

A (trans)missão docente de corpos transviados do sistema sexo-gênero

Lucas Eduardo Souza Assunção Lopes; Margareth Diniz

Resumo. A partir da indagação se um corpo transviado pode lecionar, advinda de uma experimentação onírica, ofertou-se um espaço para uma “conversa” com docentes de instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, dissidentes do sistema sexo-gênero, a fim de esmiuçar a relação com o saber e o “estilo” docente dessas pessoas. No momento a posteriori, foi possível constatar as reverberações das experiências docentes em suas práticas; os atravessamentos de um saber de ordem inconsciente; e o consentimento da incidência da sexualidade e do gênero em seus ofícios, por meio da emersão de um “estilo” próprio do fazer docente, que se mostrou intimamente relacionado com a possibilidade de nomear a si mesmo. Ao final, foi proposta uma elaboração sobre o que pode o corpo transviado em ato.

Palavras-chave: dissidência sexual; dissidência de gênero; educação e psicanálise; saber inconsciente.

La transmisión de enseñanza de los cuerpos *transviados* del sistema sexo-género

Resumen. A partir de la pregunta de si un cuerpo *transviado* puede enseñar, surgida de una experimentación onírica, se ofreció un espacio para “conversaciones” con docentes de instituciones de Educación Superior del Estado de Minas Gerais, disidentes del sistema sexo-género, con el fin de escudriñar la relación con el conocimiento y el “estilo” de enseñanza de cada una de estas personas. Posteriormente, fue posible ver las repercusiones de las experiencias docentes en sus prácticas; los cruces del conocimiento inconsciente; y el consentimiento a la incidencia de la sexualidad y el género en sus trabajos, a través del surgimiento de un “estilo” propio de la enseñanza, que resultó estar estrechamente relacionado con la posibilidad de nombrarse a sí mismo. Al final, propuse una explicación sobre lo que mi cuerpo *transviado* puede hacer en acción.

Palabras clave: disidencia sexual; disidencia de género; educación y psicoanálisis; conocimiento inconsciente.

The teaching transmission of *transviados* bodies from the sex-gender system

Abstract. Based on the question whether a *transviado* body can teach, arising from a dreamlike experimentation, a space was offered for a “conversation” with teachers from Higher Education institutions in the State of Minas Gerais, dissidents of the sex-gender system in order to scrutinize the relationship with knowledge and teaching “style” of these people. At a later date, it was possible to see the reverberations of teaching experiences in their

*Psicanalista. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP – MG), Ouro Preto, MG, Brasil. E-mail: lucas.ealopes@gmail.com

**Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP – MG), Ouro Preto, MG, Brasil. E-mail: dinizmargareth@gmail.com

practices; the crossings of unconscious knowledge; and the consent to the incidence of sexuality and gender in their jobs, through the emergence of a “style” specific to teaching, which proved to be closely related to the possibility of naming oneself. In the end, I proposed an elaboration on what my *transviado* body can do in action.
Keywords: sexual dissent; gender dissent; education and psychoanalysis; unconscious knowledge.

L’enseignement (trans)mission des corps *transviados* à partir du système sexe-genre

Résumé. Sur la base de la question de savoir si un corps *transviado* peut enseigner, née d'une expérimentation onirique, un espace a été proposé pour une « conversation » avec des enseignants des établissements d'enseignement supérieur de l'État de Minas Gerais., dissidents du système sexe-genre, afin d'interroger le rapport avec le savoir et le « style » d'enseignement de ces gens . Plus tard, il a été possible de constater les répercussions des expériences d'enseignement dans leurs pratiques ; les croisements de connaissances inconscientes ; et le consentement à l'incidence de la sexualité et du genre dans leur travail, à travers l'émergence d'un « style » propre à l'enseignement, qui s'avère étroitement lié à la possibilité de se nommer. En fin de compte, j'ai proposé une élaboration sur ce que mon corps *transviado* peut faire en action.

Mots-clés: dissidence sexuelle; dissidence de genre; éducation et psychanalyse; connaissance inconsciente.

Esta escrita começa pelos sonhos, locais inconscientes que, como elucidou Sigmund Freud (1900/1996), são verdadeiros “guardiões do sono”. Iniciar falando de processos oníricos justifica-se por ser o local onde o desejo – de pesquisar – se anunciou com a pergunta: Pode um corpo (trans)viado lecionar?

Com essa interrogação, busquei compreender de que forma ter sido marcado pelo Outro¹, como um corpo viado, mais do que uma simples “nomeação”, advinha também de uma reprodução cis-²heteronormativa de classificação daquilo que deveria ser visto como menor, portanto, inferior.

Desse modo, ao receber tal marcação, foi preciso me haver com uma série de embaraços, confusões, inibições e processos de recalçamento³, mas não só, algo de um não saber, de uma não resposta do que fazer com isso fez causa no meu desejo de saber.

Essa elaboração me permitiu ir além, de forma a extrair do significante viado, a minha diferença⁴ frente ao discurso hegemônico que o propaga pejorativamente. Ao reconhecer o

¹ Termo laciano utilizado para caracterizar um lugar simbólico, podendo vir a ser um “significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus - que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intrassubjetiva em sua relação com o desejo” (Roudinesco & Plon, 1997, p. 558).

