


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

GELBERTON VIEIRA RODRIGUES

INVESTIGANDO RESISTÊNCIAS À EDUCAÇÃO SEXUAL:
Considerações psicanalíticas e queer a partir de escritos de Deborah Britzman



ARARAQUARA – S.P.
2017

GELBERTON VIEIRA RODRIGUES

INVESTIGANDO RESISTÊNCIAS À EDUCAÇÃO SEXUAL:

Considerações psicanalíticas e queer a partir de escritos de Deborah Britzman

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores

Orientadora: Prof^a Dr^a Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen

ARARAQUARA – S.P.
2017

Rodrigues, Gelberton Vieira
Investigando resistências à educação sexual:
Considerações psicanalíticas e queer a partir de
escritos de Deborah Britzman / Gelberton Vieira
Rodrigues – 2017
194 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Sexual) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Patricia Porchat Pereira da Silva
Knudsen

1. Educação sexual. 2. Psicanálise. 3. Estudos queer.
4. Deborah Britzman. 5. Sexualidade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GELBERTON VIEIRA RODRIGUES

INVESTIGANDO RESISTÊNCIAS À EDUCAÇÃO SEXUAL:

Considerações psicanalíticas e queer a partir de escritos de Deborah Britzman

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores

Orientadora: Prof^a Dr^a Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen

Data da defesa: 14/03/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Prof^a Dr^a Larissa Maués Pelúcio Silva

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Prof Dr Thamy Claude Ayouch

Université de Lille 3.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho ao tempo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha orientadora, professora Patricia Porchat, não somente por sua participação crucial no percurso de produção desta dissertação, mas também por sua amizade, por sua disposição e paciência em transmitir seu saber e pelo cuidado, carinho e tempo que dedicou a este trabalho de pesquisa e a mim.

Agradeço à professora Larissa Pelúcio, por suas valiosas contribuições a este trabalho em sua participação nas bancas de qualificação e de defesa dele, por sua postura profissional questionadora e acolhedora que me inspira, por seu desejo de ensinar que impulsiona o desejo de aprender e pelas prazerosas e produtivas discussões vespertinas que tivemos em seu grupo de estudos e pesquisas “*Transgressões*”.

Agradeço ao professor Thamy Ayouch, por ter contribuído de maneira muito especial com todo o delineamento desta pesquisa nas bancas de qualificação e de defesa deste trabalho, por sua atuação profissional e por seus escritos que me impulsionam a pensar “o novo” nas ciências “psi”.

Também agradeço às professoras Sandra Elena Sposito e Ana Paula Brancaleoni, por terem gentilmente aceitado fazer parte da banca de defesa desta dissertação, enquanto membros suplentes, e por serem profissionais críticas e implicadas com uma psicologia que questiona a si mesma. No ensejo deste agradecimento, aproveito para agradecer também a todos os professores e professoras que atravessaram meu percurso de formação de modo implicado e convidativo ao saber. Não os nomeio porque foram muitos e muitas, mas, sem dúvida, guardo-os em meu coração;

Agradeço à minha mãe, Maria Helena Vieira Machado, e ao meu pai, Antonio de Almeida Rodrigues, por terem me presenteado com a vida e por terem me recebido neste mundo caótico com tanto amor e dedicação à minha educação. Em especial à minha mãe, por todas as vezes que se dedicou com carinho a me ouvir contar histórias, livros e sonhos, sempre me inspirando, nessas suas escutas, a criar minhas próprias histórias;

Agradeço aos meus irmãos Gedison Vieira Rodrigues e Gisele Vieira Rodrigues Silva, por terem desde cedo me ensinado a amar as pessoas, as ideias, as histórias, as interpretações, os filmes, os jogos e os livros, e por terem com isso me ajudado a fantasiar com outros mundos e outras realidades tão diferentes das que estão postas. Ao meu irmão, quero ainda agradecer por todo o seu investimento em minha formação profissional e por todas as boas discussões que tivemos e que me impulsionaram a amar discutir as ideias e a ética;

De modo especial, agradeço ao Kadu Nunes, por seu apoio constante e inestimável para a realização deste trabalho, por sua participação política que me inspira todos os dias, por seus

carinhos e por todas as maravilhosas histórias que já vivemos juntos e pelas que ainda planejamos viver;

Agradeço à minha querida amiga Marcela Pastana, por suas valiosas contribuições a este trabalho, por tudo que me ensinou, pelas escritoras e escritores que me apresentou, por ter me introduzido ao universo acadêmico, e, sobretudo, por ser uma amiga tão presente e sempre disposta a ter longas e prazerosas conversas sobre este e tantos outros “universos”;

Agradeço também ao Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, por ter me proporcionado a possibilidade de lecionar no curso de Psicologia durante a pós-graduação e com isso ter tornado possíveis minhas atividades de pesquisa. Com paixão, agradeço aos amigos professores que no IMES dividiram comigo viagens, histórias, aprendizagens, planos, afetos, devaneios, discussões e as angústias do viver profissionalmente no campo da educação. Nominalmente, agradeço à Marcela Pastana, ao Afonso Mancuso de Mesquita, à Natália Rizzati Ferreira e à Marina Battaglini.

Agradeço aos meus sobrinhos Camili, Fábio, João, Bento e Vinícius, por sempre me encherem de orgulho e de otimismo em relação a um mundo menos desigual devido a suas posturas criativas e críticas. De maneira especial, agradeço à minha afilhada Laura, que ainda está de chegada, mas já é muito amada.

Agradeço à Shirley Santana Nunes e ao Oswaldo Nunes, por serem sempre tão carinhosos, generosos e acolhedores comigo.

Com amor e consideração, agradeço a todos os meus amigos e amigas desta curvilínea estrada da vida, por serem a melhor parte do que sou, por me ensinarem tanto e por me fazerem amar à vida e o viver, em especial à Carla Camargo, à Aline Pinheiro, à Camila Rocha, à Larissa Conti, à Sany Souza, ao Steven Chervenkov, à Simone Simões, ao Lucas Aprile, ao Flávio Henrique Firmino, ao Luis Natal, ao Bruno Pereira, ao André Silva, à Eliana Vieira, à Prisciele Vieira, ao Marcelo Mesquiatti, à Drielly Lopes, à Cristiane Fontes, à Adriana Sales, ao Márcio Magalhães e à Letícia Fava Menzori.

Com muito carinho, agradeço também às minhas alunas e aos meus alunos, por sempre me lembrarem que o ensinar é indissociável do aprender e dos afetos;

Agradeço ao Fabiano Filardo, por sua generosidade e por sua habilidade singular em proporcionar encontros tão especiais e transformadores;

Agradeço à Bellinha, por sua animação e disposição infinitas ao me acompanhar em prazerosos e inspiradores passeios;

Agradeço aos parceiros e parceiras do movimento LGBT de Sorocaba: Kadu Nunes, Dennys Sbizera, Thara Wells, Viviane Mendonça, Fábria Ferraz e Márcia Fernanda, por serem pessoas incríveis e implicadas com a construção de uma realidade menos desigual;

Agradeço ao Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, por ter acolhido meu trabalho e meu desejo político de luta pelos direitos humanos. Agradecendo em especial nesta instituição às amigas Ivana Santana, Thaiga Momberg e Michele Lemos, que compõem comigo a atual Comissão Gestora da Subsede de Sorocaba do CRP/SP e que me fazem aprender coisas novas a cada encontro;

Agradeço ainda à UNESP, por ter possibilitado a realização desta pesquisa;

E finalmente, de maneira estranha, mas certamente sincera, agradeço à Deborah Britzman, que viveu comigo e em mim através de contínuas leituras e estudos que me proporcionaram *insights* que excedem as barreiras do tempo, as fronteiras do mapa, as diferenças idiomáticas e os limites do eu;

Enfim, a todos estes e estas, e também aos que não citei aqui, mas que de uma forma ou de outra me ajudaram na árdua produção deste trabalho, meu muitíssimo obrigado!

Verdade

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

Rodrigues, G. V. (2017). *Investigando resistências à educação sexual: Considerações psicanalíticas e queer a partir de escritos de Deborah Britzman*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, Brasil.

Resumo

Ainda que o debate sobre as relações entre educação e sexualidade venha se ampliando nos últimos anos no contexto brasileiro, é notável com o aumento de situações que envolvem aviltamentos à realização da educação sexual nas escolas, que também as resistências a esse debate acompanhem sua ampliação. Para a psicanálise, a emergência de resistências subjetivas se dá quando o movimento das ideias e dos afetos entram em conflito. Quando relacionadas à educação sexual, estas resistências podem ser representadas, sobretudo, pelo pânico moral decorrente de construções discursivas que associam este campo a uma prática pedagógica “perigosa” que supostamente teria o poder de produzir sujeitos desviantes dos ideais heteronormativos de gênero e de sexualidade. Nesta pesquisa, de caráter bibliográfico-investigativo, reconhecendo a importância de compreender este fenômeno para além de seu aparente essencialismo e pondo em questão, através da psicanálise, aquilo que as próprias resistências podem elucidar sobre aqueles que resistem e sobre aquilo que desperta resistências, busca-se identificar e problematizar diferentes modos de se resistir a modelos “normativos”, “críticos” e “pós-identitários” de educação sexual. A obra da psicanalista estadunidense Deborah Britzman, na medida em que oferece subsídios para o alcance do objetivo geral da pesquisa de investigar mecanismos psíquicos envolvidos nas resistências à educação sexual, torna-se a base deste trabalho. Articulando escritos selecionados desta autora com textos clássicos da psicanálise, são apresentados e discutidos os conceitos de

“práticas de leitura”, “identificação”, “paixão pela ignorância” e “narcisismo das mínimas diferenças”, todos considerados úteis para a construção de um arcabouço ético-teórico que possa questionar idealizações que produzem resistências à educação sexual. A partir desta discussão, argumenta-se a favor de uma “pedagogia queer” que busque superar resistências tanto dos estudantes quanto dos educadores na educação sexual, enfatizando a importância de uma postura pedagógica de constante (auto)questionamento de ideais e de preconceitos. A psicanálise e os estudos queer, que atravessam a construção desta pesquisa, relacionam-se aqui precisamente no que se refere ao aspecto potencialmente desconstrutivo, desidealizador e questionador destas perspectivas teóricas.

Palavras-chave: Educação Sexual. Resistências. Psicanálise. Teoria Queer. Deborah Britzman.

Abstract

Although the debate about the approach between education and sexuality has been growing in recent years in the Brazilian context, it is remarkable that also situations that involve criticisms to the realization of sex education in schools have been growing as well. So, the resistances to this debate also have been accompanying its expansion. For psychoanalysis, the emergence of subjective resistance occurs when the movement of ideas and affects come into conflict. When related to sex education, these resistances can be represented, above all, by the moral panic arising from discursive constructions that associate this educational field with a “dangerous” pedagogical practice that supposedly would have the power to produce deviant subjects from heteronormative ideals of gender and sexuality. In this bibliographical-investigative research, recognizing the importance of understanding this phenomenon beyond its essentialist appearance and calling into question, through psychoanalysis, what resistance itself can elucidate about those who resist and about that which arouses resistance, the aim is to identify and to problematize different ways of resisting “normative”, “critical” and “post-identitary” sex education models. Therefore, the work of the North-American psychoanalyst Deborah Britzman becomes the basis of this work since it provides support to achieve the research's general purpose which is to investigate psychic mechanisms involved in resistances to sex education. Articulating selected Britzman’s writings with classic psychoanalysis texts, the concepts of “reading practices”, “identification”, “passion for ignorance” and “narcissism of minimal differences” are presented and discussed. All of them are considered useful for the construction of an ethico-theoretical framework that can challenge idealizations that produce resistance to sex education. From this conceptual discussion, this dissertation argues

in favor of a “queer pedagogy” that aims to overcome resistances of both students and educators in sex education, emphasizing to that matter the importance of a constant pedagogical attitude of (self)questioning of ideals and prejudices. Psychoanalysis and queer studies, which cross the whole construction of this research, are related here precisely in regard the potentially deconstructive, desidealizing and questioning aspect of both theoretical perspectives.

Key-words: Sex Education. Resistance. Psychoanalysis. Queer Theory. Deborah Britzman.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	24
Objetivos da pesquisa	33
APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	34
Procedimentos utilizados na seleção do material consultado	35
Capítulo 1. EDUCAÇÃO SEXUAL EM PAUTA: <i>Disputas e resistências</i>	37
1.1. APRESENTANDO A EDUCAÇÃO SEXUAL	37
1.2. A PSICANÁLISE ENTRA EM CENA	40
1.3. A EDUCAÇÃO SEXUAL EM DISPUTA	48
1.3.1. Modelos normativos de educação sexual e resistência	51
1.3.2. Modelos críticos de educação sexual e resistência	58
1.3.3. Modelos “ainda não tolerados” de educação sexual	70
Capítulo 2. INVESTIGANDO RESISTÊNCIAS: <i>Uma trama entre identidades, identificações e paixões.</i>	79
2.1. DEFININDO RESISTÊNCIA	79
2.1.1. Desconstruindo a identidade	88
2.1.2. Desconstruindo o binarismo conhecimento/ignorância	95
2.2. RESISTÊNCIAS E PAIXÕES	109
2.2.1. A educação entendida como um conflito	109
2.2.2. O papel da “paixão pela ignorância” e do “narcisismo das mínimas diferenças” nas resistências à educação sexual	120
Capítulo 3. A PEDAGOGIA QUEER NO DIÁLOGO COM AS RESISTÊNCIAS À EDUCAÇÃO SEXUAL	130
3.1. APRESENTANDO OS ESTUDOS QUEER.	133
3.2. POR UMA PEDAGOGIA QUEER: <i>Desestabilizando o saber e proliferando identificações</i>	147
3.3. APROXIMANDO OS ESTUDOS QUEER DA PSICANÁLISE	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE A: BIBLIOGRAFIA DE DEBORAH BRITZMAN	194

APRESENTAÇÃO

O que se espera que seja escrito no início de uma dissertação de mestrado? Que perguntas podem ser feitas para que a naturalidade daquilo que nos propomos a investigar seja questionada? Há avanços possíveis na área da educação sexual com o questionamento e a problematização de suas convenções e identidades tomadas como “naturais”? Neste trabalho, buscando investigar quais seriam estes possíveis avanços, propõe-se, a partir de reflexões e de (des)encontros entre a psicanálise e a teoria queer, o questionamento de alguns parâmetros da educação sexual, pretendendo com isso desconstruir noções essencialistas e cristalizadas de identidade e de sexualidade durante o percurso que se segue.

Se muitas vezes o que há de mais interessante em nossas aprendizagens envolve desaprendizagens, é possível que, como algumas autoras a serem apresentadas nesta dissertação afirmam, a tarefa mais urgente no campo da educação seja justamente a de desconfiar daquilo que é tomado como “óbvio” (Britzman; 1995/1996) ou como “natural” (Louro, 1997). Ou seja, desconfiar de aspectos que historicamente foram ontologizados nas práticas educativas: que tornaram-se “inquestionáveis”.

Partindo dessa proposição de Deborah Britzman e de Guacira Lopes Louro de desconfiar do “óbvio” e do “natural”, podemos avançar a ideia – que desenvolveremos adiante – de que existe uma relação umbilical entre a identidade e a diferença, entre o saber e a ignorância e entre o eu e o outro, o que torna um desafio me apresentar enquanto autor supostamente singular desta dissertação. Apresentar-se me parece ser uma daquelas atividades que nunca estão completamente terminadas, visto que, assim como a linguagem ou

o amor, a identidade não é algo estável ou acabado. Como veremos, os sujeitos são formados por múltiplas e distintas identificações, que nem sempre são coerentes de um ponto de vista essencialista, mas que estão, indiscutivelmente, em um processo contínuo e contingente de transformações.

Nesta dissertação, por exemplo, o que define o que deve ser escrito no decorrer de minha apresentação e o que define o que deve ser mantido “no armário”? O que é (mal) visto como excedente? Se determinadas marcas serão trazidas à baila em detrimento de outras, como se produz esta diferença entre os aspectos que devem ser dados a ver e os aspectos que devem ser omitidos? Questiona-se isso, para se refletir sobre quais as condições envolvidas no processo de tornar algo “possível” e “adequado” para ser escrito e apresentado sobre um pesquisador. Eve Kosofsky Sedgwick (1990/2007), uma das propulsoras do pensamento queer, problematiza em “*A epistemologia do armário*” como esta lógica do “armário” tem agido como um dispositivo que regula a vida social no Ocidente, expondo com esta problematização como nossa sociedade divide as vidas sentimentais entre aspectos enunciáveis no espaço público e aspectos que só devem ser vividos no silêncio do espaço privado. Sua preocupação me parece ser tanto epistemológica quanto filosófica e política.

Seguindo sua “epistemologia do armário”, questionar-se sobre quais as marcas da diferença associadas ao sujeito que digita pode ser uma atividade interessante em uma realidade atravessada por estratégias de hierarquização que produzem e instituem diferenças, lugares (in)apropriados e identidades para os corpos. Esta perspectiva, que tenta desfazer o suposto “universalismo acadêmico” da ciência, pode ser chamada de uma *epistemologia situada*. Um conhecimento situado – produzido a partir desta epistemologia – é aquele que, como pensou Donna Haraway (1991), se propõe a abordar os objetos de estudo evidenciando que, independente do tipo de método utilizado, nenhum conhecimento está dissociado de seu

contexto social ou da subjetividade de quem o emite. Compreendendo a potência de uma epistemologia que não advoga para si uma “verdade absoluta” sobre a realidade, posiciono meu lugar de enunciação nesta apresentação:

De maneira privilegiada, em minha graduação no curso de psicologia, finalizada em 2014 na UNESP de Bauru, pude entrar em contato com os temas sexualidade e gênero a partir de distintas perspectivas. Em 2011, ano em que passei a estudar os referidos temas, fui contemplado com uma bolsa de iniciação científica pelo CNPq e iniciei meu trabalho como pesquisador com a investigação da “Compreensão de universitários sobre aids e formas de prevenção”, sob orientação de Ana Cláudia Bortolozzi Maia (Rodrigues & Maia, 2012). Aspectos que envolvem a temática da aids¹ foram ainda meu tema de pesquisa por mais dois anos e, nesta embrenhada de realizar análises de conteúdo através de questionários e entrevistas com universitários, pude vislumbrar a necessidade de uma compreensão não dicotômica entre sujeito e sociedade e de uma compreensão crítica do conceito de vulnerabilidade, que enfatiza aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos na prevenção e no risco ao contágio do vírus HIV² (Rodrigues & Maia, 2013). De certa forma, o surgimento da aids contribuiu, paradoxalmente, para que fossem questionados binarismos na leitura da sexualidade humana e para a problematização de práticas educativas de cunho determinista e unilateral no campo da sexualidade.

Avançando em meus estudos sobre as conexões entre o campo educacional e a sexualidade, encontro em trabalhos da educadora gaúcha Guacira Louro (1997, 1999, 2001,

¹ O uso da sigla aids em letras minúsculas neste trabalho é devido ao argumento de que nomes de doenças são substantivos comuns e que esta é a grafia mais adequada para a perspectiva crítica em relação ao pânico sexual criado em torno da aids (cf. Pelúcio & Miskolci, 2009). Em citações, optou-se por manter o termo de acordo com o uso dos autores citados.

² Néstor Perlongher (1987), afirma que “nas políticas de combate à AIDS, o discurso médico parece considerar os órgãos e os corpos como coisas perfeitamente reguláveis. No entanto, enfrenta *uma incontornável resistência: o desejo*. A medicina não pode lidar com o desejo, pois escapa às prescrições segundo um impulso que não é racional nem formalizável” (p. 81, grifos nossos). Sua crítica a uma perspectiva asséptica dos estudos que vinculam sexualidade e saúde nos parece próxima àquela que teceremos sobre a intersecção entre estudos educacionais e a sexualidade.

2004a, 2008) uma compreensão crítica, ampliadora e não essencialista de educação. Sua crítica da educação é atenta aos processos de normalização e subjetivação presentes em propostas pedagógicas. Em sua ampliação do conceito de educação, Louro (2008) reconhece a potência pedagógica de um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais fora dos muros institucionais, enfatizando que no processo de transmissão de atitudes, ideais e valores, também estão envolvidas pedagogias culturais tais como o cinema, a televisão, as revistas, as músicas, etc. A potência destas pedagogias parece estar associada, como argumenta Tomaz Tadeu da Silva (1999/2013), ao modo como estas se apresentam de forma muito mais sedutora e irresistível que o currículo acadêmico e escolar, pois apelam para emoções, fantasias, sonhos e imaginação, mobilizando uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto mais inconsciente e prazerosa.

De volta à minha apresentação, constato que aprendizagens prazerosas aconteceram nas reuniões semanais do grupo de estudos e discussões “Sexualidade, Gênero e Mídia: um espaço de diálogo entre psicologia e comunicação”, coordenado por Marcela Pastana, entre 2011 e 2013. Neste espaço, mais do que acaloradas discussões teóricas, encontrei um ambiente afetuoso em que pude expressar inseguranças e ensaiar incertezas sem que isso fosse mal visto ou desaprovado. Pelo contrário, de maneira coerente com as leituras que realizávamos sobre as teorias feministas e sobre a teoria queer, as indivisíveis relações entre o afetivo e o intelectual e entre o pessoal e político eram reconhecidas e valorizadas. Por meio de inesgotáveis diálogos e reflexões sobre nossas próprias trajetórias de educação sexual, de introjeção de valores, concepções e preconceitos, pudemos transformar a nós mesmos e a “nós outros”, separação sempre complexa³.

³ Mais informações sobre esta experiência podem ser encontradas nos relatos dos encontros do ano de 2011, publicados em Pastana & Maia (2013).

A partir destes encontros de discussão e de leituras sobre como as “pedagogias culturais” participam da educação sexual, inicio em 2013 meu segundo projeto de pesquisa, intitulado “Concepções sobre a abordagem do tema sexualidade nos meios de comunicação entre universitários do curso de jornalismo”, em parceria com Marcela Pastana e Ana Clara Sousa, ainda sob orientação de Ana Cláudia Bortolozzi Maia. Neste trabalho, realizado a partir da análise de conteúdo de questionários respondidos por oitenta universitários, reiterou-se a importância da inserção do debate sobre sexualidade nos currículos dos cursos de comunicação (Rodrigues *et al.*, 2015). Baseado nesta análise, e, concomitante à realização da pesquisa, coordenei um grupo de educação sexual voltado para estudantes das áreas da Comunicação chamado “Gênero e Sexualidade nos Mídia”, onde novamente constato por experiência que a presença imprescindível do amor e de sua energia agregadora no processo pedagógico é propulsora de aprendizagens e transformações. Ao definirem sua participação no grupo ao término do mesmo, as participantes relataram processos de “mudança, transformação, evolução, acolhimento, amadurecimento e desconstrução”. Eu também mudei (Rodrigues *et al.*, 2013, Rodrigues, 2013).

Ainda em 2013, me aproximo da teoria psicanalítica ao iniciar o estágio em “Clínica psicanalítica com adultos”. Esta aproximação com a clínica e o aprofundamento teórico na metapsicologia por ela demandado e proporcionado me fizeram encontrar na psicanálise um campo profícuo para as questões com as quais eu vinha me deparando no campo da educação. Em relação aos estudos que havia feito até então, construídos sobretudo a partir de discussões da teoria queer, percebia relações entre este campo e a psicanálise que neste momento tornavam-se um pouco mais sólidas. Argumentarei neste trabalho, em diálogo com a teoria de Deborah Britzman, que tanto os estudos queer quanto a psicanálise reconhecem a instabilidade incontornável do ato educativo e a cisão constitutiva dos sujeitos. Há, aliás, uma

relação direta entre a cisão dos sujeitos e a instabilidade das práticas pedagógicas. Para além das práticas da educação sexual, ainda que nelas isto seja particularmente evidente, há em qualquer prática pedagógica resistências, inibições, não-aprendizagens, esquecimentos e deslocamentos de sentido daquilo que é transmitido pelos educadores e educadoras aos educandos e educandas. Nesse sentido, os complexos conceitos de “sexualidade”, “inconsciente”, “fantasia”, “identificação”, “resistência” e “pulsão” do aporte psicanalítico, nos permitiram abordar esta problemática.

Suspeitar, questionar, problematizar e desconstruir, inclusive os discursos da própria psicanálise, foram coerentes métodos aprendidos para uma aproximação crítica e política dos temas identidade, sexualidade e gênero durante este percurso. Ter participado dos grupos de pesquisa “GPESEC: grupo de estudos e pesquisas em sexualidade e cultura”, coordenado por Ana Cláudia B. Maia e “TRANSGRESSÕES: corpos, gêneros, sexualidades e mídias contemporâneas”, coordenado por Larissa Pelúcio, também contribuiu muito em minha formação enquanto pesquisador e no delineamento de uma perspectiva crítica na abordagem dos temas educação, sexualidade e gênero.

Discussões e supervisões clínicas no grupo “Atenção à Diversidade”, coordenado por Patricia Porchat, também contribuíram para minha formação e me impulsionaram a seguir a perspectiva de uma psicanálise subsidiada pelos estudos queer. Neste grupo, onde articulações entre esses dois campos eram exploradas, problematizadas e postas em ação, tive a oportunidade de clinicar e participar da supervisão de casos que envolviam questões da diversidade sexual e de gênero, me aproximando desta forma da vulnerabilidade e da estranheza que só as narrativas em primeira pessoa conseguem condensar de maneira tão elucidativa e singular.

Ter trilhado este percurso de (des)aprendizagens sobre os conceitos de educação, de sexualidade e de gênero em minha graduação, me instigou e inspirou a continuar posicionando-me com contínua reflexão crítica frente aos processos de negação, normalização e diferenciação que estão presentes no campo da educação e fora dele, como no campo da psicologia, da educação sexual e, de maneira mais geral, em toda sociedade. Este posicionamento que envolve prazer, mas também desafio, me levou a decidir continuar minha formação acadêmica e ingressar no curso de pós-graduação ao qual esta dissertação está vinculada, um mestrado profissional em educação sexual.

É curioso como conceitos tão tradicionalmente associados ao saber e ao poder disciplinar como “mestre”, “profissional” e “educação” se articulam ao conceito de “sexualidade” neste título. Afinal, compreendendo a sexualidade enquanto uma construção social ou como uma força pulsional que emerge do corpo, algumas das questões que me interessam e inquietam neste trabalho são: É possível educar a sexualidade? Quais os obstáculos subjetivos envolvidos neste processo educativo?

Após o ingresso no mestrado, muitas ideias de pesquisas possíveis me atravessaram. O que permanecia comum entre estas “possíveis” pesquisas era o desejo de explorar contribuições para a educação sexual nas ligeiras relações que percebia entre a educação, os estudos queer e a psicanálise em meus estudos e em minha prática profissional tanto na posição de professor e supervisor em um curso de graduação em psicologia, quanto na posição de psicólogo clínico e de profissional que trabalha no campo chamado de “educação sexual nas escolas”. No processo de construção desta pesquisa, e na busca de subsídios para uma educação sexual pertinente, (auto)crítica e efetiva, encontro na tradução de um texto de Deborah Britzman (1999/2015) uma fonte de questionamentos à educação sexual, endereçadas a partir da psicanálise, que enfatizam a importância de que os profissionais desta

área estejam atentos a seus limites e ilusões pedagógicas. Neste texto, baseada em pressupostos filosóficos de Michel Foucault e na psicanálise, a autora salienta a instabilidade das identidades e dos desejos, argumentando que a educação sexual ainda deve abandonar estratégias classificatórias e disciplinares que caracterizaram sua emergência histórica.

A partir deste encontro, decidi que explorar parte da bibliografia acessível de Britzman poderia ser uma investigação interessante e importante, dada a ausência de estudos com esta proposta na língua portuguesa e levando-se em consideração a participação desta autora na construção de significantes estudos sobre a relação entre educação e sexualidade no Brasil, como os de Guacira Louro (1997, 2000, 2001, 2004a, 2004b, 2004c, 2007c, 2011), Rogério Diniz Junqueira (2009a, 2009b, 2012), Jane Felipe (2000, 2007), Fernando Seffner (2003, 2012), Henrique C. Nardi (2008), Anderson Ferrari (2004, 2012) e Jimena Furlani (2005, 2009, 2011).

De fato, a emergência desta dissertação de mestrado deve-se sobretudo às reflexões e provocações geradas pelo trabalho de Deborah Britzman, que, de maneira geral, aborda vicissitudes subjetivas no campo da educação e problematiza com elas concepções pedagógicas generalistas, deterministas e, em certa medida, ingênuas em suas proposições. A centralidade dada a esta autora nesta dissertação se dá pelo fato de que esta nos trouxe subsídios para que pudéssemos responder a questões sob as quais nos debruçaremos no decorrer desta pesquisa: questões que circundam as negações e resistências presentes em projetos educacionais que abordam os temas sexualidade e gênero.

Encontro com Deborah Britzman

A estadunidense Deborah P. Britzman, nascida em 1952, é psicanalista e professora associada da *York University*, em Toronto/CA. É ganhadora de vários prêmios acadêmicos e

reconhecida como *distinguished professor*. Britzman realizou sua graduação em licenciatura na *University of Massachusetts* de Amherst, lecionando posteriormente inglês para o ensino médio durante sete anos. Após este período, realiza então seu mestrado em interpretação e antropologia pela mesma instituição, doutorando-se em 1985 em pesquisa etnográfica, também na *UM*. Na *York University*, onde leciona desde 1992, atua nas áreas de Educação, Pensamento Social e Político e Estudos de Gênero.

Britzman afirma (em entrevista cedida ao “*Freire project*” em 2009)⁴ que começou a pensar diferente sobre a psicanálise depois de quatro anos de docência no ensino superior, em 1989. Neste ano, inicia suas leituras da obra de Freud e em 1992 inicia sua análise pessoal, interessando-se ainda mais pela teoria e pela clínica psicanalítica. Aproximando-se da psicanálise, ela relata ter passado a escutar e se interessar pela experiência psicológica do viver e como as pessoas dão sentidos a isso. Inicia sua formação como psicanalista e sua prática clínica em 2001.

Nos termos da autora, seu campo de atuação e estudo pode ser considerado um “freudismo pós-Freud” (Britzman, 1998). Demarcar sua posição dentro da psicanálise torna-se importante visto existirem numerosas e contraditórias leituras da teoria psicanalítica, algumas delas, como é sabido nas ciências sociais e humanas, com posições um tanto quanto datadas e preconceituosas. Ela se posiciona frente a essas leituras em seu livro “*Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*”. Neste material, defendendo a potência do pensamento psicanalítico e combatendo pressuposições estereotipadas sobre esse campo, Britzman (1998) escreve que:

⁴ Entrevista disponível em: <https://vimeo.com/72832384> (acesso em 13 de fevereiro de 2016).

(...) A história da psicanálise oferecida em cada capítulo *não é a que tipicamente tem sido suposta, a fim de ser descartada*: esta história não é eurocêntrica, não é sexista, não é homofóbica e não é racista; não é uma análise para efeitos de adaptação social e para repreender aqueles que não conseguem se adaptar, e, de fato, não postula algo como normal ou patológico. (...) A má história da psicanálise não nos interessa aqui pois não precisamos, e nem deveríamos, imaginar a psicanálise como literalmente mapeando uma sociologia do corpo, com uma série de frases literais, como linguagem aparente, ou mesmo como capaz de separar o psíquico do social”⁵ (p. 19, grifos nossos).

Antes de sua incursão na psicanálise, Britzman foi também reconhecida por sua preocupação em produzir uma pedagogia crítica na América do Norte. Em 1986, organiza com colegas a “*1st Working Conference in Critical Pedagogy*” na *University of Massachusetts*, onde foram pioneiramente debatidos de forma conjunta e integrada temas como educação de adultos, educação de professores, teoria feminista e estudos afro-americanos.

Ainda que esta autora tenha influenciado bastante as tentativas de articulação entre a teoria queer e a pedagogia no Brasil, como apontado anteriormente, e que cinco textos de sua autoria estejam traduzidos para a língua portuguesa – sendo de especial influência os artigos “O que é esta coisa chamada amor?: identidade homossexual, educação e currículo” e

⁵ No original: “(...) *the story of psychoanalysis offered in each chapter is not the one that typically has come to be supposed in order to be discarded: this story is not Eurocentric, not sexist, not homophobic, not racist; it is not analysis for the purposes of social adaptation and to berate the one who cannot adapt, and indeed not to posit something as normal or pathological. (...) The bad history of psychoanalysis does not interest us here for we need not, and should not, imagine psychoanalysis as literally mapping on to a sociology of the body, as series of literal sentences, as apparent language, or even as capable separating the psyche from social*”. – A partir daqui, todas as traduções feitas por nós e incluídas no texto virão com sua versão original em nota de rodapé.

“Curiosidade, sexualidade e currículo”⁶ – é notável a necessidade de um aprofundamento teórico em suas obras não traduzidas, assim como nota-se a necessidade de uma exploração bibliográfica da aproximação de Britzman com a perspectiva psicanalítica na tentativa de avançar em suas investigações sobre a vida emocional nos meios escolares.

Na entrevista supracitada, Britzman diz esperar que a apropriação de certo discurso psicanalítico feita pela educação possa salientar a importância do “mundo emocional” pelo qual passam os estudantes. Ela deseja que essa aproximação faça com que a educação se veja como base para que os estudantes entendam a si mesmos e aos outros. Como verificamos com esta pesquisa, Britzman enfatiza o caráter afetivo e, portanto, instável de todo e qualquer ato educativo, impulsionando a educação a aprender com as tensões existentes entre a sexualidade, a cultura e a intersubjetividade.

⁶ Os dois textos foram traduzidos para o português por Tomaz Tadeu da Silva. O primeiro, original de 1995, foi publicado em 1996 na revista *Educação & Realidade* e o segundo, original de 1998, foi publicado em 1999 no livro “O Corpo educado: pedagogias da sexualidade”, organizado por Guacira Louro. Somando a contabilização de citações destes dois textos na plataforma “*Google Acadêmico*”, foram encontrados 440 trabalhos que os citavam em 06/05/2016. Respectivamente: 258 + 182 citações.

INTRODUÇÃO

Deve a sexualidade estar vinculada a práticas prescritivas de educação que associam o ensino com a aprendizagem de maneira causal e observável? Há uma abordagem educativa mais apropriada do que outras para a realização de projetos em educação sexual nas escolas? O que tem sido debatido a respeito disso? Se a sexualidade tem sido defendida, desde o início do século passado, como um tema de relevância educativa a ser incluído entre outros conteúdos escolares, é importante que se questione quais compreensões de sexualidade e de educação atravessam essas propostas. Ao amalgamar a sexualidade com o campo da educação, temos uma complexa trama de poder que parece perturbar muitos tanto por sua potência transformadora, quanto por seus evidentes limites educativos.

