

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

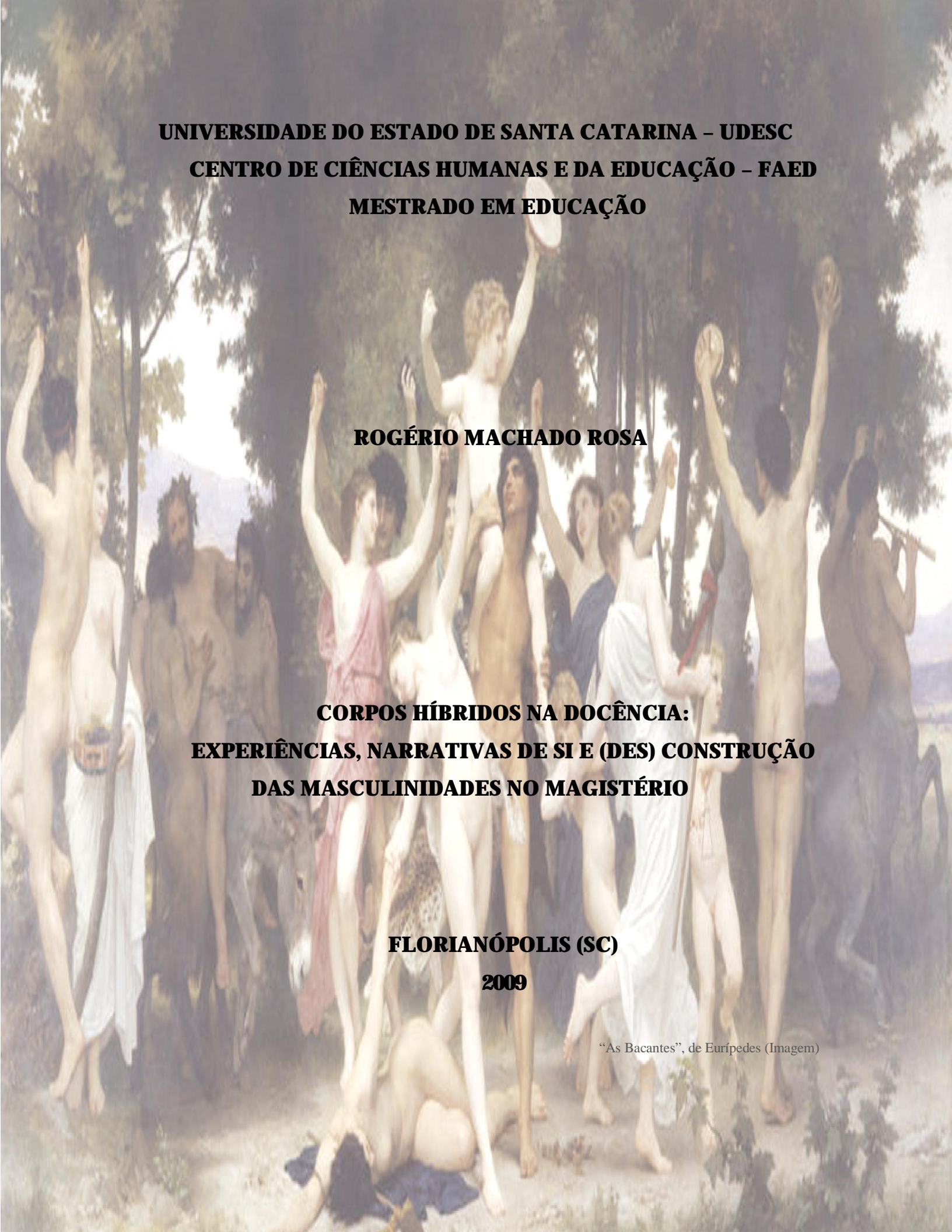
ROGÉRIO MACHADO ROSA

**CORPOS HÍBRIDOS NA DOCÊNCIA:
EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS DE SI E (DES) CONSTRUÇÃO
DAS MASCULINIDADES NO MAGISTÉRIO**

FLORIANÓPOLIS (SC)

2009

“As Bacantes”, de Eurípedes (Imagem)



Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROGÉRIO MACHADO ROSA

**CORPOS HÍBRIDOS NA DOCÊNCIA:
EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS DE SI E (DES) CONSTRUÇÃO
DAS MASCULINIDADES NO MAGISTÉRIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação pelo curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC.

Orientadora: Prof^a. Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive

FLORIANÓPOLIS (SC)

2009

DEDICATÓRIA

Mestra de todas as horas..

“Dança Rogério, faz como o professor Nietzsche nos ensinou, põe as ideias para dançar”. Essas, entre tantas outras, foram palavras ditas por ela, Gladys Mary Ghisoni Teive, em nossos primeiros encontros para (des) orientação. Palavras carregadas de mistério. Palavras afetivas. Palavras dançarinas. Palavras que sobrepujavam, em si, toda a grandeza, magia e complexidade que deu vida e forma ao nosso encontro. Conheci a professora Gladys ainda na infância do meu pensar. Ela, irradiando alegria, sensivelmente humana e transbordando fulgor epistemológico, estendeu-me a mão e convidou-me a dançar. Eu, infante que timidamente ensaiava os primeiros passos na travessia acadêmica, fui seduzido pelo seu gesto amoroso, e, trôpego, entreguei-me ao seu irresistível convite: pus-me a bailar. Dançamos juntos. Dancei só. Coloquei meu corpo e meu pensamento para vagabundear. Vagabundeamos! No curso desses dois anos, tempo em que me dediquei ao mestrado, foram inúmeros os encontros que tivemos, e, em todos, sem exceção, o que não faltou foi alegria. Sim, nossos encontros guardavam algo de singular, ou seja, a alegria criadora, para lembrar Heráclito. A presença dessa *mulher-dançarina-mestra-intelectual-poetisa* produziu em mim deslocamentos mil. Desloquei-me no modo de ser homem, na maneira de experimentar as emoções, no jeito de pensar, escrever e amar. Nessa política da amizade, nessa marcha e contramarcha que é a vida, nessa viagem exploratória pela estrangeiridade da subjetividade humana, nessa aventura rumo à (re) criação de mim mesmo, sempre tive ao meu lado, vibrando comigo, alguém que confiou em mim. Alguém que me ensinou e me deixou ser autor desta história. Portanto, não poderia deixar de agradecer profundamente à Gladys, *mestra de todas as horas*, por ter sido parceira nessa dança, companheira nessa aventura e musa inspiradora do meu pensar. És um exemplo de mulher e de professora-orientadora: convidas a dançar (coisa rara entre as “damas”), ensaias inúmeros passos com o outro, bailas vários ritmos com o outro e depois o deixas foliar só e/ou com outros pares. Por tudo isso, querida Gladys, sinto-me disposto a dizer-te obrigado, porque no encontro contigo, como já disse Rainer Maria

Rilke, “meus passos, meus traços, que já estavam ordenados, ficaram alterados para sempre”.

AGRADECIMENTOS

A meu pai, Wilmar, e a minha mãe, Nelci, por me conceberem a vida. Seu amor me trouxe até aqui. E continuará me levando...

À minha irmã Meri, pelos momentos de íntimo cuidado que a mim dedicou no curso desta empreitada. Teu cuidado me cura.

À minha amorosa irmã Rosane (Nêne), pois tua presença é uma prece que me alegra e me protege. Amo-te!

À linda irmã Zilane, por todo amor que a mim dedica. Mesmo de longe, sei que me acompanhas e sabes de mim. Nossa distância nos aproxima mais e mais...

À Lili, querida irmã caçula. Obrigado por torcer por mim.

Ao irmão Ronério, pelas mudanças que fomos capazes de produzir um na vida do outro. Mesmo quando vividas em nosso discreto silêncio, elas não se tornam menos intensas. Te amo muito, meu querido!

À Pat Lima, minha amada *amiga-mestra*, responsável por meu nascimento intelectual. Obrigado por me tocar profundamente.

Ao Deidvid, querido companheiro de navegações. Foste fundamental nos momentos sombrios desta travessia. Obrigado pelo afeto, cuidado e companheirismo. Celebro contigo esta vitória.

À Nega (Claudia), amiga do coração. Nosso encontro nesta vida é uma linda história de amor. Estivemos juntos em muitos momentos desta aventura, mesmo que em algum deles tu nem soubesses. Tua presença em mim me faz melhor.

À Gi Botega, amiga de todas as horas. Nossa cumplicidade me inspira, pois diz o que significamos um para o outro. Agora temos mais uma função no mundo: temos a Luíza para cuidar. Sorte nossa!

À Vivi May, por estar literalmente ao meu lado ao longo desses dois anos de trabalho. Tua presença irradia tranquilidade e alegria e aquieta o meu coração. Esta vitória é nossa.

Ao Emerson, meu fiel *amigo-irmão*. Tua presença em mim me faz transbordar e me arremessa para além do que eu sou. Eis o compromisso que firmamos com nossa irreduzibilidade com nossa est(é)tica.

À Valéria, ser inclassificável. Juntos, perdemos a hora, os nomes, as identidades, enfim, viramos rizoma. Nosso amor cabe em todos os lugares e em lugar nenhum. Porque é mais que tudo, portanto, sem lugar. Tua generosidade é teu tesouro. E é minha sorte.

À Graciane, amiga que o mestrado me concedeu. Encontro improvável e surpreendente, o nosso. Caminho sem volta, porque agora já fomos tocados um pelo outro. Tua lealdade me afaga.

À Zelma, amiga que encontrei na luta acadêmica e que entrou na minha vida para não mais sair. Obrigado por torcer e vibrar por mim. Divido contigo essa alegria, porque sei o quanto és cúmplice do meu sentir.

À Michelle, meu mais recente presente da vida. Nosso encontro e nossa amizade tinham que acontecer. Obrigado por me apoiar e compreender algumas necessárias ausências. O amor é solidário.

Aos professores, sujeitos desta pesquisa. Sem vocês faltaria um pedaço neste trabalho. Com vocês esse trabalho ganhou forma e vida. Obrigado pela disposição em partilharem suas belas histórias comigo. Não sou mais o mesmo após os nossos encontros. Sou, agora, um pouco de cada um de vocês!

Ao PPGE da UDESC, por primar pela qualidade da minha vida acadêmica e pelo modo cordial com que sempre me tratou. Obrigado!

À FAPESC, por ter me possibilitado esta aventura epistemológica.

[...] Não posso envergonhar-me do homem que sou. Há um menino em mim que me observa e ele tem nos olhos (qual a cor?): todas as manhãs e tardes e manhãs com sol e chuva.

(Torquato Neto)

Quem sou? De onde venho? Eu sou Antonin Artaud, e basta dizê-lo. Imediatamente, vereis o meu corpo atuar. Voar em estilhaços e em dois mil aspectos notórios. Refazer um novo corpo. Onde nunca mais podereis esquecer-me.

(Antonin Artaud)

O escritor torce a linguagem, fá-la vibrar, abraça-a, fende-a, para arrancar o percepto das percepções, os afectos das afecções, a sensação da opinião – visando, esperando, esse povo que ainda não existe.

(Deleuze-Guattari)

RESUMO

ROSA, Rogério Machado. **Corpos híbridos na docência: experiências, narrativas de si e (des) construção das masculinidades no magistério.** (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2009. 120 f.

A última década do século passado marca os estudos sobre as masculinidades, especialmente, no campo de debates, investigações e produções sobre gênero e sexualidade. Este fato revela o avanço e a crescente necessidade de se colocar temáticas dessa natureza no cenário reflexivo que compõe as Ciências Sociais, visto que são tocadas pelas mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, deslocando-se, portanto, do domínio das ciências biomédicas. No contexto dessas transformações sociais, as identidades, dentre elas as de gênero, passam a reorganizaram-se e pedem novos lugares e compreensões. Tocada ainda pelos fluxos e intensidades dos “tempos de globalização”, as relações de gênero ganham novos arranjos e a masculinidade hegemônica é politicamente contestada. Desses embates, brotam na cena social outros modos de se ser homem, atuantes, sobremaneira, na política de afirmação e legitimação das diferenças. Passamos não mais falar em masculinidade, no singular, e pluralizamos o termo: *masculinidades*. Para melhor compreender esse processo, este trabalho objetivou investigar o modo como professores de Ensino Médio que não estão integrados nos domínios da masculinidade hegemônica, constroem e experienciam seus corpos e suas masculinidades na relação com atividade docente. Entrevistei seis (06) professores de idade entre 28 e 47 anos de idade com a intenção de conhecer como percebem o processo de constituição de seus corpos e de suas masculinidades na relação com o exercício da docência. Privilegiei o uso da Análise do Discurso para compor as reflexões e as sínteses explicativas referentes às narrativas dos sujeitos entrevistados. A título de conclusão, esse estudo possibilitou considerar que os corpos e as masculinidades não hegemônicas dos professores são potencializados em seu processo constitutivo, nos encontros que estabelecem com os discentes. A sala de aula e outros espaços da escola, tornam-se pontos de encontros onde ocorrem trocar de saberes, experiências e afetos que produzem transformações nos corpos e nos modos de ser homem desses sujeitos. A relação pedagógica entre alunos/as e professores, torna-se um espaço produtor de heterotopias: forças criativas que incidem sobre os corpos e masculinidades dos docentes e neles instaura uma nova estética da existência.

Palavras-Chave: Corpo, docência, masculinidades, encontro, est(é)tica da existência.

ABSTRACT

ROSA, Rogério Machado. **Hybrid bodies in professional teacher: experiences, narratives of self and (un) construction of masculinity in education.** (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2009. 120 f.

The last decade of the 20th century marks the beginning of studies on masculinities, especially in debates, research and scientific works on gender and sexuality. This fact shows the progress and the growing need to place such issues in the reflecting setting of Social Sciences, also touched by the changes taking place in contemporary society, therefore moving away from the field of biomedical sciences. In the context of these transformations, identities, among them gender ones, start to reorganize and seek new places and understanding. Moved by the flows and intensities of “globalization times”, gender relations gain new arrangements, and politically hegemonic masculinity is challenged by so-called minorities. From such collisions other ways of being a man spring on the social scene. We no longer talk about masculinity in the singular and the term gets pluralized : masculinities. In order to better understand this process, this study investigated how high school teachers, who are not involved in the field of masculinity, construct and experience their bodies and masculinities in relation to teaching. We interviewed six (06) teachers, aged between 28 and 47 years, with the intention of knowing how they perceive the process of building their bodies and their masculinity in the teaching profession, and the use of discourse analysis was privileged to compose reflections and summaries concerning their explanatory narratives. In conclusion, it can be stated that investigation led to consider that the bodies and non-hegemonic masculinities of teachers are enhanced in their constitution process during the meetings they establish with the students. The classroom and other school spaces become a meeting point where there is exchange of knowledge, experiences and feelings produced by changes in the bodies and modes of being a man of these subjects. The pedagogical relationship between students and teachers becomes a producer of space heterotopias: creative forces that focus on teachers' masculinity and bodies and that bring to them a new aesthetics of existence.

Keywords: body, teaching profession, masculinities, aesthetic, existence.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1. OS CONTORNOS DA PESQUISA.....	20
2. GUARIDA METODOLÓGICA.....	28
2.1. RUMO AO (DES) CONHECIDO: O QUE <i>NÃO/SE</i> DÁ A REVELAR.....	32
2.2. A PALAVRA DO OUTRO: ENCONTRO <i>ENTRE-VISTAS</i>	36
2.3. PODER(ES) E SABER(ES): ANÁLISE DO DISCURSO	40
3. ENTRE ROTAS E HORIZONTES: NAVEGAÇÕES TEÓRICAS	45
3.1. GÊNERO: POR UMA EPISTEMOLOGIA IDENTITÁRIA	46
3.2. MAPEANDO SABERES E CARTOGRAFANDO SENTIDOS SOBRE AS MASCULINIDADES	54
3.3. ENTRE CAMINHOS E CAMINHADAS: BREVE ESTADO DA ARTE	57
4. CORPOS DOCENTES, MASCULINIDADES DANÇANTES	63
4.1 CORPOS <i>QUEER</i> , MASCULINIDADES <i>QUEER</i>	75
4.2. CORPOS E MASCULINIDADES NÔMADES: HETEROTOPIAS DE SI	88
4.3 DAS HETEROTOPIAS À EST(É)TICA DA EXISTÊNCIA.....	96
5. CHEGADAS E PARTIDAS.....	104
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

APRESENTAÇÃO

Desinventar o objeto. Dar ao pente, por exemplo, a função de não pentear. Usar algumas palavras ainda que elas não tenham idioma. Repetir, repetir – até ficar diferente ¹.

Manoel de Barros

Recorri ao texto de Manoel de Barros poeta inclassificável e conhecedor da arte de não dizer tudo sobre as coisas, para torná-las mais belas intuindo tecer os argumentos iniciais referentes ao tema que, erótica e apaixonadamente, me dediquei a pesquisar. Disponho-me aqui a apresentar os objetivos e tema da pesquisa que desenvolvi e situar, a título de organização teórico-metodológica, o território epistemológico por onde transitei. Trazendo à baila o *corpo* e a *masculinidade* docente, a intenção deste trabalho é conhecer os modos como professores de Ensino Médio, que do ponto de vista da masculinidade hegemônica não estão integrados, constroem e experienciam seus corpos e suas masculinidades na relação com o exercício da docência. A problemática de pesquisa está intimamente atrelada às produções feministas e aos estudos de gênero, com particular ênfase nas problematizações em torno da construção do corpo masculino. O pensamento pós-estruturalista foi o aporte privilegiado para o desenvolvimento dos diálogos, indagações, reflexões e asserções provisórias que aqui apresentarei, estabelecendo especial articulação com as ideias de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nessa perspectiva, o objetivo central desta dissertação é conhecer, a partir das narrativas docentes, como esses professores constroem e experienciam corpos e masculinidades marginais na relação com o exercício da docência no Ensino Médio.

Desinventar o objeto. Conhecer seus movimentos. Movimentar-se junto dele. (Des)inventar-me no encontro com ele. Eis meu maior desafio ante a empreitada que assumo, movido pela curiosidade e pelo fulgor epistemológico que em mim deflagra o desejo de conhecer inusitadas formas de vida e mundos diversos que estão por aí, dançando, e, permanentemente, (re) inventando-se. Foi tocado pelos ritmos, melodias, letras e vozes que co(a)ntavam as

¹ Texto de Manoel de Barros, presente em “O livro das indagações”, parte 1ª, intitulada “Uma didática da invenção”, onde o poeta pensa a repetição como um *dom do estilo* e não como a mórbida replicação do mesmo.

aventuras e experiências as quais marcaram e marcam o processo de construção dos corpos e das masculinidades (dançantes) de professores de Ensino Médio na relação com suas práticas docentes que ensaiei passos e movimentos e me fiz dançarino também. Talvez, embalado pelas canções, ritmos, encontros e diálogos que estabeleci com os sujeitos desta pesquisa, mais do que também ter construído para mim um corpo dançarino, eu tenha ensaiado escritas e reflexões dançarinas também.

Gravitar em torno do universo das experiências compositoras dos corpos hibridizados e das masculinidades não hegemônicas dos professores protagonistas da história que vou contar foi um acontecimento singular. Significou conhecer como esses homens vivem “a errância, o deserto, o exílio, o fora. *Como conquistam*² a própria perda, a dispersão anônima e indefinida num tempo” (PELBART, 2005, p. 288) e num corpo ainda sem lugar em si e no mundo. Foi, suponho ainda, conhecer como escapam (e como escapo?) da unidade petrificada e experienciam o que é sem harmonia, anônimo e inseguro: corpos e masculinidades estilhaçados!

Dialoguei com sujeitos em devir. Homens com corpos e masculinidades em incessante deslocamento. “Descolando-se de si”³, para lembrar Michel Foucault (1984). Essa foi minha travessia. Minha aventura. Minha pesquisa. Todo esse enredo produziu impactos sobre meu próprio corpo, sobre minha masculinidade e sobre meu pensar. Impossível negar. Ou melhor, desnecessário ocultá-los.

² Aqui, sob influência de Peter Pál Pelbart (2005), refiro-me também ao movimento de dessubjetivação e de fuga (busca por mundos fora do próprio mundo em que habitam) que imprimem os professores, personagens dessa trama de pesquisa, na busca pela experiência de um corpo para além de seus próprios corpos e de uma masculinidade fora dos limites sociais que para si são traçados. Pelbart, ao buscar aproximações entre Franz Kafka e Maurice Blanchot, intuindo situar a influência de ambos sobre o pensamento nômade-fronteiriço-fugidio de Gilles Deleuze e Michel Foucault, argumenta que a herança viva do artista e do poeta sobre os filósofos encontra-se na ideia de que “nunca saberemos se estamos presos dentro da experiência cotidiana e nos voltamos desesperadamente para fora dela ou se dela estamos excluídos e por isso em vão buscamos sólidos pontos de apoio” (BLANCHOT, 1959 p. 17). Talvez aqui fique evidente o quanto Kafka e Blanchot ressoam no pensamento Deleuziano e Foucaultiano, filósofos do abismo, do fora e do intervalo. Vejamos: “Não o Ser, mas o Outro, O Fora, o Neutro. Paixão do fora que atravessa a escrita febril de Kafka, bem como em Blanchot, e que reverbera na obsessão de Foucault com o tema das fronteiras ou limites, da alteridade e da exterioridade, ou em Deleuze-Guatarri, na sua reivindicação por uma relação com fora e toda maquinaria nômade que daí deriva” (PELBART, 2005, p. 287).

³ Na introdução de *O uso dos prazeres*, Foucault apresenta a possibilidade de efetuação do que chamou de “trabalho sobre si”. Esse trabalho não representa, obviamente, a constituição de si como sujeito moral. Mas, diferente disso, consiste num movimento dessubjetivante, ou seja, uma contínua tentativa de desprendimento de si ou de ir além de suas próprias possibilidades. Conforme reitera Foucault (1994a): Trata-se da “elaboração de si através de si, uma apaixonada transformação, uma modificação lenta e difícil mediante o cuidado contínuo da verdade” (p. 675).

Falo de aberturas, alterações e deslocamentos em mim que, talvez, surgidos do “caos” a que se refere Nietzsche (1986), quando afirmou que “é preciso ter ainda caos dentro de si para poder dar à luz uma estrela dançante”⁴; ou ainda incitado pela asserção de Nietzsche que complementa a citada frase: “Eu vos digo: há ainda caos dentro de vós”, permitiram-me descobrir que ali (neles, os professores, e em mim) brilham estrelas de variadas grandezas: locais, nacionais e além-mar. Corpos. Masculinidades. Experiências. Encontros. Histórias. Narrativas. Todos/as: estrelas dançantes!

Precisei abrir mão das certezas, pois elas seduziam-me para as definições precisas e para o dissecamento do que estava por ser conhecido, operando, por assim dizer, de modo autoritário. Despi-me também, na medida do possível e suportável, das minhas heranças culturais que por vezes insistiam em fazer-me enxergar a vida e seus acontecimentos de um modo “mesmificado (r)”. Entretanto, o que foi possível ver, escutar, narrar, refletir e escrever nessa empreitada de pesquisa tem a ver com toda alteridade que me constitui como *professor-pesquisador-psicólogo*. Anuncia meus modos de ser e estar na vida. Fala do humano que logo sou. Explícita, sobretudo, os devires dos Outros (os professores) bem como os pontos de conexão com os meus devires e os deslocamentos que essa *pesquisa-experiência*⁵ produziu em mim.

⁴ Assim Falou Zaratustra (Prólogo).

⁵ Para Jorge Larrosa (2002), a experiência é “o que nos acontece” (p.21). O autor enfatiza que “o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde tem lugar os acontecimentos. [...] Seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontece, o sujeito da experiência se define [...] por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (p. 24). A partir de Larrosa, sinto-me autorizado a dizer que vivi uma “experiência” nesta pesquisa *sobre corpo e masculinidades docente*. Faço tal afirmação porque no curso deste trabalho aprendi, num exercício permanente, a abrir-me para todo acontecimento possível. Fui tocado pela presença e pelas narrativas das experiências dos professores com os quais dialoguei, pelos autores que li e pelas reflexões que fiz. Larrosa argumenta ainda que “o sujeito da experiência é um sujeito “ex-pos-to”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), **mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo que isso tem de vulnerabilidade e risco**. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se propõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele que nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (p. 25 – ênfase minha). Assim, perguntar, pensar e escrever no itinerário deste trabalho foi, para mim, uma experiência transformadora. Michel Foucault (1978) também concede esse potencial de transformação à atividade (experiência) da escrita e do pensamento. Sobre a escrita, por exemplo, ele argumenta: “Quando escrevo, faço, sobretudo, para transformar-me” (p.606). E segue: “No fundo, um escritor não cria sua obra simplesmente em seus livros, mas sua obra principal é afinal de contas ele mesmo no processo de escrita de seus livros. A vida privada de um indivíduo, suas preferências sexuais e seus trabalhos estão relacionados; não porque seu trabalho traduza sua vida sexual, mas porque seu trabalho abrange tanto sua vida quanto o texto” (ORTEGA, 1999, apud, FOUCAULT, 1994, pp. 606-607).

Lancei mão de um olhar “perguntativo” e problematizador objetivando melhor conhecer o instigante universo da experiência constitutiva dos corpos e das masculinidades docentes, sobremaneira, as masculinidades e corporeidades não hegemônicas, por assim dizer. A cada conversa que estabeleci com os docentes, protagonistas desta história, sob a forma de entrevistas, pude perceber que as inquietações que eu possuía sobre o modo como construíam e experienciavam suas masculinidades e corporeidades tinham contornos e movimentos singulares. Em cada encontro com esses homens docentes e em cada escuta atenta à suas narrativas, novas perguntas ganhavam vida. Logo, o conhecimento que dei conta de sistematizar deu-se por sobreposição, avanços, retrocessos e atravessamentos de informações e percepções que os professores possuíam sobre o processo de construção de seus corpos e de suas masculinidades.

Assim, embora eu já intuísse, aprendi que o caminho se faz ao caminhar e que numa travessia tudo pode acontecer. Portanto, o que aqui co(a)nto é fruto de um trabalho investigativo que mais abriu do que fechou, isto é, uma pesquisa que abandona a lógica linear *pergunta-resposta-verdade* e ganha forma ao assumir os deslocamentos, as aberturas e as conexões como referência. Nesse caso, pesquisar significou rizomatizar⁶, lembrando Deleuze e Guattari (1996).

No itinerário desta empreitada, dialoguei com sujeitos particulares, com determinadas compreensões da realidade, que sonham, desejam e são possuidores de certas imagens e compreensões de si mesmos. Homens autores de suas masculinidades, artistas de si, portanto. *Artistagem* que se dá no fluxo de suas experiências mundanas, sobremaneira, no curso de suas itinerâncias docentes. Lancei o convite para que olhassem para suas trajetórias de formação e atuação docente para que a partir disso buscassem narrar possíveis conexões estabelecidas entre tais experiências e a construção de suas masculinidades e corporeidades. Dispus-me, portanto, a compreender como o contexto do magistério, lugar marcado por heterogeneidades, o exercício da

⁶ Em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 1*, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) desenvolvem o conceito de rizoma para contrapor aos modelos de pensamento baseados em raciocínios binários, sequenciais e hierarquizantes. Para ele, “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo* [...] Um rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regime de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos-signos. O rizoma não se deixa reconduzir ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n + 1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo e nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (p. 32).

docência vincula-se, na ótica de cada participante da pesquisa, com o processo de construção e experimentação de suas corporeidades e masculinidades. Meus interlocutores foram professores que, do ponto de vista da masculinidade hegemônica, não findam em seus corpos um modo universal de expressão da identidade de gênero que os confine nos limites do binarismo masculino x feminino.

A perspectiva desta pesquisa procura romper com a arrogância disciplinar, herança do iluminismo, que objetifica o outro em nome de uma racionalidade entendida como a única forma de conhecer o mundo, os seres e as coisas. Nesse caso, acredito ser mais prudente assinalar que lancei o convite ao outro para juntos construirmos o conhecimento. Um trabalho em bando em que cada personagem possui legitimidade e importância singular, na medida em que procura romper com relações hierárquicas e dicotomizadoras. O outro passa, então, a ser compreendido como coautor deste trabalho e não como objeto passivo e submetido a explorações e análises. Diferentemente disso, o que passa a ter valor é a vida do outro e toda multiplicidade que ele abarca. Nem manipular, nem prever, nem atribuir valor ou controlar. Apenas conhecer para multiplicar e nomadizar. Zaratustra, personagem de Nietzsche, ensina a esse respeito quando assim falou:

Por muitos caminhos diferentes cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorreram o mundo. Eu nunca gostei de perguntar por caminhos, - isso, a meu ver, sempre repugna! Ensaiar a perguntar foi todo o meu caminhar – e, na verdade, tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas o meu gosto, do qual já não me envergonho e nem o escondo. Este é o meu caminho – onde está o vosso? Assim respondia eu aos que me perguntavam “pelo caminho”. O caminho, na verdade, não existe! (NIETZSCHE, 1986, p. 272)

Ao apresentar essas questões iniciais, faço-o com a intenção de que o/a outro/a, o/a leitor/a sinta-se interessado/a por aquilo que desejo dizer. Faço um convite na esperança de que ele/a aceite compartilhar do interesse pela temática que escolhi. Isso requer mais do que um ato de cumplicidade por parte do/a leitor/a, ou mais do que a capacidade de sedução por parte daquele/a que tece seus argumentos iniciais. O que está em jogo é um forte desejo de se estabelecer uma parceria, na construção do conhecimento, por parte daquele/a que estende o convite para a apreciação de seu trabalho.

Peço licença para fazer esta apresentação na primeira pessoa do singular. Não pretendo, com isso, assumir uma postura autoritária, de modo a colocar-me numa relação com um suposto “inatismo criativo”. Por ter formação-base na área das Ciências Humanas, sinto-me confortável, para não dizer no dever, de conhecer os lugares que ocupam as vozes do coletivo na constituição do EU, pois minha voz não é unívoca.

Minha trajetória de aluno de escola pública, de pessoa oriunda de classe popular, de acadêmico e trabalhador, de jovem-homem-branco, entre tantas outras particularidades, impede-me de ocultar minha multiplicidade *identitária*. Reconhecer a polifonia que me atravessa e me constitui, a fragmentação de uma subjetividade inconclusa e incessantemente cambiante, não é um exercício fácil. Exige coragem, pois, no caso da *escritura* de um texto/dissertação, trata-se de assumir-me como pessoa *do/no* texto. Talvez meu próprio encontro com o tema de pesquisa tenha sido sensibilizado e/ou inspirado pelos legados cravados em meu corpo. Porque são múltiplas as linhas que inauguram um corpo. Corpo de um jovem *psicólogo-professor* (ou professor-psicólogo?), que vem sendo desenhado e marcado pelo embalo e calor das relações, dos tempos e lugares os quais tenho percorrido; pelos autores pelos quais fui tocado ao ler, pelas perspectivas teórico/metodológicas às quais me apresentaram e/ou inesperadamente encontrei no curso de minha formação intelectual e pelos afetos das pessoas que tenho encontrado nesta caminhada.

Assumir-me na primeira pessoa aqui, significa, num dizer derridiano, assinar aquilo que se diz, se pensa ou se escreve. Tem a ver com o responsabilizar-me pelo que por mim for dito, escrito ou pensado. Anuncia certo modo de pensar e olhar o mundo, o conhecimento e a vida. Expressa ainda uma tomada de posição teórica, que posteriormente detalharei melhor, mas que, se me permitem uma breve antecipação, diz respeito à compreensão de que não há neutralidade no conhecer. “Todo discurso é situado e o coração tem suas razões...”, afirma Stuart Hall (1997, p. 51). Isso porque o pesquisador, ao escolher seu tema de pesquisa, fá-lo tocado por suas paixões. O que buscamos compreender, de alguma forma nos provoca, faz brilhar nossos olhos, gera desassossego, e talvez por isso nos coloque em movimento na busca de possíveis respostas ou melhores esclarecimentos a seu respeito.

O ato de conhecer/pesquisar, portanto, é aqui entendido como uma aventura social. Nunca estarei só ao falar. O conhecimento, construído ao longo do processo investigativo, é uma construção coletiva na qual o pesquisador estabelece interlocuções com autores que lê, com os sujeitos ouvidos na pesquisa em forma de entrevistas ou observações, com diálogos com

orientador/a, com documentos analisados, entre outros personagens desta trama. Talvez o recorte mais individual, representante das idiossincrasias do pesquisador, aparecerá apenas nos equívocos, falhas e hiatos que possivelmente cometerei. Pois, uma vez reconhecida a imperfeição que marca minha condição de humano, sinto-me disposto a responsabilizar-me pelas interpretações que fiz de todas as leituras e informações recebidas. Feitas essas ponderações, convido o leitor e a leitora a fazerem comigo uma incursão pelo meu percurso de construção do interesse pelo tema de pesquisa.

