



PERIÓDICUS

ISSN: 2358-0844

n. 6, v. 1 | nov 2016.-abr. 2017
p. 253-268.

Pesquisa bailarina: a dança como metáfora da desconstrução do corpo docente generificado

Rogério Machado Rosa¹

Renata Orlandi²

RESUMO: Este texto é inspirado na releitura de uma pesquisa de mestrado que discutiu o processo de diferenciação do/no *corpo-masculino-docente*. A partir da realização de entrevistas, instituiu-se problematizações em torno de narrativas biográficas de cinco (5) professores de Ensino Médio. Fazemos aqui uma reimersão na dissertação buscando cartografar os afetos que, na movediça trama da pesquisa, produziram deslocamentos e derivas na temática em estudo. Elegemos passagens das narrativas de alguns dos professores participantes da pesquisa como dispositivos movimentadores das reflexões propostas. A dança como “personagem conceitual” ganha destaque na medida em que é tomada como metáfora inspiradora e anunciadora de diferenças criadas pela dinâmica imbricação *corpo-gênero-pesquisa*. Para nós, autor e autora, e também para os professores participantes da pesquisa, a docência parece significar um lugar onde criamos heterotopias. Nela, nossos corpos contestam a suposta univocidade em torno da experimentação e expressão de gênero, sexualidade e corporeidade. Afirmam devires nomádicos, portanto.

PALAVRAS-CHAVE: corpo; gênero; docência bailarina; pesquisa.

Abstract: This text is inspired by the reading of a master's research that discussed the process of differentiation of the male-teacher-body. Based on narratives obtained through interviews, problematizations were established around biographical narratives of five (5) high school teachers. Here we are doing a re-immersion in the topic seeking to make a cartography of affections that, in the volatile research's plot, produced shifts and drifts in the theme understudy. The dance like "conceptual character" is highlighted according as it is as taken an inspiring and annunciator metaphor of differences created by the dancing imbrication body-gender-research. For us, author soft his paper, and also for the teachers participating in the research, teaching seems to mean a place where we create heterotopias. In it, our bodies and thoughts dance, and with this they affirm nomadic devires blurring borders. Experience traces, movements, strokes, styles and outlines that contest the supposed univocity in terms of experimentation and expression of gender, sexuality and corporeality.

Keywords: body; dance; gender; research.

Resumén: Este texto está inspirado en la relectura de un estudio/tesis de maestría que discutió el proceso de diferenciación del cuerpo-masculino-docente. A partir de las entrevistas obtenidas, problematizaciones se llevaron a cabo alrededor de los relatos biográficos de cinco (5) profesores de la escuela secundaria. Hacemos aquí una inmersión en el tema tratando de cartografiar los afectos que, en la volátil trama de la investigación, han producido desplazamientos y derivas en la temática estudiada. La danza como "personaje conceptual" se pone de relieve en la medida en que se toma como metáfora inspiradora y anunciadora de las diferencias creadas por la superposición cuerpo-género-investigación. Para nosotros, el autor y la autora, y también para los profesores participantes del estudio, la enseñanza parece significar un lugar donde creamos heterotopias. En ella, nuestros cuerpos y pensamientos bailan y con es afirman devenires nómades, borrando fronteras. Experimentan formas, movimientos, rasgos, estilos y contornos que cuestionan la supuesta univocidad en términos de experimentación y expresión de género, sexualidad y corporalidad.

Palabras clave: cuerpo; danza; género; investigación.

¹Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

²Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Servidora docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Pós-Doutora em Educação (UFSC) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e pelo Departamento de Psicologia Social da Universitat Autònoma de Barcelona.

Recebido em 27/12/15

Aceito em 11/11/16

I Primeiro ato

Este texto é provido de intenções. Perspectivados pela imagem da dança e sua força poética, nele praticamos a releitura de trejeitos da dança que compreendem uma coreografia dos encontros entre os professores autores com a pesquisa de mestrado do primeiro autor. As linhas e entrelinhas que o constituem, apresentam-se como uma interessada oportunidade para falar do que fomos, do que deixamos de ser e de quem provisoriamente nos tornamos. Possibilitam expressarmos, ainda, como pensamos, como um dia nos posicionamos e também como já não compreendemos mais. São, portanto, linhas encharcadas de diferenças, seduzidas pelo dizer de RICOEUR (1991) “ao abrimo-nos para o que é diferente, a história nos abre para o possível, assim como a ficção, ao abrimo-nos para o irreal, nos leva ao que é essencial na realidade” (p. 196). Este é um texto carregado de afetos narrativos reais e autênticos, embora não menos ficcionais, paradoxos do fazer científico e da arte de escrever. Não é e nem se pretende neutro, puro ou isento, reiteramos. Ao contrário, ele anuncia processos de outramentos urdidos nas desventuras e triunfos de um viver dançarino, desenfreado, intersubjetivo. E se, em consonância com VEYNE (1991), toda narrativa histórica é um *inventário de diferenças*, nos sentimos aqui impelidos em fazer da escrita autopoética um ato político: exercício do direito à diferença.