Se há argumentos a favor da presença de um espaço pedagógico que aborde intencionalmente a sexualidade e temas a ela socialmente relacionados dentro do que se chama de “currículo formal” das escolas, defendendo que é preciso se questionar sobre o que é possível ou não em trabalho pedagógico sobre a sexualidade. O que se diz e o que não se pode dizer sobre a sexualidade nos espaços educativos está em ferrenha disputa no atual contexto brasileiro, já que querem inclusive “proibir” a enunciação do tema nas escolas⁷. Para evidenciar nosso problema de pesquisa, que versa sobre *as resistências à educação sexual*, descrevo a seguir três situações que podem nos introduzir a esta discussão:

⁷ No atual contexto brasileiro, vários municípios aprovaram em 2015 leis que devem “proibir” a realização de projetos em educação sexual (ou qualquer abordagem dos temas sexualidade e gênero) nas escolas públicas. Entre as maiores cidades estão Campinas (SP), Campo Grande (MS) e Nova Iguaçu (RJ). Esta “proibição”, a ser melhor explorada na situação três, é uma das principais agendas de grupos fundamentalistas religiosos espalhados por todo o Brasil.

Situação 1: *“Repúdio ao carinho gay”*

Relato neste momento uma situação vivida no ano de 2013, quando tive a oportunidade de experienciar em primeira pessoa a posição de “educador” em um estágio em psicologia social e comunitária da graduação. Neste estágio, um projeto de educação sexual com jovens entre onze e catorze anos foi demandado por uma instituição pública que realizava o acolhimento parcial de crianças e adolescentes com o objetivo principal de “formá-los para a cidadania” (sic). Funcionárias da instituição justificaram o pedido de “ajuda” endereçado à universidade afirmando que fenômenos como a “gravidez precoce”, a “sexualidade a florada” e a violência sexual eram problemas a ser enfrentados com os jovens da faixa etária em questão.

Entre abril e novembro daquele ano, coordenei ao lado de dois colegas este projeto que teve como objetivo principal “contribuir para tornar os participantes mais críticos a respeito de temas relacionados à sexualidade e ao gênero”. Durante o percurso que se seguiu, abordamos em profusão os temas corpo, identidade, gênero, relacionamentos e diversidade sexual. Ao propor este processo grupal, esperávamos que a partir das histórias, das discussões e dos interesses dos jovens, o grupo viesse a intervir no conhecimento que os participantes tinham sobre si mesmos e no conhecimento recíproco que tinham sobre os outros. Esperávamos desconstruir preconceitos e torná-los mais (auto)críticos. É claro, sobretudo naquilo que tange ao gênero e à sexualidade. Em nossa avaliação, é possível que tenhamos chegado próximos de nosso objetivo. Ao menos com alguns jovens.

A proximidade física e a experiência em si com o grupo nos propiciou uma apreensão sobre a “metodologia” da educação sexual maior do que qualquer leitura sobre a teoria feita até então: ali, envolvendo-nos, convidando-nos a participar, estava o movimento do grupo,

expresso nas relações entre os participantes e nas suas conversas, risadas, zombarias, reclamações, gritos, cantorias, argumentações – ora tímidas ora ousadas – e em expressões diversas diante de três sujeitos, inicialmente estranhos, que queriam falar sobre algo que eles chamavam de “sexo”, entre inúmeros outros substantivos. Algo que sentiam em seus corpos juvenis; algo muitas vezes proibido de ser enunciado, mas que, o tempo todo era dito nas entrelinhas: nas piadas, nos cochichos, nos xingamentos, nas músicas, nos “palavrões”, nos julgamentos, nas brincadeiras, etc.

Dos temas abordados, sem dúvidas o que gerou maior resistência nos participantes foi o que chamávamos naquele momento de “diversidade sexual”⁸, principalmente entre os meninos. Ainda que soubéssemos o quanto socialmente importa a negação da homoafetividade para a afirmação da masculinidade hegemônica, que esse seja, afinal, um dos “problemas do gênero”, foi marcante nesta experiência o fato de que sujeitos tão jovens e afetuosos já se encontrassem carregados de preconceitos expressos pela repulsa verbalizada em relação às pessoas LGBT⁹, pelos sons que faziam para indicar nojo e rejeição à pessoas deste grupo, e, em suma, por sua literal “necessidade de fechar os olhos e os ouvidos” frente a uma expressão de carinho entre dois jovens quando assistiram, assim como nos outros módulos, a um curta-metragem, feito por e para jovens, que abordava o tema¹⁰.

Ainda que nem todos tenham expressado tal repulsa, ou ao menos não o tenham feito de maneira tão evidente, o que interessa ao foco desta pesquisa é a *negação passional* deste

⁸ Digo “naquele momento” pois, mais tarde, adentrando nos estudos queer, refletimos que o conceito “diversidade sexual” pode ser problemático. Grosso modo, ainda que o conceito “diversidade” já tenha se popularizado nos debates de enfrentamento ao preconceito no Brasil, a noção de “diversidade sexual” cria a ideia de um grupo “outro”, destoante da média, que deve ser “aceito” ou “tolerado” pela suposta normalidade da “maioria” (Miskolci, 2013).

⁹ Sigla do grupo político formado por sujeitos que se identificam como Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (que incluem homens e mulheres transsexuais, travestis e crossdressers).

¹⁰ O documentário em questão chama-se “*Essa é minha vida*” (2013) e é uma das produções audiovisuais do projeto “Dar voz aos jovens”, coordenado por Elza Berquó em parceria com o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. Nele, quatro jovens contam um pouco sobre suas vidas e sobre o preconceito que sofreram e sofrem por serem diferentes dos padrões normativos estipulados para a sexualidade e para o gênero. Filme acessível em: https://www.youtube.com/watch?v=Dt_ragrdalY

debate demonstrada por um grande número de participantes do projeto. Para além dos mecanismos sociais envolvidos neste fenômeno – mais comumente evidenciados por pesquisas no campo da educação – quais mecanismos psíquicos estariam em ação nesta recusa atravessada por intensos afetos? Como aspectos sociais e psíquicos se relacionam na singularidade subjetiva da vida de cada um? Esta experiência nos fez questionar se apenas informar, instruir e prescrever condutas “politicamente corretas” é efetivo em projetos de educação sexual. Afinal, que tipo de discussões podem nos auxiliar na efetivação do respeito à “diversidade sexual” e ainda levar em consideração as resistências a este debate? Esta é uma das problemáticas sob as quais esta dissertação se debruçará: a negação daqueles e daquelas que são lidos como “diferentes” na educação sexual.

Situação 2: *“Sua palestra não pode ser aqui”*

A segunda situação que relato ocorreu no ano de 2016, em uma cidade do interior paulista, quando fui convidado por uma de minhas alunas da graduação a ministrar uma palestra sobre a intersecção entre os temas gênero e sexualidade com a educação em um congresso voltado para estudantes universitários de pedagogia. A empolgação com que ela me fez o convite foi proporcional à chateação com que a mesma me informou que haviam “obstáculos” que talvez impossibilitassem a realização da palestra. Obstáculos que, adianto, são de cunho político, religioso e, é claro, também afetivo.

Assim como na situação descrita anteriormente, os “obstáculos” aos quais ela se referia eram atravessados também por afetos intensos, que representavam a negação, a rejeição e a recusa de um saber supostamente inapropriado por ser “não-acadêmico”, de “cunho pessoal” e, em última instância, “pecaminoso” e “doutrinador”. Desta vez, quem resistia à discussão eram as pessoas responsáveis pela instituição onde o evento ocorreria:

uma escola de ensino infantil católica. “Se ele falar em gênero e diversidade sexual, interrompo a palestra”, ameaçou uma das gestoras da escola. Pergunto: que saber é este que deve ser negado a estudantes de um curso de licenciatura? Que fantasias em relação aos temas em questão compunham esta resistência? O que pode ter sido imaginado sobre minha fala que a tornou assim “tão perigosa” aos ouvidos universitários?

No fim, a palestra acabou acontecendo no auditório de uma escola pública da cidade. De acordo com a organização do evento, a platéia estava cheia como em nenhuma outra atividade, pois, ainda segundo a organização, a resistência em relação à realização de minha fala a tornou muito mais interessante aos alunos e alunas. “*Foi proibir que fez bombar*”, comentamos.

Situação 3: “*Quem tem medo do gênero?*”

Os incômodos movidos por avanços em pesquisas científicas, representatividade do ativismo LGBT e pela inclusão de algumas pautas relacionadas ao gênero no cenário político podem ser avaliados por inúmeras manifestações de poder – e de ódio – que tem se organizado em casas legislativas de Norte a Sul do Brasil, advindas sobretudo de pessoas que afirmam representar os “religiosos”. Em 2015, o combate ao que passaram a chamar de “ideologia de gênero” tomou novas proporções no contexto brasileiro¹¹. Sob a pressão de grupos religiosos, cidades por todo o país tiveram seus Planos Municipais de Educação modificados em relação aos temas gênero e diversidade sexual, assim como também foi feito em alguns Planos Estaduais e no Plano Nacional de Educação. Os responsáveis por esta pressão, justificaram esta medida ao afirmar que os representantes do que chamam de

¹¹ O uso do termo “ideologia de gênero” referindo-se aos debates educacionais críticos e combativos à homofobia e à violência de gênero não é recente. Em 2011, a editora católica Katechesis publicou no Brasil o livro “Ideologia de Gêneros: o neototalitarismo e a morte da família”, do escritor argentino Jorge Scala.

“ideologia de gênero” na verdade querem “destruir” a “família tradicional” através de uma “imposição” de ideias que deturpariam as noções – e funções – de “feminino”, “masculino” e de “sexualidade”.

Como analisar criticamente esta situação? Como compreender a negação quase delirante da multiplicidade étnica e cultural das maneiras de existir no masculino e no feminino? Que mecanismos podem estar em funcionamento naqueles e naquelas que defendem a imposição de regras e de ideais normativos para o gênero que são responsáveis por violências de todas as ordens? Ainda que nesta situação estejamos abordando um fenômeno de maior escala, estamos, afinal, novamente às voltas com uma resistência que, dessa vez, implica em um saber fantasiado sobre a sexualidade e sobre o gênero na educação.

Numa rápida pesquisa na plataforma *youtube*, facilmente é possível encontrar vídeos que evidenciam essa resistência, como o intitulado: “*URGENTE: Lei para depravar as crianças e destruir a família prestes a ser aprovada*”. Nossa questão é: que lei é essa que gera pavor e necessita de urgência e, caso aprovada, tornará as crianças desprotegidas da depravação e as famílias de sua ruína? No vídeo em questão, um padre afirma que “Não temos nada contra os homossexuais, só não queremos transformar nossas escolas em fábricas de homossexuais”. Mas, por que as escolas tornar-se-iam fábricas de homossexuais caso tal lei fosse aprovada? Qual o problema, tomado como evidente por estes discursos, com a suposta possibilidade de uma maior expressão de identidades que destoam das héteronormas de sociabilidade? Esta pressuposição não evidencia as pretensões eugenistas destes discursos? O “gênero”, ainda segundo esta interpretação fantasística do vídeo, “destruiria Deus, o casamento, a família e a nação”.

Que medo assombra os que afirmam que a educação sexual e o debate sobre o gênero nas escolas farão com que todos “tornem-se gays e lésbicas”? Que conceitos podem nos

ajudar a trabalhar criticamente com esses “medos”? Quais os não-ditos deste pânico moral¹² e o que ele pode nos dizer sobre a própria constituição das subjetividades? Pretendo explorar estas questões no decorrer do trabalho.

...

É chegado o momento de questionar: O que há em comum nestas três “situações” acima descritas? Inicialmente, podemos dizer que todas envolvem emoções intensas que geram posicionamentos que resistem a um possível diálogo com a diferença ou com os imaginados “diferentes”. Pode-se afirmar, ainda, que são situações passionais que nos colocam para pensar sobre as fantasias envolvidas naquilo que é imaginado quando a educação sexual é imaginada, situações que ilustram “defesas” – no sentido psicanalítico – que vão de resistências sutis a negações explícitas dos temas “gênero” e “diversidade sexual”.

Buscando compreender estas situações para além de seu aparente essencialismo, abstendo-se dessa forma de interpretações que leem nestes relatos exemplos inquestionáveis de “como as pessoas *são* preconceituosas” ou de “como o trabalho com a educação sexual só atinge aquelas e aqueles que estão por ele interessados”, apresentaremos no capítulo um, “*A educação sexual em disputa*”, um panorama histórico deste campo de estudos e de intervenções. Nesta historicização, evidenciaremos como a própria “educação sexual” não deve ser compreendida como unívoca ou como sempre igual a si mesma, pois, assim como tudo que é humano, esta modalidade pedagógica também tem uma história. Uma história que, como veremos, vem sendo atravessada desde sua emergência, no século XIX, por contradições e disputas que envolvem jogos de saber e poder.

Ainda neste primeiro capítulo, teorias da psicanálise sobre a sexualidade e sobre a subjetividade entram em cena para que esta “disputa” no esteio de distintas perspectivas da

¹² Os pânicos morais dizem respeito as resistências e aos medos sociais relacionados às mudanças, principalmente quando estas são vistas com potencial de ameaçar a ordem social vigente (Miskolci, 2007b)

educação sexual possa ser analisada no que corresponde ao trabalho das resistências. Especificamente, são apresentadas e analisadas sob a luz da psicanálise as perspectivas da educação sexual chamadas por Britzman (1999/2015) de “normativas”, “críticas” e “ainda não toleradas”, sendo esta última nomeada justamente a partir dos efeitos defensivos que tem gerado. A identificação de resistências provenientes do aspecto pulsional da sexualidade, dos ideais identitários e dos pressupostos teóricos abrirá o caminho para as discussões que são realizadas no capítulo seguinte.

No capítulo dois, “*Investigando resistências*”, após uma apresentação sistemática da noção de “resistência” para a psicanálise, que nos levará a questionar o essencialismo do conceito de “identidade” e a compreensão binária que tem sido apontada para a relação entre o conhecimento e a ignorância, uma “*trama entre identidades, identificações e paixões*” é elucidada com a apresentação dos conceitos de “identificação”, “práticas de leitura”, “paixão pela ignorância” e “narcisismo das mínimas diferenças”. Tais conceitos, utilizados por Britzman em diferentes momentos de sua obra, tornam-se relevantes na medida em que nos permitem compreender e problematizar questões sociais e subjetivas que estão envolvidas nas resistências à educação sexual.

Seguimos para o capítulo três para a apresentação de uma “*pedagogia queer no diálogo com as resistências à educação sexual*”. Neste último capítulo, partindo de uma breve contextualização histórica dos estudos queer, que propõem em sua epistemologia a desconstrução das noções tradicionais de “sujeito”, de “verdade” e de “normalidade”, a proposta de uma “pedagogia queer” é apresentada e relacionada ao trabalho das resistências na educação sexual. Em nossa discussão e apresentação histórica deste campo que associa a pedagogia aos estudos queer, identificamos que Britzman (1995, 1995/1996, 1998) contrói

sua perspectiva pedagógica dando ênfase à questão dos afetos e lançando mão de alguns conceitos da psicanálise, sobretudo o conceito de identificação.

Com a resignificação da pedagogia proposta por esta autora, apostando (e se arriscando) em situações que envolvem Eros, a fantasia, a indeterminação e a liberdade, toma forma uma educação sexual que se propõe a reconhecer e dialogar com o trabalho das resistências. Discute-se, ainda, sobre os limites e as possibilidades da aproximação entre os estudos queer e a psicanálise.

Finalmente, encerra-se a discussão desta dissertação, ainda que parcialmente, com considerações finais inconclusivas, pouco propositivas e não-deterministas. A proposta subjacente à escolha deste fim é a de que a discussão não tenha fim, visto que, como argumentou Britzman (1999/2015): “quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do Eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar” (p. 89).

OBJETIVOS DA PESQUISA

OBJETIVO GERAL

- Investigar mecanismos psíquicos envolvidos nas resistências apresentadas em relação ao debate sobre sexualidade e gênero nas escolas a partir da teoria de Deborah Britzman, pondo em cena a psicanálise e os estudos queer.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir e historicizar a educação sexual;
- Identificar resistências aos modelos “normativos”, “críticos” e “pós-identitários” de educação sexual a partir de postulados psicanalíticos;
- Definir o conceito de resistência para a psicanálise e articulá-lo com contextos e conceitos que envolvem a educação sexual;
- Apresentar os estudos e a pedagogia queer como ferramentas político-teóricas que podem impulsionar o diálogo com as resistências à educação sexual;
- Identificar limites e potencialidades da aproximação entre a psicanálise e os estudos queer.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho aqui proposto, com o objetivo de investigar mecanismos psíquicos envolvidos nas resistências apresentadas em relação ao debate sobre sexualidade e gênero nas escolas, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, uma pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado (principalmente livros e artigos)¹³. Habitualmente, a construção de uma pesquisa bibliográfica se dá a partir da leitura e fichamento de fontes bibliográficas previamente selecionadas, posteriormente propondo-se uma organização para as ideias apresentadas e, em alguns casos, propõem-se também hipóteses ou relações teóricas sobre o material pesquisado. Em nosso caso, realizamos uma leitura de parte da obra de Britzman buscando responder à questão principal sobre as resistências.

A leitura adotada nesta pesquisa, atenta às formas de produção e reprodução de “verdades” e de “sujeitos”, procedeu levando-se em consideração a instabilidade dos conceitos a serem abordados no decorrer da investigação. Com o intuito de enfatizar a produção social das diferenças e de questionar categorias ontologizadas, no decorrer do texto será adotada uma perspectiva de análise que procura, através de uma escrita deliberadamente recheada de questões, desvelar estratégias discursivas produtoras de dicotomias tão naturalizadas tais como “identidade/diferença”, “normal/anormal” e “conhecimento/ignorância”. Desta forma, a questão do método pode ser, como apontou

¹³ Saliento que o presente trabalho é apresentado nas normas técnicas da *American Psychological Association* (APA) por exigências do programa de pós-graduação ao qual esta dissertação se vincula.

Judith Butler em entrevista cedida a Camilo Retana¹⁴ (2015): “Como ler?”, pois, de acordo com ela: “A leitura é sempre um modo de reviver textos no presente”.

PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA SELEÇÃO DO MATERIAL CONSULTADO

É a partir da importância dada a Deborah Britzman por Guacira Louro desde o início de seu aprofundamento nos estudos queer (Louro, 1997; 2001; 2004a; 2004b) que surge o interesse na busca de investigar os desdobramentos da noção de “educação sexual” proposta por Britzman em sua obra – além de encontrar nesta importância também uma justificativa da relevância deste estudo. Louro, que é considerada por muitos a primeira a escrever sobre teoria queer no Brasil, chega a apontar, em um importante seminário sobre o tema, que os trabalhos de Judith Butler e de Deborah Britzman são seu principal foco de estudo em sua atuação no programa de pós-graduação em Educação da UFRGS (Louro, 2004b).

Ao passo que os trabalhos de Butler já vem sendo bastante explorados desde então, não foi encontrado nenhum material em língua portuguesa que se dedique especificamente sobre os desdobramentos do trabalho de Britzman¹⁵. Foram realizadas buscas nas bases de dados *Scielo*, *Google Scholar*, *Pepsic* e no Portal Periódicos da CAPES com as palavras-chave “Deborah Britzman”; “Deborah Britzman” + “educação sexual”; “educação sexual” + “psicanálise”; “educação” + “psicanálise”; “educação” + “teoria queer”; “pedagogia queer” + “educação sexual” + “teoria queer”; “educação sexual” + “resistências”; “teoria queer” + “psicanálise”; e poucos dos materiais encontrados foram relevantes para o que se propõe estudar neste trabalho.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8sPZE32eCUU> (acesso em 10 de fevereiro de 2016).

¹⁵ De acordo com Larissa Pelúcio (2014), a teoria queer - desde que aportou no Brasil no início deste século, sobretudo por via do uso da obra da filósofa Judith Butler feito pela proposta educativa de Guacira Lopes Louro – tem sido seguida, criticada, contestada e pouco problematizada em suas implicações epistemológicas mais profundas.

Em relação à obra de Britzman, a escolha dos textos utilizados foi feita por: a) relevância do tema em relação ao objetivo da pesquisa (se abordam a relação entre sexualidade e educação e/ou a resistência ao aprender); e b) acessibilidade do material. Obviamente, seria inviável o estudo da totalidade da bibliografia de Britzman devido a condições objetivas relacionadas ao tempo disponível para o trabalho e ao difícil acesso de alguns de seus textos ainda não traduzidos. A opção por manter nas citações as datas originais ao lado das datas de publicação quando houver citações de traduções ou reedições foi feita para que a perspectiva histórica da pesquisa pudesse ser consistente.

No *Apêndice A* desta dissertação, serão listados todos os livros já publicados de Deborah Britzman.

Capítulo 1. EDUCAÇÃO SEXUAL EM PAUTA: *Disputas e resistências*

1.1. APRESENTANDO A EDUCAÇÃO SEXUAL

É possível afirmar que a sexualidade humana está em permanente movimento ao longo de uma história singular de aprendizagens conscientes e inconscientes. A esta história de aprendizagens e desaprendizagens chamaremos *educação sexual*. Alguns escritores e escritoras do campo da educação sexual, definem esta modalidade pedagógica como parte integrante da educação como um todo, como um processo contínuo que acontece por toda a vida, englobando ações *intencionais* e *não intencionais* que ocorrem em diversas instâncias da vida, como a família, a escola, os meios de comunicação, as instituições religiosas, legais e médicas, etc. Neste processo, estão envolvidos a aquisição e o questionamento de normas, regras, valores, padrões e tabus sobre o sexo e a sexualidade, que podem ocorrer de modo explícito ou dissimulado (Furlani, 2009, 2011; Maia, 2010; Werebe, 1998).

De acordo com Maria José Werebe (1998), quando a educação sexual se refere a um trabalho planejado, cujo objetivo é informar, debater e refletir sobre questões relacionadas ao sexo e à sexualidade, ela é considerada *formal*, *sistematizada* ou *intencional*. É sobre esta modalidade que voltaremos nossa atenção nesta dissertação. Nas palavras da autora:

A educação sexual intencional compreende as intervenções deliberadas, sistemáticas, em geral regulares e planejadas, relativas ao domínio da vida sexual. Estas intervenções podem se destinar a crianças, adolescentes e adultos e se realizarem dentro e fora do âmbito escolar (Werebe, 1998, p. 155).

Com esta definição de educação sexual em mente e com o respaldo histórico fornecido por Paulo Rennes Ribeiro (2004), podemos dizer que, no Ocidente, é a partir do século XIX que o saber médico interage com o Estado para a efetivação de um campo que teria por objetivo ensinar e propagar ideais higienistas e morais sobre a sexualidade. Este campo, no século XX, é discutido, tensionado e ampliado por várias áreas do saber – como a psicologia, a pedagogia e a psicanálise, por exemplo – chegando, já no início do século XXI, às salas de aula escolares. Não sem resistências, é claro¹⁶.

Ainda que no Brasil as primeiras experiências em educação sexual nas escolas ocorram na década de 1920, é apenas quando o Ministério da Educação brasileiro inclui o tema “Orientação Sexual”¹⁷ entre seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que a escola passa a ser um espaço onde amplamente se realizam projetos em educação sexual (Ribeiro, 2004). De acordo com o PCN em questão, o objetivo geral da “Orientação Sexual” deve ser o de “contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (Brasil, 1997, p. 91). O documento, a partir de uma perspectiva que amplia o conceito de sexualidade, também preconiza o “respeito à diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade” e o

¹⁶ Bruschini (1981) nos mostra, por exemplo, como experiências interessantes de educação sexual em escolas do Brasil na década de 20 e 60 acabaram gerando exonerações de diretoras, suspensões de alunos e professores e ações judiciais contra os responsáveis por estas ações.

¹⁷ Orientação sexual é um dos substantivos utilizados para nomear o trabalho planejado cujo objetivo é informar, debater e refletir sobre questões relacionadas ao sexo e à sexualidade. Este nome, que tem sido utilizado pelo Ministério da Educação, gera certa confusão por ser também a palavra que define o “tipo” de escolha objetual de um sujeito. Sobre esta diferença semântica ver Werebe (1998, p. 155).

“reconhecimento da determinação cultural dos padrões de gênero em tais projetos” – entre outros objetivos.

Em nossa análise, mesmo que os PCN se proponham a abordar “possibilidades e limites da atuação nesse campo para os educadores” (idem, p. 83), este discute apenas aspectos relacionados à “postura do educador” e à “relação entre escola e família” no que se refere aos limites. O que o documento não faz é abordar especificamente as resistências aos conteúdos da educação sexual e à sua própria realização. Ainda que aborde a (quase sempre conflituosa) relação entre escola e família, o material “compreende a ação da escola como complementar à educação dada pela família” (ibidem, p. 85). A questão que levantamos neste ponto é: discursos eventualmente contraditórios se complementariam? Esta não seria uma suposição ingênua de subjetividade, que partiria de uma noção de psiquismo como o resultado da soma de informações que um sujeito recebe?

Em nossa opinião, ao não propor uma reflexão sobre as resistências ao debate *em si* sobre a sexualidade nas escolas – resistências que atualmente ameaçam a própria existência do tema sexualidade nos parâmetros curriculares do MEC – o documento deixa em aberto a questão dos limites educativos de uma pedagogia da sexualidade.

Seguindo uma tradição científica construtivista, que acredita no comportamento observável como efeito direto e causal de uma subjetividade não observável, há inclusive no documento em questão um tópico intitulado “Critérios de Avaliação” que descreve expectativas de resultados para que os educadores e educadoras possam avaliar nos estudantes aquilo que em nós há de mais estranho e impalpável: *nossa relação com a sexualidade*. Como refletiu Britzman (1999/2015), perspectivas que acreditam poder mensurar minuciosamente os resultados de uma educação sexual a partir de falas e

comportamentos parecem estar relacionadas com uma “insistência dominante na estabilidade dos corpos”. Nas palavras dela, estas são “perspectivas ingênuas” que se baseiam em

Uma insistência no corpo como um fato e na transmissão de informações óbvias. Essa insistência tem a ver com a fantasia que supõe que os corpos dizem o que eles querem dizer e querem dizer o que eles dizem (p. 87).

Começar a questionar a estabilidade dos corpos e supor que o que alguém sente ou pensa pode estar muito além ou aquém daquilo que este mesmo alguém efetivamente fala ou faz nos parece um bom modo para adentrarmos nas teias do pensamento psicanalítico e de seus postulados elementares sobre a sexualidade, sobre as pulsões e sobre o inconsciente.

1.2. A PSICANÁLISE ENTRA EM CENA

Sigmund Freud nunca deixou de defender, até o fim de sua trajetória científica, que o esclarecimento de questões sexuais às crianças fosse importante quando realizado com franqueza e permitindo à criança a expressão de suas dúvidas (Freud, 1907; 1908a; 1909; 1913; 1937/ 2006). Isto porque, já desde o começo de sua embrenhada psicanalítica – precisamente no segundo de seus “*Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*” (Freud, 1905a/2006)¹⁸ – A sexualidade infantil - este autor constatou uma estreita relação entre a curiosidade infantil, a sexualidade e a intelectualidade humana.

Freud acredita que a curiosidade dos “pequenos pesquisadores sexuais” – como chamou as crianças neste momento – é atraída “de maneira insuspeitadamente precoce e

¹⁸ A partir daqui sempre citado como “*Três Ensaios*”.

inesperadamente intensa pelos problemas sexuais¹⁹” (p. 183). Com esta constatação, ele amplia em um de seus textos posteriores o debate de seus contemporâneos acerca dos malefícios provocados pela excessiva “*moral sexual civilizada*” que, não contente em reprimir os atos sexuais na infância e juventude, proibia inclusive os pensamentos sobre o sexo nestas fases da vida ao reconhecê-los como “maus pensamentos” (Freud, 1908b/2006).

No que se refere à educação, o problema maior com esta “moral sexual” tão criticada por Freud é que não se inibe seletivamente o pensamento. As crianças, ainda crentes que seus pensamentos possam ser audíveis aos outros como o são para elas, inibem-se, ainda que involutariamente, de pensar. Dessa forma não seriam punidas com a perda do amor daqueles que nomeiam “certos” pensamentos que lhes ocorrem como “maus”. Por isso, Freud (1910a, 1927, 1933/2006) foi tão crítico em relação à religião cristã de seu tempo, acusando-a mais de uma vez de ser uma “prática atentatória ao livre exercício do pensamento” devido a seu caráter eminentemente normativo e idealista em relação ao sexual. Abordando a mesma problemática, Rinaldo Voltolini (2011) resume esta ideia ao defender que “não é possível inibir o pensamento apenas no tema sexo sem desorientá-lo por completo em relação a qualquer outro assunto” (p. 16).

Isto porque, no esteio teórico da psicanálise compreende-se a sexualidade enquanto uma dimensão do existir que excede o corpo, as práticas sexuais, as normas culturais e os órgãos genitais. Uma dimensão que acompanha os seres humanos desde o início de suas vidas até o fim. Nesta compreensão, a sexualidade não se restringe à sua função de reprodução da espécie ou ao prazer proporcionado por práticas sexuais, pois também diz

¹⁹ Entre os três e os cinco anos, segundo Freud (1905a/2006, pp. 183-185), as crianças se lançam à investigação de alguns “problemas sexuais” que incitam a sua curiosidade: o enigma do surgimento da vida (dos bebês); a significação da diferença anatômica entre os sexos; e a questão sobre o que consiste a relação sexual (na linguagem infantil, o “ser casado”).

respeito à maneira como as pessoas experienciam e dão sentido a seus corpos, identidades, desejos, fantasias, (des)prazeres e paixões.

De acordo com Ines Loureiro (2004), esta concepção freudiana de sexualidade realiza um deslocamento da compreensão biologicista em pelo menos três níveis:

da genitalidade para o corpo em geral (boca, ânus, mas também a pele, como exemplo, como zonas erógenas); do adulto para a criança, em quem se identificam formas variadas de exercício do auto-erotismo; e, por último, mas não menos importante, do registro da necessidade para o registro do *prazer* (pp. 84-85, grifos no original).

Justamente por ser mais do que aquilo que é herdado geneticamente, a sexualidade para a psicanálise é “irreduzível à satisfação de uma necessidade fisiológica” (Laplanche & Pontalis, 1967/2008, p. 476). Nesta perspectiva a sexualidade está mais relacionada ao campo do prazer e da fantasia do que às vísceras, glândulas, gônadas e órgãos que fazem parte do que se chama na anatomia de “sistema reprodutor”. Se a fantasia entra em cena, não é mais possível insistir ingenuamente em uma suposta estabilidade dos corpos a partir do que eles dizem. Trata-se de corpos, e até mesmo apenas parte deles, submetidos às fantasias e devaneios.

Pode-se sustentar que o que fez com que Freud pensasse de maneira tão inovadora sobre a sexualidade – além, é claro, de sua experiência clínica – foi ter tomado a sexualidade infantil e os atos sexuais que naquele momento eram classificados como “pervertidos” como seu paradigma de estudo, e não a sexualidade “normal” e “adulta”. Freud (1905a/2006), aliás, nos mostra em seus “*Três ensaios*” que o que era chamado de “sexualidade normal” tinha,

afinal, mais aspectos em comum com a “sexualidade perversa” do que seus leitores contemporâneos gostariam de imaginar. Ter tomado em sua teorização o lado das “aberrações sexuais” – como eram chamadas práticas não genitais – foi o que o fez forjar o conceito de *Pulsão (Trieb)* para dar conta de uma sexualidade que de maneira alguma se restringia a uma única fonte (*Quelle*) corporal de excitação, a um mesmo *quantum* de impulso (*Drang*) interno, a uma mesma prática como alvo (*Ziel*) da excitação ou a um exclusivo objeto (*Objekt*) de descarga dessa excitação endossomática.

Com o conceito de pulsão, a psicanálise subverte e desnaturaliza a noção vigente que compreendia a sexualidade como o simples efeito de um instinto supostamente heterossexual de reprodução da espécie²⁰. Em sua teoria, Freud reserva o termo *instinto* somente àqueles comportamentos herdados que, muito diferentemente das pulsões, obedecem a um padrão de mecanismos inatos que são desencadeados estímulos-sinal específicos e que pouco ou nada variam de um indivíduo para outro (Laplanche & Pontalis, 1982/2008).

Em “*As pulsões e seus destinos*”, Freud (1915/2014) afirma que a ampla variabilidade de fontes erógenas, de objetos de fixação possíveis e de caminhos que conduzem à finalidade da satisfação sexual faz com que a pulsão esteja no limite fronteiro entre os campos do somático e do psíquico. Ou seja, nem completamente no primeiro plano e nem completamente no segundo, mas no encontro destes. Seu argumento é que a poderosa força interna que impele o alívio, a própria essência da pulsão em si, só pode ser reconhecida pelas vicissitudes de seus objetos e modos de satisfação. Estes, por sua vez, são sempre contingentes e estreitamente vinculados à fantasia e aos afetos, ou seja, à história afetiva da

²⁰ Em toda referência ao trabalho de Freud neste trabalho, usamos o termo *pulsão* no lugar de *instinto* por concordar com a crítica de Laplanche & Pontalis (1967/2008) à tradução realizada por James Strachey das Obras Completas de Sigmund Freud, onde este traduziu *Instinkt* e *Trieb* indistintamente como se fossem sinônimos. Para Laplanche (1977/1985), a pulsão se apoia de fato no instinto, mas o perverte enquanto função vital “num movimento que desvia o instinto, que metaforiza seu alvo, que desloca e interioriza seu objeto, que concentra, enfim, sua fonte numa zona eventualmente mínima, a zona erógena” (p. 30, grifos do original).

sociabilidade de cada um, em que as características “universais” da pulsão vão assumir uma configuração estritamente única e específica.

Ele inclusive surge com o conceito de pulsão apenas após ter dado atenção especial às reverberações afetivas de fenômenos que escapam do domínio da linguagem e da consciência, tais como os sonhos, os sintomas neuróticos, os esquecimentos, as repetições e os lapsos linguísticos (Freud, 1895, 1901, 1905b/2006). Ou seja, ao ter se atentado àquilo que existe e emerge em nós independentemente das “vontades” de nossa consciência.

O fato é que as pulsões demandam uma representação psíquica em que podem se inscrever: são *fantasias* em que se apoiam para a realização de seu objetivo final que é a diminuição da excitação interna. Estas fantasias em que a pulsão se apoia, antes mesmo de que possamos nos reconhecer como indivíduos, nem sempre são condizentes com aquilo que somos compulsória e compulsivamente ensinados a entender como “normal” ou “aceitável”. É isto que gera um conflito que impulsiona uma defesa que inaugura, ela mesma, a separação entre a consciência e o inconsciente: entre um *Eu* e um *Isso*²¹. É neste sentido que Thamy Ayouch (2015) escreve que a sexualidade “é inteiramente a questão do inconsciente”, pois “corresponde a todas as vivências indizíveis de prazer e desprazer das quais o inconsciente é memória” (p. 36).