Pesquisar em oposição à ditadura da repetição foi um desafio, uma aventura. O “conhecimento menor”⁷, não se ganha, mas se conquista. Ele é fabricado nas micromilitâncias que empreendemos cotidianamente e nos movimentos de microrresistência que aderimos ou fomentamos. O conhecimento menor tem um valor político porque opera como trincheiras e ramifica-se atingindo a coletividade. Ele é revolucionário e desagregador porque resiste aos mecanismos de controle. Manter-se no deserto e na miséria é seu lema; para tanto, furioso e rebelde, resiste à cooptação e não se rende às promessas dos grandes saberes. Sua fabricação envolve risco e exige coragem. Risco de se perder na palavra e/ou no mundo daquele/a que estamos prestas a (des) conhecer. Risco de perder as referências com o desapego das territorialidades forçadas, das leis generalizantes e das verdades dogmatizadas. Coragem para se perder na linguagem e no mundo do outro e tornar-se um despatriado, um estrangeiro de si. Para lançar-se a novos encontros e fugas. Eis a contrapartida! Uma viagem sem destino? Talvez! Certeza e segurança paralisam o pensamento. Inviabilizam o devir. O conhecimento menor, inaudito, aquele que abre a palavra, o conhecimento e a cultura e os coloca do avesso, fazendo

7 Deleuze e Guatarri, na obra “Kafka - por uma literatura menor”, desenvolvem o conceito de “literatura menor” como dispositivo para analisar a obra de Kafka. Os textos de Kafka são considerados subversivos e revolucionários porque representam uma atitude de resistência à própria língua alemã. São uma espécie de literatura menor, afirma Deleuze. Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é a delas? Ou então nem mesmo conhecem mais a dela, ou ainda não a conhecem, e conhecem mal a língua maior da qual são obrigadas a servir? Problema dos imigrantes, e ressaltam Deleuze e Guatarri (1997), “é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior” (p. 25). Na perspectiva de Kafka, judeu tcheco que escreveu em alemão por causa da ocupação alemã na região, uma literatura menor desagrega a própria língua, pois corrói o seu interior sendo veículo de desagregação dela própria. A partir dessas ideias, Deleuze e Guatarri apresentam três características básicas de uma literatura menor: desterritorialização da língua, pois desloca a língua de seu território “natural”; ramificação política, porque desafia o sistema estabelecido; valor coletivo, uma vez que fala do coletivo e para o coletivo e não por si mesma. Em sua voz ecoam as inquietações de uma comunidade minoritária.

fluir o desconhecido de sua interioridade, funciona como um dispositivo político. Ou como uma “máquina de guerra”⁸, para lembrar Deleuze e Guattari (1996).

Conhecer, pesquisar e escrever em oposição à linguagem oficial é como encontrar-se no meio, no intervalo. Lugar onde tudo acontece: morte, vida e criação. Para João Guimarães Rosa, o “real” não está nem na chegada e nem na partida, mas na travessia – espaço que comporta toda alteridade. Lugar pleno de multiplicidades, agenciamentos e devires. Espaço político, criativo, maquínico e degradador onde se forjam novos corpos, novas paisagens e estrangeiras linguagens que cantam a novidade:

Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é a delas? Ou então nem mesmo conhecem mais a dela, ou ainda não a conhecem, e conhecem mal a língua maior da qual são abrigados a servir? Problema de imigrante, e sobretudo dos seus filhos. Problema das minorias. Problema de uma literatura menor, mas também para todos nós: como arrancar de sua própria língua uma literatura menor, capaz de escavar a linguagem e de fazê-la seguir uma linha revolucionária sóbria? Como tornar-se o nômade e o imigrante e o cigano de sua própria língua? Kafka diz: roubar a criança no berço, dançar na corda bamba (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 30).

Um conhecimento menor, um corpo menor, uma pesquisa menor, uma leitura menor e uma masculinidade menor. Desafiadora e árdua tarefa a minha, talvez! Mas um mundo menor e um conhecimento menor se tecem rasgando, tencionando, atravessando e/ou resistindo aos mundos e conhecimentos maiores, paradigmáticos. Um processo de desterritorialização e subversão de tudo que canoniza a imagem do mundo e da vida. Assim, para conhecer mais de perto o processo de construção das masculinidades e corporeidades menores de professores de Ensino Médio na relação com suas práticas pedagógicas, é preciso, também apoderar-se de uma epistemologia menor. Ainda em diálogo com Deleuze & Guattari (1997), trata-se de buscar

⁸ O pensamento como afirmação da diferença, como afirmação de nossa própria diferença. É isso que defendem os “filósofos da diferença”, os “pensadores nômades” - aqueles que não se enquadram em modelos prévios. Fazer do pensamento um “modo de existência”, uma “máquina de guerra” cujo maior desafio é manter-se livre dos modelos da representação, livre da Moral que tornou o pensamento um beato companheiro dos poderes vigentes. Lutar contra toda forma de moral que invadiu o pensamento (este é o maior objetivo da filosofia de Deleuze e também da de Nietzsche); lutar sobretudo contra as ideias de transcendência e verdade absoluta (SCHÖPKE, 2004, p. 29). A “máquina de guerra” do pensamento Deleuziano é, na sua essência, irreduzível ao aparelho do Estado e às forças Morais e Disciplinares. Ainda que o estado, por exemplo, tenha encontrado meios para institucionalizá-la e fazê-la trabalhar a seu favor, a “classe” guerreira acabou se tornando uma espécie de elemento híbrido no interior desse aparelho sedentário que almeja o mesmo. A “máquina de guerra” e os/as guerreiros/as agem como dispositivos de resistência e geram diferenças, portanto são rebeldes e nômades, pois rejeitam e reagem a toda forma de pressão e de imposição. Seu lema: resistir para nomadizar e diferenciar.

“qualidades menores, de personagens menores, no projeto de uma literatura que se quer deliberadamente menor, e daí tirar sua força de desordem” (p. 95). Neste projeto audacioso e fadado ao fracasso, sem negar os códigos e referências dominantes, mas embaralhando-os e convidando-os a dançar, segui, como um pesquisador das estepes, um nômade, para lembrar novamente Gilles Deleuze.

1. OS CONTORNOS DA PESQUISA

Esse encadeamento, esse tecido, é o texto que não se produz a não ser na transformação de um outro texto. Nada [...] está, jamais, em qualquer lugar, simplesmente presente ou simplesmente ausente. Não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros.

Jacques Derrida⁹

Esta pesquisa integra-se à Linha de Pesquisa **História e Historiografia da Educação**, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina PPGE/UDESC, e almejou avançar no campo dos estudos sobre a construção da identidade masculina, as quais iniciei no período de finalização de minha graduação em Psicologia no ano de 2006. Algumas inquietações sobre determinados dados desta pesquisa, particularmente as que tratavam da masculinidade e do corpo docente, no meu entendimento, eram merecedoras de maior atenção, pois guardavam íntimas relações entre si, contudo, face à escassez de tempo e necessidade de delimitação das análises, não pude explorá-las naquela ocasião. As possibilidades de aprofundamento de questões ressonantes desta pesquisa inspiraram-me a retomar os estudos acerca da identidade e corporeidade masculina, com a intenção de estudá-la com mais profundidade e proximidade, em nível de mestrado.

Na referida pesquisa, vinculada ao meu Trabalho de Conclusão de Curso TCC, enveredei numa incursão etnográfica pelos mistérios e recônditos do cotidiano de uma Escola da Rede Pública de Ensino Fundamental, para conhecer como os jogos e brincadeiras engendram sentidos sobre a masculinidade e como elas incidem na constituição da subjetividade masculina de crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa analisei entrevistas, discursos registrados no diário de campo, produções de alunos/os, como cartazes, desenhos e pichações nas paredes dos banheiros e de salas de aula, que expressavam significados sobre os modos de ser masculino. Mas, foram especialmente algumas entrevistas e registros de falas de professores, não explorados de modo mais pontual, e que apontavam para uma suposta variação sobre o sentido de ser masculino, que me chamaram a atenção e despertaram meu interesse em melhor conhecer essa realidade, qual seja, a subjetividade masculina docente e os modos como ela materializava-

⁹ Posições, 2001.

se e dava forma aos corpos desses sujeitos. De modo muito particular, aqueles corpos e masculinidades que não se integravam à versão dominante e legitimada socialmente. Refiro-me a uma espécie de masculinidade “marginal”. A um *corpo-masculino-marginal*. Fora do lugar. Fora da norma, forasteiro. Masculinidades e corpos traçados por fios coloridos, por movimentos descompassados e expressões que confrontam os ditames do *corpo-masculino-consagrado*.

A finalização de meu Trabalho de Conclusão de Curso coincidiu com meu ingresso no Magistério. Entre os anos de 2003 e 2008, atuei como professor de Psicologia da Educação no Curso de Magistério de uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino da Grande Florianópolis. E, parafraseando Skliar (2003), como tudo que é diferente de nós não pede licença para entrar em nossa vida, durante esses cinco anos de atividade docente estive imerso numa complexa trama de acontecimentos, encontros, afetos, paixões, saberes, conflitos, prazeres e emoções.

Nesse contexto de estranhas contradições, o escolar, estive engajado na formação de professores/as de Educação Infantil e Séries Iniciais. Lá, no enredado produzido pelos encontros, inauguravam-se outros territórios em mim. Alargavam-se, também, os territórios já cartografados. Territórios que ora abriam passagem para devires, ora os inviabilizavam. Processo de afetação nada linear, embora produtor de fissuras, portanto engendrador de novas realidades. No encontro com diferentes planos de existência, rabisquei múltiplas linhas de algumas de minhas identidades, dentre elas, a de gênero, a sexual e a docente. Fiz-me “homens”, pois descobri a possibilidade de viver o gênero na multiplicidade. Fiz-me desejo e desejante porque aprendi que a relação pedagógica também é feita de desejo, pois os corpos, discente e docente, comportam e produzem todo sentimento, sensação e emoção.

No cotidiano escolar lugar de produção da realidade, no trabalho vivo e nas relações em ato, minha identidade docente foi gestada e parida. Contudo, por ser a escola um lugar marcado por forças de criação, um lugar de muitos lugares, é que reconheço ter sido profundamente afetado pelo que há nela no meu processo de constituição *identitária*. Logo, há um devir docente em mim. Há um devir homem em mim. Sou atravessado por devires que me arrastam e me lançam para encontros singulares, outros planos de existência.

A presença de um corpo jovem e, explicitamente, embriagado de prazer, de desejo e pulsando vida na relação com a atividade que exercia a docência torna-se revolucionária no sentido das ressonâncias e efeitos que esse cenário produzia no meu corpo e sobre outros corpos, inclusive nos das/os alunos/as e colegas de trabalho. Essa passagem me remete a Guattari &

Rolnik (2008), que enfatizam o poder revolucionário do desejo ao considerá-lo tratar-se de “... todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores” (p. 261). Minha experiência como docente no magistério foi marcada por intensos acontecimentos e afetos, particularmente porque eu buscava dar lugar para o que ainda não tinha lugar em mim. Era um corpo grávido, em devir. Um devir professor-homem-pesquisador.

Nesse sentido, toda a força e paixão que nasciam da minha relação com a docência ganhavam sentido e certa objetividade no trabalho pedagógico em sala de aula e fora dela. Foram tempos de estudos e dedicação ao ofício docente, de observação e escuta profunda dos movimentos e vozes das pessoas que compunham a bricolagem daquele cenário. Posso afirmar que muitos temas me inquietavam na medida em que os anos passavam: questões como as violências na escola, realidade perversa e real naquele contexto; processos de avaliação; autoritarismo docente; saúde do/a trabalhador/a do magistério, especialmente do/a professor/a; questões de gênero e sexualidade na escola, incluindo a masculinidade docente, entre outros. Tudo estava relacionado a situações que vivi em sala de aula, presenciei no pátio da escola, nos corredores, nas salas dos/as professores/as, entre outros lugares e situações formais e informais. Todavia, considero que meu efetivo reencontro/reinteresse em pesquisar o tema masculinidade docente foi ganhando forma e potência a partir de algumas situações que presenciei na escola. Narro agora algumas delas:

Era início do segundo semestre de um ano que seguia sem acontecimentos mais contundentes na escola. Sempre trabalhei no período noturno. Só havia turmas do curso de magistério nesse período. O grupo de docentes que trabalhava com esse curso era formado por uns quatro ou cinco homens. O quadro era completado por mulheres. As matrículas no curso eram efetivadas por um público eminentemente feminino. A representatividade masculina era mínima. Um dia, eu e outros/as professores/as estávamos nos acomodando na sala dos/as professores/as no intervalo entre as aulas (recreio). De súbito chega um professor ofegante. Trabalhava com as turmas do curso de magistério. Demonstrando-se indignado, contou-nos que ao chegar à sala para iniciar a aula, verificou a ausência do único homem da turma e, quando estava registrando sua falta no diário de classe, alguém o avisou que o garoto estava na escola só que fora da sala. *Sabem onde ele estava?* Perguntou-nos com tom teatral. *Ele estava trepado na goiabeira próxima à janela da sala, pasmem! Só poderia ser mesmo coisa daquela borboletinha,*

disse-nos. E continuou. *Tive vontade de cortar o tronco da goiabeira e colocar no meio da sala e mandá-lo sentar em cima e mexer-se. Isso lá é postura de homem rapaz? Ainda mais de um futuro professor?* Sua narrativa era acompanhada de movimentos teatrais. Acompanhei a tudo consternado, e, para a minha perplexidade, presenciei ainda as risadas e comentários homofóbicos dos/as professores/as ali presentes.

Outra cena que merece ser lembrada representa, no meu entendimento, as contradições que dão materialidade aos acontecimentos na escola. Chamo de contradição porque, se na cena acima narrei um episódio atravessado por atitudes heteronormativas e incorporação hegemônica do gênero, sobretudo da masculinidade, na narrativa a seguir parece-me que o que está em jogo são negociações e concessões no que se refere às questões de gênero e sexualidade. Vejamos:

O calendário escolar é marcado por ritos. São conselhos de classe, reuniões de pais, paradas pedagógicas para tratar da formação dos/as professores/as, jogos inter-séries e algumas festividades. Esses são exemplos de acontecimentos que ocorrem nas escolas de uma maneira universal, o que também é o caso da escola à qual faço referência. Mas é da festa junina que quero falar. Há alguns anos essa festa, além de atrações típicas como quadrilhas de alunos/as e professores/as, casamento na roça, etc., conta com uma atração à parte, isto é, uma apresentação performática de uma *drag-queem*. Nos últimos anos um professor do Ensino Médio passa horas diante do espelho preparando-se para uma entrada triunfante. A montagem é digna de profissional. Todo o figurino é minuciosamente preparado. Da maquiagem ao salto plataforma 18 cm. Tudo é exageradamente pensado para que a personagem ganhe vida e brilho. Há sempre uma grande expectativa em torno da aparição desse *corpo estranho*. Quando entra em cena, aos gritos, todos e todas se rendem. Geralmente abre-se um grande espaço em meio à multidão de pessoas para a dança desse corpo bailarino. Todo o exagero das roupas, dos acessórios, dos movimentos e olhares da personagem parece seduzir o público. As mulheres, os homens, os/as jovens e as crianças são alvo de suas investidas. Raramente a *drag* fala, apenas se comunica com o corpo e com o olhar. No máximo emite alguns sons, como gritos. Mas parecia-me que todas/os entendiam o que ela queria dizer.

Essa cena sempre me deixava muito impressionado. Confesso que eu também era seduzido pelos encantos daquele corpo sem nome, sem lugar, errante. E por que não ser?! Eu ficava inquieto especialmente por ser aquele espaço um lugar onde a normatização dos corpos era fortemente presente, mas que por um período, mesmo que curto, aquela transgressão o

professor *drag-queem*, era autorizada. Eu ficava a refletir: quem é esse professor? O que deseja com tal performance? O que pensam seus colegas, particularmente os homens, de sua atitude? No caso do gênero e da sexualidade, que efeitos esse *corpo-drag* causava quando da sua aparição no contexto daquela comunidade escolar? Seria apenas uma personagem que visava entreter as pessoas? Havia uma intenção política por parte daquele professor? Eram muitas as perguntas.

Mas o que mais me chamava a atenção era a relação que a personagem estabelecia com os professores homens. Havia um clima de sedução muito particular. Quando abordados pela personagem, alguns recuavam de forma tímida. Outros lhe davam atenção, mesmo que desajeitadamente, meio sem saber o que fazer com aquele corpo e com a atenção que a ele era dispensada. Havia também aqueles que entravam no jogo. Davam beijinhos, faziam carícias, apertavam-lhe o seio protético entre outras manifestações afetivas. Parecia que aquele corpo, que borrava as fronteiras do feminino, do masculino e também das sexualidades hegemônicas, fazia menção às múltiplas formas de se viver o gênero e a sexualidade.

Quais seriam as ressonâncias do contato daquele corpo sobre as masculinidades dos professores com os quais se relacionava? Quem seria aquele professor que emprestava seu corpo a uma personagem *drag*? Como experienciava sua masculinidade? Que tipo de sentidos sobre a masculinidade era produzido a partir de sua “drag-intervenção”? Quem eram aqueles corpos masculinos, o do “professor-drag” e o do “aluno-borboleta”, candidato a professor, que a meu ver, e talvez para as demais pessoas daquela escola, pareciam não se conformar com a ocupação de apenas um lugar, o hegemônico, no tocante às marcas de gênero? Como esses corpos e essas masculinidades híbridas eram fabricados naquele contexto? Que efeitos esses corpos produziam sobre o modo como eu, professor em formação, organizava minha identidade docente e minha identidade de gênero? Seria meu corpo também um representante de uma masculinidade mesclada ou estaria meu hibridismo masculino inviabilizado pelas forças normativas que binarizam, fixam e tipificam a conduta masculina? Eu continuava a perguntar...

Assim, a escolha por pesquisar a respeito do processo de construção dos corpos e das masculinidades de professores de Ensino Médio justifica-se, também, pelo meu histórico de envolvimento com a atividade docente nesse nível de ensino. As narrativas e questões que apresentei acima apontam para possíveis variações na forma subjetiva de alguns professores viverem e produzirem suas masculinidades e corporeidades. Essas indagações impulsionaram-me a retornar à temática em nível de mestrado, com a intenção de conhecer como professores do

Ensino Médio, sobremaneira os que não se integram à noção de corpo e de masculinidade hegemônicos, constroem e experienciam seus corpos e masculinidades na relação com o ofício da docência.

Inicialmente minha intenção era escolher uma escola e desenvolver um estudo etnográfico para me aproximar e conhecer melhor esses professores e o processo de constituição de suas masculinidades. Contudo, eu e minha orientadora decidimos mudar de estratégia devido a acontecimentos na minha vida pessoal. O fato de ter passado num concurso público para atuar como psicólogo educacional numa instituição de ensino localizada numa cidade a 200 km de Florianópolis, capital onde morava e desenvolveria a pesquisa, exigiu uma mudança de planos. Uma pesquisa etnográfica careceria de horas semanais de inserção no campo de pesquisa, que seria inviável devido à necessidade de mudar-me de cidade. Cogitamos a possibilidade do desenvolvimento da pesquisa em alguma escola da região onde eu iria morar. Entretanto, após avaliação, concluímos que seria arriscado devido ao tempo (dois meses) que eu havia dispendido no processo de mudança para a nova cidade e trabalho. Não havia tempo hábil para o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica. Assim, decidimos que o mais prudente seria mudar a metodologia da pesquisa e desenvolvê-la com sujeitos envolvidos em contextos mais familiares a mim.

Optamos, então, por trabalharmos com entrevistas. Eu conhecia alguns professores que se alinhavam ao perfil de masculinidade a qual desejava investigar. Eles haviam trabalhado na mesma escola que eu há alguns anos. Decidida a mudança de metodologia, imediatamente fiz contato com os professores. Expliquei meus objetivos de pesquisa e convidei-os para serem parceiros neste projeto. Concordaram em conceder-me entrevistas e também me ajudaram a localizar outros professores com perfil semelhante, pois a proposta era entrevistar entre sete e dez professores que de alguma forma transgredissem o modelo socialmente dominante de masculinidade. Obviamente, não havia um critério rígido para a escolha desses entrevistados, mesmo porque a maioria deles eu desconhecia. A característica fundamental era a não conformidade ao modelo canônico de masculinidade e isso poderia ser expresso de diversas maneiras, seja no contato mais afetivo com alunos/as e colegas de trabalho ou pelo estilo mais feminilizado. Enfim, para evitar cair nas armadilhas do determinismo binário, a ideia era entrevistar professores que de alguma forma borrassem as fronteiras dos gêneros.

O mapeamento e contato com esses professores configuraram-se como a segunda etapa desta pesquisa, pois foi com a ajuda dos professores que eu conhecia que pude estabelecer uma rede de contatos e definir os participantes. Após alguns telefonemas e contatos pessoais, confirmei entrevista com seis professores, não havendo nenhuma recusa ao convite. Também não havia tempo a perder. Era hora de organizar os procedimentos metodológicos. A elaboração de roteiro para as entrevistas, as quais seriam de natureza semiestruturada, foi a primeira providência.

Vejam algumas das questões propostas: como você percebe sua masculinidade na relação com a docência de ensino médio? Você considera que são produzidos sentidos sobre a masculinidade no contexto do magistério? Na sua percepção, há um modelo dominante de masculinidade na docência de ensino médio? Seu ingresso no magistério interferiu no modo como você organiza e experiencia sua masculinidade? Descreva o modo como você experiencia sua masculinidade na sua prática cotidiana no magistério. Como você percebe a presença do seu corpo na sua prática pedagógica? Que lugares ele ocupa? Que efeitos seu corpo produz e sofre na relação com os/as alunos/as e colegas de trabalho?

Posteriormente, fiz as negociações de datas e locais para a realização das entrevistas. “A sorte estava lançada...”. Elas totalizaram 05 horas, 47 minutos e 18 segundos e acumularam aproximadamente 90 páginas de transcrição. A mais longa durou 01 hora, 17 minutos e 21 segundos. A mais curta teve 42 minutos e 58 segundos. Para manter o anonimato dos professores, ao final de cada entrevista sugeria que o professor escolhesse um pseudônimo para ser utilizado no momento das análises. A maior parte dos entrevistados surpreendia-se com a possibilidade de poder atribuir a si próprio um nome fictício. Três deles pediram tempo para pensar no nome, e, posteriormente, entrei em contato para saber o nome escolhido.

O primeiro entrevistado, o professor Ricardo, 46 anos, professor de Geografia, com 18 anos de atividade docente, trabalha na mesma escola para a qual foi designado assim que se formou. O segundo foi o professor Híbrido, 31 anos, dos quais 11 são dedicados ao exercício da docência. É sociólogo e atua em escolas das redes pública estadual e privada, além de possuir mestrado e ter experiência na docência de nível superior. O terceiro entrevistado foi o professor Coringa, 34 anos, formado em Filosofia e com 09 anos de experiência no magistério de ensino médio. O quarto foi o professor Jorge, 43 anos, licenciado em Sociologia e Filosofia e com 15 anos de atuação na docência de ensino médio. O quinto a conceder a entrevista foi o professor

Davi, 28 anos, formado em Letras (português e espanhol) e com 08 anos de experiência na educação. O sexto e último, o professor Dionísio, 47 anos, é formado em Estudos Sociais e atua no magistério há 18 anos.

Ao fazer a leitura das entrevistas transcritas para dar início ao trabalho de análise, deparei-me com um dado singular: alguns entrevistados tiveram grande dificuldade de falar sobre si. A cada vez que as perguntas se dirigiam para questões mais subjetivas, como falar do seu corpo e de como percebiam suas masculinidades, ocorreu, no meu entender, uma espécie de fuga da resposta. Comumente, faziam reflexões relacionadas ao externo. Falavam da relação com os/as alunas/as, de como viam os corpos dos alunos/as na relação pedagógica ou ainda falavam da masculinidade numa perspectiva histórica e social. Ficava evidente a dificuldade de implicação subjetiva com o tema. Profecia à parte, de alguma maneira esse tipo de comportamento já era esperado. Sem a pretensão de fazer uma análise minuciosa desse aspecto, sabe-se da ausência da abordagem da subjetividade docente no curso de formação dos/as educadores/as no nosso país. Talvez esse ainda seja um traço forte da herança iluminista marcada nos corpos de muitos de nossos docentes, afinal, historicamente, escola e docência combinam com ciência, com objetividade e não com subjetividade. Daí a negação do corpo e da subjetividade e a dificuldade de falarem de si, especialmente, de suas masculinidades – outro tabu.

Contudo, eu e minha orientadora decidimos insistir nas questões que não haviam sido exploradas conforme meus objetivos nas entrevistas. Decidimos enviá-las por e-mail para os entrevistados a fim de que respondessem novamente por escrito e me encaminhassem. Fiz contato com quatro deles e todos aceitaram. Foi justamente nessas entrevistas que encontramos maiores dificuldades. Pude perceber que certos detalhes e questões não abordadas por eles na entrevista anterior apareceram, mesmo que timidamente, em alguns momentos. Consideramos pertinentes as narrativas que surgiram nesse segundo momento das entrevistas e segui para as análises. A essa altura já havia um pesquisador atravessado por aquelas vozes que narravam suas vidas. Eu havia embarcado na viagem de cada um dos entrevistados, entretanto tinha consciência dessa viagem. Mas confesso que em alguns momentos me perdi em meio àquelas histórias docentes que, inegavelmente, cruzavam-se com a minha própria história de *homem-professor*. No jogo da alteridade não há quem saia ileso, logo não seria eu e nem meus entrevistados que inauguraríamos a pretensa neutralidade tão almejada por algumas perspectivas teórico-metodológicas.

2. GUARIDA METODOLÓGICA

No retrato que me faço – traço a traço – às vezes me pinto nuvem, às vezes me pinto árvore... às vezes me pinto coisas de que nem há mais lembranças... ou coisas que não existem mas que um dia existirão, talvez... e, desta lida, em que busco – pouco a pouco – minha eterna semelhança, no final, que me restará? Um desenho de criança...
Corrigido por um louco!

Mario Quintana¹⁰

O movimento de pesquisa (r) é um processo interessado que se inicia com algumas pistas ou inquietações por parte daquele (a) que decide em um determinado objeto debruçar-se. É interessado porque parte de questões subjetivas do (a) pesquisador (a), que possui suspeitas, formulações e interrogações mobilizadoras as quais deflagram possibilidades de territórios, sujeitos e temporalidades a serem conhecidos.

À medida que o (a) pesquisador (a) vai se envolvendo com o tema, com as leituras e debruça-se sobre uma profunda escuta e atenta observação das linguagens e códigos que, pretensiosamente, deseja descrever e interpretar, desenham-se diferentes olhares e desafios, novas chegadas e partidas. Por vezes, as formulações iniciais são completamente abandonadas e outras novas são construídas. Outras vezes, o contato com a realidade da pesquisa pode significar uma abertura para a entrada em outros campos de possibilidades, o que promove um encontro com situações e significações distintas daquelas que habitualmente se aprende a conhecer.

O trabalho investigativo é um exercício que, segundo autores como Derrida & Roudinesco (2004), Louro (2004), Meyer (2002) e Fischer (2005), passa por uma atitude de enamoramento, de abertura e de entrega a um (des) conhecido universo que se pretende, enquanto pesquisador (a), penetrar. Requer uma atitude (des) pretensiosa na medida em que seremos portavozes de uma língua estrangeira, que *não/é* nossa, mas que fissa a subjetividade do (a) pesquisador (a) aos seus olhos (se fazer ver), aos seus ouvidos (se fazer escutar), à sua cognição

¹⁰ “Auto-retrato”, poema de 1999.

(se fazer concatenar) e ao seu corpo (se fazer marcar). A linguagem do outro, sujeito da pesquisa, é traiçoeira, pois nunca diz tudo. O encontro do pesquisador com a cultura, com os modos de existência e com as narrativas do outro é um “acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir” (LARROSA, 2001, p. 285).

Conhecer o mundo do outro não significa a atitude generosa ou mesmo pretenciosa de dar a ele palavra. Mas, talvez, mais do que isso, significa calarmo-nos e dispormo-nos numa atitude contemplativa ante a magnitude de sua presença. “Sacralizar” o outro, empenharmo-nos na (im)possível tentativa de se fazer ouvida sua voz, de olharmos a partir de seus olhos, de se deixar habitar por seus sentidos. Perder-se em seus sentidos e perder seus próprios sentidos para aprender os sentidos do outro. O pesquisador não é um profeta que anuncia a verdade do/sobre o outro. Diferente disso, talvez, seja um poeta empenhado em dar visibilidade à (est)ética do outro. Assume, portanto, um compromisso ético-político com a “morada” do outro.

Ao se assumir uma posição teórico-metodológica (teorias, temas, autores, campos), assumem-se, necessariamente, posições que (des) norteiam as maneiras de se pensar, de se problematizar e de se construir conhecimento. As escolhas implicam, ainda, por parte daquele (a) que se lança no universo da pesquisa, deixar-se ser habitado pelas diferentes vozes, fluxos, significações e pensamentos que passam a partir de então a fazer parte de si próprio (SANTOS, 1998). Logo, é indiscutível a íntima relação com seus modos de enxergar o mundo. É nisso que consiste a afirmação de Hall (1977, p. 51), quando considera que todo discurso é situado, e o coração tem suas razões... Dizer isso significa que as pessoas são atravessadas pelo que decidem investigar. Essa afirmação considera um pressuposto importante:

... no âmbito acadêmico, (em qualquer outro âmbito), pensamos, falamos e escrevemos a partir de determinados “lugares”; indica também que esses lugares são móveis e instáveis, uma vez que se delineiam pela tessitura entre referenciais teóricos e interesses políticos e vigências acadêmicas e emoções. Dessa forma, parece dizer também que o que se desenha como investigação sob essa perspectiva é, desde o início, uma investigação interessada, uma vez que ela se desenvolve em torno de questionamentos feitos por “alguém” (sujeito, individual e coletivo) que só começa e consegue formular determinados julgamentos a partir de um lugar e tempo específico (Meyer, 2002, p.30).

A identificação e escolha de determinado referencial teórico-metodológico, e suas interlocuções, além de ser uma aproximação de suas próprias aspirações como pessoa, passam por um processo “imitativo”. Isso porque em suas formulações estão presentes os autores que se leem, o que se escuta, o que se pensa. Cabe salientar, obviamente, que não se trata de uma

reprodução literal de suas identificações teóricas. Imitar, aqui, significa – a partir daquilo que foi lido, pesquisado, escrito ou pensado – a possibilidade de ir além. Significa extrapolar os limites desse pensamento de modo a dar lugar, a partir dessas referências, ao que se pensa, se escreve ou se diz. É nesse sentido que Fischer pressupõe que esse é um ponto, a seu ver, inenarrável:

Estudar muito, envolver-se pelas coisas ditas, lidas, ouvidas; fazê-las nossas desde as primeiras e rudimentares anotações; ultrapassar as aplicações imediatas e apressadas de um autor ou de um conceito, adornar-se deles e arriscar-se ir além, justamente porque estamos de alguma forma escrevendo algo nosso, inscrevendo a nós mesmos uma criação genuína, particular, sem no entanto deixar de ser deste mundo (2005, p. 121).

Derrida (2004) faz uma espécie de provocação ou convite, que é muito instigante, quando se remete ao processo de produção acadêmica. Ele fala do lugar do filósofo, do lugar do acadêmico, do lugar de um homem apaixonado pela vida e pela atividade do pensamento; sugere que pensar, ler, escrever, criticar e assumir uma linha de argumentação não se aproxima, nem de longe, do trabalho daquele que escreve para ferir o outro ou para condená-lo. O autor adverte-nos para a ideia de que o trabalho intelectual tenha a ver com “... o gesto do herdeiro disposto a salvar a vida (em seu tempo finito)” (DERRIDA, 2004, p. 13). Esse pensamento está relacionado à sua ideia de desconstrução que, para ele, está diretamente ligada “... ao ato de discernir o que se oferece como pensamento dogmático ou, ao contrário, como pensamento esterilizante” (FISCHER, 2005, p.123). O ato de discernir aquilo que é oferecido num dado momento não se justifica pelo fato de ser algo atrelado a oportunidades, exigências ou prescrições acadêmicas, mas sim por aquilo que de fato causa impacto, mobiliza e faz questionar e estranhar determinações que, numa cultura específica, por intermédio da linguagem, dos símbolos e códigos específicos, são tidas como naturais.

Meyer e Soares (2005) sugerem que a linguagem opera de modo singular na construção do plano social, histórico, cultural e individual, e é o lugar onde se pretende explorar e problematizar as variações de sentidos que por ela são produzidos. Pretende-se também compreender e problematizar os processos de “... hierarquização social e cultural, formas pelas quais estes produzem (ou participam da produção de) posições de sujeito (como homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, por exemplo) no interior de uma cultura” (MEYER e SOARES, 2005, p. 29).

Hall (1997) enfatiza que, no contexto de tais referenciais teórico-metodológicos, é possível analisar como os seres humanos compreendem a si próprios dentro da cultura, e o conhecimento do social, do indivíduo corporificado e dos significados que compartilham em grupos específicos é produzido nos diferentes momentos históricos.

Uma abordagem que, mesmo pressupondo a produção discursiva do social e dos sujeitos, não implica a negação da existência material das pessoas, coisas e eventos, mas que sustenta que elas não têm, em si, significados fixos, uma vez que elas significam e se tornam verdadeiras somente dentro, ou pela articulação, de determinados discursos enraizados com contextos particulares e localizados. É o discurso, e não sujeito ou a instituição social que o assume, que produz conhecimento. Estes (sujeitos e/ou instituições) podem estar produzindo textos particulares, mas estão operando dentro dos regimes de verdade de um período e cultura particulares. (MEYER, 2002 p. 59)

Sendo assim, é a partir de referenciais teórico-metodológicos Pós-Estruturalistas, como os Estudos Culturais, Perspectiva de Gênero e Filosofia da Diferença, é que tenciono conhecer os processos de construção dos corpos e das masculinidades de homens que atuam profissionalmente no magistério, especialmente no contexto do Ensino Médio.

As articulações teórico-metodológicas que me disponho a aqui abordar constituem um constante e intensivo exercício que muitos pesquisadores (as) têm empreendido nas últimas décadas para buscar abarcar, nas suas questões de pesquisa, aspectos relacionados com o ser humano na contemporaneidade, ou seja, os contextos históricos, sociais, econômicos e culturais que atuam sobre a constituição dos sujeitos pesquisados (GUARESCHI; MEDEIROS; BRUSCHI, 2003).

