado por terceiros via redes de computadores. Somente serão transcritos, em arquivo do Word, os trechos que vierem a ser utilizados na dissertação, o que garante que não haja registro escrito da conversa por completo. No corpo do texto você será identificada/o de acordo com o pseudônimo indicado neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao final do trabalho, o texto da dissertação será enviado para você para que aprove sua divulgação antes de apresentação à banca.

V AMOSTRA

Sujeitos colaboradoras/es em exercício docente em instituições públicas e/ou privadas de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais dissidentes do sistema sexo-gênero vigente.

VI INSTRUMENTO

Após serem definidas/os as/os participantes da pesquisa, agendaremos as conversas com cada pessoa via plataforma do *Google Meet*.

VII RISCO

Há o risco do comprometimento emocional e psicológico ao se falar sobre os significantes pejorativos e alienantes que possam ou não ter incidido sobre um sujeito, sendo assim, o

pesquisador se compromete após o final de cada conversa tida com as/os colaboradoras/es avaliar de forma conjunta e participativa com cada uma/um, se há a necessidade de passar por uma avaliação psicológica, valendo-se da recomendação proposta pela Resolução 510, CD 17, incisos II e V, de 07 de abril de 2016.

Havendo a indicação da necessidade, o pesquisador oferecerá um subsídio referente a sessões de avaliação psicológica, oferecida as/os colaboradoras/es da pesquisa. Será indicado para a/o participante que demonstrou a necessidade da avaliação, o contato de uma profissional de Psicologia, que está ciente da possível demanda: Laura Libânio Rodrigues (CRP/04 50.259), Psicóloga Clínica, com disponibilidade para realizar as avaliações psicológicas. Caso necessário, haverá a garantia de tratamento mais prolongado, sendo os custos arcados pelo pesquisador. A psicóloga indicada trabalha com o atendimento psicoterapêutico nas modalidades: presencial ou on-line.

VIII VANTAGEM

Os sujeitos colaboradoras/es que vierem a contribuir com a pesquisa, por meio dos seus relatos e vivências, poderão ajudar a desmistificar o corpo comumente hegemônico que paira no imaginário quando acionamos a palavra: Professor. O professor – parafraseando Lacan – não existe. Professoras/es – no plural –, sim. Professoras/es dotadas/os de desejo, atravessadas/os pelos marcadores sociais da diferença, pelos discursos, pelos significantes, pelas normas sociais, pelas categorias identitárias e por saberes que se transviam de uma lógica universal para todos.

As contribuições que uma pesquisa como esta pode trazer ao campo da Educação são inúmeras. Ao propor uma ruptura em uma pretensa sabedoria constituída como universal, dando lugar à multidão de transmissões de saberes, no plural, vislumbro um campo científico educativo que seja mais próximo à realidade brasileira, com os seus mais variados “estilos” de transmissão e de marcas autorais de docentes em atos provisórios e não-todos, que fazem causa no desejo de saber das/os discentes.

A comunidade acadêmica poderá se beneficiar com os resultados da pesquisa via a publicização da mesma, que poderá subsidiar reflexões em torno dos saberes transmitidos

pelos/os docentes do Ensino Superior, contribuindo com o consentimento da diferença no ato de ensinar. Será um ganho para a produção do conhecimento na área a publicização dos dados desta pesquisa visto que até o momento não foram localizadas teses ou dissertações que abordem a transmissão de saberes docentes do Ensino Superior pela via proposta pelo pesquisador. Esses dados poderão subsidiar a realização de pesquisas e reflexões que ainda são inéditas na produção de conhecimento na área da Educação (na qual se inscreve esta pesquisa de Mestrado).

IX CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÕES

Eu, _____, portador/a do Documento de Identificação _____, tendo lido e/ou ouvido, as informações acima e suficientemente ciente de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da(s) conversa(s) e com o uso de seus conteúdos para a produção desta pesquisa de Mestrado e demais textos e desdobramentos que possam se originar dela. Declaro também que desejo que, no texto final desta pesquisa e nos textos publicados a partir dela, eu seja identificada/o como _____. Assim, eu assino confirmando a minha participação voluntária da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 202_.

Assinatura da/o participante

Belo Horizonte, ____ de _____ de 202_.

Assinatura do pesquisador

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP no endereço eletrônico: cep.propp@ufop.edu.br. Você também pode contatar o pesquisador pelo telefone (31) 98413-9524, ou pelo endereço eletrônico lucas.ealopes@gmail.com.

Este termo de consentimento encontra-se salvo em versão digital, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e outra será fornecida a você, participante da pesquisa.