² O prefixo “cis” é de origem latina, significa posição aquém, ao mesmo lado; enquanto “trans” significa posição além, do outro lado. Neste caso, ao utilizar o prefixo “cis” intento marcar as pessoas que consentem com o gênero compulsoriamente determinado ao nascer devido à morfologia genital externa (Vergueiro, 2016).

³ Freud conceituou o conceito de recalque como o processo inconsciente de manter ideias e representações, “cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer” (Roudinesco & Plon, 1997, p. 647).

⁴ O termo “diferença”, escrito no singular, está apoiado nos estudos feitos pela socióloga Avtar Brah, para conceituar os marcadores sociais da diferença. O conceito de diferença trabalhado por ela, “se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados” – o que essa teórica postula é que não necessariamente a diferença demarca processos de hierarquia ou opressão. Sendo imprescindível, contextualizar “se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (Brah, 2006, p. 374).

meu não lugar e o meu não pertencimento dentro de uma norma social e culturalmente imposta, me deparei com a minha transgressão e, com ela, o meu estatuto de um não masculino, de um não sujeito, de um corpo ininteligível.

Para que, diante daquilo que fez marca e me mobilizou para voltar na história a fim de dar um novo contorno ao que antes se constituía enquanto um ponto opaco e, portanto, sem significação, pudesse ser reafirmado por um compromisso ético e político de aproximação das vivências e experiências dissidentes do sistema sexo-gênero.⁵

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

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

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

Ao dirigir uma questão de ordem inconsciente para uma pesquisa acadêmica, eu acreditava ser suficiente para responder – ainda que parcialmente – à pergunta que me “despertou”. No entanto, o que estava diante de mim não era uma pergunta genérica, endereçada a qualquer corpo docente transviado de uma normativa cis-heterossexual, mas, sim, uma pergunta atrelada ao meu desejo, que buscava uma ancoragem em corpos autorizados do seu lugar transviado.

Ter me deparado com essas elucubrações me permitiu aceder mais um motor, talvez o motor que faltava desde o início, aquele que, enfim, me autorizaria a falar do meu lugar enquanto um corpo transviado rumo à docência. Esse movimento me levou para uma nova questão: Pode o meu corpo – transviado – lecionar?

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

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

⁵ A antropóloga americana Gayle Rubin entende o sistema sexo-gênero como a “organização social da sexualidade e a reprodução de convenções de sexo e de gênero” (Rubin, 1975/2017, p. 14) de forma que as instâncias estarão em consonância com a trílice: morfologia genital externa, a autodeterminação da identidade de gênero e a orientação sexual de cada sujeito.

Assim como nos sonhos, fui atravessado pela pergunta que inspirou a produção desse escrito, e, de forma “desperta” e consciente, propus como recorte do meu trabalho de campo conversar com sujeitos colaboradoras/es em exercício docente em instituições públicas e privadas de Ensino Superior de Minas Gerais que tivessem consentido ou não com as identificações⁶ propostas por significantes pejorativos e alienantes, comumente utilizados na marcação de sujeitos dissidentes do sistema sexo-gênero vigente. A partir de uma “conversa” com cada pessoa colaboradora, identifiquei às reverberações das experiências docentes em suas práticas; os atravessamentos de um saber de ordem inconsciente; e o consentimento da incidência da sexualidade e do gênero em seus ofícios, pela emergência de um “estilo” próprio do fazer docente – o que se mostrou intimamente relacionado à possibilidade de nomear a si mesmo.

A tarefa de pesquisar entre os “restos” e “escombros” inconscientes

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

Para tanto, foi preciso realizar um verdadeiro trabalho de escavação, do qual mergulhei entre os restos e escombros inconscientes tanto da minha relação com o saber, com o meu corpo e as minhas vivências sexuais e de desejo, quanto no encontro com os demais sujeitos colaboradoras/es e, conseqüentemente, com o aprofundamento teórico e a análise do material obtido.

Com esta constatação, o que quero dizer é que não trabalhei por meio da relação de analista e objeto, mas, sim, tendo em vista a relação de pesquisador com os sujeitos colaboradoras/es. Essa posição foi adotada ao compreender que o objeto correspondente às pesquisas em Ciências Humanas é o discurso (Amorim, 2018), ou seja, o objeto não poderia ser entendido como ausente de uma voz, de tal forma que, se este objeto diz algo, então, ele é um objeto falante. Portanto, nesta pesquisa não houve apenas a minha voz enquanto pesquisador e colaborador, mas outras vozes que contribuíram e narraram as suas vivências e experiências. Sendo assim, “no lugar do objeto há um sujeito que fala com o pesquisador” (Amorim, 2018, p. 20).

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

⁶ Apesar de “identificação” ser um termo freudiano, sua utilização nesse escrito se apoiou na teoria lacaniana, que entende este conceito por um traço unário, na concepção do um “esteio da diferença que, por sua vez, é a base da identidade, distinta da abordagem lógica clássica que faz do um a marca do único” (Roudinesco & Plon, 1997, p. 365). O que eu quero dizer com esta citação é a possibilidade de que as diferenças próprias de cada processo identificatório podem ser contadas uma a uma, caso a caso, de cada significante que possa advir como nome próprio para cada sujeito, desvinculando-se de uma abordagem clássica e universal que poderia utilizar do um, como a marca de um único, como uma norma a ser seguida e reiterada.