Insuflados pelos des(a)tinios da alteridade, ensaiamos uma escritura experimental, uma experiência de revisitação a um texto resultante de uma pesquisa/dissertação de mestrado que problematizou o processo de diferenciação do/no *corpo-masculino-docente*. A partir de narrativas obtidas sob forma de entrevistas, provocou-se problematizações em torno de narrativas biográficas de cinco (5) professores de Ensino Médio de diferentes escolas da região da grande Florianópolis, em Santa Catarina. O objetivo da referida pesquisa consistiu em conhecer o processo de invenção da corporeidade masculina desses professores, a partir de experimentações vinculadas às suas práticas pedagógicas. Procurou-se, então, compreender como esses professores — que não correspondiam aos padrões da masculinidade hegemônica — construam e experienciam um corpo masculino subversivo, perturbador dos códigos *cisheteronormativos*.

Com relação aos participantes do processo de investigação citado, identificou-se em seus corpos um traço comum, eram híbridos (ROSA, 2010). Dos cinco (5) professores entrevistados, três afirmaram que já haviam “saído do armário” e reivindicavam publicamente o direito à livre experiência e expressão de suas singularidades, particularmente, em torno dos seus posicionamentos de gênero, suas respectivas orientações do desejo sexual e de suas sexualidades. Três (3) deles reconheciam-se como



homossexuais, e os outros dois consideravam-se bissexuais. Há uma passagem da entrevista do professor Dionísio que nos oferece algumas pistas sobre essa questão:

Demorei muito tempo para entender que ser gay não era um problema. Foi sofrido, viu? Quando me tornei professor, tive muito medo de sofrer preconceito, sabotagem. Mas com o passar do tempo achei o meu lugar. Hoje eu vejo, com certeza, que ao contrário do que eu pensava, meu trabalho como professor me deixou mais forte e encorajado como pessoa. Eu gosto de pensar que quando me assumi como pessoa, assumi também a minha homossexualidade. E a docência, é claro, tem tudo a ver com essa minha transformação. Quando a gente se expõe, também se impõe. Eu que aqui na escola sou amado e odiado. Principalmente pelo fato de ser um professor gay (Informação oral, professor Dionísio).

Nas escolas pelas quais circulavam, esses professores eram presenças que por vezes faziam barulho, inquietavam, mas também exerciam algum tipo de fascinação no convívio coletivo. No entanto, um deles, o professor Dionísio, à época da participação na pesquisa, afirmara ter "preferência" pela discrição. "Sou uma pessoa tranquila, na minha. Observo mais do que falo. Me considero tímido, mas sei que a minha vida é pública. Então a minha homossexualidade acaba sendo também. Sei que isso às vezes choca muita gente". Economia de movimentos. Pouco se ouvia a sua voz. Por vezes, parecia passar despercebidos. Ainda assim, paradoxalmente, seu corpo era possuído de visibilidade na cena escolar. Era, sim, um corpo silencioso e discreto, mas não menos pulsantes que os outros.

Havia algo comum entre todos, demorou algum tempo para construirmos inteligibilidades a esse respeito. Silêncio. Economia nos movimentos. Riso. Delicadeza. Discrição. Senso de humor. Gestos performáticos. Soltura. Altivez. Estilo. Agitação corporal. Eles pareciam, de fato, dançar. O bom relacionamento com os alunos, o reconhecimento profissional por parte da gestão e dos seus colegas professores, o engajamento em projetos pedagógicos, e, em alguns casos, a postura conciliadora e, também contestadora, são exemplos de alguns passos criados por esses homens dançarinos. Seria essa "dança" uma espécie de ato político e pedagógico? Uma expressão viva da conexão entre esses professores? Mas que dança seria essa? Como ela reverberava na feitura dos seus corpos e de suas masculinidades no exercício da docência no Ensino Médio?