O inconsciente, com sua história de desejos esquecidos, é, de certa forma, o “infantil” que ainda habita em todos nós – lembrando aqui que o radical latino *infans*, do qual se origina a palavra “infantil”, indica precisamente “aquele que não fala” (Vultolini, 2011).

Diferentemente do que acontece na qualidade consciente do psiquismo, no inconsciente a energia psíquica escoia livremente, interligando representantes da pulsão segundo seus

²¹ Ainda que a *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, dirigida por Jayme Salomão, tenha optado por manter a terminologia *Id*, *Ego* e *Superego*, da versão inglesa, para se referir às instâncias da segunda divisão tópica do psiquismo, a nova terminologia adotada no Brasil optou pelo uso dos termos *Isso*, *Eu*, e *Supereu*, acreditando ser assim mais coerente com os escritos e com o pensamento de Freud. Seguimos neste trabalho com a nova terminologia.

mecanismos de deslocamento e condensação (sempre presentes em nossa estranheza onírica que por vezes transfere afetos para elementos aparentemente desconexos ou concentra várias representações e afetos diferentes em um só elemento).

Ainda de acordo com Freud (1915a, 1923a, 1933/2006), podemos dizer, de maneira geral, que o inconsciente é regido por um princípio imperativo de repetição e retorno a experiências de satisfação que busca a descarga de tensões geradoras de “desprazer”. Um *princípio de prazer*, como chamou Freud. Para alcançar essa sua finalidade de diminuição da excitação interna, o inconsciente não leva em consideração os outros, as consequências, as convenções sociais ou a lógica. Seus impulsos ambivalentes desconsideram completamente a existência de contradições, de valorações morais tais como o “bem” e o “mal”, de graus de dúvida ou certeza, de negações ou de uma noção de temporalidade. Por ser tão “estranho” e “alheio” ao *Eu (das Ich)* de um sujeito, Freud (1923a/2006) chamou o inconsciente como instância em sua última divisão tópica do aparelho psíquico de *Isso (das Es)*, acreditando ser esse pronome impessoal especialmente interessante para expressar esta sua característica mais evidente: ser uma alteridade inerente.

Esse estranho, irracional e primitivo aspecto do psiquismo humano, por vezes apresentado por Freud através de analogias tais como “um caldeirão cheio de agitação fervilhante”, como “o herdeiro de caracteres hereditários e pulsionais” ou como “um reprimido que mantém-se latente”, pode ser sumarizado ao que aqui nos interessa nas palavras de Paul Verhaeghe (2001, como citado em Britzman, 2006), quando este escreve que: “O fato é que o inconsciente não é um *ser pensante*, mas antes e sobretudo, um *ser gozante* que não quer saber nada sobre isso²²” (p. 81, grifos nossos).

²² “The fact is that the unconscious is not a thinking being, but first and foremost an enjoying being who does not want to know anything about it”

Damos importância a esta citação porque ela nos permite concluir que devido à presença do inconsciente “gozante” em nós – sempre inferida a partir de seus efeitos – a questão dogmática e “pensante” de uma educação sexual, quando atrelada a um paradigma pedagógico que se justifica a partir de “resultados estáveis”, deve ser posta em questão. Ainda que há muito tempo se conjugue a sexualidade com a pedagogia, não há como se esperar de qualquer “educação sexual” resultados “estáveis” ou “previsíveis” porque a dimensão instável e plástica da pulsão que descrevemos anteriormente nunca será radicalmente distinguível da sexualidade humana – pelo contrário, será sempre sua própria essência. Para a psicanálise, os representantes psíquicos da pulsão que habitam o inconsciente não deixam nunca de produzir efeitos a partir de fantasias e de afetos não (facilmente) traduzíveis em palavras.

Podemos inclusive sugerir agora, seguindo uma metáfora mitológica que Freud deu às pulsões já em momento final de sua obra²³, que de fato *sabemos* que Eros - o deus do amor grego equivalente ao Cupido da mitologia romana - lança suas flechas aleatoriamente sem que possamos ter controle algum sobre isso. De alguma maneira singular e estranha, *sabemos* que o desejo sexual não é direcionado a um único sujeito ou mesmo que não depende necessariamente de sujeito ou alibi algum para nos fazer arder por dentro. Disso *todos sabemos*, mas nem sempre reconhecemos esse saber, assim como, não reconhecemos que o que dizemos sobre a (nossa) sexualidade não necessariamente corresponde àquilo que sentimos, fantasiemos ou efetivamente fazemos no campo do sexual. Isso, supõe Freud (1908b; 1910b/2016), devido a uma “hipocrisia moral” em relação à sexualidade que é

²³ Em suas “*Novas Conferências Introdutórias de Psicanálise*”, Freud (1933/2006) reconhece que sua teoria das pulsões é, na verdade, uma “*mitologia psicanalítica*” que pode nos auxiliar a pensar sobre aquilo que escapa à linguagem e à consciência, mas também a uma etologia determinista. Em suas palavras, “As pulsões são entidades míticas, grandiosas na sua indeterminação” (p. 98).

altamente difundida nas civilizações modernas e que faz com que, em matéria sexual, os humanos sejam em geral insinceros.

É claro que também devido a esta “hipocrisia” a noção de sexualidade da psicanálise gerou – e ainda gera – muitas resistências do grande público. Mesmo Freud (1905a, 1909, 1917, 1925a/2006) reconhece isso em diversos momentos de sua obra. Em sua escrita argumentativa, ele sempre que aborda o tema da sexualidade, dialoga com possíveis objeções aos seus postulados, sendo desta forma bastante “compreensivo” com seus leitores que eventualmente se colocam na “defensiva”.

O que tentamos demonstrar com essa elaboração teórica, é a existência de um hiato entre a sexualidade e a consciência que não pode ser superado simplesmente com palavras ou com técnicas pedagógicas. Talvez até mais do que um hiato: *um conflito*. Em psicanálise, a sexualidade pode ser entendida, ela própria, como aquilo que resiste às normas sociais, sendo desta forma uma representante, por excelência, do inconsciente e da alteridade que nos habita.

O próprio Freud, embora idealizasse a realização da educação sexual nas escolas como uma possível prática de “profilaxia das doenças neuróticas” em um momento inicial de sua carreira – em textos como “*O esclarecimento sexual das crianças*” (1907) e “*Sobre as teorias sexuais das crianças*” (1908a) – reconhece em um momento final de seus escritos a existência de resistências que a impedem de sê-lo (Freud, 1937/2006). O poder de qualquer “esclarecimento didático” é, afinal, colocado em questão com suas teses sobre a sexualidade e sobre o inconsciente.

1.3. A EDUCAÇÃO SEXUAL EM DISPUTA

A educação sexual se envolve em jogos de poder que disputam e alteram os objetivos, métodos e funções sociais desta prática pedagógica. Veremos como a concepção psicanalítica de sexualidade participa desse jogo. Poderíamos, no entanto, fazer uma genealogia das formações discursivas que constituem o campo da educação sexual como tal, mas optamos por priorizar outros aspectos considerando o limite de exequibilidade desta dissertação. Trata-se, nessa disputa, de compreender três paradigmas possíveis para a realização da educação sexual no contexto escolar; paradigmas que envolvem, de maneira geral, disparidades éticas, teóricas e metodológicas. De qualquer forma, acreditamos que com a análise e a problematização das resistências a uma educação sexual implicada com a valorização das diferenças também desconstruímos a ideia de educação sexual como um discurso unívoco.

De fato, é por defendermos uma polissemia deste campo pedagógico, lido enquanto um campo de saberes nem sempre coerentes ou concordantes, que afirmamos no título deste tópico que a educação sexual está “em disputa”: uma disputa de conteúdo, de objetivos, de poderes e, genericamente colocando a questão, de leituras da realidade. Para que possamos ilustrar essa disputa, apresentaremos três diferentes “versões possíveis” deste campo na esteira de Britzman (1999/2015) que, em “*Curiosidade, Sexualidade e Currículo*”²⁴, realiza uma exposição didática e crítica sobre a pluralidade pedagógica da educação sexual, nos apresentando a versão “normal”, a versão “crítica” e uma versão que “ainda não é tolerada”.

Em sua exposição, Britzman nos leva a questionar porque se acredita que a educação sexual possa contribuir com a educação escolar geral da criança, desmistificando a ideia de que esta prática seria algo “intrinsecamente bom” aos estudantes, de que seria “defensável”

²⁴ Tradução adaptada do capítulo “*On becoming a ‘Little Sex Researcher’: Some Comments on a Polymorphously Perverse Curriculum*”, do livro “*Lost Subjects, Contested Objects*” (1998).

independentemente da maneira que for realizada. Afinal, questiona-se neste texto o que esse tipo de educação espera de seus sujeitos. Nossos motivos para a defesa deste campo de atuação dizem muito sobre a prática a ser adotada. Como discuti Britzman (2006), postulados que são feitos em relação à sexualidade das crianças e jovens, assim como as repressões e tabus morais impostos a ela, dizem muito mais sobre quais são as expectativas, fantasias e concepções dos adultos acerca dessa sexualidade do que a uma verdade “transcendental”, “inquestionável” e “única” das questões sexuais que “devem” ser transmitidas aos estudantes.

Ainda que esta problematização deva ser inerente ao próprio processo pedagógico, é importante ressaltar que não procuramos com esta elaboração teórica negar a potência subversiva da prática da educação sexual nas escolas ou tampouco dizer que seus objetivos educacionais não valham a pena. Não há como negar a importância de se refletir na educação escolar sobre nossas existências e corpos sexuados; sobre vulnerabilidades singulares e suas relações com práticas de prevenção à doenças sexualmente transmissíveis; e de se colocar ao menos em questão violências sexuais de várias ordens que atravessam a escola e os corpos escolares²⁵.

Com os postulados freudianos sobre a existência de uma pulsão de morte nos humanos (Freud, 1923a/2006), acreditamos que não há de fato como defender que todos possam “fazer o que bem quiserem” em relação ao sexual. Há na psicanálise, como afirmou Jurandir Freire Costa (1992), uma “moral mínima” em que “a morte e seus derivados são vistos e sentidos como a pior coisa que se pode fazer ao semelhante” (p. 19). Esta moral se faz imperativa pois, como a experiência clínica, mas sobretudo a História nos mostram, o humano pode gozar com a morte, com a destruição e com a colonização do outro, com o

²⁵ Aqui nos referimos à padrões violentos de gênero; à abusos sexuais, físicos e psicológicos, vividos dentro e fora das escolas; aos preconceitos em relação a identidades sexuais subalternas e padrões estéticos; etc.

horror, com a escravidão e com a guerra. Nesta perspectiva, a educação sexual pode se inserir no objetivo maior da escola de luta por uma sociedade mais democrática e menos violenta.

De fato, o que proporemos aqui é pensar a prática da educação sexual de maneira crítica, sugerindo que os dispositivos psicanalítico e queer podem torná-la mais “questionadora de si mesma” e mais “livre” em suas estratégias pedagógicas. Desse modo, ela poderia, afinal, exceder o aspecto literal do didático e arriscar com o aspecto literário da fantasia. Em suma, falamos em “*educação sexual*”, nesta dissertação, em dois sentidos:

- Um primeiro sentido que salienta o aspecto normativo e disciplinar desta prática, que a desvela como o efeito de discursos e jogos de poderes específicos que compõem objetivos pedagógicos duros que, por desconsiderarem o trabalho dos afetos e da fantasia, facilmente sofrem resistência (e, portanto, são frustrados) devido a tudo mais que excede o aspecto literal da informação e que a curiosidade e o prazer sinalizam.
- Num segundo sentido, encaramos a educação sexual como uma prática particular sob a qual queremos agir, questionando e problematizando-a, para torná-la mais subversiva em relação a seus propósitos normativos iniciais. Neste sentido, a vemos como uma prática que pode tentar dialogar com o trabalho intrínseco das resistências ao levar em consideração os afetos e a fantasia.

Na visão de Britzman (1998), na educação é importante atentarmos aos afetos – em especial ao amor e ao ódio – por serem estes justamente aquilo nos torna suscetíveis àquela “outra” realidade: a realidade psíquica e suas reverberações epistemológicas²⁶. Vejamos agora como isso pode ser possível na educação sexual a partir de uma discussão que

²⁶ A própria noção de “amor”, associada ao conceito freudiano de Eros, se torna cada vez mais importante na teoria de Britzman no decorrer de sua aproximação com a Psicanálise. Para ela, “Eros é o grande unificador: sua finalidade é reunir coisas distantes, um tônico contra a capacidade destrutiva do ódio, destinado a romper as coisas e a tornar o mundo sem valor e desprovido de sentido” (Britzman, 2009, p. 54)

vinculará modelos normativos, críticos e “ainda não tolerados” de educação sexual com a questão dos afetos e das resistências.

1.3.1. Modelos normativos de educação sexual e resistência

Para compreender as chamadas abordagens normativas da educação sexual, façamos uma breve digressão que nos levará até a constituição histórica da sexualidade como objeto de estudo da ciência. Segundo Marilena Chauí (1981), a filosofia cartesiana que se propagou pelo Ocidente desde o século XVII é em parte responsável pelo paradigma dualista moderno que divide o humano em substância-pensante e substância-não-pensante, ou seja, que divide o humano entre alma e carne, entre mente e corpo. Com essa cisão, a mente se sobressai, com privilégios, como mais próxima à moral e à alma do que o corpo. Este, por sua vez, representa a carne e a matéria finita.

Conforme Chauí (idem), essa dicotomia se desdobra e se radicaliza em posições idealistas (em que o corpo é uma ideia da consciência) e positivistas-mecanicistas (em que a consciência se reduz a um epifenômeno nos processos corporais) e, na medida em que a consciência é sujeito e o sexo um acontecimento corporal, “o sexo será tratado como objeto de conhecimento, tratado como coisa e manipulado como tal” (Chauí, 1981, pp. 102-103). Cria-se, desta forma, aquilo que Michel Foucault (1976/2012a) chamou de uma *Scientia Sexualis*: um conjunto de discursos científicos que advogam para si a tarefa de produzir discursos de verdade sobre o sexo. Na perspectiva foucaultiana, a própria noção de “sexualidade” é decorrente dessa prática discursiva desenvolvida a partir do século XIX que é a *Scientia Sexualis*.

De acordo com Foucault (idem), se nos séculos XVII e XVIII já havia uma vinculação entre o sexo e a verdade dos sujeitos através de práticas confessionais religiosas, é

no século XIX que a medicina se apropria dessas práticas para posicionar-se como detentora do saber sobre o sexual com suas teorias evolucionistas e da degeneração sexual e racial, produzindo aquilo que o autor chamou de um “regime médico-sexual no espaço familiar”. Com trabalhos como os de Havelock Ellis e Krafft Ebing, a medicina passa a compreender como desvios e doenças psiquiátricas questões sexuais que até então eram de cunho moral e jurídico no ideário burguês que estava em grande expansão naquele momento.

A partir desta “medicalização do sexo”, que manteve no sexo a colocação da própria verdade sobre si mesmo, passa-se a produzir discursos “científicos” sobre o que foi chamado de “fraudes contra a procriação”²⁷, catalogando meticulosamente para tal aquilo que decidiu-se chamar de “perversões sexuais” e, em contraposição, instituindo também com ares de ciência uma sexualidade “normal” e “saudável” representada pelo modelo da sexualidade familiar, conjugal e reprodutiva-heterossexual.

Vemos com Foucault (1976/2012a) que uma contestada compreensão de que haveria sexualidade nos “inocentes” corpos infantis – atualmente negada e afirmada ao mesmo tempo por aqueles que temem a presença de discussões implicadas e livres sobre a sexualidade nas escolas – fez com que “toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais proliferasse em torno dos colegiais e de seu sexo” (p. 35). Esta literatura impulsiona, por sua vez, a emergência de um movimento racista e higienista chamado “educação sexual”. Ou, como preferiu Werebe (1998), devido a seu caráter predominantemente repressivo e regulador: uma “educação anti-sexual”.

Para Britzman (1999/2015), essa versão inicial de “educação sexual” foi efeito justamente da ideia de que a normalidade era produzida por uma pedagogia apropriada, e não

²⁷ “Fraudes contra a procriação” se referem neste contexto a como a medicina classificava práticas sexuais que subvertiam – e punham desta forma em questão – o suposto objetivo único da sexualidade que seria a “reprodução da espécie” (Foucault, 1976/2012a).

um estado *a priori*. Ou seja, era efeito da compreensão da pedagogia como uma prática produtora de normalidade. Efeito, podemos inferir, da própria *Scientia Sexualis*.

No Brasil, de acordo com Ribeiro (2004), é a partir do século XIX que a medicina se associa ao Estado com o intuito de operacionalizar suas preocupações higiênicas, raciais e demográficas, vindo a desembocar, nas primeiras décadas do século XX, naquelas que são consideradas as primeiras experiências de educação sexual no país. De acordo com ele, tais experiências tinham por objetivo “orientar a prática sexual dos indivíduos” a partir da literatura de sujeitos considerados “especialistas em sexualidade” (p. 18).

Encontramos correspondências entre estas práticas brasileiras e o que Britzman (1999/2015) chama de “educação sexual normal”. Em seu texto ela descreve as experiências iniciais do Canadá e dos EUA com a educação sexual, também no início do século XX, vinculando-as ao eugenismo do Estado anglo-saxão em favor da propagação racial branca, afirmando que

(...) ao fazer um vínculo entre as teorias de degeneração racial e a degeneração sexual, nossos educadores eugenistas puderam, pois, passar de uma preocupação com a definição do desvio para uma preocupação com a constituição da normalidade (p. 94).

O que podemos verificar nos modelos normativos é que, como constatou Foucault (1976/2012a), a partir de estratégias que envolvem poder e saber se institui o que será considerado um problema para, então, defini-lo como patologia, perversão e/ou doença. Baseada neste paradigma, a educação sexual evidentemente não se distingue de um poder disciplinar que se efetiva na criação de “métodos”, “tratamentos” e “pedagogias” para a

normalização de “patologias” e “problemas” sexuais que emergem, de fato, do próprio discurso médico. Britzman (1999/2015), relaciona a crítica foucaultiana aos parâmetros de uma educação sexual normativa quando afirma que nesta prática “as crianças devem ser constituídas como uma população-problema que necessita de uma educação ou de uma normalização” (p. 100).

A partir desta exposição, podemos afirmar que o caráter transcendental dado à moral “pseudo-científica” do século XIX é evidente nos modelos normativos de educação sexual. Estes modelos, ligados a discursos de “verdade” sobre a sexualidade “normal” e à ideologia malthusiana de controle populacional²⁸, colocam a “especificação do objeto apropriado à sexualidade” e a “planificação familiar” como seus objetivos máximos, se preocupando em privilegiar neste processo aqueles sujeitos, relações e constelações familiares que devem ser vistos como “normais” e “desejáveis” (Britzman, 1998; Werebe, 1998).

A educação sexual normativa se constitui, afinal de contas, como uma pedagogia da “normalidade do sexo” e da “regulação populacional”. Desta forma, vemos como esta prática pode se tornar um instrumento de ainda mais normatização da sexualidade e hierarquização das diferenças, quando se pauta, por exemplo, em uma intervenção

concebida para inculcar determinados valores e normas morais, para reforçar a ideia de que a única função válida do sexo é a reprodução, e de que todas as manifestações sexuais que escapam a essa função são malsãs e pecaminosas (Werebe, 1981, p.108).

²⁸ Conforme Werebe (1998, pp. 95-139), a ideologia malthusiana desenvolveu-se a partir de “*An Essay on the Principle on Population*”, do pastor Robert Malthus (1798). Neste texto, o autor preconiza a limitação de nascimentos por meio da castidade e do retardo da idade do casamento, argumentando que o crescimento demográfico se constitui como um perigo para o futuro das nações. Ainda que esta teoria tenha sido questionada por vários autores, suas reverberações ainda se fazem presentes na contemporaneidade. A própria Werebe nos conta que nas três primeiras “Conferências Mundiais sobre a População” – ocorridas em 1974, 1984 e 1994 – enfatizou-se a contribuição importante da educação sexual para resolver problemas ligados ao crescimento demográfico e suas consequências.

Certamente, tal modelo de educação sexual ainda não foi totalmente superado. Pelo contrário, parece estar se tornando cada vez mais audível nas resistências a uma educação sexual crítica presentes na caçada à “ideologia de gênero”. Apesar da maneira sistematizada que os diferentes modelos de educação sexual estão apresentados no texto de Britzman e reproduzidos aqui, esta divisão não constitui uma evolução cronológica ou uma separação absoluta desta prática pedagógica. No Brasil, por exemplo, estão presentes diferentes modelos de educação sexual, concomitantes e concorrentes, marcados por rupturas teóricas, ideológicas e políticas, dentro e fora das instituições escolares.

A educadora Jimena Furlani (2011, pp. 15-23), ao apresentar as “abordagens contemporâneas para a educação sexual”, parece enquadrar as abordagens “*biológico-higienista*” (que mantém inquestionáveis as premissas do determinismo biológico); “*moral-tradicionista*” (que prega a abstinência sexual e propaga informações dogmáticas e preconceituosas); a “*abordagem terapêutica*” (que propõe ‘causas’, ‘normas’ e ‘curas’ para ‘problemas sexuais’) e a “*abordagem religioso-radical*” (que prega uma suposta ‘incontestável verdade de Deus’ acerca da sexualidade ‘normal’) como abordagens normativas da educação sexual.

De acordo com Britzman (1999/2015), o problema destas abordagens normativas é o fato de que acreditam ser possível adaptar a sexualidade dos sujeitos à “cultura” em que estes estão inseridos, entendendo a “cultura” neste contexto como algo transcendental, sagrado e a-histórico e não como, segundo sua definição

Um local altamente contestado e contraditório, no qual o descontentamento e o descontente são produzidos, no qual a geopolítica da sexualidade recusa a estabilidade de fronteiras culturais, nacionais, de gênero e sexuais (p. 106).

Esta recusa a que Britzman se refere – a recusa da sexualidade a se indexar completamente nos parâmetros culturais de normalidade – é justamente o que os modelos normativos de educação sexual preferem ignorar. Aqui encontramos uma resistência dos educadores (sejam eles normativos ou não): eles resistem a perceber que, por sua vez, os jovens corpos pulsionais *resistem* às normas, como já afirmamos. Todavia isso não quer dizer de modo algum que a restrição de um campo de inteligibilidade daquilo que destoa das normas provocada por uma educação sexual normativa não possa ser prejudicial aos estudantes, visto que a sexualidade emerge como uma possibilidade improvisada dentro de um campo de constrições que é, também, social (Porchat, 2007).

O queremos dizer com essa ressalva, é que talvez os comportamentos sexuais sejam, de fato, passíveis de uma certa “domesticação” (diferentemente do que ocorre com a sexualidade e com o desejo). A questão é que esta “domesticação” só se dá ao peso de muitas coibições, sofrimentos e violências físicas e simbólicas. Esta, aliás, nos parece ser a ideia contida no potente conceito de *heteronormatividade*, que evidencia o objetivo social de formar todos os sujeitos para serem heterossexuais ou “organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade” (Miskolci, 2009, p. 157).

Visando normatizar o desejo e transmitir um conjunto de verdades sobre a sexualidade, muitas vezes o que projetos normativos de educação sexual conseguem é inflar a hipocrisia moral em relação à sexualidade apontada por Freud (1908b/2006), idealizando

pedagogicamente uma sexualidade normativa e, com isso, intensificando por um lado *sentimentos de culpa* e por outros *preconceitos*.

Não obstante essas violências simbólicas e psíquicas presentes nestes projetos normativos, é necessário reconhecer as tamanhas frustrações que devem surgir no seio de propostas pedagógicas que se propõem a docilizar o corpo pulsional e o desejo. Há um preço neurótico a pagar por essas tentativas de dominação. Como já evidenciamos anteriormente, a psicanálise é contundente quanto a não existência de um objeto “verdadeiro e definitivo” para a pulsão sexual (Freud, 1905a, 1915a/2006).

Pode-se dizer que Freud, leitor de Havelock Ellis e Krafft Ebing e de vários outros representantes da *Scientia sexualis*, democratiza as “perversões” e des-idealiza o “sexual”. Com a psicanálise e seu potencial perturbador do pensamento tradicional sobre a sexualidade podemos, portanto, evidenciar os limites pedagógicos nos modelos normativos de educação sexual. De um lado, da parte dos educandos, se paga com o sofrimento por não se adequar à “normalidade”. De outro lado, da parte dos educadores, se paga com a frustração frente a uma educação normativa de objetivos impossíveis.

Britzman (1999/2015) se apoia em alguns axiomas de Eve Sedgwick (1990) em suas críticas à tentativa de normalização do desejo em uma educação sexual normativa. O primeiro axioma citado, e o mais importante deles, é que: “*As pessoas são diferentes umas das outras*” (p. 91) – ou seja, os significados que podemos produzir a partir de nossos desejos e corpos dentro de uma determinada cultura são inúmeros e o que cada um de nós percebe como erótico e (des)prazeroso é hipersingular. Ainda de acordo com Sedgwick (1990), “mesmo atos genitais idênticos significam coisas bastante diferentes para pessoas diferentes”²⁹. Com base nesses axiomas, parece difícil circunscrever a sexualidade em uma “cartilha” e ministrar

²⁹ Para os demais axiomas, cf. Sedgwick (1990, pp. 25-26).

com ela cursos “meticulosamente planejados”. Afinal, isso seria feito a partir de qual modelo de subjetividade e dando legitimidade a quais prazeres? Não nos parece possível que a abordagem da sexualidade em contextos educacionais possa furtar-se a uma prática eminentemente ideológica e, nesse sentido, ética e política.

Se defendemos a sexualidade enquanto conteúdo escolar, precisamos sempre nos lembrar da história que esta carrega nos ombros: uma história de tentativas de normalização, higienismo e de propostas de abstinência sexual e subjugação dos “vícios” e “perversões” sexuais meticulosamente classificados pela psiquiatria do século XIX. Em suma, se a educação sexual emerge justamente como uma pedagogia da sexualidade sob a égide de uma ideologia moralista, religiosa e normativa, que deslocamentos são necessários para que esta possa ser uma prática ao avesso do que era em sua emergência? Digo, é possível que a educação sexual seja um instrumento de combate aos preconceitos e de crítica à normatividade? Vejamos como isto tem sido feito.

1.3.2. Modelos críticos de educação sexual e resistência

Como afirma Britzman (1995/1996) em seu artigo “*O que é essa coisa chamada amor?*”, pesquisadoras e pesquisadores passaram, sobretudo a partir da década de 70, a teorizar sobre experiências de desigualdade vividas na educação escolar. Segundo ela, estes estudiosos, compondo o que foi chamado de uma “literatura crítica”, se vinculavam neste momento histórico a teorias estruturalistas, marxistas, feministas e antirracistas para “explorar as não-tão-ocultas relações entre educação, reprodução cultural e regulação social” (p. 72). Como pretendo esclarecer neste tópico, tão logo esta literatura crítica passa a ser apropriada pelos estudos que vinculavam educação e sexualidade, modelos normativos de

educação sexual passaram a ser questionados em relação a seus objetivos, mas não em relação a seus métodos e categorias identitárias.

Assim como acontece nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a “Orientação Sexual” (Brasil, 1997), nestes modelos críticos de educação sexual preconiza-se, na melhor das hipóteses, que a atenção pedagógica destas ações esteja voltada à “valorização do prazer sexual”, à “transmissão de uma responsabilidade no que se refere a questões sexuais” e ao “combate a preconceitos sexuais e de gênero”. Nestas ações educativas, compreendendo-se a realidade social como “repressora” da sexualidade, busca-se, de maneira geral, produzir uma “liberação” da sexualidade a partir do desenvolvimento de uma “consciência crítica” nos estudantes.

Nesta versão “crítica” da educação sexual, novos atores e leituras da realidade entram em cena, questionando e tensionando pressupostos normativos que até então eram tidos como “inquestionáveis” para esta prática. Como exemplo, podemos citar a inclusão de demandas de movimentos sociais que se fortaleceram após a década de 60, tais como o movimento de mulheres feministas, o movimento homossexual e o movimento negro. Britzman (1999/2015) nos mostra como esta nova dinâmica de poder contribuirá com a emergência de um modelo crítico de educação sexual, quando tais grupos decidem problematizar representações negativas socialmente impostas a eles a partir de auto-representações e ações afirmativas. Podemos inclusive dizer que há, nestes modelos, uma defesa ética e política da legitimidade dessas identidades.

Os modelos críticos são, portanto, deliberadamente políticos, ou seja, não negam o caráter ideológico que consubstancia sua prática como o fazem os modelos normativos. Afastando-se do determinismo biológico e religioso-moral, que é característico dos projetos normativos, e compreendendo a educação sexual para a “emancipação” do sujeito como seu

princípio fundamental, estes projetos tornam-se bastante atrelados a uma perspectiva multiculturalista de “respeito” e “tolerância” à “diversidade”, ou seja, aos que até então eram tidos como “anormais” em relação à sexualidade e ao gênero. De acordo com Furlani (2011), são exemplos deste modelo de educação sexual a *abordagem dos direitos humanos e sexuais* (que baseiam suas práticas na Declaração dos Direitos Humanos (1948) e Declaração dos Direitos Sexuais (1997), importantes documentos forjados no esteio de políticas identitárias) e a *abordagem emancipatória* (que entende o contexto social como “repressor” da sexualidade e busca a emancipação sexual a partir de uma “consciência crítica”).

Diferentemente do que ocorre nos modelos normativos de educação sexual, nos modelos críticos leva-se em consideração não apenas uma “dimensão biológica” da sexualidade, mas também as dimensões psíquicas e socioculturais. Nestes projetos são geralmente oferecidas informações sobre o corpo, sobre métodos anti-concepcionais e de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, sobre identidades historicamente subjugadas que “também merecem respeito”, sobre como exercer a sexualidade com responsabilidade e sobre direitos humanos, sexuais e reprodutivos. Como nas outras disciplinas escolares, o paradigma pedagógico em questão é o didático-informativo³⁰.

Não se duvida que estas são importantes questões a serem apresentadas e discutidas em projetos de educação sexual, isto é evidente. O que está em questão é o próprio método em que estas questões são transmitidas. Vem ao primeiro plano a pergunta: apenas informar funciona no campo da sexualidade?

Ainda que se faça necessário o reconhecimento do salto qualitativo que esta versão de educação sexual representa em relação à versão normativa e também o reconhecimento da

³⁰ Podemos evidenciar este paradigma nos PCN para a “Orientação Sexual” quando este aponta que: “A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegera como seus” (Brasil, 1997, p. 83).

importância destas ações educacionais para o avanço na conquista de uma sociedade mais democrática, a problematização levantada por Britzman (1999/2015) a esta perspectiva é de que o que é “*eufemisticamente chamado de educação sexual*” não deve conjugar de maneira óbvia conceitos sobre o corpo orgânico com práticas normativas de “prevenção”; tampouco deve propor a “aceitação” de um outro tomado como sempre diferente em si-mesmo. Nesta crítica está presente a sinalização de que quando tomam este caminho didático, a chance de se frustrarem em relação a seus objetivos é grande.

Estudos brasileiros sobre a prevenção a aids e a outras DSTs apontaram como algumas estratégias educativas que enfatizam a prescrição de práticas sexuais “preventivas” mostraram-se ineficazes em relação a seus objetivos (Ayres, 2002; Meyer *et. al.*, 2006). José Ricardo Ayres (2002), reconhecido pesquisador desta área, nos mostra quão ineficaz é a estratégia do “terrorismo” tão amplamente utilizada na educação sexual em resposta à epidemia de aids. Em seu artigo “*Práticas educativas e prevenção de HIV/Aids: lições aprendidas e desafios atuais*”, ele nos mostra como práticas que buscavam ensinar comportamentos preventivos ao incitar o terror em relação às doenças sexualmente transmissíveis eram estéreis por não levarem em consideração os modos de recepção dessas (geralmente) pontuais intervenções. Nas palavras dele: “com o terror não há o necessário diálogo entre os sujeitos e não há intersubjetividade criadora que se estabeleça” (Ayres, 2002, p. 21).

Defendendo ainda que “prevenção não se ensina”³¹, Ayres (idem) chegou a afirmar – parafraseando Paulo Freire – que também no campo da educação sexual “ninguém ensina nada a ninguém” porque “todos aprendem com todos”. Em outro artigo escrito também por

³¹ De acordo com Ayres (2002), “prevenção não se ensina” pois, ao utilizarem-se de modelos orientados por uma ideia de comunicação unidirecional, dogmática e autoritária na educação sexual, “viu-se frequentemente que as estratégias educativas e seus métodos de avaliação não passavam da superfície do problema”. (p. 16).

ele em parceria com Dagmar Meyer e colaboradoras (2006), há uma potente crítica à transmissão de um conhecimento especializado na perspectiva de que “a gente detém e ensina” para uma “população leiga” cujo saber obtido em suas vidas pessoais é desvalorizado e/ou ignorado nesses processos de transmissão. Neste material, os autores afirmam que:

A crítica a essas abordagens educativas centradas na informação para a mudança de comportamentos mostra a necessidade de refletir não só sobre o conteúdo da informação, mas, principalmente, sobre como e porque a informação é comunicada. O desafio central não estaria no aprimoramento de técnicas de transmissão de mensagens, de persuasão ou sedução, nos moldes das estratégias de marketing comercial, mas em rever o pressuposto de que a existência de elementos de informação científica nas mensagens recebidas é necessário e suficiente para aumentar a competência e/ou a liberdade de decisão, uma vez que o que se vê no dia-a-dia é que o conhecimento científico é um elemento que passa pela vida das pessoas através de uma *espécie de filtro* de seus próprios saberes, gerando um conhecimento diferente (Meyer, *et al.* 2006, p. 1337, grifos nossos).

Lendo-a à nossa maneira, esta crítica aborda resistências a uma educação sexual informativa no que se refere aos sujeitos dessa educação. Sujeitos afetivos que, colocando de maneira direta, não aprendem se não são afetados emocionalmente pela educação, sujeitos que também teorizam a si mesmo (Britzman, 2011).

Dando seguimento à nossa análise, debruçaremos agora sobre a existência de resistências tanto à realização de uma educação sexual crítica nas escolas, quanto nas próprias teorias e educadores que se reconhecem como críticos.