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

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

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

Para tecer as “conversas”, recorri à amostragem por acessibilidade (Gil, 2008), com divulgação nos ambientes digitais e nas redes sociais, tais como: *e-mail*, Facebook, Instagram e WhatsApp, na busca de sujeitos-docentes dispostos a colaborar com a pesquisa. A seleção das/os colaboradoras/es não levou em consideração a idade e o tempo de exercício docente, exceto a identificação pessoal com o recorte proposto.

Os encontros aconteceram de forma virtual, pelo fato de a pandemia da covid-19 ainda causar preocupação e devido às universidades ainda permanecerem fechadas, onde provavelmente os encontros aconteceriam se tivessem ocorrido de forma presencial. Até o momento da última “conversa” realizada, as universidades ainda estavam fechadas. Em Minas Gerais, o retorno aconteceu a partir de março de 2022.

Para a investigação em campo, levei em consideração o método clínico psicanalítico,⁷ ao me amparar naquilo que a Psicanálise pode oferecer enquanto epistemologia e método. Tal escolha se fez pelo meu envolvimento como pesquisador e meus objetivos de pesquisa (Diniz, 2018).

Margareth Diniz (2018) conceituou o método clínico como o exercício do sujeito pesquisador se colocar em duas posições: “Uma em que há mistura com o objeto de estudo e outra posição em que observamos como ocorreu essa mistura, buscando descrevê-la objetivamente e não a escamoteando” (Diniz, 2018, p. 114). A possibilidade em operar com este método de investigação permite levar em consideração que, em uma pesquisa, só é possível apreender de forma parcial, sendo necessário lidar com a falta e com as incompletudes, podendo facilitar um acesso ao sujeito do inconsciente, por meio da implicação e dos processos de “transferência/resistência”⁸ (Diniz, 2018).

⁷ Este método não deve ser confundido com uma psicoterapia ou análise. Trata-se de um método de fazer pesquisa que parte do discurso do sujeito, dos meandros conscientes e inconscientes de sua enunciação, sem finalidades terapêuticas (Diniz, 2018).

⁸ Em Psicanálise, o termo “transferência/resistência” refere-se ao conjunto de reações inconscientes que uma pessoa em posição de analisante pode adotar durante um tratamento analítico por meio de obstáculos que impedem o acesso a conteúdos recalçados. A resistência pode trabalhar a favor de uma transferência negativa, por atitudes hostis e agressivas direcionadas à figura da pessoa em posição de analista; utilizo o termo na escrita desta metodologia, por entender que o processo descrito pode acontecer em uma situação de pesquisa, na relação pesquisador e sujeitos colaboradoras/es.

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

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

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

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

Ao ofertar um espaço propício para uma “conversa”, os sujeitos colaboradoras/es, além de interlocutoras/es, se tornaram “narradores, parceiros na pronúncia do mundo” (Serpa, 2010, p. 54). Nessa esteira autoral, busquei, na produção da escritora e artista Grada Kilomba (2020), principalmente, no livro “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano” sustentação para a ética proposta em narrar a própria história, como possibilidade de se interromper, de se apropriar e de se transformar o modelo de “história única”.

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

Essa posição ética e política, a meu ver, permitiu localizar a pesquisa em Psicanálise no campo da Educação, no movimento tal que a coloca “de saída, no esforço de adentrar esse universo e dialogar com ele” (Ferreira, 2018, p. 14). Faço esta pontuação a fim de salientar que a pesquisa em Psicanálise, conforme destacou Ferreira (2018), se orienta pela “douta ignorância”, ao deixar cair saberes absolutos ou preconcebidos sobre determinado tema e se abrir para um saber que poderá ser produzido no encontro entre pesquisador e sujeitos colaboradoras/es. Assim, como pude constatar nesta pesquisa, além do meu encontro com os sujeitos colaboradoras/es, houve a assunção do meu próprio saber instigado pelos encontros, e na minúcia do trabalho de escavação de um desejo, até então, soterrado.

Durante a feitura da pesquisa, localizei processos de angústia e momentos de incertezas; me deparei com inúmeras resistências e inseguranças advindas das minhas fantasias. A identificação com alguma fala proferida tornou-se inevitável, com alguma cena reproduzida,

mas não só, também percebia um incômodo subjetivo com algo falado e, frente a isso, me angustiava com o que mais eu poderia encontrar. Como estratégia para lidar com esses sentimentos, adotei a escrita em forma de diário paralelo, utilizando cadernos e o bloco de notas do celular para transcrever as minhas percepções, detalhar as angústias e conversar com os meus medos e inseguranças durante a produção.

A escrita paralela manteve-se como um compromisso do qual eu não poderia me furtar: engajamento e rigor enquanto pesquisador de – como avaliou Diniz (2005) –, não excluir “os obstáculos e as incertezas que aparecem no seu processo de produção de conhecimento” (p. 42).

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

Os “encontros marcados”

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

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

A escolha conceitual para dividir a apresentação dos “encontros marcados” com os sujeitos colaboradoras/es teve três recortes: O primeiro apresentará as experiências como importantes moduladores do ofício docente e as suas reverberações no fazer docente; o segundo discorrerá sobre as relações com o saber inconsciente dos sujeitos da pesquisa; e o terceiro recorte ilustrará de que forma o advento do nome próprio, intimamente relacionado com o consentimento da experiência com a sexualidade e com o gênero, se fez na constituição do fazer docente dos sujeitos colaboradoras/ores, na emersão de um “estilo” autoral dessas pessoas.