Zaratustra, personagem nietzscheano, nos auxilia na construção do esboço de uma possível imagem/compreensão da dança percebida entre os professores. Em vestígios da poética de NIETZSCHE/ZARATUSTRA (2011), o dinamismo da vida é associado à dança. "Em teu olho olhei há pouco, ó vida! Vi cintilar em águas noturnas, um batel de ouro a balançar [...]. Para o meu



pé, frenético pela dança, lançaste um olhar, um olhar a balançar, que sorria, indagava, enternecia” (p. 215). Conceber a vida como uma frenética dança - vontade de expressão e vontade de expansão - cada vez mais fazia sentido em relação a esses corpos docentes que bailam. Essa mesma imagem/concepção também remete ao que ESPINOSA (2013) chamou de *Conatus*³: força capaz de fazer o corpo perseverar no seu ser.

Parece-nos que era dançando que os professores participantes da pesquisa incorporavam e afirmavam diferenças nas suas performances de gênero. Moviam-se. Escapavam das prescrições impostas sobre os seus corpos. Assim como Athiktê, a dançarina valéryana, eles pareciam exclamar: “Asilo, asilo, ó meu asilo, Turbilhão! – Eu estava em ti, ó movimento, e fora de todas as coisas...” (VALÉRY, 2005, pg. 68.). Na experiência da docência, conforme observa o professor Híbrido:

O corpo do professor tem potência criadora, pois pode causar revoluções nas coisas condenadas à ditadura dos mortos. 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 (Informação oral, professor Híbrido).

Sob o impulso da disposição solidária desses homens da docência, sistematizamos a tese de que neles o *conatus* se desdobrava em atitudes afirmadoras da vontade de expansão dos seus corpos. Ante às violências das normatividades que atravessavam as suas existências, quase que intuitivamente, eles pareciam assumir a vida como potência dançarina. Assim, inscrevia-se em seus corpos um paradoxo movente. Ainda que esfriassem seus passos os vetores heteronormativos reproduzidos nos espaços por onde transitavam, afirmando a natureza plural e cintilante das suas existências, eles teimavam em dançar. A dança como movimento que suspeita de tudo que é fixo ou rígido, neles, impregnava certa dose de cinismo e também de ceticismo. O que ressoava como atitude de resistência e de (re)invenção de si.

Zaratustra, olhando nos olhos da vida, assim falou: “Meus calcanhares se erguiam, meus dedos do pé escutavam, para acompanhar-te: pois o dançarino, afinal, tem o ouvido nos dedos dos

³ O conceito de *Conatus* é empregado por Espinosa como um princípio dinâmico balizado apenas pela causalidade eficiente que determina as modificações dos atributos da substância. A partir da Ética III ele diz: “Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar no seu ser” (ESPINOSA, 2013, p.77).



pés. Acompanho-te na dança, sigo-te até por ínfimos vestígios” (NITZSCHE, 2011, p. 216). A imagem da dança o inspirava na busca de transvalorar os ideais canônicos de seu tempo. Para ele, era preciso dançar para trair os ritos habituados pelo corpo. Assim, traía a si mesmo, transcendia. “Somente dançando, sei falar em imagem das coisas mais elevadas” (op. cit., p. 105), reafirmava Zaratustra. De forma análoga ao personagem nietzscheano, os professores dançarinos também eram tocados pela imagem da dança. Movidos pelo seu frenesi, buscavam falar e viver as coisas mais elevadas, o que culminava com a instauração de aberturas e misturas em seus corpos e em suas respectivas performances de gênero.

Eram homens com corpos e masculinidades híbridas porque dançavam com suas ideias críticas e libertárias; porque brincavam com seus excêntricos e discretos estilos de vida e com seus humores; porque significavam a docência como dispositivo criador de heterotopias⁴ afetivas; porque faziam escárnio das relações de poder heteronormativas com a manifestação da erótica subversiva das suas sexualidades; porque borravam as rígidas fronteiras da naturalizada e engessada sequência *corpo-gênero-sexualidade*; porque faziam do silêncio, da delicadeza e da contundência das suas presenças um ato poético e político. Seria também o primeiro autor desse texto um desses homens bailarinos?