Concomitantemente à propagação de modelos críticos de educação sexual nas escolas brasileiras, inúmeros discursos de cunho normativo surgiram sob a justificativa de estarem em “defesa da família” e com o objetivo de “controlar a permissividade sexual”. Esses grupos que defendem interesses comuns têm demonstrado, de acordo com Furlani (2011), desde os anos 80, empenho em deter conquistas e direitos dos grupos que defendem as identidades sexuais subordinadas, inclusive nas escolas. No Brasil contemporâneo, como já descrevemos na introdução, inúmeras tentativas de inclusão de uma educação sexual crítica nas escolas vêm sendo atacadas com argumentos sectaristas por grupos religiosos organizados³². Em suma, há nesse jogo de resistências uma disputa política sobre quem deve deter o poder de fala sobre a sexualidade nas escolas. Uma disputa sobretudo sobre o que deve ser dito. Desta forma, vemos que:

Se o sexo é um tema assim tão instável em seus objetivos, conhecimentos, prazeres e práticas, o que pode, então, ser exatamente dito sobre ele? São suas instáveis qualidades o que tem feito com que os educadores continuem tão dispostos a argumentar a favor e contra o sexo, a vincular o construto do sexo apropriado ao construto da idade apropriada, e a se preocupar sobre qual conhecimento existe em quais corpos em quais circunstâncias? São suas instáveis qualidades o que tem feito com que muitos educadores se preocupem em saber se a educação sexual causa

³² Freud (1907/2006), de certo modo, antecipa o que se poderia perguntar a esses grupos. Em “*O esclarecimento sexual das crianças*”, ele questiona: “Que propósito se visa atingir negando às crianças, ou aos jovens, esclarecimento desse tipo sobre a vida sexual dos seres humanos? Será por medo de despertar prematuramente seu interesse por tais assuntos, antes que o mesmo irrompa de forma espontânea? Será na esperança de que o ocultamento possa retardar o aparecimento do instinto sexual por completo, até que este possa encontrar seu caminho pelos únicos canais que lhe são abertos em nossa sociedade de classe média? Será que acreditamos que as crianças não se interessarão pelos fatos e mistérios da vida sexual, e não os compreenderão, se não forem impelidos a tal por influências externas? Será possível que o conhecimento que lhes é negado não as alcançará por outros meios? Ou será que se pretende genuína e seriamente que mais tarde elas venham a considerar degradante e desprezível tudo que se relacione com o sexo, já que seus pais e professores quiseram mantê-las afastadas dessas questões o maior tempo possível?” (p. 123).

atividade sexual, em saber se as discussões sobre a homossexualidade são o primeiro passo no recrutamento da sexualidade? A educação causa o sexo? Por que os educadores têm sido tão persistentes em sua busca pela origem da sexualidade? (Britzman, 1999/2015, pp. 93-94).

Com estas questões, Britzman aponta para a existência de resistências também “teóricas” que podem estar integradas na própria realização de uma educação sexual crítica, nos falando sobre educadores e educadoras que por vezes negam a própria instabilidade da sexualidade ao reagir contra ela com teorias (sempre superáveis) da “sexualidade apropriada”, da “causa” e da “origem da sexualidade”. Como argumentou, tanto em “*After-Education*” (2003) quanto em “*Novel Education*” (2006), a teoria, por vezes, pode representar ela própria uma resistência à prática. Nestes casos, uma leitura idealizada cobre completamente a percepção dos deslocamentos da realidade: as pretensiosas “certezas” teóricas ilusoriamente tamponam um buraco que, ao ser admitido como “vazio”, continua em sua busca infinita por significações. Nos próprios termos da autora:

É doloroso [para os educadores] considerarem a possibilidade de que, embora se possa tentar identificar significados por meio de conceitos estabilizadores tais como ideologia, experiência, identidade ou cultura, por exemplo, ainda não se tem controle das intenções, do alcance simbólico da representação e, é claro, do inconsciente (Britzman, 2003, p. 126)³³.

³³ “It is painful to entertain the possibility that, however one might try to pin down meanings by such stabilizing concepts as ideology, experience, identity, or culture, for instance, one is still not in control of intentions, of the symbolic reach of representation and, of course, the unconscious”.

Britzman (1998), seguindo uma tradição iniciada por Freud, afirma que toda curiosidade ou desejo de saber é um sintoma de nossa sexualidade e que, o que nos leva a experimentar novas ideias é, afinal, a curiosidade associada ao prazer de ler o mundo e de ser lido por aqueles que nele habitam. Posto isso, questiona-se a possibilidade de abordar o sexo sem considerar suas instabilidades ou sem tangenciar dúvidas e intimidades singulares. A questão adjacente emerge ao primeiro plano: é efetivo debater o sexo com teorias “estáveis” e em uma linguagem didática, explicativa e, portanto, *pretensamente dessexualizada*?

O que os “educadores sexuais” críticos e esclarecedores parecem não (querer) levar em consideração, é o fato de que os estudantes “tendem a esquecer qualquer aula que seja vista como algo que tenha a ver apenas com a autoridade da escola e com a autoridade do professor” (Britzman, 1999/2015, p. 86), ou seja, que as e os estudantes se esquecem daqueles conteúdos que não ressoam nelas e neles com um sentido próprio, que não são investidos afetivamente. Nega-se, portanto, nos modelos críticos, que os estudantes não aceitam facilmente abrir mão de suas teorias sexuais e da interpretação dos outros e do mundo apenas por estas não serem “politicamente corretas” ou porque a professora, investida de autoridade, pediu para aceitar uma nova teoria.

O que não desejam saber estes educadores? O que se prefere ignorar em relação ao sexual nestes modelos? Trata-se de uma amnésia em relação à própria aprendizagem e infância? Ou de uma negação, que deve ser passada à frente, em relação à instabilidade da (própria) sexualidade? Por que tanta energia é gasta na disputa – que por vezes parece infinita – entre as tentativas de, por um lado omitir informações e esclarecimentos sobre o sexual nas escolas e por outro, mais apontado em relação aos Direitos Humanos, querer informar, criticar e desconstruir representações sobre a sexualidade também neste espaço? O que é deixado de lado nessa disputa? Por que, afinal, a ignorância em relação a identidades gays e

lésbicas é buscada tão apaixonadamente por alguns como defesa de uma suposta “família tradicional”? A informação passada e recebida conscientemente é assim tão potente na constituição das subjetividades que poderia até mesmo tornar os alunos gays só por saberem que os gays existem e “merecem” respeito? Por outro lado, considerando as abordagens críticas, o fato dos alunos “saberem” que gays e lésbicas existem e que “merecem” ser respeitados faria com que estes sejam de fato respeitados?

Enfim, devemos começar a admitir que um desejo de não saber estrutura até mesmo as abordagens críticas de educação sexual. Segundo Britzman (1999/2015), ainda existem muitos obstáculos, tanto nas mentes dos professores, quanto na estrutura da escola, que impedem outro tipo de abordagem na educação. Referindo-nos às propostas críticas de educação sexual (que, de fato, são mais difíceis de criticar do que as propostas normativas), questionamos: como garantir que informações sobre a sexualidade e o sexo comprometidas com uma sociedade menos desigual sobressaiam ao excesso de informações sobre a sexualidade e o sexo que se encontram em outros espaços sociais? Como deve agir o educador nesta trama de discursos ambivalentes se toda aprendizagem é *também uma desaprendizagem* e se desaprendizagens envolvem o questionamento de representações já anteriormente investidas de afetos e “certezas”?

O fato é que, ainda ancorados numa “fé” em relação ao esclarecimento, educadores e educadoras têm se utilizado na educação sexual de métodos não muito profícuos por acreditarem que os estudantes compreenderão e aceitarão facilmente o que lhes é apresentado pedagogicamente em relação à sexualidade. Estes educadores e educadoras, por acreditarem no poder soberano do verbo e na força das políticas da identidade, por vezes, ainda que com as melhores intenções, têm reforçado a essencialização das identidades e conseqüentemente o *narcisismo das mínimas diferenças*, como veremos no capítulo dois.

Se a sexualidade se constitui como uma invenção singular e como uma criação única a partir da história específica de um corpo pulsional, como queremos acreditar, não podemos contentar-nos com receitas identitárias. O processo de construção do *Eu* é, no fim das contas, plástico assim como são as pulsões e, sendo assim, é questionável a asserção normalizante de que o sexo teria uma natureza “verdadeira” ou “essencial” a ser “emancipada”. Seja em Freud, seja em Foucault, em quem Britzman também se apoia, vemos que não existe uma verdadeira natureza a ser descoberta ou uma sexualidade “ótima” a qual devemos nos adaptar, o que problematiza a versão crítica de educação sexual. Na base de modelos críticos de educação sexual, que “vinculam o sexo com emancipação, libertação e domínio do próprio destino”, encontra-se a hipótese repressiva, dirá Britzman (1999/2015, pp. 98-99).

Foucault (1976/2012a), no primeiro volume de sua “*História da Sexualidade*”, chama de “hipótese repressiva” a fantasia de que agora é tempo de “emancipar” uma sexualidade reprimida que é inerente ao ser humano. Para este autor, trata-se justamente de atentar-se ao contrário do que supõe esta hipótese: é necessário considerar os mecanismos positivos e produtivos para pensar a (história da) sexualidade. Isto porque sobre o sexo – muito mais do que submetê-lo a um mecanismo negativo de repressão, exclusão ou rejeição – houve, desde o século XVII, uma explosão de discursos que o colocaram sob o funcionamento de uma rede sutil de saberes, de prazeres e de poderes que buscam regulá-lo, e não o proibir. Nos próprios termos de Foucault: “O sexo não se julga apenas, administra-se” (p. 31).

Questionar a hipótese repressiva significa então refutar a fantasia histórica de que agora é tempo de descobrir os segredos do sexo, outrora reprimido. A precisa definição foucaultiana da sexualidade como um dispositivo histórico³⁴ pode nos ajudar a compreender essa constatação. Para Foucault (idem):

³⁴ Em “*Sobre a história da sexualidade*”, Foucault (1979/2000) afirma que “dispositivo” pode ser compreendido como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (pp. 116-117).

Vemos com Foucault e Britzman como é falaciosa a ideia de que, permitindo-se que profissionais discurssem e ensinem sobre o sexo e sexualidade na escola, acabaremos com a repressão sexual. Ainda que com boas intenções – em uma perspectiva crítica – podem ocorrer repressões não no sentido negativo de interdição de uma verdade sobre o sexo, mas no sentido positivo de normatização, institucionalização e docilização das curiosidades, desejos e corpos infantis, ou ainda, regulações que incidem inclusive sobre as “identidades sexuais”. É nesta direção filosófica que Britzman (1999/2015) se pergunta, enfatizando a inextricável relação entre o *corpus* do conhecimento e os corpos educados:

A que valores, orientações, e éticas deveria uma educação sexual socialmente relevante apelar, se a cultura não é uma casa ordenada e segura, ou se a cultura produz seu próprio conjunto de desigualdades ao longo das linhas do gênero, do status socioeconômico, das práticas sexuais, da idade, de conceitos de beleza, do poder e do corpo? (p. 106).

arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (p. 244)

Levando a sério as críticas e reflexões de ambos autores, é possível questionar o objetivo da transmissão consciente de uma panacéia de informações pré-elaboradas para os jovens em projetos educativos na escola. Qual seria este objetivo? Que as crianças e jovens satisfaçam-se de uma vez por todas com o que acreditamos ser mais adequado para a sexualidade neste momento histórico? Indo além e se aproximando dos “modelos ainda não tolerados”: é possível a existência de uma educação sexual com o objetivo de instigar a curiosidade pessoal de cada um em relação ao caráter polimorfo dos prazeres e do que pode ser imaginado quando falamos em sexualidade? Ou, colocando a mesma questão nas palavras de Britzman (1999/2015): “Para exceder nosso atual limite e talvez começar com o perverso: o que ocorreria se a educação sexual se tornasse um estudo permanente das vicissitudes do saber, do poder e do prazer?” (p. 104).

Se fixar os temas que tocam o sexual em enunciados normativos, ainda que provisoriamente, é sempre arriscar uma forma de essencialismo cultural, deveria a educação sexual estar vinculada com qualquer tipo de forma apropriada? Neste sentido, como comentou Ayouch (2016), em que medida não deveria a própria educação sexual, para não se engessar, ser sempre uma análise discursiva? Em que medida a educação sexual é, *stricto sensu*, educativa?

Na esteira desse pensamento, tem-se a ideia de que o dispositivo da sexualidade gera a própria educação sexual enquanto resistência à sexualidade, ao pulsional e ao desejo. Por mais crítica que sejam determinadas abordagens nesse campo, nelas prevalece um fator gerador de resistência aos educandos, que é a ideia de uma verdadeira sexualidade a ser liberada, encontrada e respeitada.

Se a indeterminação de Eros – em si, a força que impulsiona a uma vinculação com pessoas e ideias – pode nos levar a pensamentos inimagináveis e a novas conexões entre fatos

e afetos, não seria uma forma de limitação do pensamento trabalhar com informações como dados transcendentais que estipulam o limite da imaginação? Aqui as teorias identitárias não produziriam efeitos inibitórios do pensamento tanto quanto aqueles provocados pelas teorias religiosas, ainda que absolutamente distintos destes? Não estaríamos, neste ponto que se refere aos limites do pensável, aproximando os próprios “modelos críticos” de educação sexual daqueles chamados de “normativos”? Em nossa opinião, informações sobre a sexualidade não têm porque serem escolhidas por um profissional adulto, ainda que respaldado por sua autoridade e hierarquia institucional, uma vez que, como argumentou Britzman (1999/2015): “uma conversa franca não pode ser planejada antecipadamente, pois *se tentarmos predizer o que acontecerá estaremos nos movimentando no terreno da paixão pela ignorância*” (p. 108, grifos nossos).

A questão que vem para o primeiro plano neste momento é: haveria abordagens do conhecimento que, na educação sexual, possam nos permitir tolerar as incertezas, surpresas e transformações da sexualidade? Veremos o que propõe Britzman.

1.3.3. Modelos “ainda não tolerados” de educação sexual

O que é possível, afinal, para a educação sexual, baseando-se nas críticas apresentadas até aqui? Há, como já afirmamos, questões de ordem ética que se impõem na conjuntura histórica atual e que fazem da educação sexual procedimento indispensável nas escolas, tais como várias formas sexualizadas de violência que podem ser ao menos postas em discussão em intervenções escolares. O que se torna o desafio instigante, então, é como associar esta demanda ética a uma prática de liberdade e cuidado de si mesmo e do outro. O que já questionamos foi a possibilidade de dar conta destas questões éticas com um conhecimento

“estável e certo” que não leve em consideração a participação e o interesse dos estudantes nos conteúdos abordados. Novamente com Britzman (1999/2015):

Isso não significa dizer que os jovens não deveriam considerar as relações culturais ou que os jovens não deveriam ter acesso à informação disponível. Significa, entretanto, insistir que as relações culturais e a informação de qualquer tipo *devem ser tomadas como sintomáticas e não como curativas e finais*, que devem ser tomadas como sujeitas ao trabalho daqueles que discutem seus infinitos significados (p. 105, grifos nossos).

O que esta citação parece querer dizer é que, ainda que hajam identidades sexuais e categorias ontologizadas com as quais pensamos e nos comunicamos, tais como os binários homem/mulher, gay/hétero e negro/branco, estas não existem ontologicamente; são, na verdade, erigidas por discursos que retomamos. São, como colocou Britzman, *sintomáticas e não curativas e finais*. São organizações que podem ser vistas como construídas dentro de um limite de constrictões históricas e sociais e, portanto, temporárias.

Materializando a questão com um exemplo, podemos afirmar que é de fato historicamente muito recente o surgimento das terminologias “homossexual”³⁵, “bissexual” e “transexual” para se referir a uma identidade que é definida por sua sexualidade e/ou gênero. Estas terminologias, aliás, cada vez mais se multiplicam em grupos e indivíduos que hoje se definem como não-binários, assexuados, goys, *genderfluid*, etc³⁶. Cabe aqui pensar se a

³⁵ É apenas no século XIX que surge a figura do “homossexual”, antes mesmo de seu oposto “heterossexual”. Nas palavras de Foucault (1976/2012a): “A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie” (p. 51).

³⁶ Para uma discussão qualificada da relação entre as identidades e a história, cf. o artigo “*A invisibilidade da experiência*” de Joan Scott (1991/1998), para quem: “Tratar a emergência de uma nova identidade com um

crítica da educação sexual poderia apontar para o instável devir do desejo e não para seus sintomas culturais. Nesse sentido, Britzman pergunta:

Pode o educador ouvir o pequeno pesquisador sexual e criar uma resposta que não diminua a curiosidade de qualquer parte? Ele pode tentar um diálogo em que o pequeno pesquisador sexual comece a elaborar teorias mais generosas e complexas da sexualidade e onde o material deste diálogo resida na forma como a sexualidade se faz dentro dos desvios, decepções, prazeres e surpresas da vida? Pode a conversa começar com o interesse do educador no trabalho de elaboração de uma sociabilidade generosa, que se recusa a justificar a sexualidade através da consolação que a fixa a um lugar adequado?(Britzman,1998,p. 78).³⁷

É seguindo estes questionamentos que Britzman (1999/2015) relaciona a abordagem em questão com aquilo que Foucault chamou de “Cuidado de Si como prática da liberdade”. Para ela, “... o currículo da sexualidade deve estar mais próximo à dinâmica da sexualidade e ao cuidado de si” (p. 108) e, sendo assim, o modelo de educação sexual “ainda não tolerado” deve colocar ênfase nas próprias vicissitudes do desejo, e não em seus objetos ou identidades provisórias³⁸, seguindo uma prática ética dos antigos greco-romanos.

acontecimento discursivo não é introduzir uma nova forma de determinismo linguístico, nem é privar os sujeitos de agentes. É recusar uma separação entre ‘experiência’ e linguagem e insistir na qualidade produtiva do discurso” (p. 319).

³⁷ “*Can the educator listen to the little sex researcher and craft a response that does not diminish the curiosity of either part? Can the educator attempt a dialogue where the little sex researcher begins the work of crafting more generous and complex theories of sexuality and where the material of this dialogue resides in how sexuality is made within life’s detours, dissappointments, pleasures and surprises? Can the conversation begin with the educator’s interest in the work of crafting a generous sociality that refuses to justify sexuality through the consolation of fixing a proper place?*”.

³⁸ Essa ideia parece estar de acordo com o que diz Freud (1905a/2006) ao se referir ao povo greco-romano: “Os antigos celebravam a pulsão e se dispunham a enobrecer com ela até mesmo um objeto inferior, enquanto nós menosprezamos a atividade pulsional em si e só permitimos que seja desculpada pelos méritos dos objetos” (p. 141).

Foucault (1984/2012b; 1984/2014), nos dois últimos volumes da “*História Sexualidade*”, após reconhecer que não há conduta moral que não implique a constituição de si mesmo enquanto sujeito, se dedica a escrever sobre o caráter ético das formas de subjetivação e estratégias de si que (mais ou menos) resistem ou obedecem aos códigos de conduta morais. Com seu conceito de “práticas de si”³⁹, que se refere às maneiras pelas quais os indivíduos são chamados a constituir a si mesmos como sujeitos éticos, ele destaca o prazer como aquilo que pode dar origem a uma resistência contra as práticas de poder/saber.

Na esteira destas problematizações filosóficas de Foucault, podemos pensar que, na contramão da proposta do “conhece-te a ti mesmo” oferecida pelas perspectivas emancipatórias de educação sexual, uma nova lógica, a do “cuida-te de ti mesmo”, possibilita que um dizer verdadeiro sobre o desejo daquele que fala tem um papel ético e estético primordial em relação às rupturas com as estratégias de poder/saber e, sendo assim, com a emergência do novo e com a liberdade.

Ao invés de apresentar uma diversidade de identidades supostamente estáveis “a serem respeitadas” – o que pressupõe além de um conhecimento estável sobre si mesmo, um desrespeito inerente à “diversidade” – a postura educativa e ética na versão pedagógica aqui discutida pode ser então a de permanente questionamento das diferenças, das naturalizações, dos essencialismos e da universalização. Nesta direção, o papel de uma educação sexual “ainda não tolerada” pode ser, portanto, o próprio questionamento da estabilidade das identidades e das categorias historicizadas que trazemos para o debate quando falamos sobre a sexualidade, sobre o sexo, sobre o desejo e sobre as identidades sexuais e de gênero.

³⁹ Em “*O uso dos prazeres*” – segundo volume da “*História da Sexualidade*” – Foucault (1984/2012b) associa as “práticas de si” ao que chama de “artes da existência”, definindo-as como aquelas “práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (pp. 17-18).

Desta forma, a educação sexual chamada por Britzman (1999/2015) de “ainda não tolerada” não deixa de ser combativa às desigualdades ao incluir-se em uma agenda política de redefinição e questionamento das próprias categorias linguísticas e fronteiras identitárias que geram exclusão. É possível inferir, aliás, que seja justamente neste ponto que sua “não-tolerância” se ancore: porque a *paixão pela ignorância* parece estar muito vinculada àquilo que Suely Rolnik (1997) chamou de *vício da identidade* ao se referir à persistência da referência identitária mesmo quando as forças que constituem e desestabilizam a identidade estão por todos os lados. Esta outra paixão, desta vez pela identidade, aparentemente também é compartilhada tanto por educadores “normativos” quanto “críticos”⁴⁰. Nesta direção, com a coragem política de quem reconhece e questiona “paixões” demasiadamente humanas, Britzman (1999/2015) defende que:

Os esforços pedagógicos poderiam, então, deixar de utilizar o saber para controlar identidades específicas e ser mais incansáveis — ou melhor, mais polimorfos em sua perversidade — naquilo que pode ser imaginado quando o sexo é imaginado e naquilo que pode ser aceito quando a erótica da pedagogia e do conhecimento é aceita. Pois, se nós quisermos levar a sério as teorias sociais sobre a historicidade e o caráter problemático das construções vistas como relações de poder — a Pedagogia poderia, então, começar com o pressuposto de que as identidades são

⁴⁰ Segundo Rolnik (1997) “(...) ser *viciado em identidade* nestas condições é considerado politicamente correto, pois se trataria de uma rebelião contra a globalização da identidade” (p. 21). Ela argumenta que, “Movimentos coletivos deste tipo – as ondas de reivindicação identitária das chamadas minorias sexuais, étnicas, religiosas, nacionais, raciais, etc. – são sem dúvida necessários para combater injustiças de que são vítimas tais grupos; mas no plano da subjetividade trata-se aqui de um falso problema. (...) *É a própria referência identitária que deve ser combatida*, não em nome da pulverização (o fascínio niilista pelo caos), mas para dar lugar aos processos de singularização, de criação existencial, movidos pelo vento dos acontecimentos. Recolocado o problema nestes termos, reivindicar identidade pode ter o sentido conservador de resistência a embarcar em tais processos” (pp. 21-22).

feitas e não recebidas e o trabalho do currículo consistiria em *incitar identificações e críticas, e não em fechá-las* (p. 106, grifos nossos).

Como podemos constatar, é com uma postura crítica ao difundido multiculturalismo que propõe inflar ainda mais um currículo já cheio de identidades tomadas como idênticas a si mesmas que Britzman apresenta sua modalidade de educação sexual. Crítica, portanto, a uma perspectiva educacional que enfatiza a diferença, e não a igualdade de nossa condição humana, cuja marca maior é a fragilidade, a instabilidade e a vulnerabilidade (Britzman, 2012)⁴¹. Como trazer isso para a educação sexual?

Ainda que a própria instabilidade proposta nesta abordagem torne mais difícil visualizá-la compondo descrições, manuais ou categorias, essa parece ser uma abordagem que Furlani (2011) chama de “pós-estruturalista ou queer”, incluindo Britzman entre os teóricos que a influenciam, ao lado de Foucault e Jacques Derrida. De acordo com Furlani, a postura nestas abordagens deve ser de “constante questionamento e crítica ao pensamento normativo” (p. 37).

Britzman (1999/2015) por sua vez, longe de apresentar um modelo a ser seguido, afirma que o que se mostrou mais eficaz na educação sexual foram “novas abordagens tais como o uso de testemunhos, do teatro e, de forma mais importante, de discussões do tipo mesa-redonda” (p. 86). Ou seja, situações em que não se desconsidera o que há de contraditório em nós quanto ao terreno do sexual nem quanto às desarmonias e ambivalências da identidade e do desejo. Em outras palavras, mostraram-se mais eficazes situações e espaços regidos pela indeterminação de Eros, em que, a partir das relações que se

⁴¹ Para Britzman (2012), a vulnerabilidade é uma marca de todos nós na medida em que “o humano está sempre sujeito às incertezas de *Bios, Logos, Eros* e *Ethnos*, assim como à ambiguidade de ter que interpretar a realidade e o corpo psicicamente afetado, composto e comprometido pela urgência de tornar-se um sujeito com e para os outros” (p. 4).

estabeleceram em um determinado grupo, faz-se movimento e transformação através de diálogos e de encontros *sempre singulares*. Lembremos: transformações afetivas que são, ao mesmo tempo, também subjetivas, éticas e políticas.

Este modelo de educação sexual, articulado no encontro dos estudos queer com a psicanálise, poderia vir a contribuir em todo o currículo escolar. Abordando-o, Britzman (*op. cit.*) chega a propor o conceito de “educação efetiva”, comparando-o ao conceito de “história efetiva” de Foucault, no qual o propósito do conhecimento consiste em trabalhar contra si mesmo e não em afirmar a ordem das coisas. Podemos sugerir que há relações diretas entre este “método” com aquilo que propõe a ética da psicanálise, uma ética da diferença, da hipersingularidade subjetiva e que trabalha na contramão de identificações alienantes do *Eu*. De acordo com Porchat (2013, p. 81), a ética da psicanálise leva o sujeito a separar-se das demandas do discurso dominante e descobrir aquilo que vale exclusivamente para si, que causa seu desejo e o move. Buscando relações entre esta ética e os estudos queer, Porchat relaciona essa singularidade ao que escreveu Sedgwick (1994) em “*Queer and Now*”: um arranjo pessoal que não tem a ver com a identidade, um dizer queer na primeira pessoa.

O que vale ainda ressaltar é que, mesmo que projetos com esta postura ético-política “ainda não sejam tolerados” nos cânones escolares, fora do discurso pedagógico *stricto sensu* a educação sexual imaginada por Britzman já acontece. Ela acontece fora dos muros e dos limites das instituições escolares: em situações em que as vicissitudes da vida não representam apenas problemas a serem controlados, outrossim representam também desafios para a reflexão, sendo como o combustível de uma viagem que envolve prazeres, angústias, fantasias, paixões, medos, frustrações, ilusões, (des)amores, epifanias, conquistas e perdas. Uma viagem que produz e transforma o corpo e a identidade. Na concepção de Britzman (1999/2015):

Tais projetos podem ser conhecidos por sua controvérsia, por sua recusa a categorias ordenadas, pelos debates que eles permitem, pelas práticas que os tornam possíveis e impossíveis, e é precisamente essa dinâmica que a educação nega. Nós podemos encontrá-los na literatura, na poesia, no cinema, na arte, na música, nos murais de rua, nas peças de teatro e nos prazeres obtidos quando nos apaixonamos por pessoas e por ideias, pois nessas perspectivas imaginárias existe uma tolerância pelos desvios da vida, um interesse em estudar os inesperados movimentos de Eros e de Tânetos (p. 108).

Assim como Eros e Tânetos (como chamamos metaforicamente as pulsões de vida e de morte em psicanálise), o amor e ódio são atravessamentos da vida que constituem nossa tendência humana a integrar e desintegrar sentidos e ideias, a apegar-se e a separar-se, a teorizar a si mesmo e a questionar-se sobre nossas próprias teorias e existências... E tudo isso, de certa forma, também diz respeito a uma educação que queira articular-se com a sexualidade e seus infinitos significados.

Aqui, nos remetemos novamente ao caráter fantasístico e, portanto, afetivo e ficcional do psiquismo. Ou seja, nos remetemos àquilo mesmo que diz respeito a nossas fantasias e que é inacessível a uma linguagem didática. Àquilo que na literatura, na poesia, no cinema, no teatro, na música e na arte de maneira mais geral, nos deixa “sem palavras”. Como pensou Britzman (idem), ao nos entregarmos aos deslocamentos e aos infinitos possíveis diálogos provocados pela arte e por seus significados “não estáveis”, podemos ir além da transmissão de “conhecimentos dados” na educação sexual e passar a explorar precisamente suas ignoradas instabilidades, fissuras, insuficiências, traições e até mesmo ilusões.

Cabe agora perguntar: por que, após quase vinte anos do texto em que Britzman apresentou seu modelo de projetos ainda “não tolerados” na educação sexual, as resistências a ele continuam? O que impede a aceitação de mais esse modelo... ainda? Que mecanismos produzem essas resistências? Considerando a necessidade da educação sexual em função dos motivos que já apontamos, examinaremos no capítulo seguinte possíveis compreensões das resistências a esse campo, seguindo essa embrenhada analítica ainda ao lado de Britzman.

Capítulo 2. INVESTIGANDO RESISTÊNCIAS: *Uma trama entre identidades, identificações e paixões.*

2.1. DEFININDO RESISTÊNCIA

No capítulo anterior, a questão das resistências à educação sexual foi apresentada em *três amplos sentidos*: como uma impossibilidade de tradução e de captura total da pulsão sexual que resiste à normatização de alguns modelos desta modalidade pedagógica; como um conjunto de recusas e de negações à legitimidade de certas práticas e identidades sexuais supostamente “anormais” que torna modelos críticos de educação sexual improficuos (quando não “perigosos” aos olhos daqueles que resistem); e por fim como um arcabouço teórico – por vezes até mesmo crítico – que resiste ao pretender capturar a instabilidade da sexualidade com conceitos estabilizadores e geradores de diferenciações transcendentais, tal como o conceito de identidade. Em resumo: uma resistência da *pulsão*; uma resistência do *Eu*; e uma resistência da *teoria*.

Agora, daremos maior atenção ao sentido que a própria noção de resistência tem na teoria psicanalítica, tomando como ponto de partida para isso o verbete que discute este conceito no “*Vocabulário da Psicanálise*” de Laplanche e Pontalis (1967/2008, pp. 458-461). Neste verbete, os autores definem a resistência na clínica psicanalítica, de modo geral, como tudo aquilo que, através de atos e palavras do analisando, *se opõe ao acesso deste ao seu inconsciente*. Ou seja, aquilo que inicialmente aparece como um empecilho ao tratamento

psicanalítico na medida em que provoca quebras na regra fundamental deste tratamento: a livre associação de representações que surjam à mente.

Laplanche e Pontalis, propondo uma abordagem histórica deste conceito, relacionam o surgimento da resistência com o próprio surgimento do campo psicanalítico, reconhecendo nesse sentido que “a resistência exerceu um papel decisivo no aparecimento da psicanálise” (p. 459). De acordo com estes autores, este papel decisivo se deve ao fato de que a psicanálise emerge como uma terapêutica justamente quando a técnica sugestiva da hipnose foi abandonada por Freud, ainda no início de sua carreira clínica. O abandono dessa técnica, que tinha por objetivo cessar com sintomas de ordem psicológica a partir do silenciamento do Eu de um sujeito e da atenção unilateral a seu inconsciente, ocorreu justamente porque ela não dissipava de uma vez por todas as intensas resistências naquelas e naqueles que eram submetidos a ela, o que fazia com que os pacientes se apegassem ainda mais a seus sintomas quando findado o estado hipnótico.

Podemos afirmar, a esse respeito, que a psicanálise nasce precisamente dessa frustração de Freud com esta técnica “sugestiva”⁴². Ele surge com a psicanálise, representada por um novo método terapêutico embasado na associação livre, logo após ter abandonado suas tentativas de enfrentar as resistências que insistiam em manter-se após findada a situação de hipnose, passando com sua nova técnica a enxergar nas resistências à associação livre o próprio cerne do que devia ser interpretado em uma prática clínica que levasse em consideração a existência do inconsciente e sua participação na produção dos sintomas.

⁴² Segundo Freud (1917a/2006), os resultados que obteve ao lado de Josef Breuer com o uso da hipnose nos tratamentos de doenças neuróticas eram incertos e pouco duradouros devido ao fato de que, encerrada a situação hipnótica, as resistências voltavam a atuar com toda a sua força onde haviam sido tornadas imperceptíveis pela sugestão. Sendo, portanto, a superada técnica da hipnose, responsável por subtrair à percepção do analista a existência das resistências do Eu, Freud declara que “a psicanálise propriamente dita começou quando foi dispensado o auxílio da hipnose” (p. 299).

Na interpretação utilizada no tratamento psicanalítico, as resistências passam a ser consideradas, portanto, como dados valiosos que proporcionam acesso aos conteúdos latentes que estão reprimidos pelo ego. O próprio Freud (1912/2006) afirma, em seus textos sobre a técnica psicanalítica, que a especificidade principal desta técnica é a análise das resistências e da transferência que se erguem em sua práxis (entendendo a transferência, devido a seu caráter de repetição, também como um “modo” de resistir)⁴³.

Com este deslocamento técnico, e concomitantemente teórico, as resistências passam a ser na psicanálise, conforme definiu Freud (1917a/2006), o “sinal mais seguro da existência de um conflito [psíquico]” (p. 24). Em sua conferência “*Resistência e repressão*”, Freud salienta que as forças que atuam na resistência são as mesmas forças que atuam na repressão, sendo este segundo conceito entendido como “um processo patogênico demonstrado pela resistência” (p. 300). O ego, movido pela ansiedade, repele para o inconsciente representações ligadas às pulsões por estas serem conflituosas com exigências sociais e, posteriormente, esforça-se com um trabalho constante para mantê-las nesta instância. Dessa maneira, as resistências passam a ser para Freud (1917a/2006), “a base do ponto de vista dinâmico do psiquismo” (p. 298).

Em “*Inibição, Sintoma e Ansiedade*”, este autor afirma que a repressão é um processo movido pela ansiedade na medida em que as representações da pulsão, caso não fossem reprimidas, provocariam desprazer ou perigo para o sujeito. Mais especificamente, três tipos de ansiedade são elencadas como mobilizadoras de um processo repressivo: a primeira decorrente da ameaça à própria continuidade da existência do corpo biopsíquico devido ao caráter compulsivo e polimorfo do pulsional (ansiedade de fragmentação do Eu); a segunda

⁴³ O fenômeno da transferência em psicanálise pode ser compreendido como “novas edições de velhos conflitos” (Britzman, 1998, p. 125). Podemos associá-lo ao trabalho das resistências na medida em que na situação analítica, especificamente na relação que se estabelece entre analista e paciente, o segundo “em vez de recordar, repete atitudes e impulsos emocionais do início de sua vida, que podem ser utilizados como resistência contra o analista e contra o tratamento” (Freud, 1917a/2006, p. 297).

gerada pela possibilidade de desprazer associado ao que ameaça a noção “estável” e idealizada que o Eu tem de si mesmo (uma ansiedade de desidealização); e a terceira, e mais importante, gerada pela possibilidade de perda do amor dos outros que são investidos de afeto ao não atender às exigências civilizatórias que são por estes postas em causa (uma ansiedade de perda do amor, ou “de castração”). Com este pensamento, podemos argumentar que a repressão e as resistências não somente são necessárias para o processo civilizatório do corpo humano, pois são de fato precisamente *decorrentes deste processo* (Freud, 1926/2006).