As experiências docentes

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

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

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

Ao trazer essas experiências, Favacho não pretendia indicar superioridade de uma sobre a outra, mas afirmar que se tratava de experiências históricas e, desse modo, importantes moduladores do ofício docente, já que tais experiências “emergem concomitantemente, proliferando múltiplas possibilidades de docência” (Favacho & Mendes 2020, p. 1.425), portanto, são experiências relacionais ao contexto histórico vivenciado.

Favacho, ao fazer tais elucidações, pretendeu indicar que, nitidamente, a figura docente não é constituída de uma essência, em que poderia se pensar imutável, mas reafirmar o caráter de construção da docência calcada em relações de poder, sendo a figura docente composta, ao mesmo tempo, por figuras tão distintas entre si, porém, a serviço de uma manutenção do poder estatal – o que não deixa de garantir um caráter múltiplo da docência (Favacho & Mendes, 2020).

Tais experiências visam legitimar, para o corpo docente, os saberes válidos e aqueles entendidos como descartáveis. Porém, este dispositivo de poder visa delimitar os corpos aptos para o ofício docente, daqueles destoantes, portanto, extraviados, ou melhor, transviados desta expectativa.

O colaborador Adriano, ao falar da sua atuação na Educação Básica, trouxe a incidência de uma experiência docente que, à época, estava colada no seu imaginário:

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

Adriano, ao cogitar que falar sobre si e da sua sexualidade poderia suscitar fantasias de sedução, associadas a uma prática pedófila, remete a uma herança discursiva religiosa e, posteriormente, de cunho médico-científico, que não só atribuiu perversões, patologias e desvios com relação às dissidências sexuais e de gênero, como produziu a internalização nos próprios sujeitos. Os trabalhos publicados por Guimarães (2004), Trevisan (1986/2018) e Green (1999/2019) exemplificam esta problemática.

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

Assim, proponho um exercício de pensar no que lhe vem à mente, quando se suscita “corpo docente”. É possível se deparar com uma série de indagações a partir daí: O que é uma pessoa em posição docente? De que corpo se estaria falando? Seria o “corpo docente” o conjunto de pessoas que assumem o ofício da docência em uma instituição específica? Se sim, haveria como dizer algo mais deste “corpo docente”? Outras pessoas, ao realizarem a mesma reflexão, poderiam associar “corpo docente” ao corpo individual de um sujeito que se nomeia enquanto alguém responsável por lecionar? Logo, um “corpo docente”, contado um a um?

No mesmo contexto, supondo uma partida desse lugar, de que forma o “corpo docente” é visto, imaginado, falado? Há uma função para este “corpo docente”? A que serve a experiência deste corpo? De quê ou para quem? Um “corpo docente” estaria apto para lidar com a diferença? E quando invoco “diferença”, refiro-me à diferença entre os próprios “corpos docentes”. Ou seja, um “corpo docente” poderia consentir com a diferença? É neste caminho que pretendo seguir, ainda que não seja a ideia fechar e/ou esgotar nenhuma destas questões, mas deixá-las em aberto, para que circulem e decantem.

A psicanalista Cláudia Itaborahy Ferraz (2013), em sua dissertação de Mestrado, discorre sobre o corpo adoecido da mulher professora diante do seu encontro com a diferença, tendo localizado uma desarmonia do sujeito com o seu corpo, naquilo que é impossível de ser dito. Assim, amparada nos estudos de Freud e Lacan, ela considerou que a unidade de um corpo advém da entrada do sujeito na linguagem, pois antes mesmo de poder dizer, o sujeito já é falado pelo Outro. Esta concepção psicanalítica é crucial para que seja possível deslocar o corpo de um lugar estritamente biológico e universal, para se pensar em um corpo simbólico. A concepção de corpo, para a teoria psicanalítica, não se dá por uma via anatômica e essencialista, mas por um corpo marcado por significantes e atravessado pelo real. Dito de outra forma, “o corpo, para a Psicanálise, se constitui com a história do sujeito e é, por isso, que o corpo é um acontecimento do significante” (Ferraz, 2013, p. 41).

Se, no início deste recorte, o colaborador Adriano trazia uma preocupação ao dizer da sua atuação na Educação Básica, na lida com a sexualidade e no encontro com adolescentes, de alguma forma, com o passar da sua experiência docente, mas não somente, com a sua inserção no Ensino Superior, um deslocamento pôde ser percebido, como nesta declaração:

Eu levei para o Ensino Superior muito do que eu era como professor na Educação Básica. (...) A maioria dos meus alunos, são mulheres, então, convocá-las a pensar o lugar do feminino; boa parte das minhas alunas são negras, pensar o lugar da negritude; convocá-las a pensar as relações sociais nas quais elas estão inseridas, relações territoriais nas quais elas se inserem e que ajudam a pensar a filosofia. (...) Então, você consegue pensar a docência de um outro lugar que não é aquele lugar abstrato, universal, de uma professora incorpórea. Ela se corporifica na experiência dessas meninas negras. (Adriano, 2021)

De um professor na Educação Básica que acreditava não ser “direito” seu trazer a sua vivência da sexualidade para a sala de aula, chega-se a um docente do Ensino Superior que, não só acredita ser o seu dever levar essas pautas para a sua disciplina, mas em alguém que indica uma forte influência de uma experiência militante, onde não se cogita mais a disparidade entre docente/discente, com um forte incentivo em prol de uma reflexão filosófica aproximada da realidade dos sujeitos com os quais ele se encontra.