Esses propósitos têm levado as pesquisas em Educação a estabelecer um diálogo interdisciplinar com áreas vizinhas – como a Sociologia, a Antropologia, a História, a Psicologia Social e a Filosofia, por exemplo –, a fim de construir outras abordagens e métodos de investigação. Esse processo tem alargado expressivamente as delimitações do seu corpo de conhecimento, pois ao considerar a ação humana como produtora e transformadora da história, da cultura e da sociedade, abre caminhos para se pensar na pluralidade e transitoriedade. Assim, deixa-se de pensar do ponto de vista de uma única disciplina para pensar, especialmente, na construção do conhecimento numa perspectiva transdisciplinar.

O interesse fundamental da questão da pesquisa no campo da Educação “...é perceber a intersecção entre as estruturas sociais, os grupos sociais, a cultura, a história e as relações sociais

que as pessoas constroem e passam a ser construídas por elas” (Idem, p. 32). Para tanto, faz-se necessário que se abra a interlocuções com diferentes campos do saber. É por isso que se tem privilegiado, mais recentemente, por exemplo, a interface da Educação com os Estudos Culturais, uma vez que estes constituem um campo de estudos que tem a transdisciplinaridade como principal característica.

Ao buscar cruzar fronteiras disciplinares, pretende-se, em qualquer área do conhecimento, romper com as restrições de se falar de um lugar ou ponto de vista único e/ou absoluto. Abordar a construção do conhecimento sob esse aspecto alude conceber, de acordo com Bernardes e Hoenisch (2003, p. 53), que se estabeleça “... a constante construção de um híbrido conceitual, onde o conceito importado não é mais da sua disciplina de origem, mas passa a ser uma ferramenta teórica que não obedece mais a um estatuto disciplinar nem de uma nem de outra disciplina”.

Embora existam obstáculos, todo empenho constitui-se num comprometido exercício que almeja aprimorar as formas de se compreender as produções de sentidos produzidas em torno de um determinado tempo, espaço, cultura e indivíduos. Especialmente no campo educacional, esses investimentos constituem, ainda, uma tentativa de se produzir instrumentos para a efetivação de novas formas de se fazer pesquisa nessa área.

2.1. RUMO AO (DES) CONHECIDO: O QUE NÃO/SE DÁ A REVELAR

“Tu te vestes como o roteiro de tua viagem?” inquire-nos Sarres (1993, p. 37). A interpelação do autor pode servir para voltarmos a atenção aos modos como fazemos incursões investigativas. O encontro com nossos sujeitos de pesquisa não é produto de mero acaso. Nossas inquietações, curiosidades e interesses não impulsionam *viagens investigativas*, sem antes deixarem de ter sido, de certo modo, forjadas pelas margens, sinuosidades, encruzilhadas e temporalidades que marcam nossa incessante itinerância na vida. “Toda viagem é esquizofrênica”, adverte-nos Deleuze & Guattari (1996). Talvez os autores queiram chamar a atenção para os campos de possibilidades que certos deslocamentos produzem. Como uma aventura esquizofrênica, uma viagem investigativa é feita no e pelo movimento. O ponto de partida e/ou o paradeiro, os mapas, a bússola, entre outros instrumentos (des) orientadores, parecem-nos importantes medidas de organização da viagem, mas seu excesso pode nos paralisar. Numa viagem investigativa, nossos referenciais e objetivos mudam ou podem mudar no

compasso do deslocamento. Tornamo-nos bilíngues e múltiplos tocados pelas surpresas, descobertas e diferentes necessidades produzidas pelo encontro com terras estrangeiras e linguagens desconhecidas.

A metáfora da viagem parece associar-se muito bem à ideia de pesquisa e também ao tema identidade. Ambos, coadunados por um referencial teórico-metodológico, que aqui chamo de Pós-Moderno, sugerem o movimento, a instabilidade e a transformação como características principais. Lopes (2002) sugere que as irregularidades do trânsito entre lugares e culturas imprimem misturas e (des) encontros produtores de um aprendizado que,

não se dá por acúmulos ou etapas (nascimento-infância-juventude-maturidade-velhice-morte), mas por epifanias e momentos, em que os tempos se mesclam incessantemente, desmistificando um aprendizado pela experiência cronológica, idealizadora da maturidade (p. 18).

Não me debruço aqui sobre um entendimento de pesquisa e/ou identidade como entes definidos por uma essência, mas parto do pressuposto de que as identidades são construções inventadas no bojo dos fluxos e das intensidades que caracterizam determinados espaços, geografias, temporalidade e culturas. Nesse jogo de atravessamentos e dobras constituem-se “posições-de-sujeitos”, e, nele, toda estabilidade é ameaçada pelos rasgos, tensões e porosidades causadas pela potência de corpos estranhos que por suas margens ou interior passam. Foucault e Deleuze, contrariando a tradição do pensamento moderno Ocidental, mostraram-nos que “o sujeito não é transcendental, não é universal, é histórico e contingente.” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 118). Antes de expulsá-lo da história ou mesmo matá-lo, como acusados por muitos dos guardiões do sujeito moderno, pensaram os sujeitos como:

... produtos históricos, portanto, ... no plural, como uma construção sempre inacabada. Em vez de sujeitos, processos de subjetivação, modos de ser culturalmente construídos. O sujeito não como aquele rosto que se descobre sempre na origem e que se diz e se dá a ver sempre da mesma forma. Subjetividades como pluralidades, como fluxo incessante e desmanchamento de figura de sujeito, como planos de consistência trabalhados incessantemente por devires, por linha de fuga. O sujeito de retorno incessante a um ponto de origem, a volta a uma dispersão constitutiva. O sujeito de ser a estar, a devir.” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 120)

Considero que a direção do olhar do pesquisador, o que lhe interessa investigar e o modo como vai dando forma a seu “objeto” de pesquisa autorizam-nos a escolher referenciais

teórico-metodológicos que mais se ajustem às características do fenômeno que deseja conhecer. Na medida em que nos aproximamos dos cenários e dos sujeitos da pesquisa, temos a oportunidade de escutar o timbre de suas vozes, as formas e contornos de seus corpos, a intensidade de seus gestos e movimentos. Passamos a (re) conhecê-los no interior de sua morada. Imersos, portanto, no campo de possibilidades que os agenciam como *vir-a-ser* aí, no mundo, desvelamos parcialmente seu rosto. Esse mundo, morada do outro, passa, pretensiosamente, a ser também meu mundo, sujeito pesquisador, embora talvez nunca tenha sido e nunca será um mundo meu ou dos outros, sujeitos da pesquisa. O mundo em que habitamos, os lugares que forjamos e onde somos forjados não nos pertencem. Resta-nos apenas a ilusão do pertencimento a eles e da posse deles. A cultura no sujeito e o sujeito na cultura, coabitação – nessa fusão indissociável encontramos o outro em seu mistério, em sua estética, em seu devir.

O sujeito a ser conhecido nunca será totalmente conhecido, nisto que está sempre por vir. Sua linguagem, seus costumes e suas performances são expressões de sua fugacidade. O outro é uma passagem. Sua linguagem talvez seja o mais (im) palpável que possa expressar de si. Skliar (2003, p. 139) argumenta que “o outro não se pode conhecer, nem se pode nomear e ainda que se queira capturá-lo, ele sempre se afasta”. Dando mais ênfase a essa ideia, Derrida (1997) afirma:

No rosto, o outro se entrega em pessoas *como outro*, ou seja, com o que não se revela, como o que não se deixa tematizar. Não poderei falar do outro, convertê-lo em temas, dizê-lo como objeto, no acusativo. Somente posso, somente *devo* falar do outro, chamar-lhe em vocativo (...). (p. 139)

Conhecer o outro não significa empreender imperiosos dispêndios visando à captura de seu mistério. A aventura de conhecer, pensar e sentir o outro de diferentes modos exige uma atitude epistemológica diferente, onde, conforme as ideias de Deleuze e Guattari (1996), o que importa não é defini-lo a partir da pergunta “**o que é?**”, ou confiná-lo no binarismo “**ou isto ou aquilo**”. O que está em jogo são modos de pensar as identidades, as culturas, os sentidos, os modos de subjetivação e formas de produção de conhecimento que transponham as lógicas definidoras e dicotômicas. Em vez de “**o que é?**”, perguntemos “**como é?**”. Em vez de “**ou isto ou aquilo**”, optemos pelo conectivo “**e**”, ou seja, é isto e aquilo e mais isto **e..**

Feitos esses esclarecimentos, poderíamos supor que a identidade que importa e que aqui abordarei é aquela que ainda não é. Aquela que, nas palavras de Larrosa (1996), existe sempre mais além daquela que se toma habitualmente pela própria identidade. Pensar a identidade como algo que sempre está lançado para além de si remete-nos à ideia de que essa é uma invenção jamais terminada. Invenção que ganha sentidos e formas sempre provisórias, pois se dá na dobra do encontro com o outrem, embora não se subordine totalmente a ele.

As dobras são espaços para onde nos retiramos, mesmo que por um lapso de tempo, tocados pela intensidade e fulgor produzido no encontro com o outro. São lugares e superfícies fora dos lugares e superfícies comuns, mesmos. A dobra é um espaço de conexão da nossa linguagem com a linguagem do outro. Fora dela não há diferença. Não há diferenciação. Ela é a fronteira de todo território. De todo idioma. De toda morada. É, portanto, uma zona de passagem. O lugar onde nos tornamos estrangeiros. As formas que ela produz são sempre resultantes das forças do acaso e nunca das combinações excludentes ou hierarquizantes. “O movimento da dobra tem lugar entre um lado de dentro e um lado de fora que não equivalem a um interior e a um exterior, marcando um território e relações completamente distintas” (DOMÈNECH, TIRADO & GÓMES, 2001, p. 131). O avanço da dobra só é possível na redobra e em suas bifurcações. A variação do dobrar-se e redobrar-se produz corpos em metamorfose permanente. A ideia de dobra como espaço de produção de inéditos permite-nos pensar que as identidades dos sujeitos, produzidas nessa atmosfera, são produtos em aberto e desprovidos de uma essência ou de uma interioridade. Como observam os autores:

Pensar os processos de subjetivação como dobra, implica despojar o sujeito de toda identidade (essencializada) e de toda interioridade absoluta e, ao mesmo tempo, reconhecer a possibilidade de transformação e de criação que deixam aberta. Em outras palavras, a dobra nos permite pensar os processos pelos quais o ser humano transborda e vai para além de sua pele, sem recorrer à imagem de um Sujeito autônomo, independente, cerrado, agente... a não ser, precisamente, com base no seu caráter aberto, múltiplo, inacabado, cambiante (DOMÈNECH, TIRADO & GÓMES, 2001, p. 129).

Vestir-me conforme o roteiro de minha viagem a incursão de pesquisa significa aqui, também, despir-me. Para embrenhar-me no perigoso território das discussões sobre as identidades numa perspectiva pós-*identitária*, preciso colocar-me também para o lado de fora e operar na dobra, no limite entre o entendimento de pesquisa e de identidade como processos seguros e rígidos, e a compreensão de que tanto a noção de pesquisa quanto a de identidade são processos

difusos, múltiplos e provisórios. Dessa viagem, talvez, o que se tenha de certeza seja o desconhecimento do destino, pois a narrativa da fala do outro e do mundo do outro sempre dará algo mais a se perguntar. A passos largos, o outro, o qual desejo conhecer, sempre estará além. Sua imagem é turva, ofusca a visão de quem o mira. Ela dissipa-se junto à linha que desenha a infinitude do horizonte no qual faz morada.

2.2. A PALAVRA DO OUTRO: ENCONTRO *ENTRE-VISTAS*

Proferir a palavra é lançá-la ao vento. Dita, a palavra já não mais me pertence. Nem tampouco pertence ao outro. Tentar capturá-la ou dominá-la para com isso apreender seus sentidos é uma tentativa vã. A palavra proferida vacila, oscila, perde-se. Jamais poderemos prever onde e como vai parar. Não podemos ter certeza do que o outro dela fará. Palavra dita é palavra por vir, pois perde seu sentido original no imediato instante em que ao mundo é lançada. Na baila da cena social, a palavra despersonaliza-se e enche-se de silêncios, de vazios e de outras palavras. Torna-se anônima e estrangeira. Perde seu idioma. Aquele/a que a encontra reorienta seus sentidos. Tomando-a para si, pode fazê-la calar ou proliferar novos sentidos. A palavra dita é um acontecimento, algo que não se pode prever e nem controlar. Palavra dita é palavra aberta para outras palavras, torna-se rebelde. Põe-se a reverberar, mas, ausente de seu sentido inicial, enche-se de outras palavras para tornar-se mais fecunda ou para resistir aos sentidos sacralizados. “A linguagem é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós”, diz (LARROSA, 2006, p. 49). As palavras ditas, alteradas ou silenciadas formam um conjunto de esquemas “que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive a nós mesmos” (Idem, 49). Elas, as palavras, dão forma e alteram as coisas, os seres. Bailarinas e misteriosas, quando ditas, escritas ou silenciadas, pulsam vida.

A tarefa de lidar com a palavra do outro gera desassossego. Gera dúvidas e desconfortos naqueles/as que “dão sua palavra” ao outro e com isso comprometem-se com o outro na sua palavra. O outro que geralmente conhecemos pela palavra que profere, pelos enunciados de sua gramática corporal, pelo timbre e vibração de sua voz, é feito *na* e *pela* palavra. Mas é árdua a tarefa de usar a palavra do outro para tentar, a partir dela, conhecê-lo melhor. Talvez os riscos sejam muitos. Da subordinação do sentido do enunciado do outro aos meus sentidos. Da rotulação do dizer do outro àquilo que por outros já foi dito — dizeres hegemônicos —, à

condenação da sua própria palavra à autodefinição do seu corpo, de seu pensamento, de sua subjetividade. O esforço maior está na “acontecimentalização” da palavra do outro, dos sentidos por ela emanados. Está na tarefa de deixar que ela entre em cena, e, livremente, conte suas versões e dance sob a melodia que embala o seu acontecer.

É necessário abrir espaços para a palavra do outro fluir espontaneamente sem esbarrar em nossas pretensiosas tentativas de esvair suas possibilidades enunciativas. “Acontecimento é o que não se pode ser previsto, nem compreendido, nem especificado, nem controlado, nem classificado; é o que escapa a qualquer tentativa de apreensão”, diz Sampaio (2006, p. 111). Somos tentados/as a cristalizar, a interpretar e a supor uma verdade sobre o dizer do outro. Verdade esta que, não obstante, subordinar-se-á aos desígnios daquele/a que se empenha na tarefa de, pela palavra do outro, seu mundo ou o suas significações narrar. A questão do uso da narrativa do outro *nos/me* custa caro. Especialmente quando tomada no contexto da escrita e da pesquisa, “dar uma palavra que não será a nossa palavra nem a continuação da nossa palavra, porque será outra palavra, a palavra do outro, e porque será o por vir da palavra ou a palavra do por vir” (LARROSA, 2001, p. 258).

Pensar e escrever sobre as narrativas dos outros dá o que pensar, dá o que escrever. Escrever é abrir espaço para a escrita. Pensar é abrir espaço para o pensamento. Escrita de palavra e de pensamento que já não é meu e nem do outro. Escrita do por vir. Pensamento do por vir. Palavra do por vir. A tentativa aqui é estabelecer uma est(é)tica *do* e *no* manejo da narrativa do outro. Um modo de relação que potencialize o devir narrativo do outro. Trabalharei, nesta investigação, com as narrativas *identitárias* de professores do Ensino Médio. Narrativas que serão doadas e expostas a interpretações possíveis. Uma estética *do/no* manejo da palavra do outro requer uma atitude hospitaleira do discurso do outro, pois deverá acolher a pluralidade do dizer do outro em vez de esterilizá-lo nos limites da língua daquele que oferece um “pseudo acolhimento”. Duschatzky e Skliar (2000) falam da impossibilidade de se definir a autenticidade do outro. A tradução da fala do outro, nesse contexto, seria um mecanismo de manipulação do texto do outro. Seria:

... uma usurpação de suas vozes para torná-las, num primeiro momento, em vozes parecidas para serem assimiladas [...] Depois, em nossas formas conhecidas de dizer e nomear. [...] Como se não se pudesse escapar da gramática legítima do tradutor para *ler* toda e qualquer *estrangeiridade* (DUSCHATZKY E SKLIAR, 2000, p. 169).

Pela difícil, para não dizer impossível, tarefa de se falar no lugar do outro, o esforço aqui empreendido será o de estabelecer uma relação lado a lado, olho no olho com os professores convidados a participar das entrevistas, instrumento mediador da minha voz de pesquisador que se encontrará com as vozes dos sujeitos da pesquisa. O intuito é construir diálogos e espaços-tempos capazes de intensificar o ir e vir das ondas sonoras daqueles que narram os modos como experienciam e dão sentidos às suas masculinidades na relação com a atividade docente. Consiste, ainda, no empreendimento de uma atitude amistosa e hospedeira que possibilite, assim como a arte, a afirmação de experiências capazes de amolecer os sentidos; de fazer eclodir sentidos ainda sem lugar; de dar novas e contínuas formas a eles.

A escassez de possibilidades de se generalizar os sentidos do discurso do outro abre espaço para a construção da ideia de transitoriedade. Escassez que gera provisoriidades discursivas e identitárias porque, num mundo marcado pelas incessantes transformações nas esferas políticas, econômicas, tecnológicas, geográficas e culturais, e em uma época em que tais movimentos colocam em xeque e relativizam as noções de tempo, espaço e subjetividade, toda e qualquer asserção ou gesto normativo, afirmativo ou generalizante tende ao fracasso. A narrativa do outro, quando submetida ao gesto interpretativo, esvai-se de sentidos. O texto do outro não está aí para ser capturado e examinado obsessivamente, mas para ser contemplado. É vã qualquer tentativa de capturá-lo ou decifrá-lo. A narrativa do outro representa um intervalo, está sempre à deriva. Ao ser lançada no mundo assume uma condição babélica. Torna-se nômade e exilada. É preciso, ao lidarmos com as narrativas do outro, resistir à tentação de “anti-babelizá-la” e renunciar às políticas totalizantes. A narrativa do outro, na sua disposição intervalar, passa a ser *habitante de Babel*, por isso provisória em sentidos e desprovida de essência. Larrosa e Skliar (2001) ajudam-nos a pensar a relação com a língua do outro numa perspectiva babélica ao afirmarem que:

O fato de sermos habitantes de Babel significa que se desmoronou essa comunidade baseada na essência comum e universal do gênero humano; que se desmoronaram também essas comunidades fechadas que se referem aos que têm a mesma raça, a mesma língua, a mesma idéia, o mesmo sexo, a mesma idade, a mesma categoria, os mesmos gostos ou a mesma religião; e que, ao mesmo tempo, não podemos nos reconhecer na comunidade consensual da pós-democracia nem na comunidade universal de diálogo baseado no anti-babélico ideal comunicativo (LARROSA E SKLIAR, 2001, p. 16).

A condição babélica das línguas nos faz sentir em dívida com elas todas as vezes que tentamos submetê-las a traduções. Dívida essa que jamais será paga, mas que não devemos deixar de tentar saudá-la. Essa talvez seja a nossa contrapartida na relação com a narrativa do outro, ou seja, assumirmos essa dívida e correremos o risco de jamais saudá-la. Ou a possibilidade de sermos afetados pelo idioma do outro e nos tornarmos um tanto estrangeiros também.

Nessa perspectiva, penso que o que se produzirá com a tentativa de traduzir as narrativas dos professores da minha pesquisa não será uma restituição, nem mesmo o retorno a uma semântica original daquilo que por eles será dito. Mas um crescimento e uma potência na qual ela, a palavra proferida, “sobrevive e se transforma” (DERRIDA, 2002, p. 46). A responsabilidade com o manuseio da fala do outro *nos/me* absolve de qualquer restituição de dívida, pois a alterização e a ampliação dos seus sentidos resultam da atitude comprometida com sua liberdade expressiva e expansiva e não com a tentativa de decifrá-la e reduzi-la à mesmidade do idioma do *tradutor/pesquisador*: “Temos uma responsabilidade com o outro, com sua expressão, com sua irredutibilidade, com seu mistério”, afirma (LÉVINAS, 1993, p. 60).

Não se trata, portanto, de renunciar ou de resignar-se com a condição babélica da língua do outro, mas sim “de habitá-la, desfrutando do desarraigo, do exílio e da perplexidade que ela produz” (SAMPAIO, 2006, p. 113). Essa talvez seja uma possível saída para a temática do manuseio e tradução da narrativa do outro, qual seja, a possibilidade de construção de uma política, de uma poética e de uma est(é)tica do encontro com o outro e seus dizeres, pois:

No rosto, o outro se entrega em pessoa *como outro*, ou seja, como o que não se revela, como o que não se deixa tematizar. Não poderei falar do outro, convertendo-o em tema ou dizendo-o como objeto, no acusativo. Somente posso, somente *devo* falar ao outro, ou do outro, se chamar-lhe em vocativo [...], (DERRIDA, 1997, p. 139).

2.3 PODER(ES) E SABER(ES): ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso (doravante AD) será o aporte metodológico escolhido para a problematização e construção das “sínteses compreensivas” concernentes aos dados desta pesquisa. Atualmente a AD é tomada como um método de análise de processos socioculturais. O discurso representa o objeto da análise da AD. Ela apresenta-se como um rico instrumento para a compreensão das práticas discursivas de grupos socioculturais e/ou indivíduos. Analisar o discurso numa perspectiva foucaultiana, sugere Fischer (2001), é lidar com suas dimensões mais pulsantes, ou seja, “dar conta de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (p. 02). Para Fernandes (2007), o discurso está além da língua falada ou escrita, mas carece de aspectos linguísticos para ganhar materialidade. Isso significa que o discurso está implicado com certa “... exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas (idem, p. 18). O próprio Michel Foucault (2005), ao comentar seu texto “*As palavras e as coisas*”, chama a atenção para o fato de o discurso ser sempre produzido em consequência de relações de poder. Além de constituir a realidade, o discurso, aliado ao poder, produz inúmeros saberes. Sobre essa questão, argumenta o autor:

... gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (2005, p.55)

Se a noção de discurso também nos remete à ideia de exterioridade à língua, não a excluindo, mas extrapolando-a, é necessário considerar que o próprio discurso não é uma entidade fixa. Se ele está profundamente imbricado com os processos históricos, políticos, culturais e sociais, sofre, por consequência disso, constantes transformações. Os discursos e seus sentidos são produzidos em face às realidades em que habitam os sujeitos em interlocução, e, se

os lugares são múltiplos e alteram-se, os discursos que produzem tais lugares e os produzidos por esses lugares são provisórios também. Há aqui uma pista para a noção de sujeito cambiante. Referindo-se aos movimentos e dimensão social do discurso, Orlandini (1999) argumenta que “... a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem” (p. 15). Dando mais ênfase à ideia de discurso como movimento, reporto-me à “*Arqueologia do saber*”, texto em que Michel Foucault apresenta a noção de discurso como acontecimento.

Nesse contexto de discussão, o autor passa a abordar as relações discursivas e/ou as práticas discursivas e/ou os acontecimentos discursivos como elementos centrais para a investigação arqueológica, pois contêm “de um lado aquilo que é efetivamente dito e de outro, as regras da língua” (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 108). Isso aponta para o entendimento de que o acontecimento discursivo não só constrói a realidade social, como também a altera. Considerar o discurso como acontecimento significa despojá-lo de toda e qualquer possibilidade de referência supostamente original e/ou determinável. A noção de acontecimento discursivo convoca-nos a compreendê-lo em sua mais caótica e desordenada irrupção, pois, em vez de manifestar-se como essência, seu acontecimento instaura a possibilidade de interpretação em detrimento da noção de natureza. Essa concepção de discurso permite-nos “[...] aceitar que é ele que funda a interpretação, constrói uma verdade, dá rosto às coisas. Por isso o discurso é objeto de disputa, em vista do poder que, por seu intermédio, se exerce (Idem, p. 108).

Nessa mesma direção, Foucault (1992) ressalta que o poder está em todas as partes e direções, já que atravessa todas as instituições criadas pelos homens. Ele atua como um sistema de interdições que delimita os lugares, os tempos e os espaços sociais. Ele atua com mecanismos coercitivos que visam controlar os discursos numa dada sociedade; cria jogos de limites, regras e fronteiras que deverão ser devidamente respeitados pelos sujeitos, do contrário, estarão expostos a específicos mecanismos de sanções disciplinares.

Conforme afirma Veiga-Neto (1999), a disciplina tem exercido uma marcante mudança das formas pelas quais nos subjetivamos na contemporaneidade; pois na medida em que esse processo passa a ocorrer de forma mais fluida e aberta, atravessada por inúmeras “práticas e instâncias sociais, nos ativa, nos faz participar e nos mantém sempre sob controle” (idem, p.140). Há uma íntima articulação entre o poder e o saber. Para Kohan (2003, p.70), “... a disciplina evoca um duplo sentido no processo do poder e saber: apresentar determinado saber aos sujeitos e

produzir estratégias para mantê-la nesse saber”. No âmbito das instituições sociais, o poder assume inúmeras formas e direções, e seu principal alvo é a integração dos corpos ao sistema de regras e valores por ela tão almejados. Segundo Foucault (1992, p.08), “O que faz com que o poder se mantenha, ou seja, aceite, é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. A articulação entre poderes e saberes gera mecanismos de seleção, de hierarquização, de organização e de redistribuição dos discursos, bem como uma gama de procedimentos que (re) definem as posições sociais dos sujeitos que falam. Quem entra na *ordem do discurso*, deve, antes, ter seu direito de falar reconhecido. Para Navarro-Barbosa:

É o discurso que determina o que o sujeito deve falar, é ele que estipula as unidades enunciativas.[... o sujeito não preexiste ao discurso, ele é uma construção no discurso, sendo este um feixe de relações que irá determinar o que dizer, quando e de que modo (2004, p. 113).

Seguindo um raciocínio foucaultiano, chegamos à compreensão de que fora do discurso não há processos de subjetivação, não há nem sujeitos e nem realidade social possível. Os sujeitos são produções históricas, sociais e culturais. Essa constituição é marcada pelas específicas enunciações discursivas que caracterizam e instituem um dado tempo e espaço. Foucault (1995) afirma que o enunciado é a *unidade básica* do discurso. Nele estão contidas as condições de possibilidades e as significações que circunscrevem as diferenças em termos históricos, ideológicos, políticos e sociais. É por essa razão que dissemos que o discurso não é uma entidade meramente linguística, ele se dá lançado para fora da própria língua ainda que também seja composto pela língua e expresso pelos enunciados. Se quisermos compreender os sentidos e efeitos dos acontecimentos discursivos e seus enunciados em suas mais tenras materialidades, como por exemplo, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos e em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas, precisamos considerar as temporalidades, os movimentos e imbricações que os constituem. A descrição de uma unidade enunciativa somente ocorrerá se nos empenharmos para aprendê-la como acontecimento que, sem pedir licença e sem avisar, irrompe sobre certas temporalidades, geografias e contextos socioculturais. Para Fernandes (2007):

... o discurso encontra-se na exterioridade, no seio da vida social, o analista/estudioso necessita romper as estruturas lingüísticas para chegar a ele. É

preciso sair do especificamente lingüístico, dirigir-se a outros espaços, para procurar descobrir, descortinar, o que está entre a língua e a fala, fora delas, ou seja, para compreender de que se constitui essa exterioridade a que se denomina discurso, objeto a ser focalizado para análise (p. 23 – 24).

Isso não significa, obviamente, a necessidade de se empreender esforços inumanos em busca de supostos significados ocultos aos discursos. Essa é uma das críticas feitas por Michel Foucault sobre o uso equivocado da AD. Para o autor, argumenta Fischer (2001), é necessário ater-se ao simples fato da presença mundana das palavras e das coisas ditas. “Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (idem, p. 02). Não há, nessa ótica, um por de trás do discurso a ser desvelado. Nem um mistério entre o céu que nos “cobre” e o chão onde pisam nossos pés, que seja anterior a todos os tempos e espaços. O que há são acontecimentos discursivos, danças e relações enunciativas. Coisas essas que o próprio discurso produz e põe em funcionamento.

Sendo o acontecimento discursivo um fenômeno intervalar, pois nasce dos entrecruzamentos e intensidades que se formam e se desfazem continuamente no abismo existente entre a fala e a língua, podemos considerar que essas são condições de possibilidade do acontecimento discursivo. As coisas, os seres e os sujeitos são produtos desses jogos de tensões, disputas, saberes, poderes e acasos produzidos nas infinitudes abismais, o fora. Esse é o campo onde as interlocuções, as posições de sujeitos, os sentidos, e, enfim, os sujeitos são fabricados. A construção dos sujeitos dá-se no jogo e na cena sócio-histórico-cultural abismo, lugar de todo acontecimento, de múltiplos sentidos, de híbridas vozes. O sujeito não é uma entidade unívoca, mas, diferente disso, resulta de um perpétuo movimento e mistura de vozes. Multifacetado e polifônico, o sujeito é uma deriva de heterogeneidades. Se quisermos conhecer seu rosto, seu corpo e seus sentidos, mesmo que parcial e provisoriamente, precisamos, antes, compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz. Precisamos perguntar sobre as maneiras com a linguagem é produzida e sobre o que possibilita a existência de unidades enunciativas com certos ritmos, formas, contornos e limites

Sobre o uso da AD como instrumento para análise e problematização de dados de pesquisa, orienta-nos Rosa Maria Bueno Fischer:

Para o analista, é importante observar, como anunciamos, que a modificação dos enunciados implica a existência de um acúmulo, de uma memória, de um conjunto de já-ditos. Dessa forma, qualquer seqüência discursiva da qual nos

ocupemos poderá conter informações já enunciadas; haveria um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente. Essas redes de formulação – o tecido constituído pelo discurso de referência e pelo já-enunciado – permitiriam descrever efeitos de memória, ou seja, redefinições, transformações, esquecimentos, rupturas, negações, e assim por diante. Não se trata de acionar uma memória psicológica, nem de "despertar os textos de seu sono", como diz Foucault. É preciso levantar os temas relacionados aos "esquecimentos" e mostrar qual o modo de existência que caracteriza aqueles enunciados, os quais estão, sempre, diretamente investidos em técnicas e práticas, isto é, em relações sociais (FISCHER, 2001, p. 26).

Finalmente, a AD como aporte teórico-metodológico para a compreensão dos modos como professores de Ensino Médio dão sentidos, experienciam e constituem suas masculinidades na relação com a docência, precisa estar implicada com as noções de polifonia, heterogeneidade, saber/poder, pois “precisamos perguntar por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente. Indagamos sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado” (Idem, p. 23).

A AD será empregada para a análise e problematização das narrativas *identitárias* vozes dos professores convidados a participarem desta pesquisa. Isso nos/me leva a supor, antecipadamente, que será necessário dar atenção para a polifonia de sentidos, para as relações entre os poderes e os saberes, para as (des) continuidades e forças presentes no jogo da constituição das identidades de gênero dos professores, sujeitos sociais posicionados em certas contingências políticas, históricas, sociais e subjetivas. Sujeitos marcados pela ordem que organiza, dá materialidade e prevê modos de existência. Sujeitos *da/na* ordem de um discurso.

3. ENTRE ROTAS E HORIZONTES: NAVEGAÇÕES TEÓRICAS

Nada no homem – nem mesmo seu corpo – é suficientemente fixo para compreender os outros homens e neles se reconhecer.

Friedrich Nietzsche

Passamos agora a navegar pelas ondas e marés dos mares conceituais que movimentam os estudos sobre a masculinidade. Seguindo certas rotas de navegação, podemos perceber que não são recentes os primeiros registros de estudos sobre o tema *Masculinidade* dispostos na literatura da área. Costuma-se mencionar o Relatório Kinsey¹¹, publicado em 1948, como o marco inicial das discussões referentes ao universo masculino. Mas é na década de 1960, com a crítica dos movimentos feministas à masculinidade hegemônica que tinha como objetivo denunciar violências e situações de opressão que as mulheres sofriam na relação com os homens que se verificou um considerável salto em termos de construção de conhecimento focado nos problemas da masculinidade.

Esses estudos estiveram, na sua maioria, articulados com a tradição feminista. Portanto, a abordagem do tema *Masculinidade* requer, entre outras coisas, uma passagem por conceitos formulados por estudiosas/os feministas, como o de sexo e gênero, por exemplo, e também pelos meandros de seus processos de evolução e atravessamentos epistemológicos. Isso nos permitirá compreender os percursos e desdobramentos *histórico-políticos* que deram e ainda dão condição de possibilidades para a emergência e politização do conceito de masculinidade, particularmente no que caracteriza sua interface com discussões e estudos no âmbito das chamadas políticas *identitárias*.

¹¹ Alfred Charles Kinsey (1894-1956) foi um entomologista e zoólogo norte-americano que apresentou importantes considerações sobre a sexualidade humana para sua época a partir de suas pesquisas. Duas publicações na área da sexualidade – *Sexual Behavior in the Human Male* e *Sexual Behavior in the Human Female* – embora apresentando um viés biologizante da sexualidade humana, influenciaram na mudança de valores sociais e culturais no mundo todo, especialmente no que diz respeito à diversidade sexual humana. *Seus escritos sobre o Comportamento Sexual Masculino* eram com que, em 1973, a Associação Americana de Psiquiatria removesse a homossexualidade do catálogo internacional de doenças mentais. Contribuíram ainda para que a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1986, deixasse de considerar a homossexualidade como doença (fonte: <http://www.kamasutra.blog.br/relatorio-kinsey/>).