Se, como postularam Laplanche e Pontalis (1967/2008), “todo o progresso da técnica analítica consistiu numa apreciação mais correta da resistência” (p. 459), isto se deve propriamente ao fato de que o inconsciente só se torna acessível através dos efeitos que provoca, nunca diretamente. Freud (1912/2006), sabendo das dificuldades que seriam encontradas por sua técnica da associação livre, apresenta-a como a “regra fundamental da psicanálise” no mesmo texto em que dá importância para a relação íntima entre “transferência” e “resistência”, mostrando-nos como uma história de reconsiderações do pensamento e da fala, de interrupções da fala e de preocupações com o que o analista pensa, isso é o que torna evidente a existência de resistências. Estas são precisamente uma história da alteridade internalizada que atravessa os sujeitos⁴⁴. Mais tarde, abordando com maior ênfase esta problemática e colocando a resistência no centro da teorização metapsicológica, Freud (1933/2006) escreve que “toda a teoria da psicanálise é, de fato, construída sobre a percepção da resistência que o paciente nos oferece quando tentamos tornar-lhe consciente o inconsciente” (p. 73).

Uma espécie de “defesa”, regulada por um jogo de forças e apontada por Freud nesta dinâmica de resistência entre as instâncias morais e pulsionais do psiquismo, aparece neste

⁴⁴ Segundo Britzman (2006), “na associação livre tentamos encontrar e testemunhar, sobretudo acidentalmente e sem discriminações, a alteridade que nos habita” (p. 38).

momento no primeiro plano de nossa elaboração. A expressão *defesa*, aliás, também é um conceito antigo na história na psicanálise, podendo ser compreendida de modo geral como um conjunto de operações que, agenciadas pelo Eu de um sujeito, tem por finalidade “reduzir ou suprimir qualquer modificação suscetível de pôr em perigo a integridade e a constância do indivíduo biopsicológico” (Laplanche & Pontalis, 1967/2008, p. 107). Uma analogia freudiana boa para compreender este mecanismo, é que enquanto contra os perigos externos que ameaçam a estabilidade do Eu há a possibilidade de *fuga*, contra os perigos internos que o ameaçam só há a possibilidade de *defesa*. O Eu não pode fugir de si mesmo, por isso os dois pólos do conflito defensivo são sempre a instância egóica e a pulsão. Dizendo o mesmo nas palavras de Laplanche & Pontalis (idem), “no processo de defesa (...) é contra uma ameaça interna que o Eu procura proteger-se” (p. 109).

Esta metáfora defensiva do conflito psíquico, utilizada por Freud desde seus primeiros escritos para compreender as diferentes formas de resistência que emergiam na situação analítica, pode ser ainda especificada em diferentes *mecanismos de defesa*, como nos mostra o trabalho investigativo de Anna Freud (1936/1996). Em “*O ego e os mecanismos de defesa*”, livro que exerce bastante influência sobre o pensamento de Britzman, Anna Freud argumenta que se o Eu é sempre o campo mais adequado de observação para psicanálise, isto decorre do fato de que se “não fosse a intervenção do ego [Eu] ou daquelas forças externas que ele representa, todas as pulsões conheceriam um único destino: o da gratificação” (A. Freud, 1936/1996, p. 38).

De acordo com esta autora, é levando-se em consideração o trabalho do Eu que o paradoxo representado pela dinâmica pulsional se torna mais claro, pois, ainda que as pulsões sejam em sua essência voltadas a uma descarga de energia que em tese causaria prazer, ao serem percebidas pelas exigências morais da realidade como ameaças de fragmentação da

imagem de si e de perigo por serem contraditórias àquilo que exigem aqueles que amamos, as exigências pulsionais são submetidas pelo Eu a defesas que são forjadas no decorrer de sua socialização e das exigências e renúncias demandadas por ela, na lógica daquilo que Freud (1911/2006) chamou de um “*princípio de realidade*”⁴⁵. Sendo coerente ao pensamento freudiano, pode-se afirmar que o Eu obtém sua forma e contornos a partir da *relação* entre a realidade exterior e a realidade psíquica, sendo a realidade exterior (ou o campo social) ela própria responsável por essa divisão subjetiva descrita por Freud entre processos conscientes e inconscientes⁴⁶.

De acordo com Freud (1926/2006, p, 154), em última análise, pode-se atribuir todo o “perigo” que move as atividades defensivas do Eu à realidade exterior, pois as pulsões só se tornam perigosas em virtude dos danos concretos a que sua satisfação corre o risco de levar. Parece ser nesta direção que Britzman (1998) afirma que os mecanismos de defesa *vêm de um outro*, porque são para ela “curiosos e voláteis sintomas de outras relações, outras histórias, outras paixões...” (p. 12).

Tendo chegado a este ponto, torna-se importante ainda distinguir os correlativos conceitos de resistência e de defesa para a psicanálise, que até agora foram usados quase que como sinônimos. Os *mecanismos de defesa*, como bem postularam Freud (1926/2006) e posteriormente sua filha Anna Freud (1936/1996), são um *tipo específico* de resistência: são resistências do Eu, como já anteriormente apontamos. O fato é que, existem ainda, de acordo com Freud (idem), um modo de resistência relacionado ao *Isso* e outro relacionado ao

⁴⁵ Deve-se salientar ainda, que não há em psicanálise uma compreensão binária entre os princípios de prazer e de realidade. É como aperfeiçoamento das demandas do princípio de prazer às exigências sociais e da realidade exterior que se constitui o “princípio de realidade”. Justamente por ser relacionado à capacidade de modificações concretas nas relações e nas circunstâncias sociais que podem produzir oportunidades de descarga do desprazer, Maria Rita Kehl (2002) prefere chamar o “princípio de realidade” psicanalítico de “*princípio do prazer possível*”.

⁴⁶ Para uma discussão qualificada sobre as noções de realidade exterior e realidade psíquica em psicanálise e sobre as complexas relações que Eu mantém com essas instâncias, cf. Porchat (2005).

Supereu – sendo este segundo entendido como uma instância que se decanta do Eu a partir de seu processo civilizatório e que inconscientemente regula suas ações ao modo de uma “consciência moral” atravessada por modelos ideais de existir (cf. Freud, 1921, 1926, 1938/2006).

Havendo feito esta distinção entre três diferentes modos da resistência, que seguem a distinção tópica freudiana do psiquismo entre um *Eu*, um *Isso* e um *Supereu*, podemos agora admitir que, ao passo em que os mecanismos de defesa, a resistência de transferência e a integração do sintoma com o Eu são os responsáveis pelas resistências egóicas, a força exercida pela *compulsão à repetição* do Isso e o peso imperativo dos *ideais rígidos* do Supereu são os responsáveis pelas resistências que provém destas instâncias (Freud, 1926/2006, pp. 157-158). Neste ponto, parece-nos relevante trazer à baila que “com toda a sua diferença fundamental, o Isso e o Supereu possuem algo comum: *ambos representam as influências do passado*” (Freud, 1938/2006, p. 157, grifos nossos).

Outra ressalva que ainda se faz necessária, decorrente do fato de que até o momento falamos da resistência apenas em um sentido *interpessoal* deste mecanismo, é que Freud reconheceu também, por extensão a esta primeira noção, a existência de uma resistência que é *intrapessoal* (Freud, 1917b/2006; Laplanche e Pontalis, 1967/2008). Esse segundo modo de resistir pode ser bem ilustrado, por exemplo, com as resistências demonstradas frente às próprias descobertas da teoria psicanalítica, que, ao revelarem desejos inconscientes presentes nos humanos, infligem à humanidade o que os autores do “*Vocabulário da Psicanálise*” chamaram de “vexame psicológico”: uma espécie de sentimento envergonhado e hostil gerado pelo questionamento de ideias e ideais que são valorizados pelo Eu e pelas exigências

morais que o constituem⁴⁷. Na esteira destes postulados, torna-se inevitável não realizar uma associação entre esta modalidade *intrapessoal* de resistência e o fenômeno social de repúdio a realização de uma educação sexual crítica descrito anteriormente.

Toda essa elaboração sobre o conceito de resistência, afinal, torna-se importante para nossa pesquisa na medida em que o campo educativo é em seu cerne, na concepção de Britzman (1998), um modo de *interferir* no Eu dos estudantes para transformá-los e para que se tornem algo para além de si mesmos. Ocorre que na educação, é a existência de resistências no ínterim entre o ensinar e o aprender o que certamente faz com que o educar torne-se uma daquelas “profissões impossíveis” elencadas por Freud (1937/2006), ao lado das atividades de governar e psicanalisar. Para Freud, as “profissões impossíveis” são aquelas que, devido ao trabalho das resistências, “de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios” (p. 262).

Sobre essa dificuldade inerente ao “educar”, podemos dizer que, atualmente, muitas vezes se tem privilegiado uma perspectiva neurológica-cognitivista de pensar na educação tradicional, onde o aprender não representa problemas para o aprendiz e onde eventuais “problemas de aprendizagem” são efeitos de “transtornos psicológicos” que, em última instância, são efeitos do “cérebro e seus neurônios”. Esse fato não é surpreendente, devido a esta ser a interpretação majoritariamente corrente nos atuais discursos hegemônicos de saber. O problema que permanece impensável nesta perspectiva, como formulou Britzman (2003), é que aprender é um processo sempre emocional que também demanda certa “destrutividade”

⁴⁷ Resistências *intrapessoais* similares à resistência demonstrada frente ao reconhecimento dos desejos inconscientes revelados pela psicanálise foram elencadas pelo próprio Freud (1917b/2006) em “*Uma dificuldade no caminho da psicanálise*”. Neste texto, ele associa a negação sob a qual a psicanálise e seus postulados são alvos com os fatos anteriormente repudiados e negados de que o planeta Terra na verdade não é o centro do universo (fato elucidado por Nicolau Copérnico) e de que o humano na verdade não é diferente dos outros animais, sendo mais coerentemente lido como o efeito da evolução de uma espécie animal primitiva (fato elucidado por Charles Darwin). Ainda neste mesmo material, Freud define estes fatos como os “três grandes golpes ao narcisismo da humanidade”.

em relação a antigas maneiras de pensar. Justamente por isso, novas palavras e ideias podem provocar ansiedade e, conseqüentemente, resistências em quem está aprendendo.

Em seu estudo sobre os deslocamentos da compreensão da educação na história da psicanálise, Britzman (2003) encara este postulado freudiano sobre a “impossibilidade” do educar mais como um desafio mobilizante do que uma constatação paralizante, de modo que questiona:

Como é possível manter-se próximo à difícil insistência de Freud sobre a impossibilidade do educar e do aprender sem usá-la para expressar um cinismo cansado, ou para representar com ela uma certa exaustão de professores e estudantes produzida nas tentativas de resolver o problema do que a educação pode ou deve significar?⁴⁸ (Britzman, 2003, p. 15).

A resposta a esta provocativa questão é, afinal de contas, uma das bases desta dissertação, residindo na obra de Britzman como uma certa “ressignificação” do que consiste o educar que será melhor abordada no capítulo três.

Tentando agora exercer uma síntese de tudo o que até então foi elaborado nesta apresentação conceitual, uma possível asserção sobre o fenômeno das resistências – útil para a continuidade de nossa análise da presença destas nas pedagogias da educação sexual – é o fato de que não só as pulsões resistem a uma representação unívoca que as capture, mas que quaisquer *identidades, conhecimentos* ou mesmo *modelos teóricos* demandam, eles próprios, um quantum de resistências para poderem se manter como tais, para que garantam sua

⁴⁸ “How can one stay close to Freud’s difficult insistence upon the impossibility of teaching and learning without using it to express tired cynicism, or to represent a certain exhaustion teachers and students make from trying to sort out the problem of what education can and should signify?”

“estabilidade” e para que se defendam da “fragmentação” de si mesmos. Nas palavras de Freud (1938/2006), “a manutenção de certas resistências internas constitui um *sine qua non* da normalidade” (p. 172).

Devido a essa inerência intransponível das resistências, nosso objetivo neste trabalho relaciona-se mais com a importância de identificá-las e reconhecê-las, para que se possa pensar em estratégias pedagógicas que dialoguem com o trabalho destas na educação sexual, do que com a missão impossível de erradicar ou controlar *como e o quê* resiste nestas pedagogias. De fato, pensar sobre o trabalho das resistências na educação em termos de “controle” em detrimento de uma compreensão que leve em consideração o aspecto sempre *relacional* deste trabalho, pode ser mais do que não efetivo: pode ser em si mesmo, uma resistência ao próprio fato de que não há tal possibilidade de total controle, nem do outro e nem de si mesmo.

2.1.1. Desconstruindo a identidade

Se até aqui fizemos uma apresentação sistemática do conceito de “resistência” para a psicanálise, distinguindo a existência de resistências provenientes do *Isso*, do *Eu* e do *Supereu*, precisamos considerar agora que na vida concreta tal distinção não é facilmente inteligível, assim como não o é a própria divisão tópica freudiana do psiquismo nas três instâncias supracitadas. Apesar do vocabulário belicoso utilizado na descrição das resistências, que nos faz imaginar uma “luta” entre um rígido Eu e aquilo contra o qual ele se defende, há de se considerar neste momento que mesmo o Eu, no contexto psicanalítico, não é um “ente” interno com fronteiras duras e preferências inatas e/ou inalteráveis que o fazem resistir, sendo melhor descrito como um “resíduo intrasubjetivo de uma relação intersubjetiva” (Laplanche & Pontalis, 1967/2008, p. 132).

Com efeito, existir com e para os outros é, desde o início, um fenômeno de ordem passional, assim como também é o ato de aprender. Em um momento inicial de nossas vidas, cuja nossa memória consciente não nos permite ao menos recuperar, nossos corpos erógenos são regidos por uma condição de sujeição tão profunda a nossos primeiros cuidadores, que não podemos escolher nem mesmo a língua com a qual nos comunicaremos ou o nome próprio pelo qual seremos chamados a nos reconhecer e ser reconhecidos. Sobre esta condição universal dos humanos, Britzman (2003) escreve que “nosso desamparo e dependência são as próprias condições que nos tornam tão suscetíveis à educação⁴⁹” (p. 20).

Com outras palavras, também Freud salientou, em seu estudo “*Psicologia de grupo e análise do ego*”, que é a partir da identificação com ideais sociais que se constitui o Eu de um sujeito. Para ele, devido a identificação é a expressão mais remota de um laço emocional com o outro. Em linhas gerais, Freud define a identificação neste texto – reconhecendo que faz um recorte neste amplo conceito – como um mecanismo que impulsiona uma exigência de que o igualamento aos ideais seja sistematicamente realizado pelo Eu (Freud, 1921/2006).

O que é importante dizer sobre estes ideais, é que se tornam desejáveis na medida em que são apresentados e representados por aqueles que nos colocam como objetos de seu desejo e que garantem a continuidade de nossa frágil e dependente existência corporal. É neste sentido que a identificação pode ser entendida ao mesmo tempo como um mecanismo de defesa do Eu e como seu próprio meio de constituição (Britzman, 2006).

Dialogando agora com possíveis mal-entendidos, reforçamos que de forma alguma se quer com essa elaboração simplesmente deslocar a compreensão de um “Eu acabado” supostamente ontológico para a ideia de “Eu acabado” formado por identificações. Sim,

⁴⁹ “*Our helplessness and dependency are the very conditions that make us so susceptible to education*”

pode-se dizer que *o Eu é formado e transformado através de identificações*, mas este é um processo contínuo e dialógico. Afinal, é justamente devido a essa abertura humana para novas identificações que a educação se apresenta como uma possibilidade de criação do novo e como uma ferramenta de controle social.

Ayouch (2015), colocando a psicanálise como um meio para desconstrução do que chama de uma “paixão pela identidade” no próprio seio deste campo, sumariza o processo constante de constituição das fronteiras egóicas quando escreve que

Contra a identidade, a abordagem psicanalítica visa inscrever a plasticidade psíquica em movimentos identificatórios provisórios. A identificação é sempre inacabada, situada na história subjetiva e coletiva, e prescrita pelo/a outro/a. O sujeito se forma e se transforma sendo identificado pelo outro: apropriando-se, em momentos da sua evolução, de elementos, atributos, rasgos distintivos dos seres do seu entorno (p. 87).

Para Britzman (1998), pensar em termos de identificação na educação, ao invés da insistência no conceito de identidade característica deste campo, permite que se considere a questão de como o sujeito lê a si mesmo a partir de relações afetivas com o outro, rompendo com a separação intangível entre o “eu” e o “outro” e evidenciando o aspecto relacional do desejo e da constituição humana.

Desta forma, o contínuo processo identificatório passa a ter valor central na delimitação plástica da instância mediadora que é o Eu, sendo o responsável, inicialmente, pela própria diferenciação desta instância a partir de um Isso que acessa a realidade exterior por meio daquilo que Freud chamou de uma “espécie de vesícula” que capta seus estímulos.

O fato é que, por sermos seres sensíveis aos afetos e constituídos por sucessivas identificações passionais, desde o início “a percepção não é um processo puramente passivo” (Freud, 1925c/2006, p. 170). Como pontuou Britzman (1998), o Eu não apenas emerge do Isso, mas suas amarras não são absolutamente desatadas e suas fronteiras não são nunca solidificadas e, sendo assim, pode-se dizer que a percepção é um processo emocional que pode ser compreendido, em última instância, como defensivo quando atravessado por fantasias, negações e projeções de várias ordens (Britzman, 1998, 2003).

Tanto a *negação* quanto a *projeção* são descritas em psicanálise como mecanismos de defesa utilizados desde muito cedo pelos humanos. De acordo com Freud (1925c/2006), dado que a antítese entre o que é subjetivo e o que é objetivo não existe desde o início, mas que é aprendida na socialização do corpo infantil, podemos dizer que o bebê deseja introjetar em si tudo que é visto como “bom” e ejetar de si tudo quanto é visto como “mau”, negando assim aquilo dentro de si que é desagradável e projetando o que é negado para fora. Esta divisão infantil, para Freud, é o protótipo do trabalho inerente desses dois mecanismos de defesa que trabalham em conjunto na medida em que a identificação, a negação e a projeção andam sempre de mãos dadas⁵⁰ (cf. Britzman, 2006, p. 56; Freud, 1920/2006, p. 39)

Assim como as identificações, as negações e projeções não são aleatórias. Como constatamos na psicanálise: o Eu tende a defender a si mesmo daquilo que aprende a ler como incômodo, perigoso e sem sentido para si, a defender-se, em outras palavras, daquilo que lhe aparece como uma ameaça a suas representações e como uma ameaça de perda do amor do outro investido de afeto. Sobre esta problemática, Anna Freud (1974, citada em Britzman,

⁵⁰ Na *identificação projetiva*, conceito proposto por Melanie Klein a partir destes postulados freudianos e incorporado pela teoria de Britzman, a aparente percepção “transparente” que vem do mundo exterior ao sujeito, emerge na verdade a partir um mundo de sentimentos interior a partir de uma clivagem subjetiva que nega algo lido como “mau” em si e que lança para um outro o que é negado em si para o lesar, para o possuir ou para o controlar (Britzman, 2006; Laplanche & Pontalis, 1967/2008, pp. 232-233).

1998) escreve que: “Não negamos nada exceto aquilo que desejamos negar por uma ou outra boa razão” (p. 10).

Em psicanálise, *negar*, assim como *reprimir*, não significa “jogar fora” ou “esquecer para sempre” uma ideia, pode-se, aliás, afirmar que estes são processos *dinâmicos e produtivos* que incluem idas e vindas das ideias reprimidas ou negadas. Desse modo, o que é reprimido ou negado ainda afeta a maneira como nos relacionamos e como percebemos e interpretamos a realidade. Na teoria freudiana, há dois termos diferentes para se referir à “negação”. São eles *Verleugnung*: utilizado para se referir à recusa da percepção de um fato que se impõe no mundo exterior, a “negação” de um fato da realidade que seria evidente; e *Verneinung*: que se refere ao processo em que o sujeito, embora esteja formulando um dos seus desejos, pensamentos ou sentimentos até então reprimidos, continua a defender-se deles, negando que lhe pertença (Britzman, 1998; Laplanche & Pontalis, 2008). Este segundo termo também é traduzido em português como “denegação” ou como “*negativa*”. “A negativa – explica Freud (1925c/2006) em texto de nome homônimo – constitui um modo de tomar conhecimento do que está sendo reprimido; com efeito, é *uma suspensão da repressão*, embora não, naturalmente, uma aceitação do que está reprimido” (p. 268, grifos nossos). Nesta análise, “negar algo em um julgamento é, no fundo, dizer: ‘Isto é algo que eu preferia reprimir’” (Freud, *idem*, p. 268).

Assim sendo, pode-se afirmar que é a partir de um emaranhado conjunto de identificações que se formam as identidades e suas percepções que apontam para os *limites* do compreensível, do aceitável, do desejável, do inteligível e, por fim, da distinção que se faz entre o *bom e mau*, entre o *eu e outro* e entre o *nós e o eles*. Distinções que, subjetivamente, são sempre muito ambíguas, propulsoras de resistências e interdependentes.

O conceito de “práticas de leitura”, adotado por Britzman (1995) no esteio de sua imersão no que chamou de “pedagogia queer”, parece decorrer justamente dessa compreensão psicanalítica da percepção como um fenômeno emocional atrelado ao desejo inconsciente e como um sintoma da necessidade de afirmar a legitimidade narcísica do Eu a partir de mecanismos de defesa tais como a identificação projetiva. Como colocou Britzman (2003), “a resistência, também, é uma coisa viscosa: negue e estará provado. Acuse alguém de algo e você pode estar caracterizando a si mesmo⁵¹” (p. 126).

Sendo coerente com esta teorização, pode-se dizer que ler algo, em primeira pessoa, é sempre colocar este algo dentro de categorias linguísticas e de representação previamente incorporadas por quem realiza a leitura. Incorporação esta que se dá, indubitavelmente, por meio de uma transmissão que é realizada afetivamente por outros sujeitos falantes. Como Britzman (1995/1996) nos lembra, se adentramos no mundo da linguagem sempre *com e para os outros* e se a linguagem pode ser entendida ela própria como uma alteridade subjetiva, isto é porque “as palavras, mesmo antes do momento em que entram em nossas mentes e deixam nossas bocas, estão saturadas com as identidades e as intenções de outras pessoas” (p. 86). Por isso a análise da relação entre afetos e representações linguísticas é central na perspectiva em que situamos este trabalho, pois toda realidade conhecida é uma realidade sob descrição (Costa, 1998).

Embora as práticas de leitura sejam sempre singulares e suscetíveis de serem analisadas uma-a-uma, como acontece nos consultórios de psicanálise, é a partir de relações de identificação com os outros que elas se fazem valer no Eu, constituindo-se e transformando-se sempre como efeito da complexa e indissociável relação entre o sujeito e o

⁵¹ “Resistance, too, is a sticky affair: deny it and it is proved; accuse someone of it, and you may be characterizing yourself”.

campo social. Ressignificando, afinal, o conceito de identidade com os postulados sobre a identificação da psicanálise, Britzman (1998) escreve que:

A identidade é examinada como um efeito discursivo do social, constituída através de identificações. O *self*⁵² se torna um problema de desejar um *self* e, portanto, necessita do social. A identificação permite ao eu o reconhecimento e o não-reconhecimento. E, *através da identificação o desejo se produz*. Mas, porque a identificação é uma relação parcial, contraditória e ambivalente, atravessada por aspectos objetivos ou dinâmica dos outros, *pode ser pensada como um meio de produzir e direcionar o desejo*. Muitos posicionamentos são possíveis: a identificação de, a identificação com, a identificação contra, a hiper-identificação, e assim por diante⁵³ (p. 83, grifos nossos).

Baseado nesta análise, o trabalho da educação sexual pode estar interessado justamente nestes aspectos da identificação e da negação da identificação nas práticas de leitura dos sujeitos, indo além da celebração individual de identidades que já lotam o currículo e superando desta forma o paradigma “informativo” que recicla noções de “eu” e “outro” e de “nós” e “eles”. O trabalho com as incontroláveis vicissitudes da identificação é que se torna então o desafio em questão para educação e para a educação sexual.

⁵² A noção de *self* (si mesmo) foi empregada na psicanálise inglesa para designar uma instância da personalidade no sentido narcísico: uma representação de si por si mesmo, a partir de um auto-investimento libidinal. Para os psicanalistas influenciados pela teoria das relações de objeto, representados sobretudo por Winnicott, tratava-se de acrescentar à segunda tópica freudiana um complemento fenomenológico da pessoa ou do ser (cf. Roudinesco & Plon, 1997/1998 pp. 699-700).

⁵³ “*Identity is examined as a discursive effect of the social, constituted through identifications. The self becomes a problem of desiring a self and hence in need of a social. Identification allows the self recognition and misrecognition. And through identification desire is made. But because identification is a partial, contradictory, and ambivalent relation with aspects of objects or dynamics of others, it may be thought of as a means to make and direct desire. Many positionings are possible: identification of, identification with, identification against, over-identification, and so on*”.

Incontroláveis porque o pensamento e a imaginação, não são redutíveis ao encontro com “informações apropriadas”. Informar não significa necessariamente ensinar: a ideia informada o é sempre com afetos em uma situação afetiva (transferencial), fazendo com que desta forma o aprendizado sempre envolve nossa vida imaginativa, nosso eu erótico e as resistências ao que para ele aparecem como “contraditório” e “perigoso”.

Em suma, a crítica principal endereçada à educação sexual de paradigma informativo, é que as práticas regulatórias da educação, não somente a escolar mas também esta, interpelam o pensamento e imaginação criando fronteiras sobre o que se *deve* saber e, conseqüentemente, *ser*. Neste ponto, teorias da aprendizagem são quase indistinguíveis de teorias do Eu, de teorias da identidade (Britzman, 1998).

2.1.2. Desconstruindo o binarismo conhecimento/ignorância

Por extensão ao estudo do conceito de práticas de leitura, que diz respeito ao modo singular com que cada um percebe o mundo ao mesmo tempo em que o interpreta, adentraremos agora em um estudo analítico sobre leituras da realidade social que são mais amplas e enrijecidas, reconhecidas nas ciências humanas como “teorias” e que podem, como já afirmado anteriormente, também agir defensivamente ao resistir à indeterminação que caracteriza a subjetividade humana.

Tradicionalmente, nas teorias da educação, o “conhecimento” e a “ignorância” têm sido lidos como fenômenos opostos em uma lógica binária em que a maior quantidade de conhecimento em um determinado sujeito seria diretamente proporcional à menor quantidade de ignorância, como se estas fossem qualidades distintas da subjetividade que se excluem proporcional e mutuamente. Essa compreensão binária, como aponta Louro (2001), ainda é a

mais cara ao campo da educação, que tem sido interpretado ao longo dos anos como um campo de “combate à ignorância” dos educandos.

Em um contexto social que naturaliza o “conhecimento” como necessariamente bom e a “ignorância” como necessariamente ruim, chegando o significante “ignorante” a ter o peso social de um xingamento, não é de se surpreender que a educação tenha se constituído como um campo que se apresenta como erradicador de uma suposta “ignorância de origem” e que se preocupe com “pedagogias adequadas” para o ensino do Conhecimento⁵⁴ e com “psicologias adequadas” para investigação do “desenvolvimento normal” e de eventuais “transtornos da aprendizagem”. Estas são, afinal, as teses estruturantes de uma “educação tradicional” que emerge como um dispositivo disciplinar na ética moderna do sujeito racional e civilizado.

A aparente naturalidade desta polarização entre conhecimento e ignorância é posta em cheque nas elaborações de Britzman, que avança em seu estudo dos limites relacionados às identidades e alcança também os limites postos por esse “precioso” binarismo na educação, afirmando, em oposição à compreensão tradicional, que “qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias” (Britzman, 1995/1996, p. 91). De maneira análoga ao que acontece nas formações egóicas, o conhecimento também se produz com negações, desta vez relacionada às ignorâncias que o regulam e organizam ao apontar para os *limites* do que pode ser conhecido. Para Britzman (1995):

O estudo de limites é, em certo sentido, um problema de onde a pensamento se interrompe, um problema de “*pensabilidade*”. Ele começa com a pergunta: “o que

⁵⁴ Conhecimento aparece aqui com ‘c’ maiúsculo para ser diferenciado do que tem sido nomeado como “Saberes Subalternos” nos estudos pós-coloniais. Diversos autores e autoras deste campo, não dissociando o poder e o saber, apontam para o “Conhecimento” pretensamente científico como sendo efeito de um poder que, ainda que se apresente discursivamente como “neutro”, privilegia identidades masculinas, brancas, heterossexuais, eurocentradas e colonizadoras (cf. Pelúcio, 2012).

torna algo pensável?”, em oposição às explicações sobre como alguém pensa⁵⁵ (p. 156)

Esta virada analítica, que nos convoca a pensar sobre o que torna o que pensamos pensável, nos parece interessante para compreender a questão das resistências à educação sexual e para questionar o binarismo conhecimento/ignorância. Não desarticulando as imbricadas noções de sujeito, saber e poder, Britzman questiona o que torna algo (im)pensável na educação em oposição aos tradicionais questionamentos desenvolvimentistas sobre como um suposto sujeito supostamente universal “pensa” ou “aprende a pensar”. Com esta mudança na metodologia de análise, o que fica em evidência na pedagogia são as relações sociais que ela proporciona e suas (im)possibilidades de identificação, e não os indivíduos, seus comportamentos, seu desenvolvimento e/ou seus cérebros. Isto é, evidenciam-se os que permitem que determinados pensamentos possam emergir e não outros. Pensamentos outros que, por sua vez, carecem de inteligibilidade pela falta da existência de um quadro social de referências que os tornem socialmente legíveis, legítimos e *desejáveis*.

Questionar o que torna algo “pensável”, então, pode ser um potente método pedagógico em uma educação que leve em consideração o trabalho das resistências, visto que somos sujeitos justamente na medida em que somos interpelados por conhecimentos que são partilhados socialmente através de representações imbuídas de afeto e as elaboramos de acordo com vicissitudes subjetivas hipersingulares. No esteio desta desconstrução, que Britzman articula em diálogo com a “*Epistemologia do armário*” de Sedgwick (1990), a ignorância pode ser compreendida, de fato, como *o limite do conhecimento*, e não como um estado “originário” de um sujeito. Dito de outra forma: “a resistência [representada aqui pela

⁵⁵ “The study of limits is, in a sense, a problem of where thought stops, a problem of thinkability. It begins with the question, ‘what makes something thinkable?’ as opposed to explaining how someone thinks”.

necessidade de ignorar] é a condição prévia para se aprender através do conhecimento e é a base do conhecimento ela mesma” (Britzman, 1998, p. 118). Ou seja, o próprio conhecimento produz o que deve ser ignorado e também aquilo a que se resiste para que se mantenha como tal. Em uma citação de argumento consonante, Sedgwick (1990) sintetiza esta problemática ao afirmar que:

Na medida em que a ignorância é ignorância de um conhecimento – um conhecimento que pode, ele próprio, ser visto como verdadeiro ou como falso sob algum regime de verdade – essas ignorâncias, longe de serem segmentos da escuridão original, são produzidas por conhecimentos particulares, correspondem a conhecimentos particulares e circulam como parte de regimes particulares de verdade⁵⁶ (p. 8).

Estreitando, portanto, as implicadas relações entre conhecimento e ignorância, estas autoras pretendem mais do que questionar o *status* ontológico do conhecimento. Desejam igualmente problematizar as próprias formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a desconhecer outras, e também as condições e proposições de identificações que permitem ou impedem tal conhecimento. Salientando que a psicanálise vem de encontro à necessidade de subversão do binarismo conhecimento/ignorância, Britzman (1995) escreve que, neste campo, “a relação entre conhecimento e ignorância não é nem contrária, nem binária. Antes,

⁵⁶ “Insofar as ignorance is ignorance of a knowledge – a knowledge that may itself, it goes without saying, be seen as either true or false under some other regime of truth – these ignorances, far from being pieces of the originary dark, are produced by and correspond to particular knowledges and circulate as part of particular regimes of truth”.

sugere que se implicam mutuamente, estruturando e reforçando formas particulares de conhecimento e de ignorância”⁵⁷ (p. 154).

No esteio da problematização das relações entre um pensamento e o que não se pode pensar – seja por resistência inerente ao conhecimento para que se mantenha como tal, seja por não suportar saber de si e ainda persistir sendo o mesmo (que, como vimos, é outra maneira de resistir) – Britzman (1995, p. 151) dá um exemplo deste tipo de conflito ao citar a reação que muitos de seus colegas pesquisadores tiveram ao ouvir que sua área de estudo se intitulava “*Queer Theory*”: “pareciam não acreditar em seus ouvidos”, escreve ela, interpretando que para estes sujeitos o reconhecimento de questões “gays e lésbicas” não era digno de ser “academicamente pensável”. Neste caso, podemos entender a resistência não como algo isolado e que diz respeito exclusivamente ao sujeito que conhece ou ao conhecimento sobre os sujeitos, mas como *constitutiva do conhecimento hegemônico e dos seus sujeitos a ele assujeitados*.

Ainda nesta problemática da desconstrução da naturalidade com que são tomados os conhecimentos, as teorias e os discursos hegemônicos, agora no que se refere às questões postas pelas demandas de uma inserção ética das sexualidades disparatadas⁵⁸ na escola – uma inserção que garanta o que o Emmanuel Levinas (1993, citado em Britzman, 1995) chamou de “dignidade da inteligibilidade” – Britzman (1995) argumenta que, na escola e fora dela:

(...) gays e lésbicas demandam por direitos civis, por uma redefinição da noção de família, por economias públicas de afeto e representações, e pelo direito a um cotidiano não organizado por violência, exclusão, medicalização, criminalização e

⁵⁷ “*This theory insists, using psychoanalytic method, that the relationship between knowledge and ignorance is neither oppositional nor binary. Rather they mutually implicate each other, structuring and enforcing particular forms of knowledge and forms of ignorance*”.

⁵⁸ Sexualidades disparatadas são aquelas que Foucault (1976/2012a) definiu como sendo produzidas por uma rede de mecanismos entrecruzados de poder como dissidentes da norma.

invisibilidade. (...) Essas demandas por direitos civis *põe em questão a estabilidade e bases fundamentalistas* de categorias como masculinidade, feminilidade, sexualidade, cidadania, nação, cultura, alfabetização, consentimento, legalidade e assim por diante. Categorias que são bastante centrais para as maneiras pelas quais a educação organiza seu conhecimento dos corpos e seus corpos de conhecimento⁵⁹ (p. 152, grifos nossos).

Queremos dar ênfase ao fato de que estas demandas põem em questão a estabilidade de categorias tão centrais para a organização do Conhecimento (entendido enquanto uma rede de saber e poder produtiva), porque acreditamos ser justamente devido a este questionamento que os trabalhos *inter e intrapsíquico* das resistências são chamados em cena na educação sexual crítica. De maneira análoga ao que acontece na clínica psicanalítica, em que resistências se esforçam para manter os sintomas e os afetos que eles representam como estão, as resistências na educação sexual crítica funcionam na situação de questionamento pedagógico como aquilo que se esforça por manter as normas – e as identidades e objetos produzidos por ela – no mesmo lugar.