O que Adriano parece demonstrar é um consentimento da subjetividade, do pessoal e daquilo que é de ordem inconsciente como importantes instâncias a estarem presentes na sala de aula.

De uma posição passiva, quando só se retém conhecimento, de citações diretas, há, agora, a aproximação de uma vivência pessoal aliada a uma produção acadêmica. Este movimento pode implicar o sujeito, a experiência de si, a sua narrativa singular e pessoal que pode agregar, no conhecimento produzido em sala de aula, além de uma citação, um relato de si.

Desta forma, compreendo ser, pela via autoral, que resiste às tentativas de normalização e ordenação, o caminho possível para deslocar a imagem docente de um lugar sagrado e imaculado, para se pensar em práticas docentes que, transviadas de um conjunto normativo e ordenador, possam emergir de forma singular dos atos de “transmissão” de saberes, e que consintam as diferenças.

Notas sobre o saber inconsciente

A Psicanálise opera com a diferenciação entre saber e conhecimento. Enquanto o saber opera por uma via inconsciente, associada com o desejo e com aquilo do qual o sujeito não sabe que sabe, portanto, algo que não pode ser medido ou quantificado, o conhecimento apresenta-se de forma consciente, ou seja, aquilo que é esperado dos sujeitos, ao adentrarem no espaço educacional, por exemplo.

Uma pessoa em posição discente, ao entrar em uma Instituição de Ensino Superior pública ou privada, precisa, necessariamente, dar sinais de sua correspondência ao currículo exigido para a conclusão do curso de sua escolha, de tal maneira que adquira conhecimentos suficientes para, futuramente, se nomear como profissional apto a exercer aquela função em que se preparou ao longo dos anos. Nesta caminhada, serão aplicados trabalhos, provas e exercícios, a fim de comprovar a sua eficácia. No relato do colaborador Léo, é possível distinguir esta diferenciação tão importante para que se possa separar um conceito do outro:

Com o saber eu entendo que é bem diferente do que a relação com o conhecimento... tem algo da relação com o saber que cabe uma transmissão singular, individual, uma coisa que passou por essa vivência, por essa corporeidade, algo nesse sentido. Inclusive, a transmissão disso, a vocalização disso é muito diferente do que acontece quando eu vou falar de um

teórico, vou apresentar um sistema de pensamento conceitual que não fui eu que elaborei, apesar de ver sentido naquilo, sabe? Assim, eu acho que tem essa diferença. (Léo, 2021)

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

A professora bell hooks (1994/2019), em seus escritos, chamou a atenção para pessoas que pensam ser possível ensinar apenas com a mente, ignorando a presença de um corpo vivo e desejoso – o que, para ela, sempre se fez como um enigma: “O que fazer com o corpo na sala de aula?” (hooks, 1994/2019, p. 253). Assim, ela considerou: “Chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam” (hooks, 1994/2019, p. 253).

De modo que, a autenticidade e a autoria da/o docente se irrompe diante de uma grade curricular e de uma série de conteúdos a serem passados. O que intento dizer é que, além do conhecimento a ser conduzido durante a disciplina, há docentes que consentem com a transmissão de um saber inconsciente, tal como o relato do colaborador João, a seguir:

Eu precisei experimentar... tornar, de algum modo, possível a vivência, (...) experimentar um saber sobre mim, sobre quem eu sou, sobre o que eu gosto, o que eu dou conta, o que eu não dou conta. Então, essa experiência, em torno do saber... é mais do que conhecer... é experimentar, né? É encontrar com o conhecimento e, de algum modo, se relacionar com ele, tornando ele algo sensível, possível, acessível. (João, 2021)

Afinal, a experiência de si está conectada ao que se diz em sala de aula, ao que se transmite e àquilo que se elenca como primordial para ser explanado em um espaço educacional. A instância pessoal e subjetiva está presente na relação entre docente/discente. O que João parece relatar é o fato de essa intencionalidade não precisar ser escamoteada, mas presentificada em seu cotidiano.

A colaboradora Renata, por sua vez, reafirmou o que bell hooks já considerava em seus escritos, ao dizer de uma não separação entre mente e corpo, em um fazer docente. O saber sobre si está relacionado ao ato de experimentar e atuar com o corpo. E estar com o corpo é se apresentar enquanto sujeito do inconsciente, aquele que não obedece às convenções e normas sociais, portanto, aquele que não se isenta de aparecer com o seu desejo, como a colaboradora avaliou:

Eu só sei falar da minha relação com o saber em relação ao inconsciente, de saber que ele existe... porque eu não tô falando do saber escolar e não tô falando do saber docente, saber dar aula, essas coisas... eu admito que ele existe... e se eu admito que ele existe, eu admito as falhas, eu admito os atos falhos, eu admito os esquecimentos... os sonhos. [Eu] admito um real que me tira do lugar, admito que estar professora é desafiante o tempo inteiro, que exige estudo o tempo inteiro. É tá com o corpo né, [a] relação com o saber tem a ver com o corpo, não tem jeito, não tô falando de qualquer corpo, quem fala não tá falando de um corpo qualquer. (Renata, 2022)

Quem fala, de maneira alguma, fala a partir de qualquer lugar, como se poderia imaginar um lugar abstrato e incorpóreo. Quem fala, fala a partir de um corpo localizado na história, com desejos, com subjetividades, atravessado por experiências do inconsciente e das marcações de

gênero, de sexualidade, raça, classe social e tantos outros marcadores sociais, quer dizer, um corpo que não pode ser escondido por um discurso “neutro”. Falar com o corpo já denuncia qualquer pretensão de impessoalidade.

O saber inconsciente, como foi possível constatar pelas contribuições dos sujeitos colaboradoras/es, passa pela experiência com o real, com os pontos do não saber, as incertezas, as falhas, com aquilo que tira do lugar e que exige um saber fazer, para além de uma paralisação ou inibição, mas um movimento em torno dessa experiência singular e desafiante.

Há, ainda, um acontecimento de corpo, nesta relação, com o saber e no fazer docente. Corpo que não é o corpo racional, positivista e unívoco, que poderia estar presente no imaginário coletivo, mas singular, de desejo e, também, político. Um corpo atravessado pelos marcadores sociais da diferença, pelos discursos e pela cultura.

O consentimento da sexualidade e do gênero no fazer docente

Neste momento, posso considerar, após todas as contribuições, que a experiência com a sexualidade é um convite para se abrir ao desejo de saber. Saber sobre si, o seu corpo, e sobre o encontro sexual; daquilo de que se gosta e do que não gosta; como se obtém prazer ou como proporcionar prazer ao outro. Sem a libido, sem o investimento sexual, não haveria desejo de saber, de conhecer ou de viver a curiosidade diante do desconhecido.

A professora e psicanalista Deborah Britzman retoma a associação entre sexualidade e saber, quando diz: “Querer saber a respeito da sexualidade é uma manifestação da atividade intelectual que repousa sobre nosso Eros. É nossa primeira forma de investigação, e indica um empenho em saber, um desejo pelo conhecimento e uma esperança pelo eu e pelo outro” (Britzman, 2009, p. 61). Essa associação pôde ser percebida no relato de João:

Eu só consegui sair do armário enquanto professor e performar essa não norma, quando eu dei conta de sair do armário do ponto de vista mais pessoal... pra minha família, pros meus amigos, quando eu consegui beijar um outro cara. Mas isso, de fato, não dá pra gente separar... A gente cria essa imagem: quem é o professor? O professor é o João né, e é o João gay né, que performa essa sexualidade assim, não é o João uma figura né, desvinculada dessa experiência pessoal, então aí se tornou muito mais fácil dar aula, entrar em sala de aula. Antes era muito rígido, muito, eu tinha que pensar em tudo, assim, eu pensava se eu tava mexendo demais as mãos, eu pensava o jeito que eu tava andando, eu pensava se eu tava fazendo muitos movimentos, eu pensava no tom da minha voz, era muito difícil dar aula, quando eu consegui me despojar disso tudo... que tinha relação direta com a minha sexualidade, ficou muito mais fácil. (João, 2021)

A análise de João indica uma relação direta da sua experiência com a sexualidade e o seu fazer docente, na qual, além de não haver separação, houve um movimento de se despojar de uma cis-heteronorma, que o possibilitou se mostrar de forma mais autêntica, portanto, singular. Ao experimentar um saber sobre si, os seus gostos, sobre aquilo que o toca, que o faz tremer e o emociona, ele mostra-se intimamente relacionado com o seu ofício. Quanto mais João se conhece e experimenta, mais isso se reflete no seu fazer docente, na forma como ele ensina e transmite os seus saberes. Assim, ele complementa o seu raciocínio:

A imagem que eu criei do professor antes, ela [estava] associada a um certo preconceito, enrijecimento que eu tinha com o universo LGBT assim, com o campo da sexualidade,

porque assim, sendo evangélico, (...) mesmo sendo gay, mas estando completamente no campo da repressão, eu tinha lá os meus preconceitos e aí tinha uma imagem que... gay não faz coisa que presta né, assim, gay não tem credibilidade, gay não tem valor, né, (...) e aí eu acho que eu consegui colar né, uma outra forma de pensar a homossexualidade, distinta desses marcadores preconceituosos, então, de uma certa valorização da homossexualidade com o ser professor, com a docência. (João, 2021)

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

Se há a possibilidade de desassociar uma imagem preconceituosa e datada sobre as vivências homoafetivas, pode-se abrir, igualmente, a possibilidade de novas existências, de novas formas de subjetivação. As possibilidades só poderão ser ouvidas no um a um, de modo singular, pelo sujeito que tenha passado por essa travessia.

A elaboração construída por João parece coadunar o relato de Renata, a seguir, ao indicar, similarmente, não acreditar na separação do seu fazer docente e o advento da sexualidade.