Mapeando significados que transversalizaram as narrativas desses distintos professores, os tomamos como mote de reflexão. Apresentamos uma síntese dos principais: intuía que seus corpos e seus afetos não eram finitos, pois os arrastavam para fora de si mesmos; buscavam fazer da relação pedagógica com os alunos uma experiência estético-criativa recíproca e lugar de afirmação da alteridade e da diferença; e, por fim, reconheciam os riscos e sanções aos quais estavam expostos ao *transitarem pelas fronteiras* (LOURO, 2004) do gênero e das sexualidades. Nos seus discursos, ficou evidente a insistência em fabricar e afirmar diferenças para si, em si e com os outros; ainda que, em razão disso, seus corpos e suas existências fossem considerados bizarros e absurdos ante aos ditames heteronormativos da cultura escolar.

Nas longas e intensas conversas entabuladas no curso da pesquisa, foi possível ainda construir as seguintes asserções: a) seus corpos e suas masculinidades resistiam à univocidade do gênero, da orientação sexual e da sexualidade por meio de movimentos que se associavam à dança; b) as aulas, os projetos que coordenavam, os encontros amistosos com os alunos nos corredores das escolas onde

⁴Para Michel Foucault (2003) “heterotopias” são 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” (p. 63).



atuavam e o ativismo em Movimentos Sociais LGBTTT apresentavam-se como algumas de suas estratégias de resistência política aos domínios do corpo e da masculinidade hegemônica; c) eram corpos elétricos (MISKOLCI, 2006), com masculinidades difusas, e insistiam em não se integrar à configuração corporal supostamente masculina dominante, legitimada e naturalizada pela cultura do nosso tempo. Por tudo isso, teciam para si *corpos-masculinos-menores*⁵. Fora do lugar comum, fora da norma: nômades e forasteiros.

Ao sistematizarmos esses elementos comuns entre as trajetórias dos professores participantes da pesquisa, ficou evidente que o *movimento* constituía-se como uma espécie de *linha de fuga* (DELEUZE & GUATTARI, 1996) ética, política e estética, que transversalizava e dinamizava a constituição das suas subjetividades. Tratavam-se de *corpos-masculinos-dançantes* (ROSA, 2010), pois a ritualização das singularidades de suas existências docentes, no âmbito do Ensino Médio, parecia reatualizar e desobstruir os fluxos da interminável feitura dos seus corpos. Estes corpos culminavam em atitudes de transgressões, resistências e negociações em relação aos marcadores culturais que neles se inscreviam, como os de gênero e orientação sexual, em especial. Eram arrastados por forças afetivas que os faziam querer ir mais além, e assim faziam do trabalho docente uma prática de vida motivada pelos paradoxos de dois afetos elementares: alegria e tristeza (ESPINOSA, 2013).

Suas docências eram impulsionadas, via de regra, pelo desejo de fazer da tristeza provocada pelas violências do viver normativo uma passagem, não uma condição. Em geral, tratavam-se de violências de natureza simbólica. Figuravam entre elas: piadas homofóbicas, olhares atravessados/desconfiados e fofocas que punham em suspeição a legitimidade da sexualidade e da masculinidade desses homens. Nos seus discursos, surpreendentemente, ficou evidente a opção política e ética pela alegria como posicionamento afirmativo e criativo diante de experiências plurais *no* e *para* o corpo, no desejo e nos modos de ser homem-professor. Ou seja, insistiam na produção de uma existência dançarina, algo coerente com o próprio movimento da vida.

⁵De modo muito particular, com essa expressão, nos referimos àqueles corpos e masculinidades que não se integram à versão dominante e legitimada socialmente da relação corpo x gênero. Estamos chamando a atenção a uma espécie de masculinidade “marginal”, a um *corpo-masculino-menor*. Ou seja, corpos e masculinidades fora do lugar comum. Fora da norma, forasteiros, traçados por linhas multicoloridas e possuídos de movimentos descompassados e de expressões que confrontam as prescrições atreladas ao corpo supostamente masculino consagrado pelos ditames da nossa cultura. Para a construção dessa formulação, nos inspiramos em Deleuze e Guattari (1997), em cuja obra *Kafka - por uma literatura menor*, tomam o conceito de “literatura menor” como dispositivo analítico. Os textos de Kafka são considerados subversivos e revolucionários porque representam uma atitude de resistência à própria língua alemã. A partir dessas ideias, Deleuze e Guattari 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. Os corpos e as masculinidades dos professores pareciam, assim, possuir relação singular ou mesmo representar tal comunidade menor.