Ao fazer uso deste foco analítico, Britzman nos leva a questionar a que é preciso resistir para que as categoriais “masculinidade”, “feminilidade” e “sexualidade”, entre outras, sejam tomadas como ontológicas e evidentes de maneira normativa. Afinal, é mesmo necessário *resistir* (ou insistir em ignorar) à enunciação e à legitimidade de certos saberes, experiências e desejos para que essas categorias se mantenham como “naturais”, “transcendentais” e “inquestionáveis”. Aliás, justamente por uma educação crítica propor o

⁵⁹ “(...) *gay and lesbian demands for civil rights, for the redefinition of family, for public economies of affection and representations, and for the right to an everyday not organized by violence, exclusion, medicalization, criminalization, and erasure. More specifically, gay and lesbian demands civil rights call into question the stability and fundamentalist grounds of categories like masculinity, femininity, sexuality, citizenship, nation, culture, literacy, consent, legality, and so forth. categories that are quite central to the ways in which education organizes knowledge of bodies and bodies of knowledge*”.

questionamento destas categorias ao tornar visíveis demandas que questionam a norma quando deixam de ser ignoradas, não esperar resistências ao trabalho desta educação ou tratar aqueles que resistem a ela como “insanos” ou “preconceituosos” pode ser considerado um modo bastante ingênuo, essencialista e idealista de encarar esta problemática. Como colocou Britzman (2006): “Como alguém pode introduzir ideias incomuns que aparentam ir contra a consciência sem também chamar para esse processo o trabalho das resistências?”⁶⁰ (p. 11).

Dando importância para a inextricável relação entre o “*corpus* do conhecimento” e os “corpos que conhecem”, Britzman (1995/1996) avança em sua crítica a uma educação que ontologiza as identidades, esclarecendo que a escola não simplesmente “reconhece” ingenuamente identidades sociais, senão que participa ativamente na produção e na organização dessas identidades, marcando os corpos com sexualidade, raça e gênero ao longo de um processo de escolarização que engendra formas específicas de conhecimento e de ignorância. Argumentando com Valerie Walkerdine (1990), Britzman considera inclusive que a pedagogia não produz apenas versões particulares do conhecimento de sujeitos, mas que, precisamente com isso, produz também o próprio sujeito que-supostamente-conhece e a criança como ela supostamente-é, fazendo com que a questão da performatividade da linguagem – veículo pelo qual efeitos ontológicos são estabelecidos e que produz uma aparência ou ilusão de substância onde só há efeitos linguísticos (Butler, 1990/2003a) – salte ao primeiro plano nesta análise.

Desta forma, entender a identidade sexual nesta complexa conjuntura de saber/poder é entendê-la menos como um ente ou essência e mais como um problema que Foucault (1976/2012a) chamou de “incitamento ao discurso”. Lembrando ainda que o conceito de “discurso” em sua teoria não é equivalente à noção de “fala”, devido a participação dos não-

⁶⁰ “How can one introduce unusual ideas that seem to go against consciousness without also calling forth the resistance?”

ditos, dos silenciamentos e daquilo que é ignorado na constituição dos discursos. Nas palavras do autor:

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discríção é dirigida a uns e outros. [Pois,] Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos (Foucault, idem, pp. 33-34).

Na leitura de Louro (1997, p. 72) sobre a presença de silêncios e não-ditos nos discursos da educação, nada é mais exemplar da análise de como o que é ignorado produz normalidades, do que o ocultamento ou a negação das homossexualidades e dos que com elas se identificam presente nas escolas. De acordo com esta autora, esse silenciamento escolar aparece como uma garantia da “norma” e como uma proteção dos “normais”. Nesta leitura, uma resistência que deve ignorar as sexualidades “fora da norma” (chamada por alguns de “manter a *inocência*”), é vista como mantedora de comportamentos “héteros”, “bons” e “confiáveis”. Uma ideia já apresentada nas entre-linhas pode agora se fazer mais contundente: É preciso resistir ao reconhecimento do que é lido como “estranho” para que a constituição da normalidade se mantenha inquestionável. Todos nós aprendemos a fazer isso de maneira mais ou menos sutil e em relação a tais ou quais sujeitos e saberes.

Com o esclarecimento dessa ideia, desvela-se que, longe de ser um “estado original”, como argumentam os representantes da caçada contra uma suposta “ideologia de gênero”, o “normal” também exige uma pedagogia de vigilâncias e negações para se instituir e se

reconhecer como tal. Britzman (1995/1996) aborda essa questão quando escreve sobre o mito de que o saber sobre as homossexualidades instantaneamente produz sujeitos *gays*:

[P]ara um número significativo de heterossexuais que imaginam sua identidade sexual como “normal” e “natural”, existe o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. (...) Parte desse mito é realmente correta: a identidade sexual é social e depende de comunidades e locais onde haja práticas, representações e discursos comuns, partilhados. (...) Mas esse mito sustenta o pressuposto associado de que, sem o conhecimento dessas comunidades, fica garantido que o/a estudante decidirá que é melhor ser heterossexual do que viver o estereótipo solitário do homossexual isolado (pp. 79-80).

Neste mito, já apresentado em seus efeitos na introdução deste trabalho, tanto o conhecimento quanto as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos: como a sujeira que se quer fora e longe de si. Esse *medo* do contágio demonstra tanto como a “heterossexualidade” é tomada como se pudesse existir fora de uma história de diferenciações relacionais que a fazem se reconhecer como tal quanto como a “homossexualidade” é lida como uma experiência indesejável, patologizada e que deve ser resistida a qualquer custo. No Brasil contemporâneo, há inclusive uma proposta de criminalização legal de professoras e professores que abordarem os temas “gênero” e “orientação sexual” em suas salas de aula. Como se fosse possível não os abordar, ainda que não de maneira direta⁶¹.

⁶¹ Refiro-me ao Projeto de Lei nº 867/2015, apresentado pelo deputado Izalci Lucas (PSDB/DF), que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido” que propõe o “impedimento legal” de questões relativas ao gênero e à sexualidade nos currículos escolares. A compreensão

Outra questão levantada pela citação de Britzman e que aparentemente ainda precisa ser reconhecida pelos estudos críticos em educação sexual, é que “parte deste mito é verdade”. Certamente, não é sem efeitos que a crescente visibilidade de pessoas que destoam das heteronormas de gênero e sexualidade estejam cada vez mais presentes na educação e na grande mídia, interferindo nas economias sociais de valor e de desejo dessas identidades. Certos contextos tradicionais inclusive (como algumas famílias, religiões ou grupos políticos) chegam a proibir e restringir o acesso a quaisquer materiais em que estas pessoas possam ser consideradas legítimas. O que tamanha resistência pode parecer elucidar sobre aquilo a que se resiste é, como discutiu Freud (1915b/2006), que *só há proibição onde há desejo*⁶².

Remetendo-nos à discussão realizada no capítulo um, vemos agora como estas problematizações sobre o conhecimento e a ignorância atingem de maneira direta os discursos de uma “educação sexual crítica”, área que se apresenta, em linhas gerais, como um espaço dentro do currículo escolar para que a sexualidade possa ser debatida de maneira ampla, combativa em relação a preconceitos e informativa. O problema em questão é: como se realizará esse embate? Com discursos de saber sobre as identidades dissonantes das heteronormas que circunscrevem limites de inteligibilidade especificamente em relação a elas e que acabam por reforçar o não-dito de que “com o normal não se mexe”? Com fórmulas identitárias que produzem as identidades que acreditam apenas “definir”? Contribuindo com essa questão e apontando para o caráter defensivo das teorias identitárias, Ayouch (2015) escreve que “uma ‘identidade de gênero’ ou ‘identidade sexual’ unificada é uma formação

de sexualidade e de gênero nesta proposta parece estar vinculada a ideia de que ambos são fenômenos “naturais” e “biológicos” e que não estão relacionados de maneira alguma ao campo linguístico e social. O contra-senso reside no fato de que “Todos os professores, qualquer que seja a matéria que ministram, desempenham, consciente ou inconscientemente, uma ação no campo da educação sexual, assim como todos eles ensinam o vernáculo” (Werebe, 1998, p. 150).

⁶² No contexto em que Freud (1915b/2006) faz essa afirmação, em suas “*Reflexões para os tempos de guerra e morte*”, ele se referia à centralidade social dada ao mandamento cristão “não matarás” e a sua relação com a pulsão de morte. Ele escreve: “O que nenhuma alma humana deseja não precisa de proibição; é excluído automaticamente” (p. 306).

defensiva contra a multiplicidade pulsional, a ambivalência, e o conflito próprios ao inconsciente” (p. 87).

Sendo assim, no que toca à inclusão da diversidade de (im)possíveis identidades sexuais e de gênero nas discussões e informações presentes na educação sexual, as educadoras e os educadores devem fazer mais do que apresentar as identidades “LGBT” como dados históricos “acabados” e/ou vinculá-las ao espaço da “homo-transfobia” e do preconceito, lugar onde certamente os saberes hegemônicos já as veem e leem.

Para respaldar esta afirmação e novamente relacionar a questão com a problemática das resistências, podemos nos perguntar neste ponto o que *é preciso ser ignorado* para manter estes corpos “LGBT” sempre nesta posição de “vítimas” passíveis de sofrimento? Que identificações são possíveis com estes estereótipos de sofrimento? Que economia de prazeres essa representação sofrível representa para o Eu erótico dos estudantes? Quem gostaria de ocupar este lugar do ostracismo e da subalternidade que de saída é visto como “desrespeitável”, na medida em que precisa “pedir por respeito” na escola? Ainda mais importante: Que prazeres, personagens, lutas e histórias devem ser silenciados para que o *status quo* da sexualidade não seja questionado e para que as sexualidades disparatadas mantenham-se como as piores “escolhas” em relação a uma economia de prazer e de reconhecimento social? Pondo tudo isso em causa, passa a ser “compreensível” que a “aceitação” do lugar do ostracismo ocupado pela “diversidade” demande resistência nos corpos escolares. Não somente nos outros, mas em si mesmos.

Uma educação sexual preocupada com o trabalho das resistências deve ir além de simplesmente relacionar tais identidades ao preconceito de que são alvo e de tentar mudar o comportamento de estudantes através da “pena” e/ou do ensinamento de uma atitude “politicamente correta” frente à “diversidade”. Ela deve questionar quais narrativas são

tomadas como “importantes” para ser incluídas nas aulas de literatura e de história, deve problematizar quais são os textos lidos como “dignos” de compor o acervo das bibliotecas escolares e quais obras são consideradas “arte” ao ponto de poderem participar das aulas de educação artística. Mais do que sofrer com a violência e do que compor identidades que, ainda que “respeitáveis”, são “diversas” na medida mesma em que opostas ao que é “normal”, as identidades não heterossexuais (mas também essas) podem ser lidas como identidades sociais que envolvem vicissitudes singulares de prazer e soluções de compromisso com questões éticas e estéticas de si⁶³.

Outra questão que também diz respeito à discussão entre “conhecimento” e “teorias da identidade” no ambiente escolar, é o problema com a perspectiva que adota a prática de apresentar informações supostamente “verdadeiras” sobre as pessoas LGBT. Existiria tal “saber” único e verdadeiro sobre estes grupos? Grupos que, de fato, incluem pessoas muito distintas umas das outras aquém e além das práticas sexuais e da identidade. Para Britzman (1995), apresentar a “verdade” sobre os outros é uma maneira de engessá-los em regimes de inteligibilidade específicos que paralisam o trabalho do pensamento, do inconsciente e da identificação, negando características fundamentais das vicissitudes da vida e da educação tais como o movimento, a instabilidade e a transformação.

Ainda que houvesse informações verdadeiras, transcendentais e válidas para todas e todos os que se incluem nas identidades LGBT ou mesmo heterossexuais, o que definitivamente não procede, há, além do mais, uma certa ingenuidade desta perspectiva informativa que parece partir da noção de crianças e adolescentes como “tábulas rasas” que simplesmente recebem e incorporam o conhecimento transmitido, tal como ele é apresentado, sem quaisquer problemas. Problematiza-se essa concepção ao considerar que há um

⁶³ Isso levanta a questão de saber, como apontou Ayouch (2016), se essa educação não deve ser, portanto, difusa em todas as disciplinas escolares, e não especificamente a uma única disciplina de “educação sexual”.

confronto entre as práticas de leitura que já fazem parte do existir dos estudantes e as práticas de leitura que são ensinadas pelos educadores.

Desse modo, as trajetórias singulares de cada estudante, que se fazem valer naquilo que temos chamado de “memória” e que os fazem resistir, não devem ser ignoradas pelos educadores e pela pedagogia. Para Britzman (1998)

Seguindo um modelo psicanalítico, a memória pode ser lida como um método e como resistência a um método, uma dinâmica contraditória que organiza e produz desejo, ignorância, esquecimento e investimentos. Como método, a memória pode complicar e se contradizer com eventos, questões e histórias nunca experimentados diretamente. Como resistência, a memória pode se fixar em repetições e na nostalgia do objeto perdido⁶⁴ (p. 103).

Buscando tornar mais precisa a compreensão desta autora sobre a memória e sua relação com a fantasia, identificamos em três de seus escritos a definição deste conceito com referência a Andre Green (Britzman, 2002, 2006, 2013a), para quem a memória é a estranha combinação do do “que aconteceu, do que não aconteceu, do que poderia ter acontecido, do que aconteceu com uma outra pessoa que não eu, do que não poderia ter acontecido e... uma afirmação que ninguém teria nem imaginado como representação do que realmente aconteceu” (Green, 2000, pp. 2-3, citado em Britzman, 2002).

Se Britzman (1998) realiza uma aposta em trabalhos na educação sexual que possam ser mais imaginativos e proliferantes em suas possibilidades de identificação, em detrimento

⁶⁴ “Following a psychoanalytic model, memory becomes more like a method and resistance to a method, a contradictory dynamic that organizes and produces desire, ignorance, forgetting and investments. As a method, memory can complicate and contradict itself with events, questions, and histories never directly experienced. As resistance, memory can fixate in repetition and nostalgia for the lost object”

daquela perspectiva que se imagina informar a (nova) “verdade” sobre determinadas identidades e práticas, é porque nas estratégias pedagógicas informativas os estudantes, por sua vez, resistem a essas “verdades” realizando uma espécie de reconstrução destas ao amalgamá-las às suas próprias práticas de leitura de si, dos outros e do mundo: à sua própria memória, podemos dizer.

Com tudo isso, queremos dizer que nas ciências humanas, tão vivas e em transformação quanto os próprios humanos, as categorias de análise e os pressupostos teóricos não devem ser encarados como artefatos prontos, exatos, inquestionáveis ou como facilmente absorvíveis pelos estudantes porque constatados em avaliações circunscritas a um episódio efêmero da história de cada um. Como colocou Britzman (2003),

(...) a teoria, através de sua própria antecipação do objeto, tem a capacidade de trabalhar como uma defesa do Eu, afastando desse modo a incerteza e a surpresa, dividindo os objetos em bons e maus, e se organizando para transformar ansiedade em conhecimento enquanto protege sua ilusão de onipotência⁶⁵ (p. 126)

É na esteira dessa constatação que esta autora elabora a ressalva de que, na educação, “a prática deve resistir a sua própria teoria para que que possa encontrar a si mesma⁶⁶” (Britzman, 2006, p. 27), apontando desta forma para a importância da análise das próprias resistências que constituem uma teoria e para aquilo que ela mesma produz de modo projetivo e para aquilo que ela nega e deixa de fora com generalizações que suprimem particularidades.

⁶⁵ “(...) theory, through its very anticipation of the object, has the capacity to work as an ego defense, warding off uncertainty and surprise, splitting objects into good or bad, and managing to put its anxiety into knowledge while protecting its illusion of omnipotence”.

⁶⁶ “Practice must resist its own theory in order to even encounter itself”

2.2. RESISTÊNCIAS E PAIXÕES

Enfim, após ter especificado o funcionamento das resistências com a desconstrução de uma noção estável de identidade e do binarismo erigido socialmente entre o conhecimento e a ignorância, podemos agora dar ênfase ao trabalho defensivo do *narcisismo* e da *paixão pela ignorância* que, para Britzman, estão centralmente presentes na (dificuldade de uma) “educação sexual”.

2.2.1. A educação entendida como um conflito

Conforme apontamos anteriormente, a compreensão psicanalítica de “identidade” direciona os sentidos desse conceito para além dele mesmo, tornando as fronteiras identitárias porosas a identificações e assim enxergando fissuras e linhas de troca onde compreensões essencialistas supunham haver apenas barreiras. Com essa compreensão, vislumbramos uma primeira e indelével marca para uma educação sexual que queira aprender com o trabalho das resistências: não deve tomar a identidade como uma essência ou ignorar contradições que, inclusive, são inerentes a todo sujeito.

No campo psicanalítico, em que as contradições, a fantasia, os afetos e o discurso onírico são não somente bem-vindos, mas são sobretudo importantes na compreensão da psiquê e da cultura, Britzman (1998) encontra no conceito “Eu” (*ego*) uma ferramenta para a complexificação de seus estudos sobre a educação. Em termos de disposições, o Eu está susceptível, ao mesmo tempo, às exigências das pulsões e à alteridade que habita *fora* (e que é captada por seu sistema perceptivo) e *dentro* dele (representada por identificações introjetadas como *ideais* no Supereu).

Ainda que em uma leitura superficial, esta definição possa parecer um tanto essencialista, com ela podemos compreender as relações entre o “eu” e o “outro”, não como relações estritamente entre dois “Eus” – o que efetivamente não representaria salto qualitativo algum em relação à compreensão ontologizada de “identidade” – mas, como relações entre entidades representacionais que, além de representarem a si mesmas com termos inicialmente dos outros, têm a capacidade de afetar e de serem afetadas por diferentes exigências, ideais e sujeitos de maneira contraditória, incontrolável, concomitante e, por vezes, inconsciente⁶⁷.

Sobre esta problemática epistemológica, posicionando o cerne da educação como uma *interferência* que busca transformar os estudantes através de proposições de identificação, Britzman (1998) sustenta que, no pensamento psicanalítico, “temos uma epistemologia e uma ontologia da ação e dos atores que é muito diferente: uma que insiste que o interior do ator é tão complicado quanto o exterior, e que *esta combinação é a base da educação*”⁶⁸ (p. 6, grifos nossos).

De fato, a psicanálise há muito tempo se preocupa com a distância entre o que é dito e o que é ouvido nas intervenções educativas e com a impossibilidade de controle da pedagogia sobre os efeitos de suas palavras. Devido à ideia de que o aparelho psíquico é formado por instâncias, que por definição são conflitivas, se tem dado centralidade nos estudos da relação conflituosa entre psicanálise e pedagogia à “precariedade insuperável” de qualquer ato educativo baseado em expectativas previamente definidas (Kupfer, 1997; Millot, 1987/2001; Voltolini, 2011). Para Britzman (2003, p. 15), no coração desta problemática do impossível

⁶⁷ Sendo coerente ao pensamento psicanalítico, a multidão que nos habita, grosso modo, pode ser representada por ditos e não-ditos fragmentados que nos marcaram e que nem sempre são conscientes, por desejos inconciliáveis entre si, por sonhos e pesadelos dos quais não temos controle, por relações de afetos ambivalentes vividas ou imaginadas, pelas vozes dos que nos criaram e dos que falavam na cabeça dos que nos criaram, pelas vozes de pessoas investidas de amor e de autoridade, das professoras e professores que tivemos e que foram colocados em uma posição de importância, dos líderes e ídolos, etc.

⁶⁸ “*In positing education as a question of interference (as opposed to an engineered development), we have a very different epistemology and ontology of action and actors: one that insists that inside the actor is as complicated as the outside, and that this combination is the grounds of education*”

do educar, encontram-se “novas edições de velhos conflitos” representados por nossos “Eu idiomáticos”, que, ao ouvirem o outro a partir de suas próprias práticas de leitura, são responsáveis na educação pelo encontro com a incerteza, com a resistência e com o desconhecido.

Na visão de Britzman (1998), em concepções desenvolvimentistas e normativas de educação, os substantivos “mudança”, “progresso”, “melhora” e “avanço” são geralmente utilizados para se referir aos resultados de um processo pedagógico que deseja, de saída, produzir deliberadamente um modo específico de subjetividade. O problema em questão levantado por ela é que, além destas concepções tomarem como um oxímoro a possibilidade de um mesmo sujeito ocupar duas posições subjetivas eventualmente contraditórias, elegem um sujeito “ideal” como modelo, muitas vezes sem ao menos se dar conta de que o fazem. Nestes termos, e aqui me lembro da problematização do binarismo conhecimento/ignorância feita anteriormente, é quase impossível separar os argumentos pedagógicos daqueles relacionados ao sistema econômico, ao *nation building* e à engenharia do controle social, áreas que propõem ler a educação como uma questão exclusivamente técnica, disciplinar e funcionalista.

Se a própria definição moderna de educação só surgiu quando a ideia de um sujeito “ineducado” se tornou pensável, questionar o que a educação quer de seus sujeitos parece ser importante e mobilizante para a educação e para a educação sexual, de maneira especial. Em diálogo com Maxine Greene sobre os interesses normativos envolvidos na compulsoriedade da educação escolar pública nos Estados Unidos, Britzman (1998) argumenta que o desejo por domínio e que a busca por um conhecimento onipotente, supostamente livre de subjetividade e dos desvios da vida, são quase inseparáveis do desejo deliberado (e impossível) de controlar como, o quê e porquê alguém aprende. É na esteira dessa

problematização que esta autora define o currículo escolar como “a materialização das ansiedades normativas dos professores” (Britzman, 1998, p. 51).

No ensejo desta crítica aos ideais curriculares funcionalistas e tendo articulado anteriormente o conceito de “práticas de leitura”, damos importância agora à pergunta de Spivak (1992): “*de que se trata aprender e desaprender?*”, que, em Britzman (1998), complementa-se como: “*se toda aprendizagem é uma desaprendizagem. De que se trata aprender e desaprender?*”⁶⁹ (p. 80). O que estas autoras parecem querer pôr em evidência com essas questões, é precisamente o “impensável” das práticas regulatórias da pedagogia e de seus discursos, tornando visível o potencial destas práticas a realizarem uma espécie de “colonização epistemológica”⁷⁰.

Buscando explorar as práticas regulatórias do discurso pedagógico, Britzman (1998) encontra em Anna Freud (1954) uma definição da educação como uma “batalha sem fim entre professores e alunos”. Uma batalha que se entrava entre as histórias que são *ensinadas* nas escolas e as histórias que são *levadas* para a escola. Um confronto entre as teorias dos “grandes” e dos “pequenos pesquisadores sexuais”, podemos dizer. A. Freud (1954, citada em Britzman, 1998), salientando o objetivo de adaptação ao “princípio de realidade” da educação e ilustrando a relação conflitiva existente neste processo, escreve que “passo a passo, a educação visa exatamente o oposto do que a criança quer, a cada passo, apresentando como

⁶⁹ “*If, then, every learning is an unlearning. What is it to learn and to unlearn?*”

⁷⁰ Pelúcio (2014), evidenciando que a colonização latino-americana também é uma colonização epistemológica, faz importantes questões sobre como temos no Brasil devorado, absorvido, discutido e ressignificado teorias e saberes não locais. Para ela: “Ainda que na escola tenham nos ensinado que nós latino-americanas/os somos parte da história triunfante da modernidade, a verdade é que o próprio fato de termos aprendido a ler assim nosso lugar na história só reforça a nossa subalternidade. Afinal, foi nos b(r)ancos escolares que aprendemos que as teorias produzidas em determinados lugares geo-históricos e escritas em línguas como inglês, francês, e alemão, são mais avançadas e possuem um valor universal incontestável” (p. 79).

desejável o extremo oposto do que as pulsões inerentes a criança demandam⁷¹” (p.1). Em seus termos, Britzman (1998) aborda esta mesma conflitiva:

Afinal, consideremos que a educação pede aos alunos: que ouçam, que prestem atenção, que parem de falar, que parem com o sussurro, que se mantenham no assunto, que se concentrem, que corram o risco de um erro, que corrijam um erro, que falem na frente de seus pares, que façam um teste, que joguem, que sejam sérios, que parem de rir, que considerem coisas que não lhe ocorreriam espontaneamente, que debatam uma crença, que se encontrem com teorias estranhas; na verdade, ela pede aos alunos para confrontarem perspectivas, simulações e ideias que podem não apenas ser desconhecidas, mas que podem parecer, à primeira vista, *como uma crítica à visão do aluno*⁷² (p.11, grifos nossos).

Com estas problematizações, vislumbramos que a educação não só pode ser compreendida como uma interferência na subjetividade dos alunos, mas pode mesmo aparecer como uma crítica às representações destes. Isso se deve ao fato de que a ideia que temos de nós mesmos e de nossas práticas de leituras são constituídas através de – e continuamente investidas com – *afetos*. É justamente o investimento da energia pulsional na própria imagem que o Eu tem de si que faz Freud (1914a; 1921/2006) pensar no conceito de *narcisismo*. Relacionando este conceito ao trabalho das resistências na educação, Britzman

⁷¹ “(...) *step by step education aims at the exact opposite of what the child wants, and at each step it regards as desirable the very opposite of what the child's inherent instinctual strivings*”.

⁷² “*After all, consider what education asks of students: to listen, to pay attention, to stop talking, to hold the whisper, to stay with the subject, to concentrate, to risk a mistake, to correct a mistake, to talk in front of their peers, to take a test, to go play, to be serious, to stop laughing, to consider things which would not occur to the self, to debate a belief, to encounter strange theories; indeed, it asks students to confront perspectives, simulations, and ideas that may not just be unfamiliar but appear at first glance as criticism of the learner's view*”.

(1998) questiona: “E se o aprender fosse visto como uma ameaça ao Eu? E se o aprender for sentido como uma ferida narcísica?⁷³” (p. 47).

Quando novos conhecimentos são sentidos como contraditórios às representações narcísicas do Eu, eles geram ansiedade, incitam estratégias de defesa, são interpretados como “persecutórios àquilo que um sujeito já sabe” (Britzman, 1998p. 86). Levando isso em consideração, torna-se menos estranha a definição de Wilfred Bion (1994, citado em Britzman, 2003) do aprender como uma *situação catastrófica*. No entender de Britzman, esse caráter catastrófico da educação se deve ao fato de que esta demanda que o estudante mude seu modo de pensar e que, nos humanos, quando se muda o modo de pensar, muda-se tudo.

Remetendo-nos à metáfora annafreudiana da educação como uma “batalha”, posicionamos agora nosso olhar para o outro lado do mesmo confronto: aquele em se posiciona o educador. Se uma das principais recomendações de Freud à educação foi a de que aqueles que são responsáveis por ela submetam-se eles próprios a uma análise pessoal, a argumentação desta recomendação reside na insistência freudiana de que o educador, assim como o analista, não deve procurar satisfazer seus próprios ideais de Eu narcisistas por meio dos sujeitos que deve educar, de que não deve “abusar” de seu poder de influência e sugestão sobre os estudantes (Freud, 1937, 1938/2006).

Educadoras e educadores, ao não reconhecerem os próprios ideais e resistências que os constituem, evidenciando o que em psicanálise se chama de “contratransferência”, correm o risco de – por meio de leituras projetivas – enxergar e ouvir apenas o idioma que conhecem. Reconhem, assim, apenas a legitimidade daquilo que eles próprios idealizam como legítimo.

⁷³

“What if learning is viewed as threat to the ego? What if learning is felt as a narcissistic injury?”

De fato, há resistência também por parte dos educadores a evitar colocar os estudantes no lugar de “objeto” de seus próprios ideais, pois, libertando-os desta posição, estes ao se moverem, também os fazem confrontar seus próprios ideais, rever e questionar antigos pressupostos seus investidos de afeto e certeza. “A criança-questão”, afinal, “testa a realidade do adulto ao questionar o conhecimento do adulto e sua proximidade com a fantasia” (Britzman, 2002, p. 138).

Ao fazermos esses apontamentos, e com eles evidenciar a existência dos mesmos mecanismos defensivos e narcísicos que apontamos nos aprendizes também nos educadores, podemos dar um passo na compreensão daqueles sujeitos que buscam, por meio da educação, apenas criar clones de sua própria imagem nos outros, que pensam a educação – e em especial a educação sexual – como um espaço de produção de idênticos a si mesmo e de afirmação das próprias práticas de leitura, dos próprios desejos e, no final das contas, das próprias teorias sexuais.

Embora defensivamente possa até ser “compreensível” o fato de que preferimos tomar nossa maneira de ler a realidade como a melhor maneira de ler a realidade⁷⁴, o limite dessa transmissão narcísica deve ser encontrado no momento mesmo em que violências, negações, hierarquizações e subjugações decorrem das tentativas de moldar os alunos à “própria imagem”. Como analisou Voltolini (2011), a educação propriamente dita – aquela que permite que o sujeito se responsabilize por seu próprio desejo e que faça com ele algo para além daquilo que recebe dos outros – só é possível quando falha o ideal pedagógico de fabricar pessoas “idênticas” àquele que educa.

De qualquer forma, o fato é que ainda que os educadores levem todas essas recomendações e pontuações psicanalíticas em consideração e que reflitam sobre suas

⁷⁴ Para Freud (1909/2006) “O Eu é sempre o padrão pelo qual a pessoa mede o mundo externo. A pessoa aprende a compreendê-lo por meio de uma comparação constante consigo mesma” (p. 99).

próprias resistências e ideais, sobre o educar ainda não se terá controle, pois *a pedagogia em si é uma coisa estranha* (Luhmann, 1998). Alunos e professores estranham seus primeiros dias na escola e as primeiras experiências escolares são sempre conflituosos encontros entre estrangeiros. Neste espaço, são milhares de horas que passamos fazendo coisas que, na maior parte das vezes, não escolhemos fazer.

Nos primeiros anos escolares, de maneira visivelmente mais evidente que nos anos posteriores, as crianças choram, brigam, mordem, sentem vergonha e medo, ignoram certas demandas, deslocam a autoridade de seus principais cuidadores para outras figuras, criam novas relações de afeto, apresentam efeitos de suas outras relações fora da escola, identificam-se e comparam-se com outras crianças, competem entre si pela atenção dos adultos... E fazem tudo isso, ao mesmo tempo em que conhecem novas palavras para se referir aos outros, ao mundo e a si mesmas. Enfim, na escola tanta coisa é diferente (e potencialmente estranha) de como a vida é em casa!

Os estudantes encontram no espaço escolar, muitas vezes pela primeira vez, compreensões da realidade muito distintas daquelas que seus primeiros cuidadores lhes possibilitaram internalizar. Muitos novos “problemas” afetam o incipiente Eu dos sujeitos escolares neste primeiro espaço comunitário que pressupõe e idealiza a “igualdade” entre todos e todas. Figurando esse estranhamento inerente ao processo educativo, Britzman (1998) se importa com a questão de “como o eu reconhece a si mesmo quando o ‘si mesmo’ é, ao mesmo tempo, conflitivo, ambivalente e capturado entre suas próprias demandas e as demandas dos outros?”⁷⁵ (p. 12).

Esta questão se torna relevante na medida em que o Eu para a psicanálise é, como abordamos anteriormente, formado como um mosaico de identificações que dão o *efeito de*

⁷⁵ “How do I recognize my self when my self is at the same time conflictive, ambivalent, and caught between my own demands and the demands of others?”

um sujeito único idêntico a si mesmo. A atribuição de um nome próprio e a própria imagem corporal refletida no espelho ajudam nessa função ao darem a impressão de um mesmo que continua “igual”. Para Freud (1914/2006), é por essa primeira imagem de nós mesmos enquanto um ser integrado que nos apaixonamos em um momento do “narcisismo primário”, que é uma fase intermediária entre o auto-erotismo absoluto e o amor por outras pessoas enquanto sujeitos integrados. O Eu, desta forma, é a primeira paixão do Eu, sendo para sempre um grande “reservatório da energia libidinal”: o local de onde ela parte para objetos exteriores e para onde ela pode voltar (Freud, 1917b, 1923b/2006).

A esta altura, podemos revisar a perspectiva da educação sexual que chamamos no capítulo anterior de “crítica” e dizer que seu problema metodológico consiste no fato de que ao informar como “deveriam ser” as representações ideais das identidades que compõem a “diversidade”, pode estar agindo como uma *defesa* idealista ao ignorar um tipo de pensamento passional que vai muito além daquilo que é ouvido e também das fronteiras identitárias. Trata-se de um tipo de pensamento que é diferente da lógica da funcionalidade social. Na psicanálise, chama-se a esse tipo de pensamento de “*fantasia*” e esta diz respeito ao “brincar” com as ideias, mas também ao aspecto singular do desejo de cada um(a). A fantasia ocorre sem álibis e sem a necessidade de aprovação ou de sanção social. É um modo de pensar que, ainda que *obsceno* porque ocorre fora da cena social, é propulsor de preconceitos, resistências e identificações nos sujeitos. Britzman (1998).

Nas pedagogias tradicionais, este tipo de pensamento “afetuoso” costuma ser relegado ao campo do “irrelevante” e do “sem sentido”, e, não-raro é lido como um tipo de linguagem que nos faz “sair do assunto” ou “perder tempo” em relação ao “conteúdo curricular que importa” (Britzman, 1998, pp. 32-33). Mesmo que com repreensões os professores possam

calar as vozes juvenis que insistem em se fazer audíveis, eles não têm o mesmo poder de calar a fantasia. Sem a fantasia aliás, não há pensamento algum (Britzman, 2006).

No que diz respeito à fantasia, que nos seres desejantes concilia o que eles são com o que desejam ser, nem mesmo as “brincas”, os tabus morais, a falta de recursos materiais ou os ostracismos sociais podem impedir suas manifestações. Na verdade, *nem os próprios sujeitos podem*. É complexo ao mesmo tempo em que é simples: todos sabem que nossos pensamentos vez ou outra nos levam, sem pedir permissão, para lugares muito distantes de onde nossos corpos estão e que a fantasia pode exceder aquilo que determinada comunidade tolera cotidianamente como “normal” ou “aceitável”⁷⁶.

Sob a crítica da compulsão educacional por produzir subjetividades funcionais e subservientes às hierarquias – a crítica de uma pedagogia idealista e pretensiosamente produtora de “normalidade” – Britzman (1998) aposta em uma postura pedagógica que recusa a fechar-se para identificações em nome da “ordem social”, de uma lógica de “eficiência curricular” e até mesmo da “comunidade” dos sujeitos escolares (p. 52). Afinal, não deve a escola pôr em questão culturas familiares e/ou comunitárias que – com leituras machistas, racistas, classistas, xenofóbicas e homofóbicas – produzem exclusão, ódio e violência? Não é a escola um espaço para formação da cidadania então é o convívio com as diferenças “*a condição primeira de cidadania*”? (cf. Britzman, 1998, p. 90).