3.1. GÊNERO: POR UMA EPISTEMOLOGIA IDENTITÁRIA

Guacira Lopes Louro (2004a) afirma que no início da década de 1960 a denominada “segunda onda” do movimento feminista, além de se preocupar com questões políticas e sociais, passa a desenvolver competências no tocante a produções teóricas. A chamada “primeira onda”, marco inaugural do feminismo, ocupou-se da luta pelo direito ao voto feminino e da crítica às assimetrias dos ditos papéis sociais, mas ainda não havia alcançado visibilidade no âmbito público em termos de ampliação de atuação política e teórica.

Embora houvesse, nesse contexto, todo um conjunto de estratégias e ações no âmbito dos movimentos sociais que visavam à melhoria da qualidade de vida da população, com destaque particular para a luta de muitas mulheres para a equidade de gênero, é a partir da década de 1980 que, no Brasil, as pesquisas que abordavam relações de gênero ganham força, com particular repercussão do cenário acadêmico. Com isso, assumem um novo contorno político e deixam às margens, gradativamente, uma perspectiva de pensamento que mais se alinhava ao que se denominou “estudos da mulher”. A esse respeito, Leal e Boff argumentam:

parece-nos fundamental perceber que ‘estudos de gênero’ ou a necessidade de ‘estudos de gênero’ aparecem com uma reivindicação amadurecida de um campo até então identificado como ‘estudos de mulheres’ (1996, p.119).

Uma das particularidades do então denominado Estudos de Gênero, liderados por estudiosas do tema, passou a criticar aquilo que o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1995) havia chamado de *dominação masculina*. A contestação da suposta superioridade dos homens em relação às mulheres configurou-se como o principal objeto de reflexão das intelectuais feministas da época no intuito de desconstruir esse modelo assimétrico de relação entre homens e mulheres. Em meio aos debates e lutas voltadas para o questionamento do modelo falocêntrico predominante, que colocava as mulheres em posições desprivilegiadas na relação com os homens, engendram-se novas perspectivas teóricas, diferentes modos de subjetivação e uma mentalidade crítica no que diz respeito a esse modelo hegemônico de relação. Esse contexto cria condição de possibilidades para a emergência do conceito de gênero. Conceito que “nasce”, portanto, na efervescência do que poderíamos chamar de projeto feminista de ciência. Sobre esse aspecto, Rago (1998) argumenta:

Não é demais afirmar que os principais pontos da crítica feminista à ciência incidem na denúncia de seu caráter particularista, ideológico, racista e sexista: o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas incapazes de pensar a diferença. [...] Pensa-se a partir do modelo universal de homem que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo deixando de lado todos aqueles que escapam desse modelo de referência. Da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, e o mundo privado (mundo das mulheres) sendo considerado de menor importância frente à esfera pública no mundo ocidental, portanto, excludente (p. 25).

Conforme ressalta Scott (1990), o termo “gênero”, nesse contexto, significou, por parte daqueles/as que faziam pesquisas sobre mulheres, uma proposta de transformação dos paradigmas disciplinares. Isso porque “as pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente” (p. 73). Essa perspectiva epistemológica inaugurada pelos estudos feministas contribuiu para que outros grupos passassem a problematizar suas identidades, como é o caso dos *gays studies*, que são o primeiro grupo a se alinhar às reflexões e aplicação das técnicas propostas pelas estudiosas feministas na medida em que promoveram a redefinição da homossexualidade para além da questão da identidade sexual a partir de um instrumental teórico feminista (OLIVEIRA, 2004). A partir de então, o sujeito homossexual passou a ser compreendido como ser de outros modos de inserção no mundo, de diferentes desejos e maneiras de se relacionar sexualmente. Inaugurou-se, portanto, um espaço de politização das chamadas “questões homossexuais”, que passou a levar em conta os jogos discursivos, as relações de poder e as forças disciplinares que incidem sobre a construção dos corpos homossexuais.

Essa passagem histórica, além de representar um avanço nos modos de produção de conhecimento no âmbito acadêmico a partir das problematizações feministas, também significa o rompimento e/ou a desconstrução do modelo biologizante que naturalizava os papéis de gênero e de sexualidade. Para Weekes (1999), essas desconstruções se constituíram “a partir de aproximações com o construcionismo social” e com o pensamento pós-estruturalista de Michel Foucault, que aponta para os atravessamentos políticos, culturais, discursivos e disciplinares atuantes sobre a construção dos desejos e das performances identitárias. Assim, entende-se que as

diferenças anatômicas não determinam *a priori* se o indivíduo será homem ou mulher, uma vez que estão em jogo forças que podem lançar os corpos¹² para diferentes e híbridas maneiras de ser e desejar, resistindo, inclusive, aos dispositivos normativos que os interpelam para a ocupação de posições hegemônicas. A esse respeito, Louro (2004) adverte:

Não se pretende, com isso, negar a materialidade dos corpos, mas o que se enfatiza são os processos e práticas discursivas que fazem com que aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e, como consequência, acabem por se converter em definidores dos sujeitos (p.80).

Nota-se que, a partir dessa concepção, a identidade de gênero passa a ser abordada como uma construção forjada nas tramas cotidianas e atravessadas por relações de poder, entendendo que os discursos generificados inauguram essas relações as quais, além de darem formas e contornos aos corpos, incidem de modo muito particular em suas disposições desejanter. Scott (1990, p. 88) enfatiza que “o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” e propõe a seguinte conceituação para o termo:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (a) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (b) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (Idem, p. 86).

Ao articular gênero e poder, Scott (1999) inaugura a possibilidade de pensarmos essa categoria como algo aberto e tangenciado por provisoriades. A autora problematiza as perspectivas que veem a identidade de gênero e sexual como um feixe de atitudes e disposições intrinsecamente biológicas, bem como aquelas que a encerram no conjunto de poderes e verdades dispostos nos arranjos discursivos/normatizantes. Lança mão da ideia foucaultiana de que onde há poder há possibilidade de resistência e transgressão a ele e com isso nos permite pensar o

¹² Foucault (1987) sugere que no curso da idade clássica dá-se toda uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Em suas análises, a partir da década de 70, especialmente em “Vigiar e Punir”, demonstra como no decorrer dos séculos se passou de uma concepção de poder em que se tratava o corpo como uma superfície de inscrição de suplícios e de penas a uma outra que buscava, ao contrário, formar, corrigir e reformar o corpo.

gênero como viagem ¹³, aventura ou travessia que se dá no plano das contingências histórico-culturais, portanto, aberto e plural.

Num texto referencial para aqueles/as que trabalham com a perspectiva de gênero, intitulado “Gênero: Uma categoria útil para análise histórica”, Joan Scott, numa evidente referência ao Foucault de “As palavras e as Coisas”, tece uma discussão lembrando-nos da luta vã de todos/as que se propõem a codificar, fixar e controlar o sentido das palavras, porque essas, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história. Com tal argumentação, a autora pretende alertar-nos para o alargamento do uso do termo *gênero*, referindo-se ao mesmo a partir dos modos sociais de organização dos sexos. O termo indica, portanto, a rejeição do determinismo biológico implícito no uso de expressões como “sexo” ou “diferença sexual” e também assinala o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade e, conseqüentemente, de masculinidade.

Há ainda outros/as autores e autoras que se debruçam sobre perspectivas alinhadas a esse referencial. Entre ele/as podemos citar os/as teóricos/as pós-identitários, a exemplo de Stuart Hall, e também os/as estudiosos/as adeptos do movimento *queer* ¹⁴. Para os/as pensadores/as dessas duas perspectivas, o sexo biológico, por exemplo, também é uma construção discursiva. Observam que não há uma separação entre sexo e gênero e que tal binarismo alude ao problema *natureza x cultura*, projeto fracassado do pensamento cartesiano. A teórica norte-americana Judith Butler (2003) adverte-nos que gênero e sexo são termos editados histórica e culturalmente e inscritos nos corpos dos sujeitos por uma matriz heterossexual. São efeitos de verdades baseados num entendimento de identidade fixa e naturalizada, fundamentada, sobretudo, na heterossexualidade compulsória ¹⁵. A autora segue argumentando que sexo e gênero coabitam-se de tal modo, que talvez em função da construção social de ambos, sexo tenha sido sempre gênero e a distinção entre ambos seja nenhuma. Sobre isso ainda enfatiza:

¹³ Louro (2004) aponta que à viagem agrega-se a ideia de *deslocamento, desenraizamento e trânsito*.

¹⁴ Para Guacira Louro Lopes (2004b), *queer* pode ser traduzido por estranho, ridículo, raro ou extraordinário. A autora adverte-nos que essa expressão também pode assumir uma conotação pejorativa no que diz respeito aos sujeitos homossexuais, bissexuais, travestis e *drags*. Dessa maneira, a teoria *queer* está comprometida com a produção teórica no campo das homossexualidades, especialmente, com as reflexões advindas das teóricas lésbicas.

¹⁵ Para Tania Navarro-Sawaia (2000), a heterossexualidade compulsória inaugura-se com um dispositivo regulador de práticas e desejos e também definidor de papéis restritos aos desenhos anatômicos, sobretudo os sexuais. A primeira teórica a utilizar o termo “heterossexualidade compulsória” foi a feminista norte-americana Adrienne Rich, no ensaio intitulado “Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence”, publicado em 1986.

Não há razão para dividir os corpos humanos em masculinos e femininos, exceto que uma tal divisão é adequada às necessidades econômicas da heterossexualidade, emprestando um lastro naturalista à sua instituição. [...] a própria categoria ‘sexo’ traz marcas de gênero, é politicamente investida, naturalizada, mas não natural” (Idem, p. 68).

Dona Haraway e Judith Butler são duas teóricas que tecem contundentes críticas ao binômio sexo/gênero. A primeira cunha o termo *apparatus de produção corporal*¹⁶, já a segunda apresenta a noção de *performatividade*¹⁷. Em ambos os casos, o que está em jogo nessas conceituações é a visão desconstrucionista¹⁸ herança do filósofo francês Jacques Derrida, incorporada pelos/as estudiosos/as *queer* de verdades que engendram lógicas binárias, principalmente no modo de se pensar a construção dos corpos, especialmente em termos de inscrição das marcas de gênero e sexualidade. Ao fazerem a crítica ao discurso hegemônico, representante da cultura ocidental, especialmente em torno da dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais – objeto de investigação da teoria *queer* – as autoras são acusadas por muitos/as estudiosos/as da área, de proporem reflexões *pós-modernistas* centradas em conceitos desconstrucionistas que mais se adequam aos interesses dos estudos *queere* lésbicos do que oferecem uma visão *filosófico-epistemológica*.

Mas, para Marie-Hélène Bourcier (2005), a exemplo de Dona Haraway e Judith Butler, todo empenho é válido no intuito de exceder o binarismo masculino/feminino sexo/gênero. Para essa autora, assim como para Butler, o gênero deve ser compreendido como ordem social que acontece ao sexo. Pereira (2008), comentando Bourcier, ressalta que para essa autora,

16 Donna Haraway (2000), referindo-se aos efeitos das tecnologias na construção dos corpos na contemporaneidade, propõe a noção de mito do cyborg. Apresenta este como sendo uma criatura virtual, criada pela ficção científica e ao mesmo tempo pertencente à realidade social. O corpo orgânico, ao misturar-se com os dispositivos tecnológicos, torna-se uma espécie de máquina híbrida. Para a autora, o mito do cyborg tem a intenção de questionar e surpreender algumas dicotomias consagradas ao corpo: homem-máquina, homem-objeto, sexo e gênero, por exemplo. O cyborg é uma imagem híbrida que representa a possibilidade de os corpos comportarem tempos, sentidos, formas e ordens múltiplas. O cyborg, na contramão das dicotomias do corpo, representa, segundo Haraway, a ação de um conjunto de tecnologias (apparatus de construção corporal) que virtualizam os corpos sem deixá-los, no entanto, de se fazerem pertencentes a este mundo.

17 A performatividade é a “repetição ritualizada”, através da qual normas sociais são reproduzidas e estabelecidas; no entanto, também implica um espaço para a sua transgressão ou modificação (BUTLLER, 2003).

18 A ideia de desconstrução, segundo Jacques Derrida, não pode se organizar em torno de um sistema, ou de uma teoria, ou de um método, ou de um dogma, para não limitar o “efeito institucional” que tem provocado.

...gênero não se limita a sexo, na medida em que ele transita de um corpo a outro independente do sexo. [...] há a possibilidade de tipos de identidades em que o gênero não decorra do sexo e em que o desejo e as práticas não decorram nem do sexo nem do gênero, como manifesto nos corpos *queer* (p. 504).

As autoras e autores *queer* reivindicam uma política pós-identitária em que a principal questão encontra-se na desconstrução da ideia de que gênero e sexo são sinônimos; na afirmação da existência da multiplicidade e hibridismo identitário, bem como seu caráter precário e inconcluso; e na problematização dos binarismos sexo/gênero, heterossexualidade/homossexualidade, natureza/cultura, ciência/senso comum, entre outras. O conceito de performatividade, elaborado por Judith Butler, busca superar o problema dos dualismos. Fazendo menção a essa questão, Bourcier (2005) comenta a noção de performatividade dos gêneros proposta por Butler e apresenta o seguinte posicionamento:

Quando Butler redefiniu os gêneros como performance e performatividade, interrogou-se sobre a produção e reprodução do sistema sexo/gênero normativo e binário, concluindo que, da mesma maneira que sexo e sexualidade não são expressão de si ou de uma identidade, mas, o efeito do discurso sobre o sexo – um dispositivo disciplinar, portanto –, o gênero também não é uma expressão do sexo. Se a feminilidade não deve ser necessária e naturalmente a construção cultural de um corpo feminino; se a masculinidade não deve ser necessária e naturalmente a construção cultural de um corpo masculino; se a masculinidade não é colocada aos homens e se não é privilégio dos homens biologicamente definidos; é porque o sexo não limita o gênero, e o gênero pode exceder os limites do binarismo sexo feminino/sexo masculino (p. 127).

A noção de performatividade dos gênero, desenvolvida por Butler e incorporada pelos/as autores/as *queer*, busca transcender às tendências que reduzem os gêneros e as sexualidades ao determinismo cultural e/ou biológico. A autora ressalta que o ato performativo – repetições de discursos, gestos e atitudes –, é constitutivo dos corpos e dos desejos dos sujeitos. Há todo um conjunto de códigos, regras de conduta e valores socioculturais que pré existem aos sujeitos e por eles são incorporados ritualisticamente, por diversos mecanismos regulatórios – escola, mídia, família, religião, brincadeiras, etc –, que dão materialidade aos corpos em suas mais variadas formas de expressão, entre elas o gênero e a sexualidade.

Cabe reiterar que o caráter performativo da construção dos corpos na ordem do gênero e da sexualidade não é inexorável. Os/as teóricos/as *queer* defendem a ideia de que, embora o poder performático do discurso aja de modo a reiterar comportamentos afetivos, modos de

relação social e formas de pensar e desejar, há sempre a possibilidade de transgressão às forças disciplinares das ações performativas. Como na arte, na literatura ou mesmo em nossas narrativas de acontecimentos do cotidiano, temos sempre a possibilidade de uma interpretação subjetiva do que lemos, experimentamos ou dramatizamos. Logo, diante dos significados canônicos que precedem nossa existência, temos sempre a possibilidade de transgredi-los, recusá-los, borrá-los e recriá-los.

Nesse sentido, o aporte conceitual da teoria *queer* em consonância com outros referenciais, como é o caso do pós-estruturalismo foucaultiano e derridiano, provocam uma espécie de reviravolta epistemológica no cenário dos estudos identitários, sobretudo a partir da década de 1990. Silva (2002) considera que a teoria *queer* não se restringe ao estudo da dinâmica sexual e do desejo em torno da organização das relações sociais, mas, além disso, contribui para pensarmos as identidades de uma maneira geral.

Considerar que as identidades de gênero e sexuais não são fenômenos fixos e centralizados na ideia de sujeito puro, mas que ao contrário estão implicadas num complexo sistema relacional que envolve formulações discursivas, significações, ritos, normatizações e transgressões conforme anuncia o pensamento *queer*, implica também assumirmos o seu caráter inconcluso e marcado por avanços, retrocessos, conflitos, contradições e reviravoltas. Dito de outro modo e em consonância com Foucault: “Trata-se, em suma, da história da construção das identidades, se entendermos esta palavra como o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade e resistências” (LARROSA, 1996, p. 55).

As identidades, na ótica da teoria *queer*, perdem seus limites e assumem um caráter cambiante e provocativo na medida em que sua disposição paródica põe em xeque toda forma de ser e de conhecer que aspira ao centro ou à verdade como possibilidade. Assim, *queer* se torna uma atitude epistemológica que quer contestar, problematizar e questionar toda forma de conhecimento bem-comportada. “Uma epistemologia desrespeitosa, irreverente e profana” (SILVA, 2002, p. 107). A teoria *queer* quer se aventurar por veredas que estão para além dos limites das *epistemes* dominantes, e, estranhamente, des/construir outros des/caminhos e possibilidades para se pensar e vivenciar o desejo, a sexualidade, as identidades, o conhecimento e a própria vida.

Acredito serem estratégicas as digressões até então apresentadas para demarcar meus interesses e aproximações epistemológicas, visto que estes farão parte dos instrumentos de

trabalho no curso da construção deste projeto: a pesquisa sobre corpo e identidades masculinas de professores. Com isso pretendi anunciar que dialogarei e operarei com conceitos de autores/as e perspectivas teóricas denominadas pós-identitárias, como é o caso da teoria *queer*; e/ou do pensamento pós-estruturalista e os Estudos Culturais representado por Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Stuart Hall, entre outros/as. Isso não significa a redução ou a fixação em determinados terrenos epistemológicos para efeitos de segurança e corroboração de verdades. Tal atitude seria a expressão de graves equívocos cometidos na interpretação e operacionalização das citadas teorias. Reduccionismos e engessamentos teóricos à parte, penso que essa postura, além de situar a/o leitor nas vicissitudes e na atmosfera epistemológica deste texto, também expressa certa honestidade intelectual por parte de quem intui embalar-se nos movimentos dessa dança chamada construção do conhecimento.

3.2. MAPEANDO SABERES E CARTOGRAFANDO SENTIDOS SOBRE AS MASCULINIDADES

Busquei em Robert Connell (1995), Marie-Hélène Bourcier (2005) e Pedro Paulo de Oliveira (2004) aproximações para subsidiar meu trabalho com a categoria *masculinidades*. Advirto, inicialmente, que a partir desses autores essa categoria deixa de ser pensada no singular e adquire o plural como status. Porém, antes de ater-me à noção de masculinidades proposta pelos autores, considero relevante reportar-me aos escritos de Michel Foucault, em *História da Sexualidade, Vol. 1*, texto do qual partem os autores acima citados, pois nele o filósofo francês afirma que foi no bojo da transição da era clássica para a moderna que o conceito de sexualidade e com ele a noção de masculinidade e de feminilidade também foi desenvolvido no Ocidente. O autor destaca que tanto a ideia de masculinidade quanto a de feminilidade hegemônicas estiveram associadas ao espírito desse período de transição e coincidem com a construção de dispositivos disciplinares como a escola, o hospital e a prisão, entre outros, que tinham como objetivo comum a construção do sujeito moderno. Porém, do mesmo modo que o conceito de masculinidade fundou-se no interior do pensamento moderno, também é abalado com o advento da “Crise da modernidade”.

Assim, afirma Oliveira (2004), a eclosão do que hoje chamamos de pós-modernidade que, marcada pela desconstrução das grandes promessas, intercâmbios culturais e desmanche de fronteiras identitárias, abala as referências instituídas no período moderno, deflagra uma espécie de pulverização da noção de masculinidade. Gradativamente a clássica representação social do masculino hegemônico o macho, viril e provedor começa a ganhar flexibilidade e comportar outros modos de expressão. Muitos deles engendraram-se na contramão do modo de homem reverenciado socialmente.

Já Connell (1995) revela-nos que a modernidade não gerou apenas um modelo de masculinidade, mas vários. Contudo, deu visibilidade e legitimidade a apenas um deles, tornando-o hegemônico de modo a custar caro aos sujeitos que não aderiam a esse modelo. Parece-me conveniente destacar que na pós-modernidade esse modelo hegemônico de masculinidade ainda possui força e opera em larga escala. Todavia, percebe-se na cena social a presença de um número expressivo de diferentes modelos de masculinidade, o que não significa que haja uma total aceitação dos mesmos. Mas é fato que as transformações do tempo presente,

atreladas às lutas políticas dos movimentos sociais (feministas, gays, lésbicos...), que reivindicam a legitimidade das diferenças, contribuíram significativamente para a ampliação da noção de masculinidade. Nesse caso, fica evidente que as lutas das políticas pós-identitárias travadas ao longo dos tempos contribuem tanto para a descontração da concepção naturalística do gênero, quanto para a dissolução do binarismo masculino x feminino. Nessa ótica, não faz mais sentido falarmos em masculinidade no singular e sim no plural, *masculinidades*, haja vista que uma masculinidade fabrica em torno de si derivas de outras masculinidades (CONNELL, 1995).

Nessa linha argumentativa, o autor sugere que a “masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (p. 188). E segue dando ênfase na dimensão plural do masculino afirmando que “existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades”.

Habitamos um mundo marcado por incertezas e constantes transições. A construção do corpo e das marcas que ele carrega, como as de gênero e de sexualidade, por exemplo, também são expressão de suas experiências mundanas. Para Agamben (2005), o que define a experiência não está na interioridade do que ocorre, mas depende da posição do sujeito da experiência. O modo como fazemos nossas experiências subjetivas, num mundo marcado por fluxos cada vez mais velozes, põe em cheque qualquer pretensão ao sossego. A denominada condição pós-moderna, marcada pelo aceleração da experiência humana, tem provocado “certo atordoamento no atual ritmo de vida e possibilita novas formas de sociabilidade que ainda não estão completamente assimiladas, pelos agentes e instituições” (OLIVEIRA, 2004, p. 87).

Vivemos em *tempos* líquidos, sustenta Bauman (2001), ao afirmar que atualmente o que experienciamos nada mais é do que a diluição dos propósitos universalizantes da modernidade. A fugacidade dos tempos e das experiências na contemporaneidade, além de incidir na construção da cegueira do que somos e estamos fazendo de nós mesmos, como nos alertou Nietzsche, também produz fortes impactos sobre os modos como vivemos nossos afetos, nossas relações intersubjetivas, e, sobretudo, sobre o modo como constituímos nossas identidades. Conforme seu trânsito social, cada sujeito acaba por experimentar variações de sentidos na medida em que dialoga com sujeitos oriundos de contextos com distintos sentidos.

Isso parece ser aplicado, especialmente, ao âmbito dos saberes sobre a construção das identidades masculinas no tempo presente. Oliveira destaca que “não apenas algumas vivências

da masculinidade são mais típicas de alguns grupos, mas que algumas são típicas de alguns contextos, de algumas interações e não de outras” (2004, p. 278). O autor chama atenção para uma espécie de *hibridização* dos sentidos de masculinidades produzidos no bojo das dinâmicas pós-modernas. Ainda a esse respeito ele afirma:

Será necessário também pensar em vivências diferenciadas inclusive para um mesmo agente, ou seja, uma variação na expressão dos modos de ser masculino de acordo com suas diferentes interações. Evidentemente, alguns agentes, em função de suas posições sociais, terão maior possibilidade de trânsito que outros, o que explicaria uma maior gama de vivências masculinas. Isso tornaria compreensível os predicados culturais contraditórios que compõem o leque de descrições para uma vivência masculina (hegemônica, subordinada, predatória, responsável, etc.) e suas possibilidades de expressões diferentes de modos de ser masculino no mesmo agente (OLIVEIRA, p. 278 – 279).

Fica evidente que as crises geradas pelos atravessamentos que tecem a organização do tempo presente (globalização, mídias, conflitos religiosos, volatilidade econômica, concentração de poder político, tecnologias, entre outros), redesenham os modelos de sociabilidade na contemporaneidade, e, sobremaneira, os modelos de subjetivação masculina sustentados na relação de domínio dos homens sobre as mulheres. Certamente, apenas numa época em que as certezas estão em discussão é que se poderia imaginar que um ideal, até então indiscutível, como foi o caso do ideal de masculinidade, passasse a ser alvo de atenção, em função de sua possível inadequação aos novos tempos.

Considero relevante a caracterização, mesmo que breve, como acima disposto, dos tempos e espaços onde, cotidianamente, fazemos nossas subjetivações. Especialmente quando o que está em jogo é a busca de compreensão dos modos de ser masculino deflagrados pelas *leis* que regulam a construção dos corpos em termos de inscrição das marcas de gênero e de sexualidade, atrelados a certos contextos e instituições. Ou seja, referimo-nos ao papel que os fenômenos socioculturais exercem na materialização das identidades.

3.3. ENTRE CAMINHOS E CAMINHADAS: BREVE ESTADO DA ARTE

Dentre os trabalhos sobre masculinidade que marcam os estudos de gênero da década de 1990, destacam-se dois trabalhos. O primeiro, intitulado “XY: Sobre a identidade masculina”, foi publicado em 1993 pela filósofa francesa Elisabeth Badinter. Já o segundo, com o título de *Masculinities*, foi publicado dois anos depois, em 1995, pelo americano Robert W. Connell.

Em seus escritos, Badinter (1992) defende a ideia de que “a masculinidade é um conceito relacional, pois só é definida com relação à feminilidade” (p. 10 -11). Também chama a atenção para o que denominou de “crise da masculinidade”, ao fazer uma análise das alterações que os movimentos políticos, econômicos e sociais produzem sobre os modos de ser homem, seja em termos de realidade europeia ou das Américas. A emergência desse novo homem representa a queda do patriarcado e o início de uma nova fase para a experiência da masculinidade. Essa nova sensibilidade masculina comportaria, em função das dificuldades que encontra em sustentar-se como tal, a possibilidade de estabelecimento de relações mais equânimes entre homens e mulheres:

As dificuldades da masculinidade são patentes, sobretudo, em nossos dias e em nossas terras, onde o poder que lhe servia como couraça se enche de rachaduras. Sem as suas defesas milenares, o homem expõe seu sofrimento, com frequência em carne viva. Basta ler a literatura masculina européia e norte-americana dos últimos quinze anos para captar toda a paleta de sentimentos que o tomam de assalto: cólera, angústia, medo das mulheres, impotência, perda de suas referências, ódio de si e dos outros etc. (Idem, p. 36).

Embora encontremos alguns outros autores que aderem ao pensamento de Badinter a respeito das transformações da sociabilidade masculina, há outros que se contrapõem a essa posição. Como é o caso de Tílio (2003), ao afirmar que mesmo nas masculinidades ditas subalternas, como é o caso da homossexualidade passiva, há ainda uma forte tendência de manutenção de certos aspectos inerentes aos padrões da masculinidade hegemônica ¹⁹, especialmente em se tratando de um mecanismo de livre acesso ao trânsito social.

¹⁹ Para Connell (1995), a masculinidade hegemônica refere-se à forma de masculinidade predominante nas sociedades ocidentais, que são mais valorizadas em certas circunstâncias históricas.

Outro autor que contribui para a elucidação dessa questão é Oliveira (2004), quando sugere que o fim da modernidade põe por terra também partes de um ideário de masculinidade, a rigor, construído sobre égide do pensamento moderno. O autor argumenta que o advento da pós-modernidade exige dos homens o repensar de suas condutas. Isso não significa que se extinguiu o modelo hegemônico de masculinidade, mas, diferentemente disso, houve uma maior flexibilização do modelo dominante de performance masculina, de modo que algumas masculinidades que antes não eram toleradas passam a ganhar certa visibilidade social:

Num primeiro momento pode parecer que a “modernidade” produziu somente um modelo de masculinidade, afirmação equivocada frente aos inúmeros modos de viabilização dos corpos masculinos. Na verdade, a “modernidade” foi produtora de diversos modos de se viver o masculino, contudo torna visível apenas uma. Colocando todas as outras possibilidades na margem, na periferia de uma masculinidade hegemônica (Idem, p. 54).

Já a publicação de Connell (1995), *Masculinities*, tem sido aclamada por muitos/as como o mais representativo estudo sobre masculinidade de que se tem conhecimento. Na construção de suas análises sobre o assunto, recorre às Ciências Sociais, de modo particular à Antropologia, à Sociologia e à História. Em sintonia com o feminismo americano, o autor faz a crítica ao enviezamento biológico que geralmente é associado ao termo “masculinidade”. Defende, em diálogo com Foucault, a ação fundamentalmente social na construção dos corpos masculinos e femininos. Para ele, “compreender as relações sociais através de uma demarcação biológica não é entender os nexos entre os corpos e os processos sociais” (CONNELL, 1995, p. 43-44). Assim como Badinter, entende a masculinidade como um fenômeno em movimento e que não se dá descolado de um corpo, nem de um tempo e espaço. Portanto, compreende a masculinidade como uma “precária construção”. Considera que “uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela”, uma vez que há “diferentes formas de usar, sentir, e mostrar os corpos masculinos” (p.139). Numa evidente referência a Michel Foucault, Connell (1995) afirma que:

O poder da cultura generificadora é tal que, ao prescrever diferentes regimes de exercícios para homens e mulheres, produz diferentes corpos generificados. O corpo é inescapável na construção da masculinidade, mas esse inescapável não é fixo. Não há “o corpo”, mas corpos no plural e na diversidade, cada um deles com uma trajetória no transcender do tempo. Através das práticas corporais-reflexivas, eles são tratados pelo processo social e desenhados na história, transformando-se em símbolos, signos e posições no discurso, sem cessar de

serem corpos, pois a sua materialidade não está apagada, ela continua importando (p. 49-50).

Para Connel, o corpo é a superfície onde os códigos culturais se materializam. Segundo ele, a própria materialidade do corpo passa pela inscrição das leis sociais e institucionais que abarcam larga escala. Muito próximo da noção de performatividade elaborada por Judith Butler, Connell (1995) reitera:

Através de treinos, são formados mais do que vidas individuais: um mundo social é construído. A masculinidade não funda um objeto individualizado, mas um aspecto de uma ampla estrutura que envolve, inclusive, aspectos econômicos e históricos. [...] a masculinidade não é uma característica puramente pessoal, mas se encontra presente nas relações sociais, nas instituições e mesmo no mundo do trabalho. A masculinidade não apenas aí se encontra, mas é por ela estabelecida no mais íntimo grau (p. 64).

Encontramos, nas ideias desse autor, a noção de resistência aos modos predominantes de experiência do gênero e da sexualidade. Contrapondo-se à noção de “norma” e “desvio”, por exemplo, considera necessário dar visibilidade teórica às pessoas que não se situam nos padrões de masculinidade e de feminilidade socialmente aceitos. Com isso explicita sua tomada de posição política frente ao tema. A partir de então avança para a concepção de masculinidade fluida, pois considera que entre a força do discurso hegemônico e sua própria materialização nos corpos, há a possibilidade de escape ou resistência. Daí a ideia de construção de uma categoria que dê visibilidade aos corpos que escapam. A masculinidade, assim, varia e pluraliza-se ao longo do tempo e do espaço:

O modelo hegemônico, “normal”, de masculinidade é tão predominante que muitos crêem que as características e condutas associadas ao mesmo sejam “naturais”. Na realidade, não há a construção de uma única, mas de masculinidades. Reconhecer a possibilidade dos vários tipos de masculinidade não significa tornar essas variâncias fixas, mas oferecer aos homens atuais a possibilidade teórica de diferenciarem e legitimarem as suas masculinidades entre si. [...] O que se entende por masculinidade? Deixem-me oferecer uma definição – breve, mas razoavelmente precisa. A masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades” (CONNELL, 1995, p. 188).

No Brasil, a década de 1980 é considerada um marco dos estudos e produções acadêmicas sobre gênero. O dado mais peculiar desse cenário é que a maior parte das reflexões de produções feitas em torno dessa temática foi liderada por mulheres. Mais tarde, na década de 90, é que os estudos sobre **masculinidade** passam a ser alvo de maiores investimentos. Embora considerado um tanto quanto tardio, esse movimento apresenta uma característica particular, qual seja, o envolvimento dos homens na abordagem da temática.

Esses estudos têm revelado as intensivas tentativas de busca de compreensão dos modos de relações estabelecidas por homens e mulheres, por homens entre si e dos homens consigo mesmos. Aos poucos as clássicas discussões em torno dos jogos binários homem x mulher e dominadores x dominadas vão ganhando mais complexidade e passa-se, além de se problematizar os perigos e restrições desse tipo de análise, para uma discussão que põe em cena categorias de análise e focos de reflexão que possibilitam a ampliação do estudo da temática masculinidade. Atualmente, no Brasil, o investimento em pesquisas sobre o tema “identidade masculina” tem ganhado cada vez mais adeptos. Esse fato demonstra as preocupações em se construir conhecimentos mais profícuos acerca desse assunto.

Os trabalhos dedicados ao tema da identidade masculina têm circulado pelos mais distintos campos do saber, como é o caso da Antropologia, da Psicologia Social, da História, da Saúde e também da Educação. Nesse estudo, situado no campo da Educação, meu interesse está direcionado, como já citado, para uma perspectiva transdisciplinar²⁰, que almeja compreender como professores **constroem, dão sentidos e experienciam** suas masculinidades na relação com a prática docente. Embora se verifique algum avanço no estudo desse tema em termos de realidade brasileira, com ênfase particular no cenário da Educação, são considerados incipientes os que se dedicam ao estudo da masculinidade docente. Tal fato me parece ser razoável em termos de justificativa para o investimento de mais pesquisas com esse enfoque.

²⁰ A transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade, a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica uma postura sensível, intelectual e transcendente perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade (SOMMERMAN; MELLO; BARROS, 2002, p. 9-10).