Hoje, a dimensão política, social e econômica tá presente o tempo inteiro no meu fazer docente, não tem jeito de separar. Então, eu não escondo dos meus alunos que eu sou lésbica e que eu sou casada. Eu falo isso no primeiro dia de aula, quando eu me apresento, igual os colegas se apresentam: sou casado, tenho filho. Eu faço a mesma coisa, pra mim é a mesma coisa. Eu sou fulano de tal, minha trajetória é essa, sou casada, casada com uma mulher, minha companheira chama tal nome e eu tenho duas cachorras. (...) Então, eu não deixo de falar, não deixo de pautar assuntos que envolvem a sexualidade nas minhas disciplinas, nunca deixei de fazer isso, nem na Escola Básica. (Renata, 2022).

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

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

Se há o entendimento psicanalítico de que o inconsciente é o discurso do Outro, de modo que aquilo que o sujeito recebe “de forma invertida que convém à promessa, sua própria mensagem esquecida” (Lacan, 1957/1998, p. 439) constitui o caráter de alteridade presente na relação do sujeito com o discurso inconsciente. A relação com o Outro, ao mesmo tempo em que denota uma intimidade do sujeito com o seu sintoma, escancara a exterioridade desta relação, pelos processos alienatórios que o sujeito se aventura, em torno de corresponder àquilo que se imagina ser o que o outro espera.

Deste modo, o “estilo” estaria relacionado ao ponto de alteridade, responsável por constituir o sujeito e situá-lo no âmbito da linguagem, nos jogos de significantes. A própria relação entre os processos de alienação e de separação do sujeito diante do imperativo do Outro denota um descompasso estruturante. Esta constatação pode permitir ao sujeito consentir a queda do objeto *a*, isto é, aquilo que se apresenta como sendo causa do seu desejo, sem que nunca possa

apreender e satisfazê-lo completamente – o que não deixa de indicar uma ação, um saber fazer com aquilo que “desperta” e que faz mover.

Neste sentido, Adriano, ao refletir sobre a sua experiência homossexual, consegue relacioná-la à sua experiência docente, revelando o seu “estilo”:

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

Para Adriano, não se calar enquanto professor é um ato de resistência, ou seja, o lugar da inquietação e da eminente violência que atravessa os corpos das pessoas dissidentes sexuais e de gênero e não pode permanecer de escanteio, como se fosse possível, ele, enquanto um professor *gay* separar estas instâncias, a fim de só reproduzir os conteúdos da disciplina, de acordo com a grade curricular. O que Adriano considerou vai ao encontro de suscitar o ato de existir, como presente na sua transmissão. Para ele, ensinar é transmitir algo de pessoal, íntimo e que atravessa a sua experiência singular, enquanto um docente transviado do sistema sexo-gênero.

O colaborador João, em associação livre, esboçou no que consiste o seu “estilo” docente:

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

Diante do exposto, a aposta deste estudo busca esmiuçar as práticas docentes autorais que escapam a um universal normativo e limitador, para se constituir por atos inventivos e singulares. Tais práticas não deixam de se haver com a diferença, com os pontos de não saber, com a impossibilidade frente a uma completa apreensão e da eminente presença da falta, constituinte de todo sujeito inscrito na cultura.

Portanto, amparado pelos relatos dos sujeitos colaboradoras/es, foi possível elucidar a importância do relato de si, associado ao advento de um nome próprio – o que em muito contribui para a desmontagem de um “corpo docente” unívoco e sua função docente preestabelecida. Ao fazer um relato de si, abre-se a possibilidade de se revelar algo de uma autoria, de um “estilo” e, no caso de as/os docentes colaboradoras/es, passou pelo consentimento da sexualidade como intimamente relacionada ao saber fazer docente, no que tange à relação com o saber inconsciente, ou seja, saber sobre si mesmo, mas o saber que se “transmite” as/os discentes nas instituições onde lecionam.

(In)conclusões

Pelo exposto, os sujeitos colaboradoras/es puderam dizer, à sua maneira, como o seu “estilo” docente autoral e singular se transvia de uma função preestabelecida a respeito do que pode – ou deveria – um corpo docente em ato.

Como constatado, um corpo docente transviado do sistema sexo-gênero, no ato de uma transmissão de saber, consente de forma inconsciente (e, em alguns casos, de forma consciente) com a experiência do desejo na sua travessia singular frente à assunção do seu nome próprio e no reconhecimento daquilo que faz causa, enquanto sujeito de desejo.

Após a análise do material reunido, pude constatar como, a partir de uma posição provisória, “transviada da norma”, pode ser possível um saber singular e autoral de cada docente em ato de transmissão, de forma a perpassar o desejo de saber mais sobre si mesmo, aliado à incidência da sexualidade e do gênero, bem como os processos de identificação e (des)identificação adotadas pela pessoa.

Agora, “acordado” para voltar a sonhar, me permito amarrar alguns saberes produzidos com a feitura desta investigação, a partir de três elementos retirados da análise dos “encontros marcados” com os sujeitos da pesquisa: as experiências moduladores do ofício e suas reverberações no fazer docente dos sujeitos colaboradoras/es; as relações com o saber inconsciente; e o advento do nome próprio, intimamente relacionado ao consentimento da experiência com a sexualidade e com o gênero na emersão de um “estilo” autoral, que estiveram presentes na minha trajetória.