Visto que a identidade é constituída e transformada através de múltiplas identificações, fechar-se na educação para possibilidades identificatórias – reforçando estereótipos e marcando fronteiras de leitura em determinados sujeitos, ainda que de maneira

⁷⁶ Talvez possamos fazer um paralelo, ainda que este possa ser considerado polêmico, com a situação daqueles que, muito recentemente em termos históricos, deixaram de ser considerados “inferiores”, “anormais”, ou “patológicos” e passaram a fazer parte do convívio social. Que fogueiras, regimes de escravidão e diagnósticos psiquiátricos foram deixados para trás? Lembremos, por exemplo, do abandonado diagnóstico psiquiátrico de “drapetomania” do século XIX, que se referia a um impulso a fuga que era típico de negros escravizados que tinham a “tendência” a fugir em busca de sua liberdade.

contemporaneamente considerada “positiva” – é um método que acaba por calcificar as próprias possibilidades criativas, eróticas e intelectuais de cada um em relação a essas “marcas da diferença”.

Entre outras, esta é uma questão que torna problemático o aspecto informativo da educação sexual e que, de fato, aponta para o limite destes modelos “esclarecedores” já questionados desde a primeira metade do século passado por Freud (1937/2006). Abordando por sua vez a resistência às informações sobre a sexualidade devido à fixação das crianças em suas próprias teorias sexuais infantis e usando uma interessante analogia que nos abrirá o caminho para nossa apresentação do conceito “paixão pela ignorância”, Freud (1937/2006) escreve:

Estou longe de sustentar que isso [*o esclarecimento sexual das crianças*] é prejudicial ou desnecessário, mas é claro que o efeito profilático dessa medida liberal tem sido grandemente superestimado. Após tais esclarecimentos, as crianças sabem algo que não conheciam antes, mas não fazem uso do novo conhecimento que lhes foi apresentado. Viemos a perceber que sequer têm grande pressa de sacrificar, a esse novo conhecimento, as teorias sexuais que poderiam ser descritas como um crescimento natural e que elas construíram em harmonia com sua organização libidinal imperfeita, e na dependência desta – teorias sobre o papel desempenhado pela cegonha, sobre a natureza da relação sexual e sobre o modo como os bebês são feitos. Por longo tempo após receberem esclarecimentos sexuais, elas se comportam como as raças primitivas que tiveram o cristianismo enfiado nelas, mas que *continuam a adorar em segredo seus antigos ídolos* (p. 247, grifos nossos).

2.2.2. O papel da “paixão pela ignorância” e do “narcisismo das mínimas diferenças” nas resistências à educação sexual

Atualmente, em vários países e entre eles o Brasil, é possível afirmar que o “esclarecimento sexual” idealizado por Freud (1907/2006), no início de seus escritos, por vezes esteve próximo de se tornar realidade com a entrada da educação sexual nas escolas. Mas, cumpre ressaltar, tornou-se “realidade” sem que a “profilaxia das doenças neuróticas” imaginada por Freud como resultado desse “esclarecimento” a acompanhasse. Como ele próprio parece ter reconhecido, as crianças resistem ao esclarecimento sobre questões sexuais ao “preferirem” não abrir mão de suas próprias teorias sexuais, que versam, podemos dizer, sobre a complexa questão do *existir* (perguntam-se de onde vêm os bebês e em que consiste o desejo sexual). Ainda que este ponto possa ser paradoxal levando-se em consideração que a própria curiosidade humana, para Freud, decorre da sexualidade através do que se chamou de uma “pulsão de saber” (*Wissentrieb*), deve-se considerar que esta pulsão, assim como todas as outras, insiste, mas não pode ser diretamente representada por um único objeto. Logo, a pulsão de saber tem suas próprias “falhas” constitutivas (Britzman, 2006).

A própria pulsão de saber, articulada à ansiedade do Eu de que se algo muda algo pode se perder aparece na obra de Britzman (2006, p. 71) como uma “paixão pela ignorância”, entendida neste caso como as inúmeras maneiras que nossa busca pelo saber inclui negações e resistências em relação ao que é encontrado. Deste modo, a autora questiona: “se o esclarecimento sexual deveria esclarecer a sexualidade, como pode o esclarecimento sexual ser possível se o sexual está relacionado à pulsão e a pulsão insiste, mas não pode ser diretamente representada?” (Britzman, 2006, p. 69). Se a autora pontua que não se pode esclarecer a sexualidade aos modos iluministas da “razão”, o que é então possível? Proponho manter essa questão em suspenso para por ora aprofundarmos-nos neste momento sobre o que consiste tão “estranha” paixão.

Segundo Britzman (1998, 2003, 2006), sua aproximação com o conceito de “paixão pela ignorância” se deve ao trabalho de investigação dos motivos da resistência ao saber realizado por Shoshana Felman (1987) em “*Jacques Lacan and the Adventure of Insight*”⁷⁷. Conforme identificamos, este conceito é incorporado por Britzman no esteio de sua preocupação com as exclusões inerentes à normalização das subjetividades na educação. Em nossa análise da teoria de Britzman, a “paixão pela ignorância” se relaciona com as “paixões” pela normalidade, pela identidade e pelos ideais que a atravessam; ou seja, se relacionam ao nosso apaixonado empenho em ser o representante em carne do ideal que supomos garantir o amor do Outro, enquanto representante de identificações primordiais que nos constituem.

Nesta primeira aproximação, já podemos vincular este conceito com a força das resistências impulsionadas pela fixação repetitiva do pulsional em teorias sexuais infantis; com o peso dos ideais narcísicos do Eu; e com o trabalho defensivo de nossos “Eu idiomáticos” discutidos anteriormente. Em termos mais gerais, podemos relacionar a “paixão pela ignorância” com a própria dificuldade humana de auto-transformação e de transformação do outro, estando, portanto, esta paixão resistente no cerne das dificuldades que assombram a educação.

Como articulou Louro (1999), nos deslocamentos da construção de nossas narrativas – da biografia singular de cada um – podemos reconhecer, no âmbito privado, que nossos desejos e interesses individuais podem nos impulsionar para diversas e contraditórias direções; no entanto, “nós tememos a incerteza, o desconhecido e a ameaça de dissolução que implica não ter uma identidade fixa” (p. 13). Devido a isso, argumentamos, ignora-se

⁷⁷ Partindo da concepção lacaniana de que a ignorância é uma das grandes paixões humanas – de que é, afinal, a paixão maior do ser falante – Felman (1987), define a ignorância não como um estado passivo de “falta” de conhecimento ou de informação, mas como uma *recusa* ativa e dinâmica do conhecimento ou da informação que se associa, na clínica, à “reação terapêutica negativa”. Ainda que a investigação comparativa do que realmente foi apropriado de Felman e de Lacan por Britzman possa ser interessante, pensamos que esta investigação excederia os propósitos desta pesquisa, visto que o que importa aqui é o modo como Britzman lê este conceito à sua maneira em referência à educação e à educação sexual.

passionalmente o que for preciso para que o Eu se mantenha coerente ao seu *ideal deEu*: instância resultante da convergência do narcisismo, das identificações com os primeiros cuidadores e com os ideais coletivos (Laplanche & Pontalis, 1967/2008, p. 222). Na “paixão pela ignorância”, ainda que de maneira inconsciente, *desejamos* ignorar, este é um ponto importante.

Desta forma, a “paixão pela ignorância” se apresenta como um obstáculo ao trabalho tanto de uma educação sexual normativa (quando se refere à sexualidade infantil e seu desejo de “saber” apenas aquilo que confirma o que já imagina que sabe), quanto de uma educação sexual crítica implicada com a questão da “aceitação” da diversidade (quando o saber é sentido pelo Eu como um risco a sua coerência identitária ou a sua visão de si mesmo no mundo). Em ambos os modelos, aliás, podemos vislumbrar que este mecanismo atua de maneira muito próxima, representando “o paradoxal desejo de não saber o que já se sabe”, ou seja, “o trabalho passional da negação e do repúdio” (Britzman, 1998, p. 65).

Também problematizando a presença da negação na realização de estratégias críticas de intervenção em educação sexual, Rogério Diniz Junqueira (2009a) pontua em “*Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal*” que:

O convívio com a diversidade (...) busca favorecer o que para algumas pessoas pode comportar um certo desconforto: ela nos coloca diante de questões e situações das quais, com frequência, preferimos nos desviar e diante das quais procuramos nos calar, ignorar e, conscientemente ou não, adotar estratégias de negação (p. 409).

Esta dificuldade com o convívio ético e harmonioso com as diferenças apontada pelo autor, parece então estar relacionada ao fato de que resistimos ao questionamento justamente daquilo que garante, ainda que de maneira incipiente e frágil, nossa fantasia confortante sobre a (própria) “normalidade”. Muitas vezes preferimos – mesmo pagando com sofrimentos, inições, sintomas, insatisfações, angústias e auto-sabotagens – nada saber, dizer ou fazer sobre aqueles nossos preconceitos que são justamente o que nos vinculam a determinado ideal de comunidade ou grupo familiar. Pode-se dizer que há um medo da perda do amor destes grupos que facilmente se desloca para um medo da perda da distinção de si, visto que o sujeito é ele mesmo formado através de identificações com objetos amados⁷⁸.

Freud (1907, 1908, 1930, 1937/2006), muito crítico à educação de seu tempo em diferentes momentos de sua obra, preocupou-se com a ética idealista da educação e com a excessiva (e hipócrita) moral sexual que era impingida aos corpos escolares. Ele nos alertou sobretudo sobre duas negações da educação que a tornam um bom exemplo deste mecanismo de defesa: a dissimulação sobre a presença da sexualidade na vida das pessoas (especialmente na das crianças) e o fato de que a educação não prepara os estudantes para a agressividade da qual eles serão objeto e fonte. Em uma nota de rodapé de seu “*Mal-estar na Civilização*”, Freud (1930/2006) aponta para essas negações:

Que a educação dos jovens nos dias de hoje lhes oculta o papel que a sexualidade desempenhará em suas vidas, não constitui a única censura que somos obrigados a fazer contra ela. Seu outro pecado é não os preparar para a agressividade da qual se acham destinados a se tornarem objetos. Ao encaminhar os jovens para a vida com essa falsa orientação psicológica, a educação se comporta como se se

⁷⁸ Para Freud (1921/2006): “Cada indivíduo é uma parte componente de numerosos grupos, acha-se ligado por vínculos de identificação em muitos sentidos e construiu seu ideal do ego segundo os modelos mais variados” (p. 132).

devesse equipar pessoas que partem para uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos italianos. Torna-se evidente, nesse fato, que se está fazendo certo *mau uso das exigências éticas*. A rigidez dessas exigências não causaria tanto prejuízo se a educação dissesse: “É assim que os homens deveriam ser para serem felizes e tornarem os outros felizes, mas terão de levar em conta que eles não são assim”⁷⁹. Pelo contrário, os jovens são levados a acreditar que todos os outros cumprem essas exigências éticas (p. 137, grifos nossos).

Ao darmos ênfase nesta consideração freudiana ao fato de que este paradigma pedagógico idealista faz “mau uso das exigências éticas”, queremos salientar que a ética para a psicanálise não é uma ética do *ideal*, mas do *real*. Isto porque a idealização é justamente o que conduz os sujeitos a uma relação enganosa, não somente com os outros, mas consigo mesmo. Como demonstramos, o ideal, para manter-se como tal, depende da ilusão, da repressão de desejos contraditórios ao que se idealiza e da ignorância passional da realidade ambivalente e instável de nossa condição desejante, gerando desta forma preconceitos e sofrimentos.

O ideal e o narcisismo, aliás, se situam ambos ao lado da ilusão, sendo o segundo constituído precisamente a partir de nossas idealizações. Se Freud (1927/2006) sugere, em sua obra mais crítica à religião, que educação seja uma *educação para a realidade* (às vezes chamada por ele de verdade), isto é, porque se preocupa com os excessos morais geradores do sofrimento que encontra em sua prática clínica, com o “mau uso das exigências éticas” feito por pais, educadores e pela religião, reconhecendo que o peso de ideais inalcançáveis produz efeitos de culpa e inferioridade nos sujeitos que acreditam ser os únicos a não os

⁷⁹ Frase retirada por Freud de um monólogo de *Hamlet* no Ato III da peça de William Shakespeare (1603).

alcançar. Desidealizando a rigidez dos ideais morais de sua época, Freud (1915b/2006) constata que de fato “existem muito mais hipócritas culturas do que verdadeiros homens civilizados” (p. 294).

Na visão de Britzman, Freud vê problemas com as narrativas que prometem a “normalidade” para a vida em toda a sua obra, narrativas que pressupõem uma vida sem diferenças, sem contradições, sem divisões internas ao Eu, sem perdas, sem agressividade, sem desejos conflituosos e sem a falta (Britzman, 1998). A negação realizada pelo discurso da educação destes fenômenos profundamente humanos gera, tanto em educadores como em estudantes, resistências à sua percepção, gera leituras projetivas, gera, afinal, preconceitos.

Partindo da definição de Freud (1937/2006) de que a normalidade em geral é de fato uma “ficção ideal” (p. 248), articulamos agora seu pensamento com a “paixão pela ignorância” na medida em que, intimamente, parece que já sabemos que ninguém é “normal”, mas *negamos passionalmente* esse saber. Uma das dificuldades que isto põe em causa em relação a uma verdadeira aproximação educativa com a diferença – e conseqüentemente em relação à proposta de uma educação sexual “ainda não tolerada” de Britzman – é que costumamos acreditar em nossa pretensa normalidade ao *anormalizar* o outro, identificando projetivamente nele aquilo que precisamos repudiar para tornarmos-nos o que acreditamos ser. Britzman (1998) associa esse processo àquilo que Freud chamou de “*narcisismo das mínimas diferenças*” para descrever como sujeitos imaginam a si mesmos como membros de uma coletividade particular em relação a outras quando voltam sua agressividade para elas⁸⁰. Para ela, “ainda que o narcisismo se inicie em *um*, para se constituir como tal, ele precisa de (pelo menos) dois⁸¹” (Britzman, 1998, p. 97).

⁸⁰ Nas palavras de Freud (1930/2006): “É sempre possível unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobram outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade” (pp. 118-119).

⁸¹ “*For while narcissism begins in one, to make a narcissism, it takes (at least) two*”.

Nas práticas de leitura narcísicas, a “paixão pela ignorância” reside no fato de que, para além da incapacidade do reconhecimento da legitimidade das diferenças, há uma negação do reconhecimento da existência de *semelhanças* em relação ao “outro” – a *mínima* diferença precisa se fazer maior do que realmente é para garantir a “legitimidade” e a “normalidade” das escolhas do Eu (Britzman, 1998; Freud, 1930/2006; Junqueira, 2009a).

É importante destacar, que se Freud qualifica estas leituras como representantes de uma “pequena ou mínima” diferença, isto não se dá por estas serem menos importantes ou por não causarem violências que podem ser, de fato, muito graves. Isto se dá, de acordo com a leitura de Britzman (1998), porque a intolerância entre e dentre os grupos é mais fortemente articulada precisamente devido ao que é comum entre estes sujeitos: há certa necessidade de não suportarmos ver neste “outro” uma possibilidade de existência possível de nós mesmos – este lembra aquilo que precisamos anteriormente negar em nós para nos tornarmos quem somos, nos lembra que dentro de certo campo histórico e de identificações, *poderíamos ser exatamente como ele*. O repúdio ao outro lido como diferente, neste caso, elucida justamente “o retorno do reprimido” e, por isso, gera posicionamentos defensivos tão passionais e preconceitos de toda ordem. Lembremos: as mesmas forças que atuam na repressão são as que atuam na resistência (Freud, 1917a/2006).

Sendo assim, para que as práticas de leitura em um projeto de educação sexual superem o paradigma “informativo” criticado anteriormente e para que excedam o impulso de normalizar e de dar significados próprios de si aos outros – em outras palavras, para que excedam a força da “paixão pela ignorância”, de suas próprias “leituras projetivas” e da tendência humana ao “narcisismo das mínimas diferenças” – estas práticas de leitura devem partir do *reconhecimento de diferenças na própria identidade* e não reduzirem-se à interpretação do outro como confirmação ou negação das leituras de si (Britzman, 1998).

Reitero: os fatos da diferença em si são neutros, é o narcisismo que torna as diferenças em um espelho onde estas são vistas e avaliadas apenas como um reflexo dos próprios julgamentos narcísicos do Eu. Neste sentido, usando as belas palavras de José Luis Pardo (1996, citado Silva, 2000), podemos afirmar que:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (p. 154).

A proposta “ainda não tolerada” de educação sexual de Britzman, que valoriza a fantasia e os desvios produtivos dos afetos, parece ser condizente com o que diz de Pardo (1996) e com a articulação de Junqueira (2009a) sobre o que este autor chama de “educação na diversidade” (e não *para* ou *sobre* a diversidade). Junqueira (2009a), articulando a necessidade de combate à homofobia nas escolas com o perigo representado pela diferenciação que produz ela mesma uma radical alteridade, propõe que para possamos realizar na escola uma rediscussão dos processos de produção de diferenças com o objetivo de “desestabilizar qualquer pretensão, ressentimento, intolerância ou ódio alimentados pelo narcisismo das pequenas diferenças” (p. 413), precisamos nos aproximar das diferenças

Sem fetichizá-la; sem transformá-la em desigualdade; sem resvalar para a celebração identitária a-histórica, essencialista, diferencialista, narcísica e isolacionista; sem abandonar o exercício da crítica das relações de forças envolvidas; sem excluir possibilidades de semelhanças, ambiguidades, convergências ou sínteses entre “diferenças culturais” (Junqueira, 2009a, p. 413).

Ainda que esta seja uma proposta um tanto desafiadora, difícil e ousada, é apostando (e se arriscando) na potência das situações emocionais de Eros e da fantasia que Britzman acredita ser possível enfrentar este desafio. Eros tem o poder do amor de vincular-se a qualquer coisa e trabalha em oposição às forças agressivas e conservadoras que nos atravessam para reunir “*tudo o que queremos com tudo que tememos perder*” (Britzman, 2009, 54), sendo o responsável por aquelas relações e identificações inesperadas, estranhas e incontroláveis que, quando menos esperamos, *rompem com a divisão entre nós e eles*. Nas palavras de Freud (1921/2006, p. 127): “o amor [ao outro] põe um freio ao narcisismo”, sendo dessa maneira o amor entendido por este autor como “um fator de civilização”.

Como articularam Britzman (1998) e Junqueira (2009a), tal empenho educacional, demanda uma implicação com o envolvimento da curiosidade em relação à própria alteridade de cada um. Uma curiosidade que provoque a desestabilização das bases do que cada um imagina quando imagina o “normal” e quando imagina o “diferente”. Na melhor das hipóteses, quem sabe uma educação sexual com esta orientação epistemológica possa auxiliar na construção de representações menos encantadas inclusive de nós mesmos. Ao questionarmos práticas de leitura projetivas e ao incitarmos a curiosidade em relação àquilo

que é negado, quem sabe não possamos desestabilizar processos alimentadores de ulteriores fraudes e promotoras de novas (ou renovadas) formas de infelicidade.

Claro, nada disso é fácil porque envolve o engajamento do educador com a capacidade de suportar perdas e aprendizes perdidos na sala de aula. Para que isto seja possível, deve-se manejar a produção de uma sociabilidade grupal que, ao mesmo tempo em que incite os estudantes e seus ideais ao conflito, seja também acolhedora aos efeitos defensivos provocados por esse conflito. Decorre daí um trabalho de luto que, paulatinamente, faz com que os estudantes deixem de demandar coisas do que se perdeu e passem a demandar coisas do fruir da vida⁸². Sobre este processo, que demanda perdas mas possibilita ganhos, o filósofo chinês Lao Tzu, já há aproximadamente dois mil e quinhentos anos atrás, escreveu que “quando eu deixo de ser quem sou, torno-me o que posso ser”.

Enfim, podemos dizer que o poder disruptivo, transformador e potencialmente perturbador das palavras – central tanto para a psicanálise quanto para a educação – se deve ao fato de que é justamente nas palavras e em seus infinitos possíveis efeitos sobre a subjetividade que se encontram as possibilidades de “recomeço”, de quebras no ciclo repetitivo da compulsão ao mesmo e das superações da resistência do passado ao novo. Desta forma, podemos reconhecer que o caráter incerto e impermanente da subjetividade é também seu caráter criador.

No capítulo a seguir, evidenciaremos este caráter criativo da impermanência e dos questionamentos a partir da perspectiva dos estudos queer, apresentando e associando estes estudos a uma corrente da pedagogia que reconhece e subverte o trabalho das resistências na educação.

⁸² Nos termos de Felman (1992, citada em Britzman, 2003, p. 87), podemos argumentar que: “Cada grande tema contém um ponto de virada em si mesmo e este ponto de virada deve ser encontrado. A questão para o professor é, então, de um lado, como acessar, como não fechar antes da hora a crise, e, de outro, como contê-la, o quanto de crise a classe pode aguentar” (p. 56).

Capítulo 3. A PEDAGOGIA QUEER NO DIÁLOGO COM AS RESISTÊNCIAS À EDUCAÇÃO SEXUAL

“De perto ninguém é normal”
(Caetano Veloso, 1986).

No capítulo anterior, apresentamos a ideia de que reconhecer e desestabilizar a força do “narcisismo das mínimas diferenças” e da “paixão pela ignorância” na educação pode, além de impulsionar a democratização das relações escolares, ser uma oportunidade para que todos e todas possam ler e lidar de uma nova maneira não somente com um suposto “outro” incomensuravelmente distinto de si, mas, sobretudo, consigo mesmos. Dando continuidade a estas problematizações, imaginamos que reconhecer que “somos todos estranhos” é um bom modo para iniciarmos agora o aprofundamento na “estranheza” dos estudos queer, que entram no primeiro plano de nossa investigação na medida em que neles, Britzman que parece encontrar inspiração para a realização de ações pedagógicas possíveis frente ao trabalho inerente das resistências impulsionadas pelos ideais da educação.

Ao articular os estudos queer com a psicanálise e com a educação, identificamos a teoria de Britzman na contramão de uma recorrente radicalização da constatação freudiana de que educar seria uma “profissão impossível”, ideia representada sobretudo pelo livro *“Freud Antipedagogo”* de Millot (1987/2011), em que a autora conclui que “o conhecimento que a psicanálise provê ao educador lhe permite apenas avaliar os limites e seu poder” (p. 87).

Millot (idem), argumentando em favor da tese de que não há educação que possa articular-se à psicanálise devido à necessidade de previsibilidade da educação sempre basear-se em um ideal de sujeito, aponta que a educação se afasta da psicanálise justamente na medida que, diferentemente do que é feito em uma análise, no educar há sempre um projeto que se baseia de saída em um Ideal de Eu que enrijece as defesas narcísicas dos estudantes e, desta forma, impulsiona o trabalho das resistências e aliena o sujeito em relação a seu inconsciente. Em suas palavras

A pedagogia se dirige ao Eu e visa a fortalecê-lo, se necessário pela angústia, a fim de submeter-lhes as pulsões. É por isto que só pode culminar na produção do recalque. A análise, pelo contrário, se apoia no Inconsciente para obter a suspensão deste (p. 137).

Frente a esta argumentação e tomando a educação sexual como nosso foco de análise, questionamos: esta pedagogia precisa mesmo sempre agir sugestivamente sobre o narcisismo dos sujeitos escolares elegendo para tal “sujeitos ideais”? Ela deve sempre associar-se com a previsibilidade e com a estabilidade ou somos nós, educadores e educadoras, que já estamos viciados a lê-la desta forma? Não há no campo da educação outros fins possíveis para as pulsões que não o da repressão? Ao que nos parece, uma pedagogia aos modos sugeridos por Britzman (1995, 1995/1996, 1998, 2006) põe em questão estes postulados de Millot (1987/2001) sobre o “impossível” do educar.

Talvez, ainda pensando a pedagogia como ela tem sido tradicionalmente concebida – como produtora de resultados previamente estabelecidos e previsíveis – a educação e a educação sexual continuem de fato sendo “impossíveis”. Mas é em uma modalidade muito específica de educação que Britzman parece encontrar campo frutífero para contornar o

“impossível” da educação apontado por Freud, um campo capaz de desmistificar a função fundamentalmente enganadora dos ideais educativos, que Britzman chama de “pedagogia queer”. No esteio desta pedagogia e com uma postura crítica a certas análises psicanalíticas e anarquistas da educação que só a enxergam como campo disciplinar, repressor e de controle, Britzman (1998) pensa que, quando a pedagogia e seus sujeitos estão interessados em *arriscar a si mesmos*:

De fato, a educação pode ser mais do que a colonização, mais do que o impulso para inventar – por meio de suas tecnologias de correção – o estudante carente, o indivíduo perigoso, o déficit de atenção, os pais ignorantes, o corpo dócil, o gênero disfuncional e todos os outros papéis trágicos que brotam do pânico moral que organiza a educação⁸³ (p. 58).

Em linhas gerais, podemos dizer que Britzman encontra a saída para esta compreensão exclusivamente disciplinar da educação no encontro deste campo com a arte e com a literatura: ou seja, no encontro com pedagogias culturais em que a fantasia, a proliferação de identificações e o prazer imperam.

Antes de apresentar esta pedagogia queer de Britzman como um campo pedagógico que subverte o discurso ideal da educação com suas “estranhas” proposições, se faz necessário dar um passo atrás para a realização de uma apresentação introdutória dos estudos queer e de seus pressupostos epistemológicos que, conforme identificamos, em diversos pontos se relacionam com algumas ideias da psicanálise.

⁸³ “*In fact education can be more than colonization, more than the impulse to invent - through its technologies of correction - the needy student, the dangerous individual, the attention deficit, the ignorant parent, the docile body, the dysfunctional gender, and all the other tragic roles that spring forth from moral panic that stages education*”.

3.1. APRESENTANDO OS ESTUDOS QUEER.

O conjunto de trabalhos que recebe o nome de *Teoria Queer* vem problematizando estratégias de normalização da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais desde o fim da década de oitenta. Esses trabalhos buscaram inicialmente subverter e desconstruir estratégias discursivas que produzem sujeitos ditos “anormais”, “doentes” “perversos” e “ilegítimos” através de pioneiros estudos literários, como os de Sedgwick (1990; 1994), que explicitavam a imbricada e constitutiva relação entre o “normal” e o “desviante” e entre as historicamente recentes identidades “heterossexual” e “homossexual”. A implicação política desta teoria com as experiências de injúria e de estigmatização vividas por sujeitos socialmente lidos como “diferentes” é evidente na postura de contestação às desigualdades e injustiças sociais às quais esses sujeitos são submetidos por meio do questionamento das fronteiras supostamente “estáveis” que fazem valer essa diferenciação.

Em meu próprio percurso escolar, trilhado durante os onze anos em que cursei o ensino básico de 1998 a 2008, lembro-me das diversas estratégias linguísticas utilizadas para diferenciar e submeter sujeitos socialmente marcados como inferiores: “veados”, “bichas”, “gordas”, “mulherzinhas”, “feias”, “pobres” e “pretos” eram apenas algumas das maneiras de se referir aos outros que eram enunciadas para associá-los à experiência da diferença que é marcada pela inferioridade, pela vergonha e pela ilegitimidade. Mais tarde, em minha experiência profissional como educador e pesquisador, constato que estas e outras palavras continuam sendo usadas para a demarcação de uma diferença que esconde, em sua enunciação, a valorização implícita dos pólos opostos dos quais elas diferem e, ao mesmo tempo, constituem: “héteros”, “magras”, “homens”, “bonitas”, “ricos” e “brancos”.

Como escreveu o sociólogo Richard Miskolci (2009), há diversas formas de se compreender as diferenças, mas, quando se trata de desigualdades e injustiças sociais, são os sujeitos (não por acaso) considerados “minorias” os que são marcados pela diferença: mulheres, negros, gays, lésbicas, travestis, transexuais, etc. Sobre este contrassenso, ele pontua que:

O termo “minoría”, sob a pretensa neutralidade numérica, desvaloriza grupos subordinados pelos hegemônicos (propositalmente confundidos com maioria). Um exemplo claro é a incoerência de se referir às mulheres como minoria já que elas constituem numericamente a maior parte da humanidade. No que concerne aos estudos sobre minorias sexuais, na perspectiva *queer* eles, ao se denominarem desta forma, terminam por reverenciar as “maiorias” que permanecem intocadas pelo impulso desnaturalizante que colocaria em xeque sua hegemonia como padrão social pressuposto (p. 168).

No esteio desta contestação daquilo que é negado pela hegemonia social, os aspectos relacionados aos processos de produção da “diferença” e da “normalidade” são o principal foco de análise dos estudos queer, que emergem como uma reação às teorias iluministas sobre o sujeito e às teorias identitárias e assimilacionistas do “movimento homossexual”. Mais especificamente, os estudos queer são produzidos sob influência de determinada corrente estadunidense dos estudos culturais⁸⁴ e do pós-estruturalismo francês representado sobretudo por Michel Foucault e Jacques Derrida.

⁸⁴ Segundo Miskolci (2007a; 2009), destacam-se os trabalhos de Eve K. Sedgwick (1985; 1990), David Halperin (1995), Judith Butler (1990/2003a; 1993/2002a), Michael Warner (1993) e Steven Seidman (1996).

O uso da palavra “*queer*” para nomear este conjunto de estudos busca justamente dar ênfase a esta perspectiva política de contestação ao “hegemônico” e à “normatividade” em que estes estudos se implicam, visto que esta é uma palavra utilizada desde o século XVI na língua inglesa para se referir ao “estranho” e, mais recentemente, usada sobretudo para se referir aos sujeitos que não correspondem aos padrões sociais de gênero. Conforme Marcia Ochoa (2004, citada em Pelúcio, 2014, p. 3), queer “é como te chamam na escola quando querem te zoar”. Desse modo, a opção pelo uso desta palavra historicamente usada como uma ofensa é feita na busca de uma re-significação subversiva de seu uso e do questionamento do processo de diferenciação que dá a ela o peso de um xingamento⁸⁵.

No dicionário Oxford (2010) da língua inglesa, *queer* é definido como um adjetivo, como um substantivo e como um verbo. Ou seja, é um conceito híbrido que, nas palavras de Tamsin Spargo (1999/2006), “se define contra o ‘normal’ ou normalizador” (p. 8). No referido dicionário, quando adjetivo, queer se refere ao estranho e ao não-usual, um xingamento. Em sua descrição como um substantivo, é definido como uma palavra ofensiva que se refere a um “homossexual”. Como um verbo, encontramos queer em uma definição associada ao verbo “estragar” ou, literalmente, “tornar queer”. Resgato isso para evidenciar que, ao passo que na língua portuguesa também temos palavras que são ao mesmo tempo um adjetivo historicamente considerado um xingamento e um substantivo que materializa esse xingamento em uma identidade subjugada, como são as palavras “bicha”, “viado” e “sapatão”, ainda nos falta um significante que remeta ao verbo *to queer*. “Enveadar” poderia

⁸⁵ Há de se levar em consideração que, no Brasil, o termo queer não tem esse sentido. Diferentemente do que se passou nos Estados Unidos, os estudos queer entraram no Brasil pela porta das universidades e não como expressão política vinda do movimento social. Sobre essa problemática, Pelúcio (2014) escreve que o termo: “Quando pronunciado em ambiente acadêmico não fere o ouvido de ninguém. (...) De maneira que a intenção inaugural desta vertente teórica norte-americana, de se apropriar de um termo desqualificador para politizá-lo, perdeu-se no Brasil” (p. 71).

ser uma tradução? Usar o termo “queerizar”, como alguns teóricos brasileiros tem feito, seria uma possível solução?

O queer, aproximando-se da desessencialização do sujeito realizada pela psicanálise e reconhecendo o postulado pós-estruturalista de que as identidades são produzidas através da linguagem, e que assim como ela são fundamentalmente instáveis e inacabadas, se apresenta como uma transgressão perturbadora ao modelo identitário e aos que se afirmam sempre idênticos a si mesmos. Pode-se, aliás, dizer que o queer é uma “aparência de identidade”, forjada estrategicamente mais como uma desestabilização de suposições sobre o ser e fazer sexual do que como uma nova categoria de identidade. Deste modo, a teoria queer, ainda que com uma visão bastante heterodoxa de teoria, se apresenta como *uma teoria pós-identitária* que contesta os saberes que tentam vincular práticas, desejos e identidades sociais (Britzman, 1995/1996; Louro, 2001; Miskolci, 2007a, 2009; Spargo, 1999/2006).

Sem dúvidas, os chamados “novos”⁸⁶ movimentos sociais da década de sessenta – a segunda onda do movimento feminista, o movimento homossexual e o movimento negro – tiveram influência no posterior desdobramento de uma política queer nas décadas de oitenta e noventa. Alguns destes movimentos foram os primeiros a reivindicar, em grande escala, o aspecto político do corpo, do desejo e da sexualidade. Paradoxalmente, a luta feminista pela contracepção e por direitos iguais para mulheres e homens, dos homossexuais contra o aparato médico-legal que os patologizava e dos negros contra os saberes e práticas que os racializavam, ao mesmo tempo que abre caminhos para a contestação de discursos hegemônicos que os assujeitavam, utilizam-se de discursos que também os vinculavam a um “sujeito” de determinada política, estereotipando a leitura de tais identidades e consequentemente criando invisibilidades neste processo (Miskolci, 2012).

⁸⁶ De acordo com contextualização realizada por Miskolci (2012), estes movimentos são chamados de “novos” porque surgem depois do movimento dos trabalhadores do século XIX, e, de certa forma, em resposta a este movimento predominantemente economicista, evidenciando que *o pessoal também é político*.

Estes importantes movimentos, chamados de “identitários”, predominantes e fragmentados por diferenças internas ainda nos dias atuais, baseiam suas estratégias em uma política de afirmação e positividade de certa identidade “comum” compartilhada por um grupo de pessoas. Compreendendo as identidades como inatas ou como adquiridas, o fato era que estas políticas identitárias muitas vezes negligenciavam a complexidade da formação da identidade e sua instabilidade inquestionável, assim como ignoravam a possibilidade de sobreposição de distintas identidades⁸⁷.

Seria principalmente a emergência da aids, nos anos oitenta, que desestabilizaria as bases da “ilusão” da identidade no que diz respeito à sexualidade. A epidemia de aids, inicialmente divulgada como um “câncer gay” e como o “kaposi dos gays” (devido às marcas corporais provocadas pelo sarcoma de kaposi), intensificou a discriminação contra a comunidade gay em todo o ocidente e, concomitantemente, provocou o surgimento de redes de solidariedade não necessariamente vinculadas à identidade. Néstor Perlongher (1987), escreve em seu livro “*O que é AIDS*”, enfatizando a resistência à mudança do desejo, que naquele momento a moral médica entrava em choque com as combinatórias dos corpos eróticos, pois supunha que “os percursos existenciais possam ser regidos segundo convenções profiláticas em detrimento dos fluxos das paixões, dos tesões e das intensidades” (p. 82). A teoria médica, para se fazer efetiva, precisava então questionar e exceder a si mesma⁸⁸.