A hibridez da corporeidade e das masculinidades dos professores com quem dialogamos se constrói na luta entre ritos e significados matizados presentes no contexto da escola e da sala de aula, delineando-se também estratégias de resistência, tais como o humor, a brincadeira. Ou seja, uma política do riso que engendra outras formas de subjetivação e construção dos seus corpos e de suas masculinidades. Nesse caso, o corpo e a masculinidade em mutação provocam o riso, e o riso potencializa a construção de masculinidades e corpos movediços, mosaicos em transe, como afirma o professor Davi:

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 tá nem aí para que vão dizer ou pensar de nós” (Informação oral, professor Davi).

Para estes professores, o exercício da docência, no seu mais complexo dinamismo, figurava-se como dispositivo promotor da passagem dos seus corpos de uma alegria menor para uma alegria maior: experiência amplificadora da capacidade de agir, ser e sentir dos seus corpos e das suas existências. SERRES (2003) colabora no delineamento dessas asserções quando afirma que nada resiste ao exercício; pois mesmo aquilo que se acredita não ser possível realizar, se exercitado, torna-se possível e capaz. Para o filósofo, “estas são as sequências do mistério do corpo: eu não posso; exercito-me e posso fazê-lo; não sei: exercito-me e posso saber; não compreendo; exercito-me e posso compreender” (op. cit., p. 42). Exercitando-se na experiência docente, portanto, os corpos e as masculinidades desses professores metamorfoseavam-se como se metamorfoseiam os movimentos de um dançarino que ensina em ato.

A dança como afeto movente

Seduzidos pelo fecundo encontro com essa pesquisa-bailarina, nos sentimos afetados pela imagem da dança como metáfora para pensarmos sobre as ações que criam nossos corpos. Parafraseando SKLIAR (2003), como tudo que é diferente de nós não pede licença para entrar em



nossa vida, não seríamos poupados dessa poderosa afecção: a dança e suas possibilidades metafóricas, haja vista a “sutileza dos seus traços, pela divindade dos ímpetos, pela delicadeza das pontas paradas, essa criatura universal que não tem corpo nem rosto, mas que tem dons, dias e destinos” (VALÉRY, 2005, p. 42). Não passamos ilesos ao seu feitiço, fomos pela dança surrupados, invadidos, remexidos, alterados, agitados!

Sobre o homem bailarino que aqui dança como primeiro autor, esse viveu um paradoxo inquietante, a saber: ele não tinha um histórico de relação direta e interessada pela dança, entretanto, estava bastante seduzido pelo jogo da sua presença/ausência. “O desejo uma vez criado, não conhece sono nem trégua nenhuma” (VALÉRY, 2005, p. 43). Ela, a dança, com seus sinais envolventes, ganhava forma a cada encontro para conversas com os professores, a cada leitura que fazia, e a cada texto que escrevia. Viria ela ao seu encontro como tema de pesquisa e também como possibilidade de experiência empírica? Deu passos largos na sua direção. Ali estavam: um autor bailarino, a dança e o mundo. Um bom encontro! Silêncio. Erupções desejantes. Pôs-se a dançar, corporalmente, felizmente! “O desejo faz correr, flui e corta”, afirmam DELEUZE e GUATTARI (2010, p. 16). Assim como a paixão e o amor, é também o desejo um subersivo. Um intenso desejo dançante se insinuava para ele. A dança incitava volúpias enclausuradas num corpo forjado por *pedagogias cristãs*: castradoras, culpabilizadoras, corretivas e punitivas. O encontro com a dança foi inesperado e intenso, causador de uma revolução em si. Aquele acontecimento o inspirara, dentre outras coisas, a escrever um texto dançarino.

Ele não levava jeito para a dança até então, reitero, ao menos assim pensava- movimentos bailarinos contidos. Ele não supunha poder dançar. Mas descobrira que por seu intermédio dançava um deus, assim como falou Zaratustra/NIETSCHE (2011). Ele tinha pensamentos bailarinos! Pensamentos de corpo vivo, fantasias de pé no chão. Pensamento bailarino é corpo vivo esparramando-se sem cessar no chão do mundo, dança perpétua. Desde criança ele já dançava. Tinha um pensamento inquieto, mas prisioneiro de um corpo docilizado. Sabia que segurava os movimentos. Seria apegado a eles? Era preciso escondê-los, afinal, a leveza e a espontaneidade da dança denunciariam nele, segundo os códigos heteronormativos vigentes, anomalias do sexo, do gênero, do desejo: um corpo doente de devires. Tudo que não tem forma precisa, tudo que escoo, tudo que move e tudo que é incerto, espanta e afronta. A espontaneidade “é a manifestação da energia num corpo não codificado (sendo o corpo do autômato a metáfora moderna do corpo codificado, a imagem ideal do corpo domado, preparado para reagir a sinais)” (GIL, 1997, p. 35). Ele já dançava e não sabia, porque supunha até então que, para dançar, era preciso ter sofisticadas habilidades motoras,