As pesquisas na área específica da masculinidade docente no Brasil são muito recentes. Em 2002, Sirlei Barbosa de Oliveira defendeu a dissertação de mestrado intitulada *“Reflexos no espelho: gênero masculino no magistério”*, a qual teve como objetivo central interpretar os motivos que levaram os homens a serem os profissionais da educação que são hoje. Em 2003, Daiane Antunes Vieira defendeu a dissertação *“História do magistério: experiências masculinas na carreira docente no estado de São Paulo (1950-1980)”*, onde analisa as experiências de homens que fizeram suas carreiras no magistério público do estado de São Paulo entre as décadas de 1950 e 1980, e busca conhecer a compreensão desses homens a respeito das mudanças ocorridas no magistério ao longo dessas décadas em suas trajetórias profissionais. Ainda em 2003, Jânio Jorge Vieira de Abreu produziu a dissertação de mestrado denominada *“Educação e Gênero: homens no magistério primário de Teresina (1960 a 2000)”*, focada na análise da inserção de homens no magistério primário de Teresina (PI), buscando compreender os fatores que motivaram/ dificultaram/ facilitaram a opção e o ingresso dos homens na docência primária, historicamente constituída como um campo de trabalho feminino. Mais tarde, em 2004, Frederico Assis Cardoso, também em nível de mestrado, produziu a dissertação: *“A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?”*, onde investigou o processo de construção e reconstrução da identidade de professores homens que trabalham na docência com crianças. Seu foco foi professores homens no segmento do 1º ciclo de formação (crianças de seis, sete e oito anos de idade) da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (MG).

Em 2005, Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda, na dissertação *“O magistério masculino: o despertar tardio da docência”*, estudou as representações sociais em torno da profissão docente e concomitantemente as representações sociais de gênero, no que se refere à identidade profissional desse grupo social. Mais recentemente, em 2007, Daiane Antunes Vieira Pincinato, aprofundando seus estudos em nível de mestrado, desenvolveu a tese intitulada *“Homens e Masculinidades na cultura do Magistério: “Uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950 – 1989)”*, na qual interessou-se pela experiência de um grupo de professores que fizeram a carreira do magistério no sistema de ensino público no estado de São Paulo, com o objetivo de conhecer a participação dos homens na construção da cultura escolar e, em especial, da cultura do magistério.

Enfim, as produções acadêmicas que têm abordado o tema **masculinidade docente** apontam para diferentes aspectos das questões de gênero e educação, o que me parece razoável

ante a complexidade do tema. Alguns estudos, com viés mais historiográfico, investigam a participação dos homens na construção da identidade do Magistério em certos períodos e estados. Outros problematizam a inserção dos homens em diferentes níveis de ensino, como Educação Infantil ou mesmo Ensino Fundamental e seus efeitos sobre o fenômeno “feminização do magistério”.

Há ainda pesquisas que, inspiradas nos estudos sobre paternidade e saúde reprodutiva masculina, campo bastante promissor no debate do tema, a exemplo de Vera Helena Ferraz de Siqueira, 1999; Nadia Cristina Nogueira, 2003; Lilia Lima Schraiber & Romeu Gomes 2005; Romeu Gomes, 2008; entre outros/as, dedicam-se à investigação da saúde dos profissionais da educação. Nesses casos, as questões de gênero aparecem como variáveis intervenientes, mas a discussão sobre saúde e docência, embora apresente pistas sobre o assunto, não foca no debate da questão da saúde da docência masculina. Encontramos ainda tímida produção sobre a escolha de atuação profissional de homens no contexto do magistério, ou seja, estudos sobre os fatores que levam jovens homens a escolherem cursos de licenciatura como opção de formação profissional, particularmente, os cursos de Pedagogia. Essas pesquisas visam também compreender as transformações que estão ocorrendo no contexto do magistério das últimas décadas a partir da inserção dos homens nesse cenário.

O que me parece lacônico é o estudo da relação entre atividade docente, seja em nível de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio, e seus efeitos sobre a construção das identidades de gênero dos “professores homens”²¹. A ausência de estudos significativos sobre identidade masculina e docência deixa silenciado, de uma maneira geral, o papel que a escola exerce sobre as transformações pelas quais passam os homens na sociedade contemporânea, não problematizando também a possibilidade de a docência masculina ser um espaço de reprodução ou transgressão do ideário social da masculinidade hegemônica, por exemplo.

²¹ Escolhi utilizar a expressão *professores homens* para enfatizar uma tomada de posição política acerca da masculinização da utilização do termo *professor*. A intenção é denunciar os processos de hierarquização e subalternização que se encontram entranhados na homogeneização do uso de certos termos. O intento não é agregar potência dicotômica ao gênero masculino a partir do destaque do seu uso. Mas, diferentemente disso, o esforço está em problematizar o efeito generificador presente no emprego arbitrário e universal de certos termos no masculino. A expressão *professores homens* aqui utilizada indica apenas que estou falando de sujeitos do gênero masculino que atuam na docência, evitando, portanto, a aglutinação homogeneizante que sucumbe o corpo feminino sob o jugo do uso de expressões no masculino, como por exemplo: “*os professores*”.

4. CORPOS DOCENTES, MASCULINIDADES DANÇANTES

O corpo não é mais o obstáculo que separa o pensamento de si próprio, aquilo que tem que ser superado para se chegar ao pensamento. É, ao contrário, aquilo no qual o pensamento mergulha, a fim de chegar ao impensado, isto é, à vida.

Gilles Deleuze.

Para a abordagem da categoria “corpo”, apoio-me em três autores que apresentam concepções complementares: os dois primeiros, Gilles Deleuze e Félix Guattari, que em parceria construíram o conceito de “*Corpo sem Órgãos*” (CsO); e o terceiro, Michel Foucault, com a noção de “*Investimentos políticos dos Corpos*”. Embora esses autores comunguem de um campo epistemológico e também apresentem pontos antagônicos entre si em muitos de seus constructos teóricos, o que me interessa é fazer aproximações entre eles no que diz respeito à questão do entendimento do corpo. Para mim, esse é um caminho pedregoso e difícil de ser escolhido, contudo faço-o na intenção de poder ampliar as possibilidades de compreensão e diálogos em torno dessa categoria.

Em “*O Anti-Édipo*”, Deleuze e Guattari, inspirados no dramaturgo e diretor de teatro Antonin Artaud, criam o conceito de Corpo sem Órgãos. Opondo-se à ditadura do corpo organizado em órgãos, alvo dos mitos, disciplinamentos e essencializações biológicas, o Corpo sem Órgãos instaura-se e opera em espaços intervalares. É feito de devires os quais nunca se alcançam e que, por isso, é um corpo por vir. É exatamente essa característica do CsO, a fugacidade, que o torna resistente às instâncias disciplinadoras que desejam confinar o corpo num aparato meramente biológico.

As máquinas desejantes (estado, família, igreja, escola, etc.), movidas pela lógica da falta, pretendem nomear e estabilizar o corpo. Buscam sua conformidade e produzem organismos que fazem o corpo padecer. O que Deleuze e Guattari (2004) nomearam de *corpo sem órgãos (CSO)* é exatamente o oposto a isso: amorfo, indiferenciado, sem organização, inconsumível. É um corpo sem imagem, mas isso não significa que o corpo sem órgãos é o nada, pelo contrário, ele é pleno de intensidades. O CSO repudia as máquinas desejantes, mas também as atrai e apropria-se das mesmas:

O corpo sem órgãos é produzido como um todo, mas no seu lugar próprio, no processo de produção, ao lado das partes que ele não unifica, nem totaliza. E quando se aplica, se rebate sobre elas, induz comunicações transversais, somas transfinitas, inscrições plurívocas e transcursivas sobre sua própria superfície, onde os cortes funcionais dos objetos parciais são sempre re-cortados pelos cortes das cadeias significantes e os de um sujeito que aí se descobre” (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p. 46).

O CsO é um corpo desejante, mas um desejo que, diferentemente da concepção psicanalítica que o apresenta como falta, dá movimento, transforma e dá asas ao corpo. No CsO o desejo é uma usina, uma máquina de produção de irregularidades e diferenças. Em *Diálogos sobre o Corpo*, Keil e Tiburi (2004), reportando-se à noção de Corpo sem Órgão, de Deleuze e Guattari, falam do caráter peregrino do CsO. “Nem identidade e nem contradição, mas semelhanças e diferenças, composições e descomposições, conexões, densidades, choques, encontros, movimentos. O CsO é um corpo dançarino” (Idem, p. 143). O CsO é atravessado por eixos, gradações, transformado não por representações, mas pelo que é vivido, intensidades, potencialidades, graus e limites, pois as diversas forças centrífugas que oscilam em aproximações e distanciamentos produzem estados intensivos. Não tem origem, nem finalidade, suporte dos processos de produção; o CsO não passa a ter órgãos devido à produção das máquinas, mas se rebate, flui, desliza.

Nos anos 70, particularmente em *Vigiar e Punir*, a análise de Michel Foucault buscou compreender como na idade clássica se deu a transição de poder em que se tratava o corpo como superfície de inscrição de penalidades, suplícios e disciplinamentos (corpo como única riqueza acessível ²²) para uma compreensão que, diferente disso, procurava investir na formação, correção e reforma do corpo (esquadrinhamento do corpo e dos comportamentos ²³). A partir dessa constatação, Foucault (1997) desenvolve duas linhas de análise: a primeira “corresponde a uma verdadeira “física do poder” sobre o corpo ou uma *anátomo-política*, uma *ortopedia social*, isto é, um estudo das estratégias e das práticas por meio das quais o poder modela cada indivíduo desde a escola até a usina” (p. 41); a segunda diz respeito “a uma *biopolítica*, isto é, à gestão política da vida. Não se trata mais de re-domesticar e vigiar os corpos dos indivíduos, mas de

²² Ver “*A prisão vista por um filósofo francês*”. In: Ditos e escritos, vol. IV, 1975.

²³ Ver “*As novelas literárias*”. In: Ditos e escritos, vol. II, texto nº 154, 1975.

gerir as ‘populações’, instituindo verdadeiros programas de administração da saúde, da higiene etc.” (p. 44).

Sem o corpo não haveria possibilidades de o poder ser exercido, afirma Foucault (1999). Para ele, “modernidade” e disciplinamento dos corpos são coisas indissociáveis, pois os modos de funcionamento da sociedade da época – a partir do final do século XVII , ganham materialidade na superfície dos corpos. De forma sintética, no contexto da modernidade, a disciplina e o biopoder foram fundamentais para a construção da ideia de corpo. A disciplina dociliza os corpos no seu recorte individual, e o biopoder controla os corpos, tomando-os no seu conjunto: a população (FOUCAULT, 1999). De modo articulado, disciplina e biopoder constituíram, no contexto da sociedade moderna, uma maneira muito particular de governo dos corpos. Aqui encontramos o que Foucault chamou de governamentalidade²⁴. Contudo, para o autor, o corpo perseguido e produzido socialmente pela disciplina e pela biopolítica também é um corpo que resiste às estratégias das redes do poder, afinal “onde há poder há possibilidade de resistência a ele”. É nesse jogo poder x resistência que deixamos de ser o que somos e nos anunciamos outros.

A partir dessa espécie de “segunda fase” da análise das relações entre corpo e poder, encontramos na noção foucaultiana de corpo um paradoxo, qual seja, uma presença inescapável e uma ausência fundamental. A presença diz respeito às localizações possíveis dos corpos em determinados tempos e espaços, lugares onde são atravessados por forças morais e normativas. Trata-se de um corpo que é alvo de instâncias múltiplas, as quais desejam capturar seus movimentos e fazê-lo submeter-se aos seus desígnios. Já a ausência diz respeito aos processos de resistência. O mesmo corpo que é alvo das sanções disciplinares e das verdades culturais espaço de alojamento do poder , é também um corpo que resiste a esses investimentos. Trata-se de um corpo inapreensível que resiste ao poder e inaugura-se outro. Foge, escapa e, portanto,

²⁴ A governamentalidade é uma instrumentação voltada para a gestão dos indivíduos. Contudo, as individualidades devem estar em referência à noção de *população*. Trata-se de salvar a população no sentido mundano do termo, assegurá-la contra os perigos internos e externos, ordená-la, garantir seu bem-estar e seu desempenho ótimo: fazer crescer e multiplicar as forças sociais. Para Foucault (1978) "Essas coisas das quais o governo deve encarregar-se são os homens, mas em suas relações, seus laços, seus emaranhamentos com essas coisas que são as riquezas, os recursos, as substâncias, o território, com certeza, em suas fronteiras, com suas qualidades, seu clima, sua aridez, sua fertilidade; são os homens em suas relações com essas outras coisas que são os costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar e, enfim, são os homens em sua relação com outras coisas ainda, que podem ser os acidentes ou as desgraças, como a fome, as epidemias, a morte" (p. 28).

nunca é totalmente domesticado, pois está sempre além de si mesmo e das possibilidades de ser controlado e capturado. Encontraríamos aqui, na ideia de corpo que resiste ao poder proposta por Foucault, um ponto de aproximação com o Corpo sem Órgão de Deleuze e Guattari? E sobre os tipos de masculinidades que se materializam nos corpos e dão materialidade aos corpos dos professores participantes desta pesquisa, que tipo de elucidação a aproximação entre a ideia de corpo em Foucault e a de Deleuze e Guattari poderia nos ajudar a fazer? Para avançarmos nessa reflexão, tarefa planejada para os próximos capítulos, talvez os apontamentos de César (2007) sobre o corpo na contemporaneidade nos deem algumas pistas, vejamos:

O corpo contemporâneo, ciborguizado, modificado, exercitado e até mesmo tornado obsoleto, [...] também pode ser concebido dentro da encruzilhada colocada por Foucault em seus últimos escritos, isto é, em termos das formas de “governo de si” e de “governo dos outros”. Assim, por exemplo, as tecnologias corporais, nas suas formas mais variadas de aplicação, podem ser tomadas no interior de uma dupla dobra, como define Deleuze, pois, além de serem o produto do controle, são ao mesmo tempo “linhas de fuga” ou pequenas transgressões do tempo presente, visto que talvez não seja mais possível as grandes transgressões. Nossos corpos são ao mesmo tempo técnicas “quase-autônomas” de individuação, assim como também são os resultados de técnicas totalizantes das estruturas de controle contemporâneo (p. 05).

Como ponto de partida para a análise das narrativas docentes, tomo a questão de Deleuze, que para ele era também a questão de Espinoza, qual seja, “O que é possível ao corpo?”. A pergunta é provocativa. Remete-nos à ideia de corpo como potência, que tem poder de ação sobre o mundo e sobre si próprio. Também nos permite supô-lo em seus limites, fragilidades e (im) possibilidades. E a pergunta segue ecoando: “O que é possível ao corpo?”. Binarismo à parte (potência x fragilidade), parece importante lembrar que o corpo é muito mais do que supomos que ele seja. Comporta dores, paixões, afetos, traumas, emoções, desejos e virtudes. O corpo é lugar de todo acontecimento. É o lugar onde a vida ganha vida. É também o lugar onde a morte se materializa. O corpo nasce do embricamento entre natureza e cultura. Ele é puro movimento, e, numa visão mais pessimista, é possível dizer que seu movimento o conduz para o seu próprio fim. Todavia, o corpo torna-se o que é no intervalo existente entre seu início e seu fim. O intervalo é o lugar mais fixo que ele pode habitar. É, paradoxalmente, o lugar onde suas linhas se cruzam e se lançam para outras conexões, outros abismos e intensidades.

É exposto ao mundo e às suas intempéries que o corpo se delinea, desloca-se e (re) organiza-se. Para além de sua materialidade física, o corpo é dotado de realidade simbólica,

subjetiva. Subjetividade essa que se organiza em oposição à fixidez identitária que o processo disciplinar deseja nomear, estratificar e ordenar. A subjetividade é potência. É um movimento de resistência que potencializa a criação de diferentes linhas do corpo. A subjetividade constitui-se criativamente junto à própria criação do corpo. Para Foucault (1984), o corpo não é unicamente sinônimo de organismo, mas, diferentemente disso, o organismo é uma espécie de disposição do corpo que tem como finalidade acolher e adaptar uma potência de criação e de transformação que também é corpo. A essa potência o autor denomina prazer. O prazer como potência criativa se dá nos encontros do corpo com outros corpos e coisas.

Todavia, exposto e submetido às tecnologias (cirurgias plásticas, implantes de órgãos e próteses, etc.), à arte, ao trabalho, à mídia, aos afetos, ao estado, entre outras invenções e manifestações humanas, o corpo é (de) formado e também transformado. Em Foucault (1985), vemos que o corpo criativo e transformacional ganha formas num movimento de resistência ou fuga à captura de sua potência. Nesse movimento contínuo, junto ao corpo organizam-se também as identidades. Mas essas identidades-subjetivas, produto das fugas e resistências do corpo aos mecanismos disciplinares, são precárias, instáveis e mutantes porque são feitas do movimento de resistência da vida.

Com efeito, a materialidade do corpo também é marcada por divisores étnicos, de classe social, de gênero e sexualidade, por exemplo. São processos indissociáveis e simultâneos que conferem ao corpo um caráter plástico, móvel e plural. Percebemos que são múltiplas suas formas de expressão e modos de organização e que sua materialidade está intimamente associada às suas maneiras de inserção no mundo. Isso se evidencia na fala do professor Híbrido ao remeter-se ao lugar ocupado pelo corpo no ofício docente: *“... então, eu acho que ser professor, de alguma forma, é ser pretensioso. É gostar de ter seu corpo em evidência. Eu acho que, quem não consegue lidar bem com o próprio corpo, não consegue ser um bom professor, porque eu acho que essa evidência que o professor tem; essa coisa do não anonimato exige de nós um bom nível de autoconhecimento. Consciência de si. Eu percebo que a gente vai caminhando e as pessoas vão nos reverenciando pelo fato de sermos professores. Por mais que a gente tenha dificuldade de perceber isso, quando um professor vem numa direção, todo mundo se abre no corredor para que ele passe e todo mundo o cumprimenta, não importa se as pessoas gostam ou não gostam, mas todo mundo o reverencia. E dependendo do professor, você até abaixa a cabeça, ou você se lança e abraça e beija, mas tem essa coisa da reverência mesmo. Você passa*

e as pessoas se afastam pra você passar, ou você entra na sala e uns se sentam, ou vêm ao teu encontro... ”.

Híbrido fala do corpo e suas possibilidades. Fala do poder afetivo do corpo. Fala dos poderes do corpo e sua capacidade de alterar os espaços por onde transita e também de sua capacidade de ser afetado e transformado pelo contato com outros corpos e espaços. Fala ainda da conquista da identidade de professor. Ressalta que ela se dá num processo de exposição do corpo à alteridade. Contudo, se partimos da pergunta “o que é possível ao corpo?”, cabe perguntar também: de que corpo estamos a falar? Que corpo é esse sobre o qual comenta o professor Híbrido?

Um corpo biológico, construído por órgãos, tecido e uma seqüência de DNA, objeto de pesquisa, que, na contemporaneidade, atingiu seu pico? O corpo da ciência, da engenharia genética, que faz experimentos como o da clonagem e estudos a partir das *células-tronco*? O corpo, objeto da medicina, que tem vísceras, intestinos, que possui um fora e um dentro, esmiuçados nas radiografias, em exames cada vez mais complexos e por aparelhos que escrutam os lugares mais recônditos e acabam por realizar um ideal de visibilidade que exclui o sujeito de seu saber? O corpo, imerso em intrincadas relações de poder, que se apresenta como marcas de distinção da sociedade? O corpo suplicado e outrora exibido em praças públicas, alvo de repressão penal? O corpo dócil, domesticado pela disciplina e pelo trabalho? O corpo, vigiado em todos os seus pontos por um olhar invisível? O corpo da moda, cuja roupa que o encobre pode trazer a assinatura do estilista, a *griffe*, ou apenas o corpo nu, despojado de qualquer vestimenta ou adorno, sem não, contudo, portar traços, dobras e grifo próprio? O corpo, que sai do espaço privado da casa e ganha as páginas dos jornais, as propagandas de TV, os anúncios das revistas, os *outdoors* da cidade e transita pelas ruas? (LINS & GADELHA, 2002, p. 81).

A narrativa do professor Ricardo também parece remeter-nos a um corpo outro, diferente. Ela fala das reações e percepções que tinha do seu corpo quando na presença, em sala de aula, de uma aluna, considerada por ele a mais bela e dedicada da turma pela qual ele também se sentia fortemente atraído. Seu comentário também nos dá algumas pistas que nos aproximam da noção de corpo que aqui está em jogo. Vejamos: *“O que eu fazia ao percebê-la me olhando? Eu não dava bola, mas percebia. Eu deixava de me vestir bem? Não. Eu me vestia melhor ainda, tá. Eu me vestia melhor ainda, e aí é que eu procurava me mostrar. Ela não me fez deixar cair a peteca, sabe? Ela me deu um plus, me deu mais força, é... isso é normal em qualquer relacionamento, tu se sente pra baixo e de repente você encontra aquela pessoa e o que acontece? Te valoriza, te joga pra cima, e ela fez me sentir assim, sabe? Eu não baixei a guarda não, eu continuei, agi*

naturalmente, discretamente e tal. E eu correspondia às vezes, com olhares, eu ria, eu brincava, eu consegui levar, porque por um momento eu pensei assim: e se eu chutasse o pau da barraca? Mas ficou por isso mesmo. Mas ela me ajudou muito, muito. Me sentia mais vivo, meio embriagado.”

O professor Ricardo experimenta um corpo pulsante, potente e atravessado por desejo e prazer. Corpo que se altera ou mesmo se (re) organiza na experiência do encontro com outro corpo. Narra um corpo que está para além de um organismo organizado em partes e órgãos. Mas que corpo seria este? Talvez esse corpo aproxime-se do Corpo sem Órgãos (CsO)²⁵ de Deleuze e Guatarri. Mas o que seria um CsO segundo esses autores? Antes deles, com o dramaturgo Antonin Artaund, houve a primeira aparição desse tipo de corpo. Ele acreditava sermos atravessados/as por linhas e fluxos. Provém dele a inspiração na qual arte, vida, poesia e realidade encontram-se num espaço onde se conectam fluxos e delírios comunicativos. As linhas, ora produtos do acaso, ora inventadas por nós, compõem-nos. Ele assim se narra: “Eu sou homem pelas minhas mãos e meus pés, meu ventre, meu coração, minha carne, meu estômago, cujos nós me reúnem à putrefação da vida”. E segue, poeticamente:

Quem sou? De onde venho? Eu sou Antonin Artaund, e basta dizê-lo. Imediatamente, vereis o meu corpo atuar. Voar em estilhaços e em dois mil aspectos notórios. Refazer um novo corpo. Onde nunca mais podereis esquecer-me (ARTAUND, 1983, p. 161).

O autor parece falar de um corpo em estilhaços que produz outro corpo. Feito de linhas de forças que cruzam, chocam-se e lançam-se para múltiplas direções. Um corpo feito de linhas errantes, sem direção e que desenham um *corpo-movimento*, dançante. Nele tudo começa. Tudo termina e escapa. Um corpo em devir? Um corpo fora de órbita? Fora da lógica, transgressivo? Seria esse o Corpo sem Órgãos que também encontramos em Deleuze e Guattari? Atemo-nos ao que os autores têm a nos dizer sobre o CsO:

O CsO não é desejo, mas tem desejo. Não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas. Ao Corpo sem Órgão não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite. Diz-se: que é isto – o CsO – mas já se está sobre ele – arrastando-se como um verme, Tateando como um cego ou

²⁵ Sigla para Corpo sem Órgãos.

correndo como um louco, viajante e nômade na estepe. É sobre ele que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 28).

O Corpo sem Órgãos desafia a lógica, a simetria e a linearidade. É o corpo da experiência, com suas próprias forças. É o corpo livre da interpretação e do juízo cultural que impedem a construção de novos modos de vida e organização a ele. Na experiência docente, conforme relata o professor Híbrido, *“... sem dúvida nenhuma, o corpo do professor tem potência. Uma vez foi engraçado... Eu saí para buscar... Acho que giz, não me lembro bem, e quando entrei na sala, assim, uma aluna olhou pra mim e falou: professor, o senhor não caminha. O senhor flutua. O senhor desfila. Essa coisa de toda a idealização, o que poderia ser uma ‘bichice’ na rua, passa a ser um diferencial na escola. Até a própria expressão que a aluna utiliza, ‘o senhor não caminha, o senhor flutua, desfila...’ Aí eu brinquei: uma borboleta, não é? Parece uma borboleta, não sei o que... a gente ficou rindo com essa coisa. Isso mostra que o teu corpo é algo muito presente, sobretudo na relação com os alunos.”*

O corpo do referido professor, conforme seu depoimento, parece desterritorializar-se e assumir diferentes sentidos, formas, nomes e modos de expressão. Nesse caso, encontramos um corpo em devir. Um corpo leve e traçado por intensidades velozes, pois, segundo a aluna, ele não caminha, mas flutua e desfila. Esse corpo-docente é marcado por certa “bichice”, que “na rua seria um problema”, mas na escola e na relação com os/as alunos/as, passa a ser possível. Passa a ser “um diferencial”. Nesse caso, notamos que a relação pedagógica apresenta-se com lugar de inventividade e mesmo de transgressão dos corpos. O professor fala de um diferencial, um diferente sentido fertilizado pelo encontro. Um sentido que briga e se recusa a fazer qualquer sentido, porque ainda não é maculado pela norma. Temos nesse exemplo um corpo-docente-presente, conforme afirma o professor, mas, contraditoriamente, é um corpo ausente também. É um corpo sem lugar, errante, espantoso e “meio embriagado”, como afirma o professor Ricardo. Corpo outro, não aquele feito de órgãos e partes organizadas, e, sim, desestabilizado, trôpego e entorpecido de novos sentidos. Esse corpo ainda não territorializado coincide com o corpo que se lança a novas descobertas e que insiste em não se adestrar. A esse respeito, comentam Lins & Gadelha (2002):

Através do corpo, as crianças “exploram meios”, para empregar a expressão de Deleuze, atmosferas, trajetões. Experimentam intensidades nos mínimos gestos. As crianças também não têm um corpo autônomo e isolado. A exploração dos meios faz-se graças a devires – devir tal tonalizado de luz, tal medo do esconderijo. O corpo é a potência do devir. Por isso as crianças têm horror ao “dodói”, à ferida, a qualquer marca de pele que a mão se apressa a examinar, a comentar a tratar. Por esse meio ela lhe dá um corpo, cortando a potência do devir do corpo para o territorializar ali, na borbolha, no órgão, na queimadura do órgão, na queimadura do braço. [...] Estão a fazer-lhe um corpo, manipulando, cortando seus devires. Antes, ele ia e devinha, e atravessava as forças do mundo; agora tem um corpo presente. Naquele furúnculo ou na “barriga que está com fome” (p. 146).

Percebemos, na narrativa do professor Híbrido, o devir animal do seu corpo. Ele conta o que ouve da sua aluna ao entrar na sala. Diz a aluna: *“O senhor não caminha, o senhor flutua, desfila”*, e segue: *“Aí eu brinquei: uma borboleta, não é?”*. Ele associa-se a uma borboleta. Um corpo alegre, que voa e ri do modo como se experimenta e acontece. Um corpo que está para chegar e não um corpo que reclama sua originalidade. Ao contrário, podemos perceber que, como em passos de dança, o encontro do professor com a aluna produz relativo descontrolo dos corpos de ambos. Há lugar para o afeto, o gracejo, o sarro e o riso. Esses corpos dançarinos alargam-se em suas possibilidades quando embalados pelos movimentos do balé do encontro e passam a ser habitados de modos diferentes, prolongam-se. Nasce um corpo cheio de possibilidades, híbrido, bizarro. “Para habitar melhor seu corpo e também comandá-lo, esqueçam-se dele, pelo menos em parte. É necessário certa inconsciência dele” (SARRES, 1994, p. 43). Sim, um corpo que se desterritorializa, abre-se para o mundo e afirma-se no movimento de diferenciação que imprime. Ele de(s)cola-se de si.

Isso também aparece na narrativa do professor Curinga. Ele fala das possibilidades que se abrem ao corpo no encontro com os/as alunas/os: *O corpo grita! (risos) De várias formas. A libido, a fantasia... Que acontece. Quer dizer, enquanto tu vai ouvindo a fala do outro tu vai interagindo com ele, ao mesmo tempo, às vezes tu se entrega a eles em pensamentos. E eu acho que por isso que há tanta resistência de abrir esse espaço, porque abrir um espaço significa se expor aos riscos. E se expor pra algumas pessoas do magistério significa perder a autoridade. Eu acho que o retorno disso é que faz a gente ser muito mais que professor. Você abre esse espaço, abre também outras possibilidades. Então daqui a pouco tu não é só professor, mas o amigo que visita a casa, o padrinho do primeiro filho ou o amante do aluno, ou acaba se tornando o confessor, aquele que vai vê e depois acaba ficando um grande amigo. E o corpo*

grita, o corpo vai junto. O corpo também sente essas mudanças. Então, tu vai vendo outras possibilidades. Vivê-las é um risco, mas não vivê-las, significa paralisar. Penso que o desafio é achar um modo saudável de viver tudo isso. Responsabilidade. Essa é uma boa palavra. Ela não inviabiliza a experiência, a liberdade, mas nos chama para a ética nas relações.

Percebemos um corpo que caminha (flutua) rumo à “... alteridade e à singularidade. Portanto, aí o fato de que o CsO deve ser criado; trata-se sempre de um corpo pleno a *adevir*: [...] trata-se sempre de um corpo em ex-apropriação, tanto monádico, quanto rizomático, curto-circuito, misturado” (DOEL, 2001, p. 97). O Corpo sem Órgãos é um corpo intervalar. Sem rosto, sem identidade e sem imagem de si. Todavia, isso não significa dizer que o CsO é um nada, pois ele é pleno de intensidades que por ele passam e circulam. Deleuze & Guattari (2004) comentam:

O Corpo sem Órgãos é produzido como um todo, mas no seu lugar próprio, no processo de produção, ao lado das partes que ele não unifica, nem totaliza. E quando se aplica, se rebate sobre elas, induz comunicações transversais, somas transfinitas, inscrições plurívocas e transcursivas sobre sua própria superfície, onde os cortes funcionais dos objetos parciais são sempre re-cortados por cortes das cadeias significantes e os de um sujeito que aí se descobre (p.46).

Temos em Deleuze e Guattari um corpo que desliza e escapa. Ele é rebelde, portanto. É atravessado por eixos, graduações e intensidades e não por representações. O CsO é feito do que é vivido. São forças, potencialidades, derivas, limites e graus que se dão por aproximação e distanciamento e constroem estados intensivos. O CsO é um acontecimento singular, passageiro e intenso. Ele é produzido na experimentação das forças puras, contudo não é um corpo vazio, mas transbordante. Ele transborda de intensidades que o corta e o (re) define permanentemente. É um movimento veloz; um salto no abismo; um perigo e/ou uma provocação; um devir corpo e não um a priori. Ele escapa a toda interpretação e/ou significação. Como um nômade, está em todos os lugares e em lugar nenhum. Um corpo híbrido.

O professor Curinga fala da exposição a certo risco e tensão na relação com os/as alunos/as, sobretudo quando o que está em jogo, segundo suas próprias palavras, é “a abertura de espaço” nas relações. O alcance desse espaço na relação, e, por que não pensarmos em alcances de espaços no corpo também um corpo aberto, lançado para fora de si. Um corpo poroso e atravessado por intensidades. Esse é um corpo que não se ganha, mas se conquista numa aventura perigosa e que nunca se completa. As tensões, os riscos e os perigos que compõem essa aventura são, exatamente, o que move esse Corpo sem Órgãos.

Temos, no caso dos professores citados, corpos riscados e rabiscados pelo risco que assumem ante o desejo e a possibilidade de (re) invenção de si. O risco ao qual o professor Curinga se refere, por exemplo, remete-nos à noção de agonística de Nietzsche. Para o filósofo alemão, nossa existência é agonística e se exerce numa tensão permanente. A dimensão nietzschiana do trágico, da tensão, da luta, provoca o desgarramento de nós mesmos, ao mesmo tempo que nos constitui, nos aprisiona, nos liberta, através das pequenas mortes com que se tem condições de celebrar a vida.

“O corpo grita!”, argumenta o professor Curinga. Grito agonizante diante das pequenas mortes, necessárias para a celebração de uma nova vida? Grito de prazer pelo vislumbre de outras possibilidades para si? Grito de dor pelo rasgo causado pela alteridade? Grito de vitória pelo vislumbre de novos sentidos e de uma nova imagem de si? Seria o grito, a voz dilacerada do corpo? Ou o som que expressa em seus ecos a potência do corpo? A essa altura, ouvindo o grito do corpo-docente, estamos diante do que Derrida (2002) chamou de “escrita do corpo” “a palavra soprada” que risca o ar, vibra e traça a diferença. O corpo-docente-gritante em “trabalho de parto”, parindo diferenças? Um corpo-máquina²⁶, ou uma máquina-órgão, paradoxalmente, produtora de multiplicidades e diferenças, como denominaram Deleuze & Guattari (1996):

Isso funciona por toda parte: uma vez sem parar, outras descontinuamente. Isto respira, isto aquece, isto come. Isto caga, isto fode. Mas que asneira ter dito *o* isto. O que há por toda parte são máquinas, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com as suas ligações e conexões. Uma máquina-órgão está ligada a uma máquina-origem: uma emite o fluxo que a outra corta. O seio é uma máquina de produzir leite e a boca uma máquina que se liga a ela. A boca do anorético hesita entre uma máquina de comer, uma máquina de falar, uma máquina de respirar (ataque de asma). É assim que somos todos “bricolours”, cada um com suas pequenas máquinas. Uma máquina-órgão para uma máquina-energia, e sempre fluxos e cortes. [...] Algo se produz: efeitos de máquinas e não de metáforas (p. 7).