A interferência de experiências sacerdotais e médico-científicas no meu imaginário – quando pensava que o meu corpo transviado não poderia aceder a uma transmissão de saber – pôde ser deslocada com a vivência do estágio na docência, no encontro com os sujeitos da pesquisa e durante a banca de qualificação do mestrado. Nesta circunstância, me permiti guiar durante o trabalho, a partir de uma frase que se irrompeu de um sonho, sustentando o meu desejo inconsciente.

Com relação ao meu “estilo” autoral, este, por sua vez, perpassa o meu corpo transviado, portanto, um corpo singularmente constituído pelos meus objetos de desejo, pelas experiências que me tocaram e que me fizeram deparar com o real da vida. Esse real me colocou diante da instância do preconceito, pelo ódio que se é dirigido ao feminino e as constantes punições dirigidas ao meu corpo, quando eu tentava me aproximar de qualquer subversão transviada do sistema sexo-gênero. Além do mais, o meu “estilo” perpassa a minha *performance* corporal e de gênero, tal como a minha transmissão e minhas construções subjetivas, que não permitem uma separação do meu compromisso ético e político com a diferença. Assim sendo, pude consentir com a minha nomeação singular: um corpo não todo viado, transviado do sistema sexo-gênero.

Por fim, de forma consciente, eu já sabia que os corpos transviados do sistema sexo-gênero podem lecionar, porém, o que eu buscava era a minha autorização para sustentar esse lugar para o meu corpo. Essa autorização, no entanto, só foi possível após me aventurar nos meandros conscientes/inconscientes da minha relação com o saber, e na travessia realizada com a produção desse material.

Referências

- Amorim, M. (2018). A questão enunciativa na pesquisa em ciências humanas. In Ferreira, T., & Vorcaro, A. (Orgs.) *Pesquisa e psicanálise - do campo à escrita*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Brah, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, (26), pp. 329-376. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cpa/a>
- Britzman, D. (2009). Professor@s e Eros. *Revista Educar*, Curitiba, PR, (35), pp. 53-62. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300005>
- Butler, J. (2015). *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Diniz, M. (2018). O(a) pesquisador(a), o método clínico e sua utilização na pesquisa. In Ferreira, T., & Vorcaro, A. (Orgs.) *Pesquisa e psicanálise - do campo à escrita*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Diniz, M. (2005). *O método clínico na investigação da relação com o saber de quem ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer*. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Diniz, M., & Santos, E. H. (2016). A Pesquisa e sua Escrita: Questão de estilo e autoria. In *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, MG, (25)1, pp. 35-248.
- Favacho, A. M. P. (2014). A problematização moral da docência. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, MG, (5)1, pp. 48-71.
- Favacho, A., & Mendes, G. (2020) Pobreza e educação - diálogos entre o passado e o presente, entre conformações e resistências docentes. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, MG, (34)72, pp. 1409-1444. DOI: <https://doi.org/10.14393/revedfil.v34n72a2020-54751>
- Ferraz, C. I. (2013). *A Mulher Professora e seus Tropeços Diante da Diferença*. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. Recuperado de <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3015>
- Ferreira, T. (2018). Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – a aposta na invenção subjetiva. In Ferreira, T., & Vorcaro, A. (Orgs.) *Pesquisa e psicanálise - do campo à escrita*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, pp.129-151.
- Freud, S. (1996). A Interpretação dos Sonhos. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. IV, pp. 77-113). Rio Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1900).
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Green, J. N. (2019). *Além do Carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. (C. Fino & C. A. Leite, trad.), 2a ed., São Paulo: Editora Unesp. (Originalmente publicado em 1999).

- Guimarães, C. D. (2004). *O homossexual visto por entendidos*. Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- hooks, bell. (2019). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. (M. B. Cipolla, trad.), 2a ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1994).
- Kilomba, G. (2020). *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.
- Lacan, J. (1998). A psicanálise e seu ensino. In *Escritos*. (V. Ribeiro, trad.), Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 437-458. (Originalmente publicado em 1957).
- Larrosa, J. (2021). *Tremores: Escritos sobre experiência*. (C. Antunes & J. W. Geraldi, trad.) Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O Desafio do Conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 14 ed., São Paulo: HURITEC.
- Roudinesco, E., & Plon, M. (1997) *Dicionário de psicanálise*. (V. Ribeiro, trad.), Rio de Janeiro: Zahar.
- Rubin, G. (2017). *Políticas do sexo*. (J. P. Dias, trad.), São Paulo: Ubu Editora. (Trabalho originalmente publicado em 1975).
- Serpa, A. (2010). Quem são os outros na/da avaliação? Caminhos possíveis para uma prática dialógica. (Tese de doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.
- Trevisan, J. S. (2018). *Devassos no Paraíso: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. (4. ed, rev., atual. e amp.), Rio de Janeiro: Objetiva. (Trabalho originalmente publicado em 1986).
- Vergueiro, V. (2016). Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In Messeder, S., Castro, M. G., & Moutinho, L. (Orgs.). *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero*. Salvador, BA: EDUFBA. Recuperado de <https://books.scielo.org/id/mg3c9/pdf/messeder-9788523218669-14.pdf>

Revisão: Elizete Munhoz Ribeiro
E-mail: elizetemunhoz@yahoo.com.br

Recebido em fevereiro de 2024 – Aceito em julho de 2024.