submeter o corpo a engessadas coreografias. Fora de uma biomecânica regulatória, seu corpo estaria sujeito à expressão do bizarro em si. Mas dançar assim, mecanicamente, esse bailarino não queria. Era violento demais, doía! Desse paradoxal encontro (re)nasceu *para e com* a dança, fazendo valer sua natureza autopoética. A decisão em investir no uso da dança como categoria analítica para pensar os corpos e as masculinidades dos professores, parecia traduzir, também, algum tipo de demanda de natureza simbólica. Afinal, investigamos temas e não passamos ilesos por eles. Quando pesquisamos, em alguma medida, investigamo-nos.

Naquele embrionário, mas intenso acontecimento, encontro entre ele e a dança - foi capturado pela potência das suas múltiplas insinuações. Sem pestanejar, afirma que ali nasceu um movimento de construção conceitual da dança que para ele está profundamente implicada com a afirmação da vida. Não surpreende, então, que a própria concepção de vida, assumida na sua mais ampla generalidade como definição, também fosse por ele acolhida e escolhida como “aquilo que é forçado a se superar ao infinito: vontade de potência”(NIETZSCHE, 1996, p. 92). E foi nessa mesma direção que, à época, tomou emprestada de Zaratustra sua visão de dança para iniciar um trabalho de operacionalização conceitual com ela nos seus estudos em nível de mestrado. Segundo o personagem, “ao dançar, um ponto parece deslizar no tempo; na verdade, ele o institui. Ao bailar, parece deslizar no espaço; na verdade, ele o constitui. Para os que pensam como nós, as próprias coisas dançam: vem e estendem-se a mão e riam e fogem – e voltam” (NIETZSCHE, 2011, p.169). A dança e a vida (e o humano?) para NIETZSCHE/Zaratustra guardam profundas semelhanças, principalmente porque ambas possuem vocação para ir além de si mesmas. Como irmãs siamesas, atributos/variações de uma mesma substância (ESPINOSA, 2013), a vida e a dança estão ligadas nas suas gêneses pela *vontade de potência*. O paralelismo afirmativo *vida x dança* mexera com o autor bailarino. Ele era incitado a encarnar a sua potência. Caminho este que parecia não ter mais volta.

Tocados por essa visão afirmativa da dança, optamos pelo uso da sua imagem como metáfora das possibilidades de resistência e de afirmação de distintos modos de incorporar marcadores de gênero e de sexualidade, especialmente por parte dos professores participantes dessa pesquisa bailarina. Como se tratava de uma pesquisa *com o outro*, e não *sobre o outro*, lhes foi apresentada a ideia de bailar com a metáfora da dança para discutir, no texto da pesquisa, sobre a *corporeidade-masculina-dançante*. Obteve-se, de saída, a aprovação de todos. Para eles, também fizera sentido pensar o processo de construção dos seus corpos, sobretudo na relação com a docência, inspirados na dança como imagem conceitual, como metáfora do pensamento e como prática empírica.



Assim como nós, os professores, em algumas passagens de suas narrativas, pareciam perceber seus corpos, suas sexualidades e seus desejos acontecendo em um tempo fora do tempo comum, na (i)lógica do devir. Não por acaso, falamos em “corpo bailarino”, “masculinidade dançante”, “corpo-mosaico”, “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 contraria 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 tô falando de mim, acreditando que eu realmente sou alguém bom, um corpo bom (Informação oral, professor Híbrido).

Na dança do exercício da docência, os professores buscavam insuflar de prazer o encontro com os discentes, tornando-o plano fértil para a superação dos valores imaculados pela história secular e reiterados pela história do tempo presente. Seus movimentos reivindicavam outros corpos, outras masculinidades, outros desejos.