Nas narrativas dos professores citados, encontramos corpos grávidos de possibilidades, potentes. Em Zarathustra, Nietzsche põe em evidência a potência do corpo. O corpo aparece nessa obra como uma veemente contraposição ao imperativo moral. Talvez o próprio corpo-máquina do

²⁶ Segundo Deleuze & Guattari (2004), por máquina se entende a combinação de elementos sólidos cada um dos quais com a sua função especializada, e funcionando sob controle humano para construir um movimento e executar um trabalho. As máquinas são produções de produções, sistema de produção de fluxos e cortes que se prolongam, incessantemente, para outros estados.

qual falam Deleuze e Guatarri tenha sido inspirado no corpo-potência do Filósofo alemão, que assim falou em Zaratustra:

Quero dizer a minha palavra aos desprezadores do corpo. Não devem, a meu ver, mudar o que aprenderam ou ensinaram, mas, apenas, dizer adeus ao corpo – e destarte, emudecer. “Eu sou corpo e alma” – assim fala a criança. E por que não se deveria falar como criança? Mas o homem já desperto, o sabedor diz: “Eu sou todo corpo e nada além disso; e alma é somente uma palavra para alguma coisa no corpo”. O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento de teu corpo é, também, tua pequena razão, meu irmão, à qual chamas de “espírito”, pequeno instrumento e brinquedo da tua grande razão. “Eu” – dizes; e ufanas-te desta palavra. Mas ainda maior – no que não queres acreditar – é o teu corpo e a sua grande razão: esta não diz eu, mas faz eu (NIETZSCHE, 1986, p. 31).

À moda de Nietzsche, poderíamos, ainda, perguntar: é possível saber o que pode o corpo? E quando falamos do *corpo-docente-masculino*, é adequada a mesma indagação? Nietzsche diria que, assim como o mundo, o corpo é um perpétuo vir-a-ser, é movido pela vontade de potência, e que não se fixa jamais. Esse corpo errante, rebelde e desejante, alerta-nos Foucault (1984), opõe-se à força da moral. O corpo como vontade de potência resiste e nos faz ir mais adiante. Ele resiste aos dispositivos disciplinares, como a escola, a igreja, a prisão, o exército, o estado, o hospital, que estão a serviço da captura e controle da potência e da dimensão criativa do corpo. Percebemos uma ambivalência entre um corpo perseguido e um corpo que escapa. O corpo mirado pelo poder disciplinar é o corpo orgânico, mas o corpo que nasce da resistência aos dispositivos disciplinares é o Corpo sem Órgãos. Estariam os professores referidos criando para si um Corpo sem Órgãos? Corpo que ensaia e/ou anseia outra ética e estética? Como se inscreveria a masculinidade nesse corpo desestabilizado? Que tipo de masculinidade esse corpo comporta ou cria?

4.1 CORPOS *QUEER*, MASCULINIDADES *QUEER*

Um corpo é um lugar, uma superfície e uma morada. Sem início, meio ou fim, um corpo não se ganha, mas se conquista. Ele é resultado de lutas, tensões, coerções, dores, prazeres, poderes e encontros. O corpo é uma geografia. Um lugar feito de muitos lugares. O corpo, feito de lugares e experiências, comporta ainda o não-lugar. Ele é um destino, uma chegada, uma travessia. Comporta todo devir. É, ainda, produto de interpelações do outro. Seus limites, fronteiras, movimentos e aberturas são forjados em atmosferas circunstanciais. Toda vida, diferença, abertura e movimento que o corpo abarca são frutos de uma fabricação que se dá no bojo de atmosferas históricas, políticas, sociais e culturais. Não há corpo sem lugar. Não há corpos sem significados. Todo lugar, não-lugar e (i) materialidade (im) possível ao corpo pressupõem complexos entrelaçamentos. Então corpo, cultura, poder, significados, história, por exemplo, pressupõem-se.

Ao se enfatizar as circunstancialidades nas quais os corpos se movem e se recriam, coloca-se em jogo a complexa relação entre os corpos e os ambientes que os fabricam. No curso de seus processos constitutivos os sujeitos são interpelados pelos grupos aos quais pertencem para ocuparem determinadas posições. Reconhecendo nele o conjunto de “verdades”, estilo de pensamento coletivo, que regem a vida em sociedade, acabam sendo fabricados na relação com os poderes e saberes socioculturais que estabelecem os princípios e parâmetros para os modos de relação a ser estabelecidos com os outros e consigo mesmos. Isso não pressupõe, obviamente, a ocorrência de uma total adequação e alinhamento às exigências externas por parte dos sujeitos, tampouco que os valores estabelecidos por seu grupo sejam plenamente coerentes, sólidos e absolutos.

A construção de um corpo é atravessada por um convívio múltiplo e heterogêneo, o que abarca contradições, confrontos, fugas, transgressões e provisoriidades. *“Essa coisa da identidade, que você é uma coisa e não pode mudar... Eu gosto de contestar essa verdade. Acho que quando faço isso, mantenho aberta a possibilidade de sermos diferente do que somos. Digo aos alunos que não há nada definitivamente fixado em nós”*, professor Híbrido.

O brincar de *ser* e de *estar* presente no excerto da fala do professor pressupõe a possibilidade de transgredir para criar. A pergunta que seguia ecoando — como os professores entrevistados criam seus corpos? — parece ganhar inteligibilidade. O professor fala de um corpo

borrado, de uma sexualidade borrada e de uma masculinidade borrada. O brincar com o ser e estar tem desdobramentos criativos, pois incide sobre a criação de um corpo e de uma masculinidade híbridos e sedutores. Uma sedução didático-pedagógica que se converte numa política de construção do corpo e do gênero plurais. *“Eu sou um homem híbrido. Eu tenho um pouco disso, tem um fetiche na minha imagem. Eu não sou uma referência. Faço parte da margem, porque sou indefinido. Eu brinco muito com isso, quero dizer, com a minha androgenia”*. Há um corpo inventivo que brota do brincar. Há um corpo, uma masculinidade e uma sexualidade inventada no ato de brincar ao qual se refere o professor. A ludicidade presente na relação pedagógica institui a criação de si e estimula o processo de construção da diferença do qual a subjetividade também participa.

A diferença e hibridez da corporeidade e da masculinidade são uma construção que se dá na luta entre os ritos e significados presentes no contexto da escola e da sala de aula e as estratégias de resistência, tais como o humor, a brincadeira. Ou seja, uma política do riso que engendra outras formas de subjetivação e construção do corpo, do gênero e da sexualidade, por exemplo. Nesse caso, o corpo e a masculinidade em mutação provocam o riso, e o riso potencializa a construção de masculinidades e corpos movediços e em estilhaços, em transe: *“...no fundo, tudo parece não passar de uma piada, uma ironia. A gente ri de nós e da cara dos outros. Não chega a ser algo desrespeitoso, violento, mas muito, muito prazeroso e contestador. Isso mesmo, contestador... Eu ainda não havia pensado nisso. Bagunçamos a ordem do dia nesses momentos. A direção, alguns alunos e colegas professores às vezes me olham de cara feia. Nessas horas é que percebo que estou subvertendo as coisas. Mas os alunos entram fácil nesse jogo. Não tenho dúvida de que assim como é para mim, para eles também é muito prazeroso e divertido. Me lembrei do poema do Baudelaire que fala da embriaguez. Pensando bem, dá uma boa analogia. Me sinto leve na relação com a maioria dos meus alunos, bem semelhante ao estado de embriaguez onde o corpo fica leve e solto, daí a gente ri de tudo e não ta nem aí para que vão dizer ou pensar de nós”*, relata o professor Davi.

A teórica feminista Judith Butler (1990) sinalizou em *Gender Trouble*, a importância que tem o riso na desconstrução e/ou problematização de categorias muito sérias e rígidas. “O movimento de perceber o corpo em mutação, sustentado na alegria e na leveza do encontro, parece assinalar com cores fortes a dimensão da paródia das performances de gênero. Paródia que, coma a própria sinonímia, não se pode separar do riso” (PEREIRA, 2008, p. 507 ênfase

minha). No encontro com o outro alteridade, o prazer do brincar é o que potencializa e caracteriza o devir transformacional e criativo do corpo e da masculinidade.

Assim, ainda em referência à narrativa do professor Davi, parece procedente supor que estamos diante do devir queer dos corpos e das masculinidades, e o riso supõe uma aventura política, visto que os sujeitos que habitam esses corpos e experienciam essas masculinidades não desejam integrar-se aos ditames da normalidade e reivindicam, irônica e alegremente, outros modos de existência:

O riso se refere a um sentido de humor que questiona a seriedade e a normalidade da vida. [...] Quando o insulto se transforma em elogio; quando os corpos anômalos advogam normalidade; quando a estética se confunde; quando os corpos mudam suas lógicas e exibem a centralidade de partes e órgãos antes menoscabados; então, o riso *queer* emerge sustentando que o poder que constrói corpos normais é falho. O humor surge como atos de percepções que transcendem à realidade da vida ordinária, mostrando, muitas vezes hiperbolicamente, o abalo das re-configurações. Não se trata, portanto, de fugir da realidade, mas de questioná-la, de reinventar e perceber as reinvenções (PEREIRA, 2008, p. 508).

Para Foucault (1984), o corpo não se reduz ao organismo organizado, não são sinônimos, portanto. O organismo é, contudo, uma dimensão ou disposição do corpo. Desse modo, para o autor, o corpo é potência (prazer) relacional, ou seja, ele brota do poder inventivo que o prazer do encontro com o outro proporciona. Novamente a fala do professor Híbrido parece apontar para esse movimento criativo do corpo deflagrado pelo prazer do encontro: *“... não é porque você teve uma experiência homo, que você não consegue mais transpor essa barreira e voltar a ser hetero ou vice-versa. Então é divertido e engraçado... Eu faço todo esse jogo com eles, os alunos, pois ao mesmo tempo em que digo pra eles que não teria nenhuma dificuldade de me relacionar com outros homens, digo também que não teria nenhuma dificuldade de me relacionar com mulheres... Então você literalmente hibridiza a coisa da sexualidade, o corpo e o gênero, entendes? É um jogo muito prazeroso. Eu diria que bastante pedagógico, inclusive”*.

Contudo, essa potência criadora que o prazer do encontro possibilita é alvo das mais diversas formas de perseguições que desejam capturar o corpo e neutralizar seus movimentos inventivos. Fato que parece fazer sentido na relação com a fala do Híbrido: *“Daí os meninos perguntam... As meninas perguntam, mas então o senhor é bi? Aí eu falei assim: Denovo vocês querem me dar uma condição. Denovo vocês... Não, eu posso ser só hetero, eu posso ficar só*

hetero, eu posso encontrar uma pessoa, que porventura tenha sexo feminino e a gente ter uma relação pelo tempo que for necessário durar". Nesse caso, resistência e transgressão parecem ter relação muito próxima, mas nesse jogo, sugere Foucault (1985), "o corpo transformacional ou criativo se delinea como uma linha de resistência ou de fuga à captura de sua potência (p. 82)". Temos um corpo-prazer ²⁷ revelador da força de resistência da própria vida, que é perpétuo movimento. Um corpo que, estimulado pelo prazer, produto do encontro, entra em transe, clama por liberdade e liberta-se de si e dos outros. De forma simultânea, impulsionado pelo desejo e pelo prazer do encontro amistoso, os corpos abrem-se para uma nova estética. Derivas de um corpo? De uma masculinidade? De sexualidade? "*Eu digo aos alunos: não, eu posso ser só hetero, eu não posso ficar só hetero, eu posso encontrar uma pessoa, que por ventura tenha sexo feminino e a gente ter uma relação pelo tempo que for necessário durar. Agora, não significa dizer que eu não vou ter desejos por outras pessoas, que eu não vou ter desejos por outros homens, ou por outras mulheres. Então eu acho que isso acaba hibridizando não só o meu discurso, mas como também o meu corpo e o gênero e a sexualidade que nele moram. Eu diria que a escola tanto ajudou nessa minha formação quanto me ajuda a me manter assim, andrógono*" (professor Híbrido).

Força criadora semelhante, produto de encontro com os/as alunos/as, também aparece na narrativa do professor Coringa: "*Eu acho que o aluno que chega, abraça e acolhe, que beija, que*

²⁷ Jurandir Freire Costa (1999) oferece-nos uma sistematização sobre o uso do termo *prazer* por Michel Foucault (apresenta uma articulação entre três momentos do emprego do termo pelo autor) que pode ser associada à noção de "corpo-prazer". Vejamos: Foucault não discute conceitualmente a ideia de prazer. No curso do trabalho, entretanto, acaba por criar uma gramática própria do termo, ao empregá-lo de várias maneiras em diferentes contextos discursivos. Penso que o primeiro uso do termo prazer tem uma ressonância, por assim dizer, ontológica. O prazer é a última razão do sujeito. Assim como o sujeito sexual conhece sua verdade decodificando a natureza de seus desejos, o sujeito da "estilística da existência" experimenta sua liberdade exercendo a capacidade de dar prazer a si e aos outros nas relações de amizade. A filiação a Nietzsche parece evidente. Se o sujeito nietzschiano não é uma substância indivisa, mas a multiplicidade dos efeitos e elementos, dos atos e conteúdos contingentes que formam o "Eu", algo deve circunscrever os limites dessa pluralidade subjetiva para que ela não se confunda com qualquer outro fenômeno do mundo. Nietzsche encontra esse algo na "unidade do organismo" ou na "unidade do corpo. Foucault, de modo semelhante, vai buscar, sobretudo, nos prazeres corporais o mínimo denominador comum do sujeito plural e em constante estado de renovação. O segundo uso do termo prazer tem uma função epistemológica. O prazer é o critério que permite conhecer, racionalmente, se estamos nos constituindo de maneira livre. A liberdade é a capacidade de "se tornar infinitamente mais susceptível aos prazeres". O terceiro uso, enfim, remete à ideia de prazer como experiência emocional. Esse uso é, sem dúvida, o mais interessante e o mais problemático. Foucault, às vezes, emprega o termo prazer tendo como referência estímulos corporais da ordem das sensações. Outras vezes, o referente do prazer são estados de consciência diversos, vinculados ou não a relações interpessoais, como sentimentos amorosos, sofrimentos ou êxtases passionais. Por fim, o prazer se refere a estados de gozo paroxístico, próximos da iluminação ou transe místicos (p. 12 – 13).

sai de mão dada no corredor; que te convida pra balada me mobiliza. Ah, isso me desestabilizou, principalmente no início da carreira. Me ajudou bastante a quebrar alguns paradigmas em termos de masculinidade. Me vejo mais livre hoje. Enquanto homem isso me fez amadurecer e mudar. Isso contribuiu bastante com minha formação, com o meu desenvolvimento masculino. Passei a entender que ser homem é muito mais do que ou isso ou aquilo, pois envolve muitas possibilidades". É evidente, em seu discurso, a percepção de uma masculinidade em deslocamento, rumo ao desconhecido. Uma deriva de possibilidades. Encontraríamos, nessas narrativas, pontos de conexões com imagens queer? A construção e experiência de um corpo e de masculinidades queer?

As questões assinaladas me permitem supor que estamos diante de narrativas queer, já que elas apontam para a desestabilização e hibridização do corpo, do gênero, da sexualidade e da própria experiência subjetiva dos professores citados. A leitura de Pereira (2008) talvez nos permita ilustrar melhor os efeitos e as características das narrativas queer: “elas perturbam, desestabilizam, incomodam, invertem miradas, criticam cânones, aborrecem os mais acomodados; subvertem a própria forma de narrar e de polemizar. Estranhar, subverter, perturbar, desestabilizar: são marcas da própria experiência queer” (p.510).

Talvez essas perturbações e deslocamentos também estejam traduzidos na fala do professor Jorge ao refletir sobre os efeitos da relação pedagógica sobre a construção da sua masculinidade. Assim ele diz: *“Eu desenvolvo um projeto sobre gênero e sexualidade na escola. Gosto de impactar, por exemplo, em algumas ocasiões, gincanas e outras festas na escola, fazemos concurso de travestismo e também de inversão do gênero. Meninas se vestem de meninos e meninos se vestem de meninas, muito, muito bom. Diversão pura! Ah, sem falar dos meninos que se montam com drag, sabe? No início era muito difícil de convencê-los a participar. Preconceitos e essas coisas. A escola, que já me olhava atravessado pelo meu jeito de ser, também não foi nada incentivadora do projeto. Mas acho que minha postura contribuía. Ao longo desses 15 anos no magistério fui aprendendo a me adaptar às situações. Fui me tornando um homem mais amigo, mais camarada. Comecei a perceber que isso era um diferencial. Eu já me considerava um homem diferente dos outros desde criança, mas como professor, aprendi que isso poderia ser útil na minha prática. Entender isso levou um tempo, mas depois foi fundamental para minha liberdade pessoal e profissional. Não foi fácil no início. Sabe como é... Você é jovem, tá chegando em território estranho. Eu fiquei contido durante muito tempo,*

confesso. Mas hoje é uma alegria só, e foi com os alunos que tudo isso foi possível. Tudo isso sempre com muito humor. Eu brinco muito. A gente dá risada. Mas falo sério ao rir, entende? Parece uma coisa meio terapêutica, assim, parece inacreditável, mas a escola e, muito do que lá eu vivo, me ajudam a ser quem eu sou hoje. Um homem mais leve e com maior conhecimento de si”.

Parece-nos interessante reiterar, também levando em conta a narrativa do professor Jorge, que a experiência queer brota de pequenos lapsos, brechas e subversões da norma. São essas linhas de fuga que, nesse caso, fundam variações na estética corporal e na performance de gênero, por exemplo. “As práticas *queer* mostram que as subversões surgem justamente nas falhas da cadeia de repetições, surgindo outras repetições que questionam a cadeia reguladora das identidades” (PEREIRA, 2008, p. 509). Isso implica supor que os ditames da normatividade não circulam de forma linear e constantemente previsível e que, num movimento de resistência, há corpos que não se apropriam de forma uniforme das leis universais, ocorrendo deslocamentos e reinvenção da experiência de si (subjativação), da construção do corpo e da relação com o mundo.

Experiência semelhante também aparece no discurso do professor Dionísio: *“Meu corpo e minha masculinidade jamais foram regra, mas sempre exceção. Eu acho. Sempre me vi do lado de fora disso tudo. Do mundo do Macho Men então... Na escola, como professor, também não foi diferente. Eu sabia que me viam como diferente, embora nunca me falassem diretamente, mas cochichavam. Sei que eu era e ainda sou um homem que foge à regra, o avesso e a vergonha dos machões (risos...). Sabe, respondendo a tua pergunta inicial, o meu corpo, a minha masculinidade, essa coisa que está aqui diante de ti, às vezes impacta. Mas penso que é também, de acordo com o que entendo por educação, um corpo masculino fora dos padrões, mas que educa também. Eu e muitos outros professores como eu que atuam em escolas por aí representamos a possibilidade de se ser outras coisas. Me diz se isso não é educativo? Daí, no meu modo de pensar a educação, na sala de aula, eu me liberto e ao mesmo tempo posso ajudar meus alunos a se libertarem de tanta limitação”.*

O conceito de dobra, recriado por Deleuze a partir de Foucault, nos permite pensar o corpo queer e a masculinidade queer como modos de subversão de si e das normas de

subjetivação designados pelas políticas normativas. O processo de subjetivação²⁶ é apresentado pelo autor como modificação dos limites que tendem ao assujeitamento, para construir subjetividades (também o corpo e as masculinidades) a partir de inéditas experiências e outras delimitações. Assim, coloca em cena seu caráter provisório, híbrido e cambiante do corpo, da sexualidade dos gêneros e da própria subjetividade, pois “[...] a dobra permite habitar o limite que traça as bordas do que somos, permite nos situar numa linha instável e arriscada, a linha do lado de fora na qual os contornos do familiar (imaginável e representável) diluem-se em contato com o desconhecido” (DOMÈNECH; TIRADU & GÓMES, 2001, p. 130).

Essas relações, corpos, afetos e subjetividades diferenciadas, produtos da dobra²⁸ e produtores de novos corpos e novas masculinidades, e que os professores afirmam ganhar potência no encontro com a atividade docente, tornam-se vetores para a disseminação e afirmação do caráter político do corpo-masculino-outro. Assim, representam a crítica à normatividade massificante e reivindicam outras sensibilidades. Nesse movimento, criam corpos e masculinidades capazes de ver, sentir, escutar e se inserir no mundo de modo diferente, pois buscam “construir uma região no plano, acrescentar uma região às existentes, explorar uma nova região, preencher um vazio” (DELEUZE, 1996, p 234). Atemo-nos à voz do professor Coringa:

“... essa juventude que está aí, essa grande massa, que está aí, vinda com uma formação diferente, sem esse peso do pecado, peso do catolicismo, dessa cristandade, que era muito presente na nossa geração, favorece com que a gente também se torne mais livre e arrisque mais na construção de outros vínculos afetivos, por exemplo. A gente possa falar um pouco da gente, dar um pouco mais a cara pra bater. Independente do que as pessoas vão pensar, você passa a dizer para que veio e quem você é de fato em nível afetivo ou na questão da masculinidade. É

²⁶ Em a *História da Sexualidade*, volumes II e III, Foucault, sem renunciar a sua concepção do sujeito como forma constituída historicamente, concebe os processos de subjetivação como ensaio, como processo ético e estético que busca produzir modos de existência inéditos (DOMÈNECH, TIRADU & GÓMES, 2001).

²⁸ Deleuze (1996) buscou construir uma genealogia da subjetividade. “Ele examina a gênese da subjetividade em um momento e em um nível anterior à individuação, compreendida como entidade do tipo ‘substância’ ou ‘sujeitos’ (DOMÈNECH, TIRADU & GÓMES, 2001, p. 122). À moda de Foucault, Deleuze mostra que a geração da subjetividade não se reduz à demarcação de um limite para o eu. Diferentemente disso, para o filósofo, a subjetividade é efeito de uma função ou operação que sempre produz exterioridade desse “eu” e não o seu enclausuramento. “O sujeito não é uma unidade-identidade, mas envoltura, pele, fronteira: sua interioridade transborda em contato com o exterior” (p.123). Deleuze substitui a lógica do ser pela lógica da conjunção, substitui o “é” pelo “e”, que relaciona a identidade pela multiplicidade. E o sujeito seria, portanto, um espaço de conexão ou de montagem, contínua pré-posição, uma dobra do exterior: a dobra. Essa figura faz referência a processos, relações de movimentos e deslocamentos, capacidades de afetar e de ser afetado, produzindo, pois, modos de individuação que não correspondem a uma unidade (o sujeito uno), mas a uma latitude e/ou a uma longitude na qual diferentes vetores, de diferentes intensidades, se encontram e produzem a multiplicidade e induzem à exterioridade: o fora; o transbordamento; a dobra” (idem, p. 123).

como se toda essa energia dos alunos me contagiasse e daí, a partir disso, é como se eu me sentisse mais encorajado para ser quem eu sou. Sem ter que me policiar para corresponder a um tipo de masculinidade que a sociedade espera. ”

O encontro com o outro possui caráter, inegavelmente, móvel e heterogêneo, e também é transversalizado por um sistema de concepções atuantes sobre a (des)construção da tessitura corporal daqueles e daquelas que do encontro participam, entre os quais se destacam os códigos éticos, a noção de estética, de prazer, de saúde, as relações de gênero e sexualidade. A relação dos corpos com a cultura permite que estes assumam ou rejeitem seus regimes de verdades, nos quais o corpo torna-se um lugar privilegiado para inscrição e expressão de um indiscriminado conjunto de conhecimentos, experiências e procedimentos que visam a afirmá-lo como legítimo e também para legitimar o tempo e espaço dos quais se fazem pertencentes. Todavia, “as práticas diferenciadas, em situações tidas como não habituais em público e as novas modalidades de encontro [...] engendram uma ressocialização que faz emergir novas dimensões sociais, políticas e epistemológicas do sexo, dos gêneros e dos corpos” (PEREIRA, 2008, p. 504 - ênfase minha).

Existe uma correlação ética e estética entre as atitudes, comportamentos e manifestações corporais compreendidas como legítimas e naturais para as diferenças sexuais entre os corpos (CONNEL, 1990). Portanto, o processo socializador que envolve a construção das subjetividades e dos corpos dos sujeitos supõe também a expectativa de uma corporeidade e de performances sexuais e de gênero que os viabilizem e os tornem possíveis ao longo de divisores de raça, de classe social, de geração e de gênero e sexualidade – uma corporeidade que corresponda aos limites impostos pela norma. Contudo, encontramos em Rose (1996) a afirmação de que é preciso resistir à tirania do dispositivo “linguagem-discurso-significado na hora de pensar os processos de subjetivação” (p. 37). Sob influência das asserções deleuzianas, o autor supõe que a noção de dobra oferece-nos uma saída para as forças dos dispositivos que visam unificar os corpos e as subjetividades, negando-lhes seu movimento e sua multiplicidade. E nesse sentido também argumentam Domènech, Tirardu & Gómes (2001):

A dobra serve para nos deslocar, das anatomias mentais imaginárias e lingüísticas fabricadas por nossas ciências sociais, para um universo de fluxos ou linhas de forças geradas nas conexões entre órgãos e objetos ou artefatos, entre seres humanos e espaços, entre sujeitos e escolas ou oficinas, entre instituições e afetos. A “subjetividade-corporizante” compreendida como dobra é um processo de agrupação, de agregação, de composição, de disposição ou agenciamento ou arranjo, de concreção sempre relativa do heterogêneo: de corpos,

vocabulários, inscrições, práticas, juízos, técnicas, objetos... Que nos acompanham e determinam. Na subjetivação, prevaleça- relativamente a qualquer objeto total e acabado, evidente, manifesto, - a parte molecular, fragmentada, incerta, rompendo, assim, velhas dicotomias articuladoras que negam a multiplicidade e as diferenças que delas brotam em detrimento do *ou isso ou aquilo* (p.123-124).

O depoimento do professor Dionísio parece ilustrar certa tensão no curso da construção de sua masculinidade: *“... algumas coisas interessantes que aconteceram na minha vida. Eu sempre me incomodava, por exemplo, quando os homens que eu conheci, professores a maioria, se colocava numa atitude de preservar a sua masculinidade no sentido de autoridade. No sentido de falar mais alto, pegador, essas coisas. Eu fui entendendo ‘eu ser homem’ a partir também de outras experiências que eu fui concebendo na minha vida. Eu participei de vários tipos de movimentos de estudos sociais de grupos que foram me possibilitando pensar o ‘meu ser homem’ de outras perspectivas e eu sempre me coloquei neste sentido na relação com os alunos e alunas. Mas o mais interessante disso tudo é que eu pensava sobre isso. É como se, às vezes, eu soubesse exatamente o que eu estava fazendo, ou seja, indo na contramão. E eu sabia, eu via meu corpo e minha masculinidade escapando da imposição do mundo dos másculos”*.

Encontramos na narrativa do professor Dionísio a expressão da experiência de um corpo pulsante, clamando por liberdade, pela desordem e pelo que é imprescindível na produção de si: o outro. Outro corpo. Outra masculinidade. O outro (os alunos e as alunas, por exemplo) em si (no corpo do professor) torna-se um apelo irresistível que, uma vez atendido, o desterritorializa. O outro, que visita o corpo e a masculinidade do professor, e os faz transbordar, porque tenciona. É possível aqui lembrarmos Lèvinas (1993), que nos chama a atenção para o caráter traumático do encontro com o outro, especialmente porque afirma que a “relação com o outro é um espaço intersubjetivo no qual alteridades são questionadas num movimento de não-integração, no qual o outro nunca é inglobável, assimilável (p. 60). A experiência do encontro com o outro produz deslocamentos em ambos e devora aquilo que era estável e faz o corpo e a masculinidade duvidarem de sua própria lógica, colocando-os, entre outras direções, na contramão do fluxo comum, como afirma o professor.

Evidentemente, também percebemos no relato do professor Dionísio a presença de uma política de hierarquização e (des) qualificação social a do mundo dos másculos , atuando ostensivamente na busca da captura dos movimentos e da liberdade do seu corpo-masculino-outro. Nesse caso, o outro é representado pela norma que busca dar coerência ao sexo biológico a

partir da inscrição de códigos culturais que visam situar o corpo, seus gestos, movimentos e desejos nos parâmetros de uma suposta normalidade masculina. Com efeito, gênero, para autoras como Butler (2003) e Bourcier (2005), deve ser compreendido como ordem social que antecede o sexo. Assim, o gênero não se limita ao sexo, na medida em que ele transita de um corpo ao outro independentemente do sexo. O que fica evidente, portanto, é a possibilidade de existência de “identidades em que o gênero não decorra ou não corresponda ao sexo e que o desejo e as práticas não decorram nem do sexo nem do gênero, como manifestos nos corpos queer” (PEREIRA, 2008, p. 504).

A fabricação de um corpo e de uma masculinidade queer decorre, como vimos nas narrativas de nossos personagens, frequentemente, de tensas lutas pela conquistas de pequenos espaços por onde a vida passa, ganha força e encontra lugar. Esses espaços, fronteiras/limites entre o “dentro” e o “fora”, são forjados pelo movimento da dobra. A hibridez dos corpos e das masculinidades dos professores, expressão da experiência queer, sugere que “precisamos de uma, duas ou mais dobras para onde nos retirarmos, mesmo que seja por um pequeno lapso de tempo, para nos diferenciarmos. Trata-se de uma pequena membrana que nos dê um limite. Uma pequena diferença” (SARRES, 1994, p. 47), feita no limite do mundo em que habitamos: a dobra. Sarres insiste em dizer que não existe vida humana sem diferença e que é no jogo das dobras e redobras que nos fazemos quem somos. Para ele só habitamos dobras, somos apenas dobras.

Contudo, não há dobra sem o outro ou sem objetos. Isso equivale a dizer que não se produzem diferenças no vazio ou na renúncia, pois a dobra mínima, espaço privilegiado para a passagem da vida, faz-se na relação com o outro e com tudo que está no mundo. O depoimento do professor Davi, que trata da busca de um lugar para si no mundo, demonstra que a dobra, espaço mínimo onde seu devir *queer* é fecundado, origina-se na relação com o outro. Esse movimento de dobra e de redobra — processo de subjetivação —, implica, em uma mesma rede, o mundo e seus aparatos e nós mesmos: *“Sei que minha masculinidade incomoda muita gente, porque ainda a acham estranha. Comentam até o modo como me visto. Isso sem falar do meu corpo, imponente e frágil, ao mesmo tempo. [...] Meu jeito alegre e espontâneo fazia com que as pessoas suspeitassem da minha sexualidade. Sempre fui a bicha da escola. Aliás, ainda sou (risos...). Muitos me acham moderninho demais, entendes? Mas olha a viagem: se eles não olhassem para mim com tanta desconfiança, talvez eu nem me desse conta de que é assim que eu sou. Hoje, anos depois de ter começado minha carreira no magistério, sou um cara respeitado*

tanto pelos alunos quanto por meus colegas. Mas não foi fácil, pois eu precisei segurar a onda para conquistar meu lugar aqui”, argumenta o professor Davi.

Nessa direção, Deleuze (1991) argumenta que o conceito de dobra foi criado para explicar os processos de subjetivação como modificação dos limites que nos sujeitam, para nos reconstruir com outras experiências, com outras delimitações. Assim, a partir das infinitas e múltiplas combinações que o jogo da dobra possibilita, deixamos de ser o que somos e nos anunciamos outros. A emergência dos corpos e das masculinidades docente *queer*, talvez seja, num dizer foucaultiano, o ensaio de formas de subjetivação que, num processo ético e estético, possibilitam a produção de novos modos de existência:

Entender a subjetivação como dobra inaugura outra política, uma política que renuncia ao esquema opressão/libertação/identidade e que busca criar novas formas de experimentar e de sentir, afirmando as diferenças, a variação, a metamorfose, como formas de resistência a duas formas atuais de sujeição: uma, que consiste em individualizar-nos de acordo com as exigências do poder; a outra, que nos vincula, nos ata a uma identidade sabida e conhecida e à qual devemos responder (DOMÈNECH, TIRARDU & GÓMES, 2001, p. 134)

O que parecer haver de comum nas narrativas dos professores aqui estudados, entre outras coisas, é também certa exposição. Em suas narrativas, fica evidente o quanto se mostram publicamente e resistem às imposições dos discursos e das práticas normativas. Exposição e presença como modos de autoafirmação. Evidentemente, quem se expõe abre flancos para críticas. Mas também convida a pensar e incita a desestabilização. No mínimo, faz convite à reflexão e ao diálogo, característica marcante do pensamento e da experiência *queer*. Nesse caso, a masculinidade hegemônica, concebida como regime político dos corpos e modo de gestão do gênero, atrelada à heterossexualidade, é contestada sob forma de ironias e indagações que se dão com a exposição de corpos e masculinidades docentes híbridas e dançantes.