Na história presente dos corpos desses sujeitos, a potência criativa dos devires inscreve e abre fissuras para o futuro, e 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.

Corpo-vida de professores infames

Os professores participantes da referida pesquisa estavam comprometidos com a experimentação pública de emoções, afetos e comportamentos subversivos perante à matriz heteronormativa vigente. Sempre que era possível e oportuno, questionavam o machismo, a homofobia, a misoginia e qualquer outra forma de preconceito e/ou violência. Com isso, mobilizavam o debate político sobre diferença e alteridade na escola. Tais mobilizações estavam atreladas aos atos de revolver, remexer, isto é, dançar. Essa prática era comum mesmo entre os professores mais tímidos, como é caso de Jorge. Na entrevista por ele concedida há uma passagem que ilustra bem essa questão. Vejamos:

Homem pode chorar, pode abraçar outros homens, pode cruzar as pernas, dançar e rebolar, pode beijar outro homem e qualquer outro gênero, pode ter sensibilidade à flor da pele, pode e deve amar, pode e deve dizer que ama. Homem pode, inclusive, dançar com outros homens. Que me desculpe o Tim Maia, pois ele disse, ele cantou: “Só não vale dançar homem com homem...”. Vale, sim! Eu, por exemplo, sou gay. Eu amo poder amar outros homens! Mas há quem diga que eu não posso e que eu não devo. Eu demorei uma vida para entender isso. Não foi fácil. Pois bem, eu posso! Se homem é gente como qualquer outra gente, eu posso. Afinal, meu corpo e minha vida me pertencem ou não? Hoje eu digo isso, inclusive, na sala de aula para os meus alunos. Mas, embora eu pague caro por isso, acho que esse também é meu dever como professor (Informação oral, professor Jorge).

Se “dançar é experimentar e trabalhar os agenciamentos possíveis no corpo” (GIL, 2004, p. 54-58), a narrativa do professor Jorge testemunha a busca pela subversão dos arbitrários valores que para si foram impostos. Seu *corpo-testemunho*, aqui, é representante de todos os que participaram da pesquisa em questão, e porque não dizer que ele também representa a vida de todos os *homens infames* (FOUCAULT, 2003)? Trata-se de um corpo que parece ser o de uma pessoa, mas que não se



confina “às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas. [...] Por sua vez, as imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do objeto” (BUTLER, 2008). Em sendo a identidade aquilo que busca assegurar a coerência dos corpos por meio de “conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de ‘pessoa’ se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é ‘incoerente’ ou ‘descontínuo’” (BUTLER, 2008, p. 38).

Dançando, esses professores afirmavam suas existências. Por vezes, essa dança implicava na (in)submissão aos violentos signos do dito inumano. Para muitos, a presença dançarina daqueles homens possuía status patológico. Os olhares frios tomavam com facilidade por dementes aqueles corpos bizarramente “desenraizados, arrancando-se sem cessar da própria forma, enquanto seus membros enlouquecidos parecem disputar entre si a terra e o ar; e que suas cabeças iam para trás, arrastando sobre o chão as soltas cabeleiras; e que uma de suas pernas ocupam o lugar da cabeça” (VALÉRY, 2005, p. 40). Mas nessa dança, o que parecia bizarrice possuía profunda ligação com um intento ético, estético e político que permitia a reinvenção dos seus corpos, dos seus desejos e das suas expressividades. Dançando a docência, eles mobilizavam *afetos fortes demais* (DELEUZE & GUATTARI, 1998) na medida em que afetavam outros corpos e eram por eles afetados. Bailando libertavam o movimento lá onde ele é prisioneiro. Dançavam para não serem reduzidos à tirania do poder e do saber que relega os corpos e as vidas infames aos domínios da abjeção.

A luta pela afirmação da liberdade e pela liberação dos apetites vitais, seguindo a ótica espinosista, revela que a “estratégia do *conatus* é, em primeiro lugar, uma conquista do espaço, tanto para os corpos quanto para as ideias” (ESPINOSA, 2011, p. 106). Não se tratando, todavia, de uma luta pela universalização dos direitos que um indivíduo advogaria para si. Pelo contrário, trata-se de uma luta típica da constituição das dinâmicas da democracia, pois, conforme Espinosa argumenta em sua *Ética*, “se quero afirmar minha liberdade, devo afirmar também ao mesmo tempo a liberdade de todos os outros seres humanos” (ESPINOSA, 2011 p. 108). Nessa direção, a dança como afirmação da vida assume um sentido ético-político, pois o *Conatus* representa, fundamentalmente, o desejo de afirmação de modos de vida mais livres e mais plurais no campo coletivo. E quando se “vive entre indivíduos cuja natureza está de acordo com a sua, [...] a capacidade de agir do homem é sacudida e favorecida” (ESPINOSA, 2011, p. 162). Entre risos, saltos, mascaradas e piruetas, os professores traíam a suposta coerência da sequência *sexo-gênero-sexualidade* e insistiam em fazer da vida que pulsa em seus corpos uma arte de resistir para diferir: uma ascese dançaria principiada no encontro entre corpos.