Os corpos e as masculinidades desses professores profanam o que é sagrado para o “mundo dos machos”, pois subvertem a ordem vigente e apontam para novas rotas, horizontes, imagens e sentidos. O corpo docente, então, deixa de ser habitado pelo gênero masculino singularizado, para rasgar-se e fruir-se e, finalmente, encontrar-se com a pluralidade. Da mesma maneira que são censurados, ridicularizados e coagidos pelo regime de verdades que deseja integrá-los a um sistema de verdades sobre o corpo, sobre sexualidade e sobre o gênero, também ridicularizam, riem, debocham e ironizam do que deles é esperado. São corpos em “evidência”,

como já mencionou o professor Híbrido. Corpos explícitos, controversos, bizarros, irônicos e expostos. São, enfim, corpos e masculinidades políticas: *“Um pouco de humor, de ironia, sacanagem faz parte das estratégias que desenvolvi e utilizo para tentar quebrar o gelo quando o assunto é sexualidade na escola. Falar disso é um tabu, principalmente no que se refere à homossexualidade. Mais tabu ainda se quem aborda, meu caso, não faz o tipo machão. É claro que minha área de atuação, a sociologia, facilita a abordagem. Mas ainda produz muito desconforto, eu acho. Hoje, posso te dizer que já passei dessa fase de me esquivar do tema. Eu escanco e espanto com isso. Não, não to falando de agressividade. O que eu estou querendo dizer é que seja com os alunos em sala de aula, ou com meus colegas na rua, eu solto o verbo. Falo normalmente. Defendo a homossexualidade, a heterossexualidade, a bissexualidade e todas as formas de amar possíveis. Isso espanta, sabe? Eu discuto essa temática, assim, com esse meu jeitão exuberante. Fica uma coisa meio cômica, às vezes, para não dizer outra coisa. Tipo, bizarra! E no fundo, levo a sério com um pouco de humor. Tem dado certo e é assim que penso que pequenas quebras de preconceitos podem acontecer. O modo como assumo meu corpo, meu modo de ser professor, minha maneira de me relacionar com as pessoas e o jeito como abordo o tema sexualidade e também vivo minha sexualidade, abertamente, são, no meu jeito de pensar, o melhor depoimento, talvez”*, reitera o professor Jorge.

Tais exposições, que incluem ainda a manifestação de afetos no corpo (risos, gestos, expressões, “bichices”, etc.) e trocas sociais mais sensíveis e amistosas, como determinadas relações que os professores estabelecem com os/as alunos/as, realçam a multiplicidade e plasticidade desses corpos e dessas masculinidades, pois conclamam a pluralidade. Com inescapável presença, advogam o direito ao amor plural. E assim, profanam o corpo, o gênero e a sexualidade. Invertem suas vias. Inventam suas vidas. Traçam outras rotas e se tornam estrangeiros de si. São corpos e masculinidades docentes em deriva. Como nômades, avançam sem destino certo. São identidades nômades, em trânsito, e que vivem a po(é)tica da mutação em que seus limites estão, no máximo, no seu passado, já que ele “indica unicamente onde já estiveram e onde, conseqüentemente, já não estão mais” (BRADOTTI, 1994, p. 35). Indica, portanto, o que foram e o que já não são mais. É nessa direção que vão as palavras de Sarres:

Quem somos? A intersecção flutuante em função da duração, dessa variedade, numerosa e muito singular, de gêneros diferentes. Não deixamos de coser nossa própria capa de Arlequim, tão matizada ou tão disparatadamente colorida quanto

nosso mapa genético. Não tem sentido, pois, defender com unhas e dentes um de nossos posicionamentos; o que se deve, ao contrário, é multiplicá-los, para enriquecer a flexibilidade. Façamos farfalhar ao vento ou danças como chama a bandeira multicolor do mapa documento de identidade (SARRES, 1994, p. 200).

O professor Jorge, por exemplo, argumenta que defende *“a homossexualidade, a heterossexualidade, a bissexualidade e todas as formas de amar possíveis”* e que a defesa pública dos diferentes modos de se viver o desejo sexual e o próprio gênero também aparecem de modo explícito na experiência de suas relações sociais. A esse respeito declara: *“O modo como assumo meu corpo, meu modo de ser professor, minha maneira de me relacionar com as pessoas e o jeito como abordo o tema sexualidade e também vivo minha sexualidade, abertamente, são, no meu jeito de pensar, o melhor depoimento, talvez”*. Sua afirmação sugere que, talvez, seu “melhor depoimento”, a exposição pública de si, seja uma maneira possível de anunciar a multiplicidade que o constitui.

As masculinidades docentes *queer* e os corpos docentes *queer* estão implicados numa complexa trama que está longe de ser o efeito fechado de uma rede de poderes e saberes que se inscrevem numa superfície passiva. Diferentemente disso, os corpos e as masculinidades *queer*, são espaço de lutas, disputas, tensões, afetos, risos e exposições que potencializam a criação de pequenos espaços dentro dos grandes espaços. Lugares fora de todos os lugares. Corpos fora do lugar. Masculinidades sem lugar, do lado de fora. Corpos políticos e masculinidades po(é)ticas: verve que germina heterotopias.

4.2. CORPOS E MASCULINIDADES NÔMADES: HETEROTOPIAS DE SI

“Presença que foge do controle. Um corpo que se dissolve. Uma masculinidade que voa para longe de si... Redes neurais que ganham formas e logo se dispersam. Espaços onde vejo afluir experiências...”, diz o professor Híbrido ao final de sua entrevista. Ele parece reiterar, ao término de nossa “entrevista-conversa”, o modo como percebe seu corpo e sua masculinidade, pois sua narrativa chama a atenção para um modo fluido de experimentar o corpo e o gênero. Esse mesmo aspecto já havia aparecido nos depoimentos da maioria dos professores entrevistados, inclusive no do próprio professor Híbrido, entretanto ele parece fazer questão de, ao final de seu depoimento, dar mais uma vez ênfase à relação entre corpo, gênero, docência e liberdade. Ele anuncia um corpo e uma masculinidade docente em processo de libertação, pois se erguem de maneiras improváveis nos enredos sociais por onde transitam. São lugares, tempos, encontros e acontecimentos que, forçosamente, criam linhas de fugas para a experiência da corporeidade masculina. Um corpo em dissolução. Uma masculinidade para além dos limites de sua história. Redes em movimentos que, simultânea e paradoxalmente, conectam-se, “ganham forma e logo se dispersam”, porque feitas na dobra: limite tênue entre o “fora” e o “dentro”. Lugar onde, num lapso de tempo, a corporeidade-masculina-docente “é”, e logo deixa de ser, pois é feita de experiências que têm o poder de libertá-la. Assim, movida pelo desejo de liberdade, flui, dispersa-se, (des)conecta-se e transforma-se.

Estaria o professor Híbrido narrando a experiência do nomadismo em torno do gênero e da corporeidade? O nomadismo pressupõe a experiência do deserto de si, do lugar fora do lugar, da viagem sem destino e do perpétuo vir-a-ser. Deleuze (1990) observa que a experiência nômade é, necessariamente, o germe da revolução de qualquer tempo e de qualquer corpo. Sobremaneira, adverte-nos para a revolução no futuro das gentes:

Se os nômades nos têm interessado tanto, é porque eles são um vir-a-ser e não fazem parte da história; são dela excluídos, mas se metamorfoseiam para reaparecer de outra maneira, sob formas inesperadas, nas linhas de fuga de um campo social (p. 209).

Os devires que pulsam no corpo e na masculinidade do professor Híbrido parecem acontecimentos que se cravam na história presente do campo de sentidos da masculinidade e da corporeidade hegemônicas. O corpo que foge ao controle e a masculinidade que se desintegra são

expressões de devires que reclamam sua irreduzibilidade e com isso constroem para si “a mínima diferença” em espaços fora dos lugares comuns. Nessa mesma direção também segue o depoimento do professor Davi: *“Me experimento como um ser fora da história e do tempo comum. Um ser diferente porque não escolheu o lugar comum. O dito mundo dos machos como morada”*.

Os corpos e as masculinidades docentes apresentam-se nessas narrativas, como campos de fluxos e intensidades que nos fazem duvidar de toda verdade que para si são traçadas. Tencionam limites. Fissuram estruturas. Fendem sentidos e rompem com a linearidade que os interpela. Nesse movimento, recriam traços e confundem suas imagens. Fazem de si um lugar de acontecimentos. Lugares que se erguem em oposição ao sedentarismo anunciado pela norma. Há um movimento inescapável que faz suas presenças fruírem: a força do desejo de liberdade, de libertarem-se. Trata-se de uma força produtora de um intenso movimento que produz pequenos espaços de passagem por onde nasce a diferença: “as minorias, os devires, as ‘gentes’ [...] são os devires que escapam ao controle, as minorias que não cessam de ressuscitar e de fazer enfrentamentos” (Ibidem, p. 208). São corpos e masculinidades insanos, insaciáveis e incessantes, pois não desejam ser assimilados ou mesmo integrados ao mundo dos “homens de verdade”. Diferentemente disso, parecem assumir o não lugar como morada, ou seja, o lado de fora da masculinidade e da corporeidade hegemônicas como campo de batalha e espaço de contestação capaz de intensificar a produção das diferenças. Portanto, diferenciam-se para diferenciar.

Nesse caso, os corpos e as masculinidades docentes que alçam voo para desconhecidos planos, não visam “caracterizar aquilo que *são*, mas, seguindo linhas de fragilidades, procuram detectar por onde e como o que são poderia deixar de ser. Num processo de desterritorialização, assumem o movimento como característica singular. Para Foucault (1994b), o deslocamento é visto como uma espécie de fratura virtual que abre um espaço de liberdade concreta, isto é, a transformação possível” (p. 449).

Desse modo, esses homens da docência destacam-se justamente por serem uma espécie de subtração do poder normatizante, pois violam os códigos consagrados e ousam viver a diferença tecida nas margens do lado de fora da vida prescrita, do amor perfeito e do desejo canonizado. São, portanto, corpos e masculinidades docentes por onde “afluem experiências” e de onde testemunhamos a assunção de sensibilidades ético-políticas. A narrativa do professor Ricardo

parece apontar para essa direção: *“Eu sempre fui uma criatura que nunca fui muito incisivo na minha vida e nunca fui determinista. Eu acho que bem poucas vezes eu fui determinista na minha vida. Então eu sempre usei muito da diplomacia nos relacionamentos. Eu sempre procurei tratar as pessoas de modo a fazer com que elas tivessem uma boa impressão de mim, eu sempre gostei muito de amigos, nunca menosprezei ninguém por pior que essas pessoas pudessem parecer, pra mim e para os outros. Busco, sempre, dentro das minhas possibilidades, é claro, compreender o movimento de cada um. Como chegam a ser quem são. E me esforço, sempre, para não julgar ninguém. Talvez eu esteja falando exatamente do que faço comigo mesmo. É como eu te falei, sou contra o preconceito e sou a favor da liberdade, então nos meus discursos e na minha prática profissional acaba aflorando isso. Eu acabo colocando pra elas, para eles... Eu digo: meninas, não sejam submissas e dependentes dos homens. Rapazes, não banquem os durões e insensíveis. Respeitem-se reciprocamente. Sabe Rogério, essa coisa da emoção é algo muito forte em mim. Não sou determinista em minhas posições, mas sou emocionalmente intenso nelas. É por aí que vejo minha diferença como homem e como professor. Penso que é por isso que me considero uma pessoa aberta e sensível ao outro e às suas diferenças”*.

É pertinente sublinhar que estamos refletindo sobre corpos e masculinidades docentes em estilhaço. Ou melhor, o que está em cena são processos de subjetivação em recessão. Isso porque se apresentam como linhas de fuga que subvertem e/ou rompem com as verdades dominantes; não desejam o centro nem tampouco aspiram para si uma definição precisa. São subjetividades nômades que passam, que alterizam, que vibram e constroem para si e em si espaços po(é)ticos e artísticos de constituição. Percorrem caminhos irregulares e instáveis, apresentando-se, por fim, de modo surpreendente. Suas dimensões são sempre múltiplas e heterogêneas. Tocados pelos fluxos moventes, pelas conexões e linhas de fugas, inauguram novos sentidos e rabiscam suas cartografias parecendo lançar para fora de si e/ou buscar o além-do-homem, para lembrarmos Nietzsche/Zaratustra (1986):

Eu vos ensino o além-do-homem. O homem é algo que deve ser superado. Que fizeste para superá-lo? Todos os seres, até agora, criaram algo para além de si mesmos. Quereis antes ser a vazante dessa grande maré cheia e retroceder ao animal, em vez de superar o homem? Que é o macaco para o homem? Um riso ou uma dolorosa vergonha. E mesmo isso deve ser o homem para o além-do-homem: um riso ou uma dolorosa vergonha. [...] Vede, eu vos ensino o além do homem. O além do homem é o sentido da terra. Vossa vontade diria: “o além do homem seria o sentido da terra” (p. 3).

A compreensão nietzschiana do além-do-homem como “sentido da terra” incita-nos a pensar o que é e quem é o homem, seu corpo e sua masculinidade, por exemplo, na sua posição de natureza. As subjetividades nômades dos professores em questão parecem ilustrar bem a ideia de Nietzsche, pois para ele “o homem não é um ser que possua uma essência imutável, mas um estar-a-caminho, uma transição, jamais um fim em si mesmo: o homem é uma corda esticada entre o animal e o além-do-homem. Uma corda sobre o abismo” (Ibidem, p. 4). Numa aproximação com Foucault, o além-do-homem presente em Zarathustra corresponde aos processos de subjetivação, pois neles os sujeitos põem-se em movimento, alteram-se e, por vezes, transpõem a si mesmos. Nos depoimentos dos professores, *narrativas de si*, ficam evidentes os movimentos de produção de sentidos inerentes aos processos de subjetivação. A experiência de si, que Foucault chamou de “subjetivação”, torna-se o lugar onde o sujeito se constitui e, paradoxalmente, se desfaz.

Um processo de subjetivação está para as forças assim como na passagem de um rio forma-se remansos que são como que riachos dentro de um rio maior. Riachos com suas próprias correntezas, muitas vezes divergentes com relação à corrente maior. Diz-se que esses remansos de forças são excessos do rio, pois são remoinhos que se formam em função da corrente principal. Mas são eles igualmente recessos do rio, onde acontece algo inédito, isto é, os remansos de subjetivação funcionam como portas pelas quais forças entram ou são perdidas para um rio maior (CARDOSO JR., 2005, p. 188).

O professor Curinga chama-nos a atenção para o movimento de tensão gerado no encontro com os alunos e que o faz refletir sobre si, no que se refere ao seu modo de ser professor e homem. Vejamos: *“Hoje encontramos nas escolas um novo perfil de aluno. Esse novo público desestabiliza aqueles professores que estavam acostumados com alguém que era apenas ouvinte e bem comportado. A geração que nós temos hoje na educação, no Ensino Médio principalmente, já começa a votar com dezesseis anos, então quer dizer, ela já tem vida política, ela já tem vida sexual ativa, porque isso começa muito mais cedo do que a geração anterior. Eu vivi e ainda vivo o impacto dessa diferença toda. Toda essa força, essa beleza, vai te levando e te transformando. Só precisamos nos permitir”*.

O transbordamento desse encontro com o estrangeiro – esse corpo que vem de fora, o/as alunos/as – convoca o corpo docente ao estrangeirismo. À saída do lugar comum. O convite parece seduzir o professor referido à partida para uma viagem (processo de subjetivação) para fora de qualquer espaço, história ou geografia conhecida. Um processo de subjetivação que

subtrai da realidade e põe o pensamento em dívida, em dívida. O encontro com o quem vem de fora possibilita o roubo de si: a experiência de saída de si. É possível aqui lembrar Blanchot (1959), que diz: “o que é primeiro não é a plenitude do ser, é a fenda e a fissura, a erosão e o espaçamento, a intermitência e a privação mordente: o ser não é o ser, é a falta de ser, a falta vivente que torna a vida desfalecente, inapreensível e inexprimível” (p. 59).

As forças que vêm de fora, os alunos e alunas com “novo perfil”, conforme argumenta o professor, clamam por novos espaços na escola, e, por que não dizer, por novas formas de sociabilidade. Essa potência que vem de fora advoga por um novo futuro para si e, simultaneamente, produz impactos sobre os corpos dos outros. Abrem novas possibilidades de futuro para o corpo do outro. O encontro com que vem de fora se converte em um movimento de resistência e de inventividade, pois segundo Deleuze (1998), a força de fora é a vida.

Nesse caso, a vida como força que vem de fora e lança o pensamento para fora, é vista como potência criadora. Uma força nomádica que convida a viagens sem destinos e, portanto, ao abandono de antigos territórios e moradas. “ *Então eu me vejo tendo que falar de relação sexual na sala de aula, de afetividade, de diferenças e preconceitos. Eu percebo que a abertura para esse tipo de discussão também abre para possibilidade de uma nova relação professor-aluno. Hoje eu acho bem tranquilo da minha parte. Consigo fazer bem. Quando tu ganha o aluno afetivamente, de algum modo, tu também vai te resolvendo afetivamente. Tu também vais te conquistando. E te perdendo também (risos...), para usar uma linguagem mais poética (risos). E quanto mais tu és bem resolvido, entre aspas, na tua afetividade, na tua sexualidade, mais tu vais ser acolhido pelos alunos e mais eles te darão retorno, entendeu? Acho que isso faz diferença, principalmente, por se tratar de um professor homem. Tu se tornas uma referência masculina diferenciada para eles. Mas o mais curioso é que, na relação com eles, tu se transforma. Talvez até mais do que eles. Nesse jogo tu vai te conquistando e se perdendo, sempre*”.

Que territórios são esses para onde migram os professores dessa história? Seria possível mapeá-los e/ou cartografá-los? Para onde voam seus corpos? Para onde vão suas masculinidades? Que mistério é esse produzido no encontro com o outro — os alunos e alunas — e que os lançam para “campos de refugiados, campos de exilados, campos de deslocados, campos de detenção” (VILELA, 2001, p. 236), mas que, no entanto, “uma vez mais, faz com que se criem a partir de um movimento centrífugo dos regimes de poderes e verdades” (Ibidem, p. 236)? Que lugares e

movimentos seriam esses? Algumas pistas até aqui encontradas nas narrativas docentes indicam que estamos falando de lugares e movimentos intermináveis, ou seja, as heterotopias.

Os corpos e masculinidades dos docentes miram rotas oblíquas, horizontes inalcançáveis e territórios ainda sem nome. Buscam a construção de espaços em si e fora de si, que parecem deslizar para fora de todo lugar demarcado e/ou instituído: heterotopias. Elas “são lugares fora de todos os lugares inda que absolutamente localizáveis”, reitera Foucault (2003, p. 27). Podemos pensá-las ainda como resíduos, estilhaços ou elementos estranhos que mudam a forma e os movimentos de um corpo ou de um lugar comum. São atravessamentos e investimentos rebeldes e insistentes que operam nos lugares instituídos e engendram novos acontecimentos.

Seriam corpos e masculinidades de passagem? Irredutíveis à expressão de um movimento de busca por aquilo que ainda não tem nome, nem identidade e nem lugar localizável, embora, paradoxalmente, localizável? Corpos às margens. Masculinidades rebeldes. Corpos que excedem. Masculinidades que excedem. Seria o encontro com os outros, o lugar de construção de heterotopias? Um espaço de liberdade onde os professores e também os/as alunos/as experienciam a criação? Seriam essas algumas das revelações que os personagens dessa trama tentam nos contar, ou seja, narram a experiência de corpos e de masculinidades errantes e refugiadas que arquitetam heterotopias de si? Corpos sangrentos e masculinidades sedentas que, nas dobras, experienciam o sopro da vida e a agonia da morte? Como responder a tais perguntas sem cair nas armadilhas que fundamentam os *jogos de poder e de verdades*²⁹? Seria mesmo necessário responder a elas? Talvez o mais prudente seja deixarmos a palavra do outro em aberto, para que multipliquem seus sentidos e perpetuem seu mistério. Uma narrativa misteriosa de onde brotam novas perguntas, porque expressa a realidade de corpos e de masculinidades contingenciais, (in) disíveis, portanto.

Os corpos e as masculinidades dos professores parecem dançar sob o embalo dos sons e ritmos que o jogo das multiplicidades inaugura. Ao que parece, são corpos peregrinos e masculinidades dançarinas que celebram a possibilidade de busca e, quem sabe, conquista de

²⁹ Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (1989), compreendendo a via genealógica da articulação entre o conhecimento e a verdade, adota a perspectiva do corpo; a relação íntima e singular que ocorre entre o saber e o poder é definida sob uma tecnologia política do corpo, pela qual este surge como alvo predileto do processo de racionalização instrumental. Ao criticar a racionalidade *bio-técnico-política* característica da Modernidade, o autor visa delinear a genealogia do indivíduo moderno enquanto objeto. Assim, parece enfatizar, cada vez mais, a íntima relação entre verdade e processo de violências.

novos sentidos e geografias. Entre chegadas, encontros e partidas, narram suas aventuras, dizem de suas paixões, de seus medos, de suas dores e alegrias. Em bando, (sob a luz da lua?) embriagam-se de mistério e criam para si imagens do porvir.

Estaríamos falando de uma comunidade do porvir? Seria a docência o ponto de intersecção por onde se cruzam diferentes tribos ou mesmo viajantes solitários e que, ali, mesmo que por um lapso de tempo, constroem suas subjetividades e criam novos espaços de subjetivação? Num movimento contra o tédio, quem sabe, esses locais sejam pontos estratégicos onde, aquecidos pela fogueira acesa para o encontro, banhados pela luz do luar e embriagados do prazer produzido pelo encontro e pelas trocas de experiências pagãs, reabastecem-se de ânimo e seguem em suas andanças rumo ao encontro de lugares, culturas, saberes, emoções e modos de vida desconhecidos. Seguem criando outros lugares em si, outros sentidos, gestos e movimentos para si, outra e qualquer outra possibilidade que permita a construção da mínima diferença.

Subjetividades nômades. Identidades inconclusas, ambas, à beira de si. À beira dos caminhos os conduzem a si, e, contraditoriamente, os distanciam de si. “À beira”, espaço de fora, periférico. Lugar onde a vida ganha potência. Espaço para onde se deslocam os “docentes peregrinos” para o descanso, para a farra, para a bebedeira e para a profanação da ordem vigente, isto é, aquilo que é sacro aos corpos dos “homens de verdade”. Tudo isso para pluralizar o corpo e a masculinidade; incorporar diferentes performances à masculinidade hegemônica e contestá-la; inventar inéditos modos de vida e afetar-se por eles; multiplicar, pluralizar, hibridizar. Seriam os espaços da docência, para esses personagens, ambientes micropolíticos seminiais onde a vida escapa aos desígnios do controle normativo e advoga a liberdade?

Corpos e masculinidades plurais: *corporeidades* e *masculinidades*, no plural, portanto. O espaço da docência parece configurar-se como um lugar anárquico onde se engendra uma política pedagógica capaz de abalar as estruturas das políticas, das práticas e dos sentidos “generificantes” que estão a serviço de uma economia do corpo, do gênero e também da própria sexualidade. Isso nos possibilita pensar, portanto, que a hibridez dos corpos e das masculinidades docentes, gestada na heterogeneidade do contexto do encontro pedagógico, *são* e *podem* muito mais do que deles podemos dizer ou supor, pois são fabricados em campos de guerrilha e, paradoxalmente, lugares festivos e criativos. Por isso mesmo são corpos e masculinidades que se fundem, forjam-se e confundem-se com espaços onde acontecem. Esses espaços, berços onde são gestados e paridos corpos e masculinidades híbridos, são heterotopias:

lugares reais, lugares afetivos, lugares que são desenhados na instituição mesma da sociedade, e que são espécies de contra lugares, espécies de utopias afetivas realizadas, nas quais os lugares reais [...] são, por sua vez, representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares (FOUCAULT, 2003, p. 63).

Em razão disso, talvez possamos falar em corpos e masculinidades heterotópicos e que, por isso, legitimamente marginais. Entretanto, antes de aportarmos em algum porto (in) seguro, talvez seja interessante adentrarmos um pouco mais os recônditos dessas experiências “heterotópicas” em torno da construção dos corpos e das masculinidades docentes porque, ao que tudo indica, elas apontam para modos de subjetivação que possibilitam a constituição de uma estética da existência.

4.3 DAS HETEROTOPIAS À EST(É)TICA DA EXISTÊNCIA

A noção foucaultiana de heterotopias, incorporada como ferramenta para compreensão de como, no cotidiano do exercício da docência, *professores-homens* (des) constroem e experienciam seus corporeidades e masculinidades, implicou um deslocamento de olhar. Não apenas um olhar diferenciado sobre o encontro pedagógico, ponto de encontro onde docentes e discentes celebram o jogo da alteridade e partilham suas experiências pagãs³⁰, mas, particularmente, sobre o próprio espaço cotidiano escolar.

O encontro com as masculinidades e corpos docentes heterotópicos significou, entre outras coisas, desvelar os modos de inserção no mundo de sujeitos que no curso das experiências pedagógicas cotidianas subvertem a ordem vigente e deslizam por entre as fronteiras dos lugares que institucionalmente localizam e nomeiam os sujeitos. Podemos pensar que as heterotopias são atravessamentos que fendem os espaços os quais expressam o efeito das políticas institucionais sobre os corpos, especialmente, as políticas normativas da escola. Como é o caso da experiência narrada pelo professor Davi: “*Baixaram um decreto na escola, quero dizer, já não bastasse a quantidade de regras, agora os alunos não poderiam mais namorar na escola. Veja bem, eu estou falando do Ensino Médio. Adolescência, hormônios, descobertas afetivas e desejo à flor da pele. O que justificava a proibição eram as excessivas queixas dos pais em relação à gravidez das filhas e outros medos e pudores sobre a questão da sexualidade dos alunos. Proibição! Essa foi a medida pedagógica que consideraram mais eficiente para a resolução do suposto problema, acredite. Bom, eu não iria compactuar com tamanha ignorância, daí propus uma espécie de projeto piloto com duas turmas de terceiros anos. Começamos em sala de aula. A cada semana um pequeno grupo era sorteado para preparar uma explanação sobre um tema (drogas, homossexualidade, aborto, namoro etc.) escolhido pelo grupo. Depois de um semestre de trabalho conseguimos parcerias com profissionais da prefeitura, dois psicólogos e mais duas*

³⁰ Faço referência às experiências que os professores entrevistados estabelecem no curso de suas histórias de vida, especialmente na dimensão profissional. Eles fazem menção a certo paganismo que constitui o que são. Afirmam terem um interesse particular pelo movimento, pelas trocas de experiências, pela inovação nos seus estilos de vida pessoal e profissional, pelo contato com culturas e saberes exóticos. É movimentando-se pela vida que encontram-se com essas possibilidades. Portanto, as experiências pagãs dizem respeito a um processo de diferenciação que se dá por meio de uma incessante busca pelo que não é convencional.

colegas professoras. Resultado: os pequenos grupos de discussão se transformaram num projeto em que atuávamos em forma de oficinas que se estendeu para tudo o Ensino Médio. Além dos mediadores dos temas, professores e psicólogos, os próprios alunos também passaram ser multiplicadores dos debates. O projeto teve quase três anos de vida e sucesso. Conseguimos muitas coisas, entre elas, o direito ao namoro na escola. Visitamos muitos temas polêmicos e penso que conseguimos com isso quebrar muitos tabus e preconceitos. Mas para mim, um dos dias mais marcantes desse projeto, foi quando um grupo de alunos responsável pela mediação do debate sobre homossexualidade convidou um professor travesti, diretor de uma escola lá de Tubarão, para fazer uma fala. Tinha que ver a cara dos alunos (risos...). Mas perplexos mesmo estavam meus colegas de trabalho, principalmente os machões. Alguns deles se recusaram a assistir à palestra, só pra ti ver o nível da homofobia e do machismo. Tirando isso, foi bonito de se ver. Aquilo foi um acontecimento inédito na escola e ficou na história. Foi desconfortante para muitos e libertador para outros. Uma experiência formativa, com certeza. Também foi uma aula de ética e uma lição de vida para aqueles que reduzem ou mesmo confundem masculinidade com heterossexualidade e acham que isso é coisa de outro mundo”.

Através das heterotopias, assistimos o engendramento de novos acontecimentos sobre o corpo e sobre a masculinidade docente e discente também. Elas deflagram novos modos de existência coletiva e individual, pois através delas vemos emergir corporeidades e masculinidades menores e marginais que, à moda dos encontros que estabelecem, suscitam acontecimentos que inscrevem devires incontrolláveis nos corpos e nos espaços sociais. Falamos especificamente de devires que anunciam e tecem novos estilos de vida, modos de relações e sentidos que se referem, em última análise, à potência da própria vida, incessante em seu processo de diferenciação. Essas diferenças, que cravadas nos corpos e nas masculinidades dos sujeitos ditos anormais materializam-se como experiências po(é)ticas e políticas, porque criam espaços e experiências heterotópicas em que o uso original do espaço, do tempo, do corpo e dos afetos é ressignificado. Experiencia onde, de modo simultâneo, a corporeidade masculina docente pede passagem e é reinventada.

As heterotopias representam aqui espaços revolucionários onde as táticas de guerrilhas contra o corpo e a masculinidade hegemônicas são confabuladas: espaço de heteroformação. Lugar onde o corpo instituído e a masculinidade instituída vaza e declina. Nesse caso, o encontro entre professor e alunos/as em sala de aula e em outros espaços, (zonas de passagens) pode ser

pensado como uma heterotopia e também como um espaços de heteroformação, pois ali narram suas experiências, discutem seus problemas, vivem seus afetos, descobertas sociais e científicas, refletem coletivamente sobre suas práticas cotidianas, trocam saberes e conhecimentos, socializam leituras, discutem temas socialmente polêmicos, resolvem seus conflitos e paixões, enfim, afetam-se e transforma-se.

Ao que parece, o encontro pedagógico configura-se como um espaço privilegiado em que, consciente ou inconscientemente, planejam e “combinam táticas e criam astúcias para resistir e enfrentar as práticas verticalizantes e autoritárias a que são submetidos. [...] Mas, acima de tudo, tecem uma rede de solidariedade” (PÉREZ, 2007, p. 03). No caso desses professores e alunos/as, a *relação docente x discente* é uma heterotopia, espaço de liberdade onde ambos, “como sujeitos que são, exercitam a autoria de si, *especialmente em relação a seus corpos masculinos e femininos*, substituindo, pela criação, o gesto repetido e o consentimento resignado” (Ibidem).

Há uma passagem vibrante e um tanto quanto comovente da narrativa do professor Jorge que, ao que parece, bem representa as possibilidades de invenção de si (heterotopias de si) dentro de espaços socialmente instituídos: *“Todo dia é um novo dia na escola, embora às vezes fique difícil de ver a ponto de muitos não conseguirem de fato ver. O tempo passa... Entra ano e sai ano e algumas coisas permanecem: como o jeito de dar aula de alguns de meus colegas, os gestos autoritários da direção da escola, os preconceitos de professores e alunos, a violência e tantos outros problemas conhecidos pela escola tradicional. Mas basta um pouco mais de sensibilidade para ver que muitas coisas diferentes também ocorrem e podem ocorrer por aqui. Nem sempre isso tá explícito. Embora às vezes esteja escancarado. Como o beijo ardente de duas alunas no corredor do piso superior que scandalizou a coordenadora de turno (risos...). Ou ainda os dois alunos de segundo ano que foram pegos transando no banheiro. Ó que azar deles! Sem falar da minha ambivalência sexual. Há um clima de suspeição sobre mim, do tipo: “será que ele é?”. Sem falar de outros colegas que já deram aula nessa escola. E o aluno do Magistério, ou melhor, a aluna... Sim porque ele se transveste de mulher. Olha o que a coordenadora pedagógica me perguntou: “o que eu faço com essa aberração da natureza?”. Quanta barbaridade! Mas eu vejo isso, de certo modo, como algo positivo também. Sim, justamente porque nos faz pensar. Nos tira da zona de conforto. As diferenças estão aí e ponto. Nós temos que olhá-las, vê-las e valorizá-las. Elas mexem com as estruturas da escola e também com nossos preconceitos. Viu quanta vida há na escola? Isso é só uma pequena mostra. A escola,*

da sala de aula aos corredores, banheiros, quadra de esporte e outros cantos é também um espaço criativo. Muita vida nasce aqui. Eu vejo assim. Eu vivo isso! Porque não tenho dúvida de que sou feito disso tudo. Não tem como ser um 'homem comum' quando se está aberto para esses acontecimentos”.

Se numa ótica foucaultiana estamos falando de heterotopias sociais – espaços de fora-, que engendram processos de subjetivação a dobra, que à qual leva à criação de novas sensibilidades e sociabilidades, heterotopias de si, especialmente no que se refere à construção de corpos e masculinidades docentes marginais, fabricadas na intimidade dos encontros cotidianos na escola, teoricamente, a esse respeito também encontramos certa reciprocidade entre Michel Foucault (2003) e Michel de Certeau (1996), pois para ambos:

As práticas espaciais cotidianas traduzem movimentos que se combinam e se realizam fora do poder instituído (espaços de fora – de hors – de Foucault, às táticas e astúcias de Certeau) – práticas no e sobre o espaço, que jogam e vencem o jogo viciado da disciplina, tecendo, na vida social, modos individuais (e coletivos) de reapropriação do espaço e de ressignificação do instituído. As heterotopias marginais habitam todos os espaços instituídos, deslizam sempre para fora deles. Produzidas por desordens táticas, expressam a complexidade que lhes permite ser no mesmo lugar, o que foi, o que é e o que poderá ser (PERÉZ, 2007, p. 04).