Ascese dançarina à qual também não estamos imunes, pois, numa alusão direta à DELEUZE & GUATTARI (1992), arriscamos dizer que dentre outras afecções, de saída, a dança se anuncia como *personagem conceitual*⁶. Por conta disso, havia uma pergunta em movimento: dali em diante estaríamos fadados a nos transformar nesse personagem conceitual, a dança, e também em outros que por ventura pudéssemos vir a criar? Em nossos escritos e fabulações os personagens conceituais “se tornariam, eles mesmos, coisas diferentes do que são historicamente?” (op. cit.,79).

Em *A Alma e a Dança*, Paul Valéry, inspirado no texto *O Banquete*, de Platão, (re)criou personagens que dialogavam sobre suas impressões, perspectivas e sensações sobre a dança da bailarina Athiktê. Buscavam caracterizá-la, mas Athiktê os enfeitiçava e os atordoava com seus movimentos intrigantes, símbolos que não se revelavam. Ela parecia não se submeter aos limites da pragmática que regia seus raciocínios. Perplexos, confusos, espantados, e também fascinados, buscavam dissecá-la. Ela, contudo, metamorfoseava-se e se apresentava como um desafio à razão. Mostrando, talvez, a debilidade da própria razão ante as sutilezas, derivas e imponderáveis do corpo. Um desses personagens, o Sócrates valéryano, assim indaga seus companheiros:

– Ó, amigos, nada faço além de perguntar-vos o que é a dança. [...] Um me diz ela é o que é, e que se reduz àquilo que nossos olhos estão vendo; e o outro insiste em que ela representa alguma coisa, e que não existe inteiramente nela mesma, mas principalmente em nós. Quanto a mim, meus amigos, minha incerteza fica intacta! (VALÉRY, 2005, p. 45).

Derradeiras considerações

Parece-nos pertinente assinalar que do embate entre as normas regulatórias que estão a serviço da manutenção do *corpao-masculino-hegemônico* e o 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

⁶ Em *O que é filosofia?* Deleuze e Guattari (1992) conversam sobre o personagem conceitual. Para eles, “os personagens conceituais operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos (p. 78).



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, os quais tudo que são revelam 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 nos 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)construção das masculinidades hegemônicas no magistério.



Outro aspecto observado 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 realizadas, 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 instauram em seus corpos o desejo pela diferença, o transbordamento de si próprios e a possibilidade de lançarem-se para fora das fronteiras do eu 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 desapego e/ou mesmo a destruição de muito do que se é. Com seu hibridismo esvoaçante, a dança destes professores nos invadiu desordenando nossos sentidos e autorias. Seu sincretismo abriu-nos, então, possibilidades de experimentá-la como metáfora do pensamento, em sua concretude, e, sobremaneira, como personagem conceitual. Assim, experimentamos devires dançarinos. Quando pesquisa, corpo, gênero e pensamento entram em transe, tramam e instauram outramentos.

Referências

- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *A vida dos homens infames*. In: Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. Ditos e escritos. São Paulo: Forense Universitária 1994c.
- _____. História da Sexualidade (Vol. II: O uso dos prazeres). Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GIL, José. *Movimento Total. O Corpo e a Dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio d'água, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MISKOLCI, Richard. *Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência*. Estudos feministas. Florianópolis. 14 (3): 272. Set/2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra – um livro para todos e para ninguém*. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. *La Volonté de Poissance*. Ed. FriedrichWurzbacha. Paris: Gallimard, 1996.



RICOEUR, Paul. *O si mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991.

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.

SERRES, Michel. *Hominescências. O começo de uma outra humanidade?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

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

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VALÉRY, Paul. *Alfabeto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VALÉRY, Paul. *A alma e a dança e outros diálogos*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2005.