Se estivermos falando de espaços, encontros e experiências comprometidos com a não sujeição e/ou redução dos corpos no que diz respeito ao que eles podem abrigar (o gênero, a sexualidade, o desejo, a cultura do grupo social, as marcas geracionais, a origem étnica, etc.), estamos dando ênfase particular à criação de uma ética e de uma estética capazes de dar vida a subjetividades mais livres e sensíveis. Se os espaços e encontros pedagógicos criam uma atmosfera de forças que se associam à possibilidade de invenção e recriação de si, essa mesma força criadora, quando baseadas na alegria e no desejo de encontro amistoso com a alteridade, engendra ainda novos modos de relações com os outros. Num dizer Deleuziano, é possível assinalar que estamos tratando do poder revolucionário do desejo e dos afetos, pois:

As forças potencializadoras do desejo que criam “espaços diferentes” – as heterotopias marginais. Não vivemos num espaço vazio (não somos sujeitos universais, mas circunstanciais), vivemos em espaços de relações que definem lugares e engendram processos de subjetivação – modos de vida que se criam e se recriam, numa luta permanente que nos arremessa aos limites entre o que estamos deixando de ser e o que estamos nos tornando, entre o que somos e os nossos múltiplos possíveis devires (DELEUZE, 1996, p. 72).

Os acontecimentos e experiências que foram narrados pelos professores parecem ter em comum o devir como possibilidade de recriação e mesmo invenção dos espaços públicos e privados na escola, bem como dos modos de relação com o outro e consigo mesmos. Somente se podem vislumbrar espaços, relações e modos de vida inventivos na relação pedagógica ou em outras formas de relação, na interface com um devir tempo-espaço-relação. Somente se podem vislumbrar outras formas e gestos para o corpo masculino docente, também, na relação com os devires. São eles que preveem diferentes realidades e contestam, modificam e desconstroem relações “que criam e impõem identidades” (MISKOLCI, 2006, p. 690). O espaço do encontro entre alunos e professores configura-se nessa ótica, como lugar privilegiado para a fabricação de corpos e de masculinidades docentes e discentes em devir.

Os corpos e as masculinidades que os professores autopercebem e dos quais falam parecem operar mais numa lógica futura do que presente: na (i)lógica do devir. Não por acaso falamos em “corpo bailarino”, “masculinidade dançante”, “corpo estilhaçado”, “masculinidades marginais”, “corpos que voam”, “masculinidades nômades”, “corpos *queer*”, “masculinidades híbridas”, e outras. Essas expressões, emergidas das reflexões em torno das narrativas dos professores, revelam corpos e masculinidades que se abrem para novas experiências e com isso compõem uma nova estética para si e para suas trocas sociais. Conforme argumenta o professor Híbrido: *“Então, a primeira palavra que vem na minha mente, que ficou retumbando enquanto você me perguntava, era... bom, bom, bom, bom, bom... Por que é como eu falei: esse corpo docente é reconhecido como um corpo bom, as pessoas olham para um professor como um corpo bom. Sem superioridade, mas essa coisa da referência, então é a partir dali que as coisas orbitam, o professor ele tem essa coisa meio astral, ele é um astro gigantesco, que tem uma infinidade de outros corpos, de grandeza às vezes muito maior que a dele. [...] É engraçado porque ele contraía as regras da gravidade, porque às vezes existem pessoas que são pessoas melhores, digamos assim, do que você, ali, no momento em que está ensinando, ou que pelo menos que serão melhores do que você, muito melhores, a maioria delas vão ser melhores do que você, e ao mesmo tempo as pessoas orbitam em torno de ti, que é um astro menor. Mas às vezes você também orbita em torno deles. E aí eu to falando de mim, acreditando que eu realmente sou alguém bom, um corpo bom.*

[...] Você tem que ser alguém grande para aquelas pessoas, e você tem que entender também que aquelas pessoas não são movidas somente pela massa e nem só pela retumbância do

teu corpo, mas é por tudo, pela motivação, pelo erotismo, que você vai transmitir para essas pessoas, pela própria coisa da estética, assim, é... eu sempre fui um professor que sempre gostei de me vestir bem para os alunos, ou pelo menos me vestir de forma original, assim, eu tenho uma preocupação de não ir para a escola com uma roupa muito comum, eu gosto de ir com roupas que vão me destacar do resto do público, ou mesmo, quando, por exemplo, visto as camisas dos formandos. A gente vê o quanto a camisa do formando na gente também tem um potencial estético, assim, porque é um momento que eles, a gente sabe, que eles nos convidam para a dança da relação. É como se você se vestisse com a pele deles”.

A potência criativa dos devires inscreve e abre na história presente dos corpos desses sujeitos fissuras para o futuro em com isso materializa uma estética da existência. Masculinidades mais plurais e mais sensíveis e corpos ambíguos e mesclados pelos gêneros e afetos: ambos fora de lei. Gravitando em torno de outros corpos, constroem imagens do futuro e novos estilos para si. “A estilística da existência busca modificar as relações ancoradas na tradição e na norma e não por acaso emergiu das sombras em que antes viviam aqueles cujo preconceito social os inferiorizava ou os invisibilizava” (MISKOLCI, 2006. p. 692).

De acordo com Foucault (1984), em vários momentos da história do ocidente tem se reproduzido a noção de uma estética da existência que consiste num trabalho do indivíduo sobre si mesmo, derivado das interpelações histórico-sociais, nas quais é orientado pela busca de uma existência bela. Essa busca desde muito cedo considera o autor, é marcada por um intenso movimento à procura da “verdade de si”. A estética permeia essa experiência e abre campo para que o corpo, o prazer, o desejo, as relações, o gênero e o sexo sejam trabalhados, (des)ajustados e (des)integrados por esse anseio estético. Tal experiência implica também as possibilidades transformativas que o encontro com o outro é capaz de criar.

O outro instala-se e atravessa a subjetividade, impedindo uma identidade fechada, privada, autêntica e pura. Tendo em conta que o outro não faz referência apenas a uma identidade em confronto com outra, mas que é o irredutível a qualquer identificação, o outro, pois, como diferença, quer dizer, como aquilo que faz diferir, que produz novidades” (DOMÈNECH, TIRADU & GÓMES, 2001, pp. 132-133).

No jogo da alteridade lançamo-nos para infinitas possibilidades no que diz respeito ao experimentar a vida e a si mesmo. Toda experiência é capaz de nos alterar, porque algo de lá tiramos. Talvez passamos a perceber melhor as modificações que as experiências sociais nos

causam à medida que delas estamos nos retirando. Isso parece ficar evidente nas palavras do professor Dionísio: *“Sabe Rogério, quando tu me perguntas sobre como é para mim ser um professor homem e sobre como eu experimento meu corpo nessa relação, eu te digo que nunca pensei nisso. Na verdade estou pensando agora. Parece mais fácil pensar numa situação depois que saímos dela, embora tua pergunta tenha me pego de surpresa. Mas o que dá para te adiantar é que o meu corpo e o meu jeito de ser homem vem sendo construído no envolvimento com todas as relações com as quais tenho vivido, especialmente as que se referem ao ambiente pedagógico, pois ali é o lugar onde eu passo muito tempo da minha vida. Então é o lugar onde mais me possibilita aprendizagens e mudanças”*.

Como quem sai de uma estação para outra, ao sairmos lentamente de determinadas situações que nos envolveram e nos exigiram, parece que passamos ser capazes de ver o que antes não víamos e de ser o que antes não éramos. De uma experiência jamais saímos os mesmos, pois a dor, a emoção, o prazer, o afeto ou a dúvida que nela experimentamos nos causam deslocamentos estéticos. Após determinadas vivências, tenham sido elas boas ou ruins, já não somos mais as mesmas pessoas, já passamos ocupar outros lugares no mundo e em nós mesmos porque as experiências tiraram-nos do eixo e fizeram-nos transbordar. Como na experiência do recém-nascido, passamos a tatear outros caminhos e perceber que será necessária uma nova coragem para prosseguirmos. Isso porque já não possuímos mais o mesmo corpo e nem os mesmos sentidos e nem tampouco sabemos direito para onde estamos seguindo. É possível aqui, mais uma vez, lembrarmos Foucault (2005) em uma de suas entrevistas:

O que faz o interesse principal da vida e do trabalho é que eles permitem transformar-se em algo diferente do que se era ao princípio. Se você soubesse, quando começa a escrever um livro, o que vai dizer ao fim, você acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que é válido para a escritura e para uma relação amorosa é válido também para a vida. O jogo somente vale à pena na medida em que se ignora como acabará (p. 16).

Foucault (1978) considerava que a filosofia é em essência ascese, ou seja, “um exercício de si no pensamento” (p. 42). Diferente da concepção moderna de ascese que tratava de autorenúncia e autorrestrrição, o autor considera a ascese como a arte da vida, uma vez que ela contempla a possibilidade de transformação, invenção e reinvenção de si, condições necessárias para que um sujeito alcance determinada forma de existência.

Nesse caso, os estilos de relações que os professores estabelecem com os sujeitos com os quais convivem na escola, particularmente com os alunos e alunas, levam-nos a reinventar a si mesmo, pois o “outro é indispensável na cultura de si”, afirma Foucault (1978, p. 67). Suas corporeidades e masculinidades formam-se e transformam-se numa permanente e apaixonada aventura em busca do desprendimento de si. Assim, constroem para si heterotopias: corporais, sexuais, sociais e de gênero. Elas remetem à potência criativa que o encontro com a alteridade é capaz de promover. Elas possibilitam que os sujeitos dobrem-se sobre si mesmos (ascese) e, num exercício reflexivo, tornem-se algo diferente do que eram. Então, as heterotopias também são forças que nos movimentam em direção aquilo que ainda não somos e nem sabemos, arremessando-nos, portanto, para uma nova est(é)tica da existência.

5. CHEGADAS E PARTIDAS

A vida parece ser feita de chegadas e partidas. Que certezas levamos para nossas andanças pelo mundo? Quais certezas trazemos na bagagem a cada destino que alcançamos? De fato, alcançamos algum destino? Parece-me que nossas chegadas e partidas são feitas de acontecimentos e deles não saímos ilesos. De uma viagem não chegamos os mesmos, pois, ainda que voltemos para o lugar de onde partimos, não o vemos mais com os mesmos olhos. Isso porque fomos tocados por tudo que vimos e vivemos em nossas andanças pelo mundo. Nossos sentidos alteram-se, nossos saberes reorganizam-se, nossa autoimagem é borrada, nossas certezas são contestadas e nossa existência é (re) criada.

Já não mais me lembro com precisão de como eu era quando parti para essa arriscada experiência epistemológica. Para onde eu ia? O que eu buscava? O certo é que, gradativamente, na relação que estabeleci com os personagens que encontrei no curso dessas peregrinações, com os lugares que visitei, com as leituras que fiz e com as alegrias e dificuldades que vivi, fui mudando gradativamente meus referenciais. Fui (des) construindo diferentes olhares sobre mim e sobre o que eu buscava. Como um viajante sem destino certo, caminhei por estradas, trilhas, avenidas e desertos que apontavam para as histórias de vida de professores de Ensino Médio que têm suas masculinidades e seus corpos contestados por não estarem integrados ao que supostamente seria um “homem de verdade”.

Falei, inicialmente, que de uma viagem não saímos ilesos. Afirmo, agora, que dessa viagem não saio o mesmo, pois na medida em que eu caminhava, fui me dando conta do quanto esse caminhar mexeu com minhas memórias e meus afetos. Isso porque, em cada parada para descanso e contato com os nativos, em cada visita a pontos turísticos das cidades, a cada conversa com os cidadãos e a cada descoberta cultural que eu fazia, eu ia me redescobrando também. De algum modo, muito do que escutei, aprendi e experienciei possuía algum ponto de encontro comigo mesmo e fazia com que eu também perguntasse sobre o corpo que tenho e pelo homem que sou. Não, isso não é uma autobiografia, embora tenha muito de autobiográfico. Sim, estive na maior parte do tempo no centro desse enredo. Alterando e sendo alterado por tudo que compôs essa história. E é desse lugar que falo.

Mas então o que será que esse aspirante a nômade tem a dizer sobre suas visitas pelos recônditos das experiências que compõem o universo onde os *corpos-masculinos-docentes* são fabricados? Afinal, que corpos e que masculinidades são esses? Como se (re) criam? Que percepções esses homens possuem sobre o processo de constituição de si? O que revelam suas narrativas? E o que eu, aprendiz do outro e de mim mesmo, consegui contar sobre tudo que ouvi e vi?

Talvez seja impossível e/ou mesmo desnecessário responder precisamente a essas questões. Talvez me falte competência para tudo sobre essa aventura dizer. Entretanto, isso não significa que eu não tenha nada a contar. É comum que, em nossos trânsitos pelo mundo, além de enviar postais dos lugares por onde passamos, também ansiemos pela chegada para contar aos outros tudo que vimos e o que aconteceu conosco. E, se temos algo de novo para dizer, significa que a viagem mexeu com nossa subjetividade, isto é, nos nomadizou. Sobre os nômades e seus modos de vida, Deleuze (2006) ensinou-me a perguntar quando assim disse:

[...] o nômade não é forçosamente alguém que se movimenta: existem viagens num mesmo lugar, viagens em intensidade, e mesmo historicamente os nômades não são aqueles que se mudam à maneira dos migrantes; ao contrário, são aqueles que não mudam, e põem-se a nomadizar para permanecer no mesmo lugar, escapando dos códigos. [...] E mesmo se a viagem for imóvel, mesmo se for feita num mesmo lugar, imperceptível, inesperada, subterrânea, devemos perguntar quais são nossos nômades de hoje [...] (p.328).

A metáfora da viagem e do nomadismo instiga-me, pois os modos de vida dos sujeitos que viajam suas linguagens, seus afetos, seus hábitos culturais e suas formas de inserção no mundo expressam a história de construção de seus corpos e dos estilos de suas masculinidades. Isso supõe que a vida dos nômades, feita de partidas e chegadas, encontros e desencontros e também de deslocamentos imóveis, compreende parte dos movimentos que compõem o universo o qual incide sobre a constituição de suas identidades.

Assim, é oportuno acrescentar que a escolha de tais metáforas para falar da construção dos corpos e das masculinidades docentes não se deu gratuitamente. Elas nos dão uma primeira pista a respeito do processo de construção da corporeidade e da masculinidade desses homens da docência. Sim, a partir dos diálogos que com eles estabeleci foi possível considerar que um aspecto relevante dos seus discursos e que merece destaque é o fato de serem homens pagãos.

Os professores entrevistados, de diferentes maneiras, falam de uma busca pela liberdade que está ligada à abertura para novas experiências com os outros e consigo mesmos. Para eles, a possibilidade de transgredir ou mesmo escapar dos códigos que demarcam o *corpo-masculino-hegemônico* encontra-se no viajar. Suas viagens são inúmeras: às vezes partem para destinos conhecidos, outras vezes para terras estrangeiras. Ora sozinhos, ora acompanhados. Entretanto, também viajam sem sequer sair do lugar. Eles falam de suas excursões pedagógicas e dos efeitos que elas produzem sobre seus modos de ser e de existir.

Inicialmente, quando o tema do corpo e da masculinidade foi apresentado como questão de pesquisa, os professores mostraram certa dificuldade para refletir sobre ele. Porém, gradativamente, na medida em que fui explorando melhor as perguntas e buscando estabelecer um clima mais envolvente para nossas conversas, as dificuldades em passear pela temática foram diminuindo e percebi que os docentes entrevistados eram tomados por certo entusiasmo narrativo.

Contudo, revelaram estar associado a essa dificuldade inicial em falar sobre essa questão o fato de nunca ou raramente terem parado para pensar em como seus corpos e suas masculinidades foram sendo fabricados e experienciados ao longo de suas histórias de vida, especialmente na relação com a prática docente. Esse fato evidencia que o poder normativo das leis que regulam a construção das identidades de gênero atravessa, também, a construção dos corpos e das masculinidades menores. O que não significa, todavia, que não haja por parte desses professores reações e resistências a essas formações hegemônicas.

Parece-me pertinente assinalar que do embate entre as normas regulatórias que estão a serviço da manutenção do *corpo-masculino-hegemônico* e do desejo que esses *professores-homens* têm de colocar o corpo e o gênero em movimento, para experimentá-los de maneiras mais livres e não convencionais, emerge a pluralização de suas masculinidades e ainda a abertura para a construção de diferentes traços, gestos e movimentos de si.

Com a mesma intensidade com que são negados pelas normas regulatórias do gênero, eles reagem a esse poder, e, num movimento de fuga, desafiam a ordem prescrita, vazando para o exterior lugar onde se afirmam como sujeitos plurais. O espírito nômade desses sujeitos rejeita as interpelações institucionais que aspiram colocá-los no centro e/ou nos lugares comuns,

pois o que querem é o movimento, a troca constante de posição e de referenciais, não se deixando reduzir nem ao *um* e nem ao *múltiplo*, mas mantendo aberta a possibilidade de estarem sempre no meio - atmosfera onde nascem para as diferenças.

Isso caracteriza uma busca ativa pela ampliação de suas possibilidades de intervenção no mundo. Uma busca que está intimamente associada ao desejo de manter abertos e vivos os espaços de criação e experimentação da liberdade de si e da relação com o outro, atuando, como sugere Foucault (1994c), “como aqueles que combatem tudo que liga o indivíduo a si mesmo e assegura, assim, sua submissão às verdades dos outros” (p. 227). Assim, frutos de uma espécie de “incerteza nômade”, no lado de fora, esses homens experimentam o trânsito como estilo de subjetivação, conquistando para si uma política migratória que os caracteriza como sujeitos de passagem em que tudo que são revela apenas momentos do seu ser.

As viagens desses nômades rumo à conquista de novos territórios em si e para si são marcadas por tensões, surpresas, resistências, contestações e desvios das rotas planejadas. Eles contam com certa comoção as dificuldades que enfrentaram para terem seus corpos, suas masculinidades e suas práticas profissionais legitimados nas escolas por onde passaram. Mas também narram com entusiasmo as conquistas que obtiveram ao não desistirem de caminhar.

É importante reiterar, então, que essa pesquisa me possibilitou constatar que a força coercitiva que figura sobre a cultura escolar, particularmente a que visa definir um lugar comum para os corpos masculinos, é fortemente contestada pela presença desses *homens-híbridos*. Tanto os professores quanto os alunos que não estão integrados ao sistema de códigos que dita o tipo de comportamento e as atitudes que os “verdadeiros homens” devem ter, reverberam essa postura nas suas relações afetivo-sociais.

Com isso, abrem múltiplas possibilidades no que diz respeito à experiência estética em torno do corpo e do gênero, o que demonstra que as atitudes rebeldes desses sujeitos culminam com o *empoderamento* de si e do grupo, possibilitando a transformação dos modelos canônicos que configuram a estrutura social à qual pertencem. Portanto, a ambiguidade dos corpos e das masculinidades desses professores, construída na atmosfera que circunscreve o ambiente pedagógico, torna-se um poderoso vetor que incide sobre a (des) desconstrução das masculinidades hegemônicas no magistério.

Outro fator que pude perceber ao longo dessa investigação e que merece destaque é a instauração de uma política e de uma po(é)tica da amizade que alunos/as e professores estabelecem entre si. Ficou fortemente destacada, em vários momentos das entrevistas dos professores, a importância que estes dão para a relação com os/as alunos/as. Afirmam encontrar nos/as discentes a possibilidade e a vontade de criar. A alegria e o prazer que atravessam o estar junto deles/as instaura em seus corpos o desejo pela diferença, o transbordamento de si próprios e a possibilidade de lançarem-se para fora de si e abrirem passagem para seus devires. Com isso, além de caminharem ao encontro de si, também destroem a si mesmos, pois a (re) criação da sensibilidade humana exige, de algum modo, o desapareço e/ou mesmo a destruição de muito do que se é.

Criar, para Zarathustra, significa ir ao seu próprio encontro, mas também destruir-se, isto é, livrar-nos do que nos prende a nós mesmos. E é nessa direção que a relação pedagógica para esses sujeitos torna-se uma ponte e uma transição que os conduz para o *além-do-homem*. O alcance do além de si mesmo se dá através da força que brota desses encontros. Ela permite, entre outras coisas, que criem para si um Corpo sem Órgãos onde a pele é a superfície mais profunda e uma masculinidade dançarina que se movimenta sob o embalo desse jogo afetivo e instaurador da novidade.

Os encontros entre alunos e professores configuram-se, por assim dizer, como ambientes de experimentação política. Uma política de amizade que deflagra a criação de heterotopias - forças inventivas e desejanças, lugares menores dentro dos grandes lugares. As heterotopias representam, neste caso, as possibilidades que os sujeitos dessa pesquisa inventam para experimentar e construir suas corporeidades e masculinidades em dimensões plurais.

Mesmo enredados pelos desígnios da masculinidade hegemônica, eles subvertem a lógica vigente e investem na construção de experiências inusitadas e na partida para diferentes destinos. Vivem individualmente o efeito transformacional que o prazer do encontro com o bando lhes concede. Experimentam em romaria a farra, o gozo e o encantamento com a descoberta de territórios e sentimentos pouco explorados. Enchem-se de fulgor e combinam outras viagens, especialmente por, talvez, suporem estar no movimento do bando e na política da amizade a força que os arremessa para o limite entre o que são e o que estão deixando de ser.

Instauram novos hábitos e constituem por excelência novos processos de subjetivação, contribuindo, assim, efetivamente para a (re) construção da história do tempo presente.

Isso revela a necessidade e a possibilidade de criação que os personagens desta trama experimentam ao estarem afetivamente juntos/as. Proclama a produção de novos sentidos para o convívio, a formulação de saberes que libertem seus corpos da clausura normativa e a busca de uma existência que os coloque na ausência do muito daquilo que são, fazendo-os, por vezes, estrangeiros de si mesmos. Evidencia, portanto, uma nova estética de existência. Algo semelhante ao que Zaratustra já anunciava:

Era homem, apenas um fragmento de homem e de mim. Esse fantasma surgia das minhas próprias cinzas e da minha própria chama, e realmente nunca veio do outro mundo. [...] Que aconteceu, meus irmãos? Eu, que sofria, consegui dominar-me; levei minha própria cinza para a montanha; descobri para mim uma chama mais clara. E vede! O fantasma desapareceu! Agora que me sinto curado, seria para mim sofrimento e tormento crer em semelhantes espectros. Assim digo aos que crêem em além-mundos (NIETZSCHE, p.234).

A constante e talvez inalcançável conquista de si mesmo parece ser, afinal, o que buscam os professores com os quais dialoguei nessa pesquisa: um corpo mais híbrido; uma masculinidade mais plástica; gestos afetivos; o prazer do encontro; a experiência das emoções; a fissura na identidade; a construção de uma nova est(é)tica masculina. Essas são apenas algumas das conquistas que esses homens da docência têm alcançado na relação com seu exercício profissional. A passagem desses homens pelo Magistério significa a oportunidade de viverem experiências e delas saírem alterados. Um trabalho ininterrupto de busca de autossuperação que se dá tanto na relação de si para consigo mesmo quanto na relação de si para com os outros. Assim, o *corpo-docente* mesclado cheio de afetação e movimentos bailarinos e a *masculinidade-docente* borrada e insuflada de ambiguidade são, no caso dessa pesquisa, em grande parte fabricadas no interior de uma tocante viagem chamada *experiência-pedagógica-marginal*.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que ocorrem: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos

acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2006, p.).

Se a experiência é algo que nos toca e requer certa desaceleração do fluxo contínuo da vida, creio que essa foi, para mim, uma *pesquisa-experiência*, pois algo me aconteceu. Encontrei-me com homens da docência para saber como constroem seus corpos e suas masculinidades e, a partir disso, tive a oportunidade de revisitar a história de construção do meu próprio corpo e da minha masculinidade, reitero. Em muitos momentos confundi minha história com as deles, mas com isso pude chegar bem perto de tudo que me disseram para hoje tornar-me o seu porta-voz. Desejo ter sido (in) fiel a cada palavra que a mim concederam. Todavia, essa é uma dívida impagável, sobretudo, porque esses homens encorajaram-me a contar e re-elaborar minha própria história. Coisa que outrora eu jamais supunha poder dividir com alguém. Apesar do cansaço, já me sinto afetado pelo desejo de lançar-me para novos destinos. Agora, talvez, mais livre e mais leve. São tempos de novas partidas...

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Jânio. J. Vieira de. Educação e Gênero: homens no magistério primário de Teresina (1960 a 2000). Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Piauí – Educação, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora: UFMG 2005.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. Os nomes do pai. A edipianização dos sujeitos e a produção histórica das masculinidades. O diálogo entre três homens: Graciliano, Foucault e Deleuze. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B., VEIGA NETO, Alfredo. (Orgs.) Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. 2 Ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

ARTAUND, Antonin. Escritos. Porto Alegre: L&PM, 1983.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BANDINTER, Elizabeth. XY: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BARROS, Manoel de. O livro das indagações. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BLANCHOT, Maurice. Le livre à venir. Paris: Gallimard, 1959.

BOURCIER, Marie-Hélène. Sexpolitique. Queer zones 2. Paris: La Fabrique Editions, 2005.

BOURDEEU, Pierre. A dominação masculina. Educação e Realidade. Porto Alegre, vol. 20 (2), p. 133-184, jul/dez. 1995.

BRADOTTI, Rosi. Nomadic Subjects. Embodiment and sexual difference. In: Contemporary feminist Theory. New York: Columbia University Press, 1994.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Gender Trouble: Feminism & the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

CARDOSO, Frederico. A. A. identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar? Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Minas Gerais – Educação, 2004.

CARDOSO, JR. Hélio Rebello. Foucault e Deleuze em co-participação no plano conceitual. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B., VEIGA NETO, Alfredo. (Orgs.) Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. 2 Ed. Rio de Janeiro:DP&A. 2005.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano I. Petrópolis: Vozes, 1996.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A (des) educação do corpo ou o pequeno desfile dos corpos contemporâneos e seus lugares de transgressão. In: anais do XXIV Simpósio Nacional de História, São Paulo, 2007.

CONNELL, Robert W. Masculinities. México: Cambridge: Polity Press, 1995.

COSTA, Jurandir Freire. Foucault e a terapêutica dos prazeres. In: Revista Agora. Rio de Janeiro: v.2, n.1, p.9 - 25, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Caminhos investigativos III. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DELEUZE, Gilles. Lógica dos sentidos. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. Kafka: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3/. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. Pouparkers. Paris: Minuit, São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Cinema 2: O Tempo-imagem. 1989.

_____. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1/. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3/. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. São Paulo: Ed. 34, 2006.

DERRIDA, Jacques. Jacques. Torres de Babel. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. Jacques. Posições. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

_____. Violência e Metafísica. In: DERRIDA, Jacques. La escritura y La diferencia. Barcelona: Anthropos, 1997.

DERRIDA, Jacques. ; ROUDINESCO, Elisabeth. De que amanhã...: diálogos. Rio de Janeiro, 2004.

DOEL, M. "Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

DOMÈNECH, Miguel; TIRADO, Francisco; GÓMEZ, Lucía. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUSCUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões dos usos escolares da diversidade. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-178, 2000.

FERNANDES, Claudemar Alves. Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias. São

- FISCHER, Rosa. Maria. Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. 2005.
 _____. Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. Caderno de Pesquisa, nº 114: São Paulo, 2001.
- FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
 _____. Ditos e escritos. São Paulo: Forense Universitária, 2003.
 _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999
 _____. A sociedade punitiva. Resumos dos cursos do Colège de France. (1970 – 1982) Rio de Janeiro: Zahar. 1997.
 _____. A Ordem do discurso. Tradução de Alberto do O. Souza. Série Apontamentos n. 29. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1995.
 _____. “Archéologie d’une passion”. Dits et écrits, IV, Paris: Gallimard, 1994a
 _____. A sociedade da verdade. Ditos e escritos, Rio de Janeiro: Zahar, 1994b
 _____. Ditos e escritos. São Paulo: Forense Universitária 1994c.
 _____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
 _____. História da Loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectivas. 1987.
 _____. História da Sexualidade (Vol. I: A vontade de saber). Rio de Janeiro: Graal, 1985.
 _____. História da Sexualidade (Vol. II: O uso dos prazeres). Rio de Janeiro: Graal, 1984.
 _____. A governamentalidade. São Paulo: Forense Universitária, n. 167-168, p. 12-29, 1978.
- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GROSSI, Miriam Pillar (Orgs). Masculino, Feminino, Plural: gênero na interdisciplinaridade. Ed. Mulheres, Florianópolis, 1998, p. 21-41.
- GUARESCHI, N. M. de F.; MEDEIROS, P. F. de. ; BRUSCHI, M. E. Psicologia social e estudos culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: GUARESCHI, N. M. de F.; MEDEIROS, P. F. de. ; BRUSCHI, M. E. (orgs.) Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Micropolíticas: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. SILVA, Tomaz. Tadeu da. (trad.);
- LOURO, Guacira. Lopes. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HARAWAY, Donna. “Manifesto cyborg: ciência, tecnologia e feminismo no final do século XX. In: HARAWAY, Donna. The Haraway Reader. Nova York: Routledge, 2000.
- HOENISCH, J. C. D.; BERNARDES, A. G. Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da psicologia social com os estudos culturais. In: In: GUARESCHI, N. M. de F.; MEDEIROS, P. F. de. ; BRUSCHI, M. E. (orgs.) Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- KEIL, Ivete & TIBURI, Marcia. Diálogos sobre o corpo. Porto Alegre: Escritos Editora, 2004.

KOAN, W. Infância entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Narrativas, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. La experiencia de La lectura. Barcelona: Leartes, 1996.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Campinas: Leituras SME, 2002.

_____. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. 4 edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascarada/4. ed./- Belo Horizonte; Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEAL, O.; BOFF, A. M. Insultos, queixas, sedução e sexualidade. Fragmentos de identidade masculina numa perspectiva relacional. In: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. Sexualidade brasileira. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

LÉVINAS, Emmanuel. Humanismo do outro homem. Vozes: Petrópolis, 1993.

LINS, Daniel & GADELHA, Silvio (orgs). Nietzsche e Deleuze: o que pode o corpo? Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

LOPES, Denilson. O homem que amava rapazes e outros ensaios. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. In: Seminário de Pesquisa em educação da região sul - ANPED SUL. 10p. Anais. Paraná: 2004a.

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004b.

_____. Um corpo estranho – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEYER, Dagmar E. ; SOARES, Rosângela de F. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação. O que podemos aprender com – e a partir de um filme. p. 23-44. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, M. I. E. Caminhos investigativos III. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Como conciliar humanização com tecnologia na formação de enfermeiras? p.189-195. Revista Brasileira de Enfermagem. v. 55, n. 02. 2002.

MIRANDA, Marcelo. H. G. de. O magistério masculino: o despertar tardio da docência. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Pernambuco – Sociologia, 2005.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. Estudos feministas. Florianópolis. 14 (3): 272. Set/2006.

- NAVARRO-BARBOSA, Pedro Luiz. O acontecimento discursivo e a construção da identidade na história. In: NAVARRO-BARBOSA Pedro Luiz; SARGENTINI, Vanice. Foucault e os domínios da linguagem: discurso poder e subjetividade. São Paulo: Claraluz, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. *La Volonté de Poissance*. Ed. Friedrich Wurzbacha. Paris: Gallimard, 1995.
- _____. *Assim falou Zaratustra – um livro para todos e para ninguém*. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- OLIVEIRA, Auta. S. B. de. *Reflexos no espelho: gênero masculino no magistério*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Pelotas – Educação, 2002.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *A Construção Social da Masculinidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.
- ORLANDINI, Eni Pulcinelli. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- ORTEGA, Francisco. *Amizade e Estética da Existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- PELBART, Peter Pál. *Leitura e Leitura*. In: RAGO, Margareth, ORLANDINI, Luiz B. Lacerda, VEIGA-NETP, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. *Corpo, sexo e subversão: reflexões sobre duas teóricas queer*. *Interface – Comunicação, Saúde e Educ.*, v. 12, n. 26, p. 499- 512, jul/set. 2008.
- PÉREZ, Carmem L. Vidal. *A lógica e os sentidos da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos*. In: *Revista do Departamento de Psicologia, UFF vol. 19, Niterói, 2007*.
- PESSOA, Fernando. *Poemas de Alberto Caeiro: obra poética II*. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- QUINTANA, Mario. *Autoretrato*. In: *Os melhores poemas de Mario Quintana*. São Paulo – São Paulo, Ed. Global, 1996.
- RAGO, Margareth. *Epistemologia feminista, gênero e história*. In: PEDRO, Joana Maria e
- ROSE, Nicolas. *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood*. Cambridge University Press, 1996.
- SAMPAIO, Shaula M. Vicentini. *Estilhaços depois da tempestade: divagações sobre identidade, escrita, pesquisa*. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Derrida e a Educação*. Belo Horizonte: autêntica, 2006.
- SANTOS, Luís Henrique S. dos. *Dos compores da pesquisa: um Olhar caleidoscópico sobre as representações culturais do corpo*. Dissertação de Mestrado em Educação/UFRGS, 1998.

SARRES, Michel. Filosofia mestiça – Le tiers-instruit. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
_____. Atlas. Madri: Madri, 1994.

SCHÖPKE, Regina. Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto. São Paulo: Edusp, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e realidade, 16 (2). Porto Alegre, jul./dez., 1990

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&S, 2003.

SOMERMAM, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Cortez, 2002.

SWAIN, Tania Navarro. Identidade nômade: heterotopias de mim. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B., VEIGA NETO, Alfredo. (Orgs.) Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. 2 Ed. Rio de Janeiro:DP&A. 2005.

TÍLIO, R. O jogo discursivo na vida afetiva: a construção das masculinidades hegemônicas e subalternas. In: LOPES, L. P. (Org.). Discursos e Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade... Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 89-111.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. – 2ª Ed. Belo Horizonte, 2004.

VIEIRA, Daiane. A. Histórias do Magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980). Dissertação de Mestrado: Universidade de São Paulo – Educação, 2003.

VILELA, Eugénia. Corpos inabitáveis: Errância, filosofia e memória. 2001 Habitantes de babel. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WEEKES, J. O corpo e a sexualidade. p. 35-82. In: Louro, Guacira L. (org.). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, 1999.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)