Ainda que aquilo que Foucault (1976/2012a) chamou de *scientia sexualis* tenha se intensificado com o advento da aids, a necessidade de revisão metodológica das práticas de prevenção e tratamento da doença acarretou um deslocamento nos discursos sobre a

⁸⁷ Neste ponto, é importante destacar, com Miskolci (2007a), que “o papel do queer não é desqualificar os movimentos identitários, antes apontar as armadilhas do hegemônico em que se inserem e permitir alianças estratégicas entre os movimentos que apontem como objetivo comum a crítica e contestação dos regimes normalizadores que criam tanto as identidades como sua posição subordinada no social” (pp. 14-15).

⁸⁸ “O que você recomenda não tem nada a ver com o que eu faço” – queixavam-se os pacientes gays nos ambulatórios de aids neste contexto segundo Perlongher (1987, p. 57).

sexualidade que, paradoxalmente, passaram a dirigir-se menos às identidades e mais às práticas sexuais. Em seu livro “*Foucault e a Teoria Queer*”, Spargo (1999/2006, p. 32) escreve que “o impacto da AIDS sobre a compreensão convencional da subjetividade e da sexualidade é semelhante àquele que o Holocausto e a bomba atômica tiveram sobre os ideais do iluminismo progressista”, pois, com o advento da aids “o assunto crucial era o que você faz e não [mais] o que você é”⁸⁹.

Por conseguinte, é justamente no contexto dos ativismos da aids que o conceito queer se desdobrará na forma em que aqui é apresentado. No ápice da epidemia da doença e frente ao descaso e ao silenciamento do governo conservador de Ronald Reagan nos Estados Unidos, grupos como o *ACT UP (Aids Coalition to Unleash Power)* em 1987, e o *Queer Nation* em 1990, emergem com estratégias políticas controversas e transgressivas para a subversão do uso de um termo até então associado apenas ao preconceito: o termo queer. Estes grupos reivindicavam sua existência denunciando que parte da população havia sido rejeitada e considerada motivo de desprezo, nojo e medo, inclusive por alguns movimentos homossexuais assimilacionistas que rejeitavam as identificações transexuais, bissexuais e sadomasoquistas (Spargo, 1999/2006). Sendo assim, o uso do termo “queer” nestes estudos para se auto-definirem, era mais relacionado à problemática da “abjeção” do que da “homossexualidade”⁹⁰.

Naquele momento, na contramão de um movimento homossexual surgido na década de sessenta e preocupado com aceitação e incorporação normativa ao social, o movimento

⁸⁹ Haja vista que a escolha de um(a) parceiro(a) sexual nem sempre se associa a determinada identidade “homossexual” ou “heterossexual”, houve um significativo avanço no enfrentamento à doença com o deslocamento da ideia de “grupos de risco” para a ideia de “comportamentos de risco” (Ayres, 2002). Sobre esta relação entre a epidemia da aids e a problemática das identidades sob uma perspectiva literária, ver a belíssima peça publicada de Tony Kushner (1993): “*Angels in America: A Gay Fantasia on National Themes*”.

⁹⁰ Em diálogo com a psicanalista Julia Kristeva, Miskolci (2012) escreve que: “A abjeção, em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade” (p. 24). Ou seja, os “sujeitos abjetos” são aqueles que devem ter sua legitimidade humana *negada* para que o ideal social de humanidade se mantenha inquestionado.

queer focava sua atuação na crítica às exigências e aos discursos autoritários e preconceituosos que instituíam as normas sociais, criticando ideais produtores de repressão, de negações e de preconceitos. Contra o discurso assimilacionista aos ideais hegemônicos de normalidade utilizado pelo movimento homossexual – “também somos normais”, “também amamos”, “também constituímos famílias”, “também podemos ser como os heterossexuais” – o movimento queer recusa os ideais morais violentos que idealizam a heterossexualidade e que fazem valer as fronteiras da abjeção da homossexualidade (Louro, 2001; Miskolci, 2012; Spargo, 1999/2006). Nas palavras de Steven Seidman (1993, p. 133): “Queers não se unem por uma identidade unitária, mas somente pela sua oposição às forças sociais disciplinadoras e normalizadoras”⁹¹.

Guacira Louro (2004a), em seu livro *“Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer”*, ao tentar definir o queer sem amarrá-lo a uma identidade fixa, utiliza a metáfora da viagem com suas ideias de deslocamento, desenraizamento e trânsito para “supor que o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante” (p. 13). Em relação a esta compreensão de sujeito, William Pinar (1998) nos apresenta o problema de que, ao passo que esta compreensão “pós-moderna” de identidade possa ser mais “sofisticada” e mais “verdadeira” do que compreensões essencialistas, há um “preço a pagar” por esse deslocamento: “Quando abandonamos posições essencialistas, perdemos um grau de consenso e mobilização”⁹² (p. 5).

Esse é um ponto importante a ser considerado, pois novamente aqui nossa “paixão pela identidade” e pela servidão aos ideais sociais se faz perceptível. De fato, como pensou Pinar (1998), as contradições e problemáticas relacionadas à instabilidade trazidas pela perspectiva queer parecem ter agido como um “Isso social” que enfatizou a presença do “não

⁹¹ “Queers are not united by an unitary identity but only by their opposition to disciplining, normalizing social forces”.

⁹² “When we abandoned essentialist positions, we lost a degree of consensus and mobilization”.

ser da identidade” e que mostrou aquilo que foi repudiado para a apresentação de uma identidade de quem “supomos que devemos ser”. Talvez, seja justamente por esse seu caráter “desidealizador” que a entrada dos estudos queer nas escolas e nas universidades tenha gerado tanta resistência e, como vimos, seja nas escolas “ainda não tolerados”.

Dentre as condições de surgimento da teoria queer, identificamos que a teoria psicanalítica se encontra presente. Seu descentramento do sujeito cartesiano do iluminismo, suposto conhecedor de si mesmo, é de relevância inegável para o pensamento queer⁹³. Já no início do século XX, Freud e suas formulações sobre a existência de conteúdos inconscientes, não acessíveis pelo campo da consciência e da razão, abalam o ideal de sujeito racional, coerente e unificado do iluminismo (Freud, 1900, 1901, 1905b/2006). Este deslocamento da concepção subjetiva inaugurado por Freud, é o que o leva a afirmar que “o eu não é o senhor nem mesmo em sua própria casa, devendo contentar-se com escassas informações acerca do que acontece inconscientemente em sua mente” (Freud, 1917a/2006, p. 292).

Além da influência da psicanálise e de sua desestabilização das noções vigentes de sexualidade, de infância e de identidade, os estudos queer também compreendem a noção de “sujeito” a partir de *insights* da filosofia de Foucault, cujo objetivo acadêmico, ao analisar o fenômeno do poder “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (Foucault, 1982/1995, p. 231). Em “*O sujeito e o poder*”, Foucault (idem) afirma que não é o poder, mas o sujeito que constitui o tema

⁹³ Ainda que a palavra “normal” tenha aparecido inúmeras vezes na obra freudiana, há de se debruçar sobre esta questão antes de tomá-la como prova inequívoca de que esta seria apenas mais uma perspectiva teórica “normativa”. Costa (1995), ao abordar a questão da compreensão da normalidade em Freud, realça que, apesar deste autor usar muito o conceito e pouco explicá-lo em seus escritos, nas poucas vezes em que definiu “normalidade” relacionou-a não a um modelo a ser buscado, mas às exigências culturais. Em sua interpretação, a psicanálise ajuda a abandonar o conceito de normalidade como entendido no senso comum. Para Freud, somos todos mais ou menos bem arranjáveis e a normalidade está mais próxima da “anormalidade” do que se imagina. Na opinião de Butler, em entrevista cedida à Porchat (2010), “além de fornecer uma crítica vigorosa da normalização e uma crítica vigorosa da regulação social, a psicanálise nos proporciona uma teoria da fantasia que pode colocar em questão o corpo natural e pode observar o modo como o poder social toma forma na psique” (p. 167).

geral de sua pesquisa, apresentando três modos de objetivação que transformam os seres humanos em “sujeitos”: investigações que produzem discursos que tentam atingir o estatuto de ciência generalizante e universal; o uso de práticas divisórias que objetivam sujeitos dividindo-os em seu interior e em relação aos outros; e o exercício do poder que faz que os sujeitos se reconheçam como “sujeitos de (determinada) sexualidade”.

Com essas contribuições foucaultianas, evidencia-se que os mecanismos de sujeição e de produção de subjetividades não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de saber, de exploração e de idealização, pois são absolutamente indissociáveis. Apoiados nessa perspectiva, os estudos queer não tem a pretensão de descobrir ou apresentar “o sujeito em si mesmo”, outrossim o de recusar o que as práticas de saber/poder afirmam que “ele é”, isto é, liberar os sujeitos tanto das normas e dos ideais quanto dos tipos mesmo de individualização que são produtos destes. Objetivam, portanto, *desnaturalizar as identidades*.

Rejeitando a “hipótese repressiva” – a compreensão do poder como um grande agente repressor de uma suposta identidade que reside no âmago dos sujeitos e que poderia ser “libertada” e “conhecida” com o fim da repressão – os estudos queer compreendem o poder mais em sua característica *disciplinar e produtiva* do que repressora. Para eles, assim como na filosofia foucaultiana, não há um grande possuidor de poder que o exerceria sobre os outros, mas há “micro-poderes” que são exercidos em muitas e variadas direções e que atravessam “capilarmente” toda a sociedade. Nas palavras de Foucault (1982/1995):

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade e impõe-lhe uma lei de verdade que devemos reconhecer e que os outros têm que

reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. *Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento* (p. 235, grifos nossos).

Com esta perspectiva analítica, desloca-se a compreensão de um “poder” fundamental que se exerce de cima para baixo e do qual devemos nos libertar, como nas análises marxistas, e torna-se central então pensar nas *relações de poder* como um exercício que se constitui por “disposições”, “técnicas” e “manobras”, que por sua vez são “contestadas”, “respondidas”, “absorvidas”, “aceitas” ou “transformadas” e às quais se “resiste”. O poder, escreveu Foucault, (idem): “só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apoia sobre estruturas permanentes” (p. 242).

Os estudos queer, na medida em que se inserem nesta proposta foucaultiana de sabotagem do projeto de sujeito moderno, podem servir como uma estratégia potente para a superação da negação decorrente de uma *paixão pela identidade*, característica de certa educação sexual. Isso colocaria em xeque as coerências e estabilidades dos modelos, ainda que críticos, que fornecem quadros ideais, compreensíveis e padronizados da sexualidade e de identidades sexuais. Na esteira dessas reflexões foucaultianas, Britzman (1995/1996) argumenta que:

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual

instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não finalizada (p. 74, grifos da autora).

Ou seja, aqui Britzman compreende tanto a sexualidade normativa quanto as disparatadas como produções dentro de um campo específico de linguagem. Um campo que Michael Warner (1991), teórico social e autor da primeira coletânea de estudos queer – “*Fear of a queer planet*” – chamou de “heteronormativo” ao desvelar como as relações heterossexuais são vistas na contemporaneidade como a *norma*, enquanto todas as outras formas de relações sexuais são vistas como *desvios* dessa norma. Britzman (1998), na esteira de Warner (1991), defende o uso da ferramenta analítica “heteronormatividade” ao argumentar que precisamos ir além do termo humanista “homofobia”, que, de acordo com ela, além de nos remeter a um “medo individual” dos homossexuais, não contém a crítica social de como a heterossexualidade é produzida socialmente como a “norma”, como a sexualidade “normal”.

Segundo Britzman (1998), enquanto o termo “heteronormatividade” aponta para a íntima relação entre a produção da norma e do desvio constitutivo desta no campo da sexualidade, o termo “homofobia” é um termo que essencializa sujeitos ao focar em “atitudes individuais” de preconceito, idealizando desse modo um comportamento “não homofóbico”. Este último deveria ser “facilmente” aceito por pessoas que, ironicamente colocando a questão, não vieram de Marte, mas daqui mesmo, onde os corpos dissidentes do ideal hegemônico de sexualidade e de gênero são submetidos ao silenciamento, à invisibilidade e ao ostracismo social, quando não “punidos” com a violência física e com a morte.

Pela ótica dos estudos queer, visualizamos, portanto, uma importante característica compartilhada pela heterossexualidade e pela homossexualidade: são ambas o resultado de estratégias linguísticas que devem ser ativas e reiteradamente reproduzidas. Ou seja, são posições de sujeito que estão sujeitas à iterabilidade da linguagem (Louro, 1997; Silva, 1999/2013). No que diz respeito à nossa análise das resistências, podemos dizer que é precisamente a idealização da “heterossexualidade” que produz a repressão da “homossexualidade”, e com ela a resistência à legitimidade do desejo homoerótico no outro e em si mesmo.

Segundo Foucault (1982/1995), são os discursos que regulam, normatizam e produzem “sujeitos” e suas “verdades”. Em sua teoria, o processo de verificação, de *tornar algo verdadeiro*, é um processo que se relaciona com os discursos, com a história e com o poder. Ao tomar como foco o processo de verificação, algumas importantes questões podem desestabilizar os discursos de verdade da educação sexual tomados como transcendentais e a-históricos: São verdades para quem? São consideradas verídicas de acordo com os interesses e objetivos de quais grupos sociais? Quais são os discursos “excluídos” pela verdade que se afirma única? Quem tem o poder de falar sobre si mesmo e quem pode falar sobre o outro?

Na educação sexual estas questões tornam-se cruciais pois, ainda que os signos que constituem uma língua não tenham nenhum valor absoluto e não façam sentido se considerados isoladamente, o caráter performativo da linguagem é tal, que não há como deixar de se ter a “ilusão” de que um “homossexual” é um “homossexual” e que uma “mulher” é uma “mulher”, por exemplo⁹⁴. Esta ilusão, necessária para que o signo funcione como tal, é chamada por Derrida (1973) de “metafísica da presença”, aspecto da linguagem

⁹⁴ Na teoria de Butler (1990/2003a), o conceito de *performatividade* deriva de sua leitura de Jacques Derrida feita à obra de John L. Austin. Segundo esta autora, na teoria dos atos de fala de Austin, levando-se em consideração que o poder opera através do discurso, se considera performativa a prática discursiva que torna realidade aquilo que nomeia, ou seja, a linguagem produz aquilo que nomeia.

que oculta as relações de poder que atravessam o fenômeno da diferenciação. Este, por sua vez, organiza os significados em relação à sua ausência. São diferenciações de várias ordens e, como apresenta Silva (1999/2013, p. 81), tem o poder de incluir/excluir (“estes pertencem e aqueles não”); poder de demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); poder de classificar (“bons e maus”, “puros e impuros”, “desenvolvidos e primitivos”, “racionais e irracionais”) e poder de normalizar (“nós somos normais e eles são anormais”). Nesta perspectiva, afinal, as noções de “eu” e de “outro” são simples distinções gramaticais em oposição binária⁹⁵.

Sob a influência dessa perspectiva, os estudos queer, ao reconhecerem o anormal como inteiramente constitutivo do normal, trabalham para se contrapor à tendência de essencialização destes termos em determinados sujeitos. Para tal, utilizam-se de um procedimento derridiano chamado *desconstrução*, que estrategicamente reverte, desestabiliza e desordena pares binários de interpretação linguística, mostrando que, ao fim e ao cabo, *ninguém é diferente em si mesmo*. O método da desconstrução, segundo Louro (2001), não significa destruir estes pólos ou o fenômeno da classificação linguística, o que seria impossível visto sua centralidade na vida social. Outrossim, visa algo mais próximo do significado original da palavra “análise” que, etimologicamente, significa *desfazer*. Louro (1997) escreve que

A proposição de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (p. 35).

⁹⁵ Algo que o poeta francês Arthur Rimbaud parece ter percebido já na segunda metade do século XIX, quando escreve em uma carta endereçada a seu amigo Paul Demeny que “Eu é um outro”.

Desse modo, não somente a compreensão da identidade sexual toma novos rumos, como também a identidade de maneira geral. De acordo com Diana Fuss (1989, citada em Seidman, 1993), pode-se deslocar a compreensão que temos da identidade como uma presença “em si” e passar a enxergá-la como diferença. A identidade, que sempre contém o espectro da não-identidade “é sempre assumida ao preço da exclusão do Outro, da repressão ou do repúdio da não-identidade” (p. 130).

Em suma, podemos dizer que a teoria queer, no esteio destes postulados e vinculada a uma desafiadora proposta de desenvolver uma analítica da normalização, pode então ser entendida como uma teoria “sem-sujeito” engajada na defesa de seres humanos que vivem em condição de abjeção e de ininteligibilidade social (Butler, 1990/2003a, 2004, 2002; Louro, 2001, 2004; Miskolci, 2009, 2012; Porchat, 2014; Seidman, 1993). O interesse desta teoria pelos sujeitos estigmatizados por sua sexualidade, justifica-se pelo caráter desestabilizador da ordem social que estes retêm, além, é claro, da defesa política de uma inteligibilidade que questione sua condição de abjeção.

No contexto educacional, a experiência da abjeção é um importante ponto de partida para os estudos pedagógicos que se propõe a articular com o queer. Essa perspectiva nos desafia a encarar a escola, para além de um campo disciplinar por excelência, como um campo também atravessado por possibilidades de proliferação de questionamentos de formas convencionais de pensar, de conhecer, de diferenciar e de existir. No que se refere ao foco de nosso estudo, é interessante notar como o queer parte justamente da problematização de idealizações sociais que geram negações e relações projetivas de várias ordens. Nas palavras

de Pinar (1998), editor da primeira coletânea de estudos queer na educação⁹⁶, para juntar o queer com a educação, nós educadoras e educadores “precisamos ensinar a nossos estudantes sua relação inextricável com aqueles que eles fantasiam como *outro*⁹⁷” (p. 6, grifos do autor). Como fazer isso, levando-se em consideração o trabalho das resistências à diferença que constitui o (ideal de) Eu, é que se torna então uma questão fértil para darmos continuidade a este trabalho.

3.2. POR UMA PEDAGOGIA QUEER: DESESTABILIZANDO O SABER E PROLIFERANDO IDENTIFICAÇÕES

Quem é o outro da educação? Quais são os corpos lidos como “diferentes” e “estranhos” nas salas de aula e o que faz com que sejam lidos assim? Estas talvez sejam importantes questões para se começar a pensar em possíveis articulações entre a pedagogia e os estudos queer, iniciando assim a discussão pela implicação com a condição de abjeção vivida no espaço escolar. Se, nas palavras de Berenice Bento (2008), é “na escola que se aprende que a diferença faz diferença”, isto acontece porque historicamente a escola tem se mostrado uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funcionando como uma das principais instituições guardiãs das normas de sexualidade, de gênero e de outros marcadores sociais como os de raça, classe, etnia, classe social, deficiências e estética corporal. Bento (2011), ao criticar uma perspectiva pedagógica de enclausuramento da diversidade em determinados grupos e da diferença em determinados sujeitos, afirma que

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade (...). Se tivermos essa premissa evidente, talvez

⁹⁶ Cf. “*Queer Theory in Education*”, 1998. Na introdução, Pinar comenta as importantes conexões entre a teoria queer e a psicanálise que compõem o livro, presentes nos artigos de Deborah Britzman, Suzanne Luhmann, Erica Meiners, William Haver e Rinaldo Walcott.

⁹⁷ “*We must teach our students their inextricable relation to those they fantasize as **other***”.

possamos inverter a lógica: não se trata de identificar o “estranho” como “diferente”, mas de pensar que *estranho é ser igual* (p. 556, grifos nossos).

Ou seja, é precisamente a subsunção da diferença para o mesmo de uma perspectiva multiculturalista que a autora propõe interromper. Reproduzindo algumas das falas sobre vivências escolares cedidas por pessoas transexuais entrevistadas por ela em sua tese de doutoramento, Bento (2008) nos faz refletir sobre como o ambiente escolar pode não ser nada “fácil” para pessoas que destoam dos ideais normativos da sociedade, entre eles os de gênero e de sexualidade. Cito uma delas:

Marcela (nome fictício): “Meu Deus, que horror era tudo aquilo! Eu não saía para o recreio. Eu achava que esse órgão não tinha a menor importância, que todo mundo me reconhecia como uma mulher. Muitas vezes puxavam meu cabelo e eu tinha que brigar, principalmente quando me chamavam de veadinho” (p. 167).

Relacionando esta problemática novamente à minha própria experiência escolar, lembro-me de situações de violência parecidas voltadas àqueles e àquelas que não se conformavam à lógica heteronormativa de sexualidade e gênero. Nas escolas em que estudei, todas instituições públicas e em cidades interioranas, muito pouco ou quase nada foi dito ou feito frente a essas perturbações. O silenciamento de professoras e professores em relação a estas violências sofridas por sujeitos socialmente lidos como “diferentes”, era consonante com os diversos crucifixos e símbolos religiosos espalhados pela instituição. A condição do que tinha ou não que “ser respeitado” era muito criteriosa, nos era ensinada dia-a-dia. Quando

curvei a quarta série⁹⁸, em 2001, alunos e alunas eram obrigados, de joelhos, a rezar o “pai-nosso” e a “ave-maria” todos os dias. Este fato apenas reforçava, sem precisar enunciar, a posição escolar frente aos dissidentes da heteronormatividade: eram compreendidos como “pecadores”, tal qual a religião cristã que nos ensinavam a “adorar”. *Ensinavam*, isto merece ênfase, explicitamente não nos obrigavam e não nos impunham: nos ensinavam os padrões heteronormativos de conduta e o cristianismo com afeto e com diversas proposições de idealização e identificação.

O que poderia ter sido diferente com a abertura para outras identificações que não exclusivamente a cristã-heteronormativa? Que efeitos poderiam ter nos sujeitos infantis outros saberes que ali nunca puderam ser enunciados? Quais dúvidas, histórias, identificações e afetos “não ousavam dizer seu nome” no espaço escolar? Porque não ousavam, isso já me parece ter sido respondido.

Os estudos queer, ao se aproximarem dos discursos da educação, não apenas apontando limites a eles, mas questionando-os e transgredindo-os, ameaçam a vocação normalizadora deste campo eminentemente disciplinar: suas identidades e saberes são postos em xeque, questiona-se *o porquê* e *o quê* ensinar. O estranhamento queer da pedagogia, desta forma, torna-se incômodo porque questiona as “normalidades inquestionáveis” que estão associadas aos conteúdos, métodos, hierarquias e identidades escolares. Isto revela sua importância na medida em que, como diz Pelúcio (2015):

Se educadoras e educadores, deixarem de provocar perguntas sobre o porquê das hierarquias, como elas se instituíram como verdades, como foram parar nos livros escolares, por que orientam currículos, acabam por trabalhar na epiderme dos jogos de

⁹⁸ Atualmente quinto ano no novo sistema de ensino fundamental brasileiro que conta com nove ciclos em vez de oito, como o anterior.

verdade. E ainda correm o risco de fortalecer visões paternalistas e estereotipadas sobre as culturas não hegemônicas (p. 14)

No mesmo sentido, Britzman (1995, 1995/1996, 1998) considera que questões que dizem respeito à educação, ao conhecimento e à identidade, têm a ver com as estruturas que modelam o “pensável” em uma sociedade e que limitam o pensamento dos sujeitos, sendo, justamente por isso, questões que podem tanto fazer a diferença na pedagogia, quanto produzir resistências ao novo naqueles e naquelas que buscam manter o estatuto da normalidade.

Historicamente, através de práticas pedagógicas diversas e cambiantes, a escola tem (re)produzido sujeitos, valores e verdades em articulação com o que a hegemonia social idealiza como “normal” e “desejável” em relação a esses conceitos. Podemos inclusive afirmar que a pedagogia tradicional *é a pedagogia da normalidade*. Em seu livro *“Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”*, Silva (1999/2013) esclarece essa afirmação ao elucidar como as teorias tradicionais de pedagogia, ao não se atentarem às teias de poder que atravessam seus discursos e estratégias, acabam apenas se preocupando com objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados supostamente mensuráveis. Resultados que, no fim das contas, estão relacionados ao que deve “saber” e conseqüentemente “ser” um sujeito “ideal”, um sujeito “normal” e, em última instância, um sujeito “desejável”.

Na opinião de Silva (1999/2013), esta aproximação entre estudos queer e pedagogia iniciada na primeira metade da década de 1990 representa uma radicalização do questionamento da estabilidade e da fixidez da identidade na educação feito anteriormente pela teoria feminista, incorporando-a e indo além da hipótese da construção social da

identidade, subvertendo e confrontando com isso “a ilusão e a prisão da identidade fixa” (p. 107).

Em relação à emergência do campo conhecido como *pedagogia queer*, parece haver consenso de que a primeira publicação que discute esta possibilidade aconteceu em 1993 no “*Canadian Journal of Education*”, com o artigo de Mary K. Bryson e Suzanne de Castell intitulado “*Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect*”. Neste artigo as autoras tentam construir uma espécie de “*queer praxis*” a partir de um relato de experiências de um curso de estudos lésbicos oferecido por elas na graduação. No referido artigo, as relações entre os temas sexualidade, identidade, diferença, agência e pedagogia são exploradas em sua conexão com a lesbiandade.

Bryson e Castell (1993), tendo notado a falta de estudos sobre a educação nos chamados estudos gays e lésbicos e preocupadas com a normalização das identidades sexuais realizada pela pedagogia tradicional, são otimistas em relação a uma queerização desta área. Para elas, a pedagogia queer poderia se referir tanto à educação realizada por educadoras lésbicas e gays, quanto ao currículo e ao ambiente produzido para estudantes gays e lésbicas. Ou, então, referir-se à produção deliberada de relações queer e à produção de subjetividades como performances desviantes – “ algo como uma pedagogia carnavalesca pós-moderna do submundo (...) *implementada deliberadamente para interferir com e na produção da chamada normalidade dos sujeitos escolares*”(pp. 298-299, grifo das autoras).

Mas se a identidade *não é o que a identidade é* (Silva, 2000, p. 96), torna-se complexa a possibilidade de produção deliberada do *ser*. Há, além do mais, que se levar em consideração o trabalho das resistências nesta “queerização”. Como as próprias Bryson e Castell (1993) destacam, a “identidade não é algo escolhido livremente ou ‘naturalmente’

emergente, mas criada *em reação, em defesa, pela diferença e pela oposição*”⁹⁹ (p. 294, grifos nossos).

Parece que, ao se estabelecer a proposta de uma pedagogia queer, imediatamente nos deparamos com as questões que a própria teoria queer levanta em relação à fixidez e à estabilidade das identidades, mas, dessa vez, voltada contra si própria. Pode, afinal, uma pedagogia imaginar a si mesma como queer? É Susanne Luhmann (1998), psicanalista e teórica queer, quem problematiza se a pedagogia queer pode, ela mesma, resistir ao desejo de autoridade, de estabelecer conhecimentos, enfim, de produzir novas formas de assujeitamento.

Se o conhecimento está sempre associado ao poder e a produção de sujeitos, seria a pedagogia queer, então, uma pedagogia ao avesso, já que recusa a sujeição em seus dois sentidos expostos por Foucault?¹⁰⁰ Na contramão da tradicional associação imediata entre pedagogia e novos conteúdos a serem ensinados, pode a proposta queer de pedagogia subverter a lógica simplista do “ensino-aprendizagem” e questionar o próprio status de neutralidade dado ao conhecimento que supostamente *deve* ser aprendido? A própria Luhmann responde:

O que está em jogo na pedagogia queer não é a aplicação da teoria queer (como um novo conhecimento) na pedagogia, tampouco a aplicação da pedagogia (como um novo método) para a disseminação de uma teoria e de um conhecimento queer. (...) O que está em jogo nesta pedagogia é a situação profundamente social ou dialógica da formação do sujeito, *o processo pelo qual nós construímos a nós mesmos*

⁹⁹ “Identity is not something freely chosen or ‘naturally’ emergent, but created in reaction, in defense, by difference, and by opposition”.

¹⁰⁰ No primeiro modo sujeito a alguém pelo controle e dependência, e no segundo, sujeito a sua própria identidade por uma “consciência de si” ou autoconhecimento (Foucault, 1982/1995).

através e contra os outros. (...) Esta pedagogia queer encoraja uma prática ética pelo estudo dos riscos da normalização, dos limites de suas próprias práticas, e das (im)possibilidades de (subversivamente) ensinar e aprender¹⁰¹ (s/p., grifos nossos).

Como se pode constatar, os estudos queer e sua implicação com a questão da produção de identidades normativas que geram a abjeção transgridem as discussões educacionais que associam ingenuamente a pedagogia ao conhecimento tido como “científico” ao mesmo tempo que subvertem a compreensão essencialista de sujeito.

Britzman (1995), também considerada uma das precursoras do que tem se chamado de pedagogia queer, propõe no ensaio ambigualmente intitulado “*Is there a Queer Pedagogy? Or, Stop reading straight*”¹⁰², uma aproximação entre a pedagogia e a teoria queer ao enfatizar que esta última insiste em posicionar a produção da normalidade como um problema da cultura: como produtora de limites ao pensável e de fronteiras de dignidade e de inteligibilidade para as identidades. Sua tentativa neste artigo, que dialoga continuamente com a psicanálise, é a de pensar técnicas específicas da teoria queer que possam fazer repensar tanto a pedagogia quanto seus próprios conhecimentos (d)e identidades.

Para abrir espaço para pensar o “impensável” na educação, Britzman (1995) propõe o *estudo dos limites, o estudo da ignorância, e o estudo das práticas de leitura*. Todos estes, como vimos, estritamente relacionados com o estudo das identidades, das resistências e da normalidade. Acreditando na potência transformadora que acompanha novas possibilidades

¹⁰¹ “What is at stake in a queer pedagogy is not the application of queer theory (as a new knowledge) onto pedagogy, nor the application of pedagogy (as a new method) for the dissemination of queer theory and knowledge. (...) What is at stake in this pedagogy is the deeply social or dialogic situation of subject formation, the processes of how we make ourselves through and against others. (...) It [queer pedagogy] encourages an ethical practice by studying the risks of normalization, the limits of its own practices, and the im/possibilities of (subversive) teaching and learning”.

¹⁰² A ambiguidade que me refiro trata-se de que *straight*, na língua inglesa, ao mesmo tempo que significa “certo”, “correto” e “reto”, também se refere à heterossexualidade e àqueles e àquelas que se engajam em práticas e identidades heterossexuais.

de leitura e partindo da ideia de que “ler é sempre arriscar o eu” (p. 164), Britzman (1995) nos convida a implicarmo-nos com uma ética pedagógica que transgride leituras hegemônicas viciadas em identidade, contrariando os impulsos de normalizar significados do desejo e de certificar identidades estáveis e acabadas para os sujeitos. Impulsos estes, tão característicos do campo da educação, inclusive em sua perspectiva “crítica”.

No mesmo ano da publicação deste artigo, Britzman (1995/1996) busca complexificar a noção de identidade dos estudos educacionais críticos em “*O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo*”¹⁰³. De acordo com este segundo texto, ainda que desde a década de 1970 as educadoras e educadores venham demonstrando preocupação em teorizar as experiências de desigualdade vividas no espaço escolar, é flagrante no contexto de sua publicação a necessidade de se atribuir à categoria “identidade” suas “caleidoscópicas qualidades” (p. 72), visto que esta não é vivida “como hierarquia, como estereótipo ou a prestações” (p. 73). Aqui, as críticas de Britzman endereçadas aos estudos e pesquisas inspirados no feminismo, no estruturalismo, no marxismo e nas teorias anti-racistas leem uma limitação no alcance dessas perspectivas argumentando que nelas a noção de identidade permanece com muita frequência presa a uma visão equivocada e fragmentada de que as identidades são *dadas e recebidas*. Para ela, devido às construções identitárias formarem-se desde o início impregnadas de sentidos e de intenções dos outros, a categoria identidade seria melhor analisada como sendo polimórfica e polifônica.

Em certa medida, esta alteridade continua sempre presente na própria organização psíquica de cada um. Aprendemos a falar e a ler e depois não temos “controle” total do que lemos ou do que pensamos com as palavras que aprendemos. Tampouco conseguimos deliberadamente “desaprender” a ler ou a pensar. Somos constantemente interpelados por

¹⁰³ Quando fizermos referência a este artigo, utilizaremos (Britzman, 1995/1996) por termos utilizado a tradução realizada por Tomaz Tadeu da Silva do original “*What is this thing called love?*”.

narrativas que demandam posições generificadas e racializadas, posições que marcam e são marcadas pelo desejo. Muito do que somos chamados a ler no campo social é, de fato, contraditório e inconsciente. Ainda assim, pouco espaço nos é cedido para que possamos nos questionar sobre essas contradições, que existem em todos e todas nós, para além de consultórios de psicanálise e de experiências artísticas e oníricas tais como o cinema, a literatura, a mitologia e a música: espaços onde a *fantasia* impera. O campo da educação, por sua vez, parece fugir das contradições e da fantasia, insistindo no linear, na ordem e no estático¹⁰⁴.

Relacionando sua crítica ao campo dos estudos tanto normativos quanto críticos da sexualidade e já evidenciando sua aposta em situações que envolvem os afetos na pedagogia, Britzman (1995/1996) comenta que é quando se tenta teorizar sobre o “sexo” que se torna evidente a dificuldade de se isolar a identidade “do frenesi e da confusão de momentos” que a tornam tão interessante. Pois quando se trata do desejo, de amor e de afetividade, “a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normatividade” (p. 73).

Neste ponto, há o argumento de que a identidade, e ainda mais evidentemente a identidade sexual, é uma relação social nunca finalizada que acontece tanto no interior emocional do “eu” quanto entre “outros” seres. Conforme identificamos, em ambos os textos em que Britzman apresenta sua pedagogia queer, esta autora lança mão do conceito de identificação da psicanálise para fazer a crítica de um determinismo construtivista ao propor

¹⁰⁴ Sobre a concepção curricular brasileira da atualidade, Silva (1999/2013) diz: “O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do Estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade” (p. 115).

uma noção de identidade que, além de ser não-determinista, contraditória e dividida, pode ser sempre rearranjada, desestabilizada e transformada pela complexidade das experiências vividas com certa dose de afetos que a fazem cruzar as fronteiras dos marcadores de sexualidade, gênero, raça, classe, etnia, geração, nacionalidade, aparência física ou estilo popular.

Para a pedagogia queer, esta noção de identidade formada por identificações traz questões tais como: o que é preciso para que as práticas pedagógicas estejam eticamente engajadas com a justiça social sem estarem presas à dinâmica binária do opressor *versus* o oprimido? Ou ainda, elaborando a questão de outra forma e aproximando-a de nosso tema em questão: como pode a pedagogia incluir a (homo)sexualidade em seus conteúdos sem esbarrar nas estereotipadas e por vezes patéticas histórias de vitimização e de homofobia que acabam, ainda que bem-intencionadas, reproduzindo a lógica da hierarquização das identidades e, com isso, o trabalho das resistências?

A partir desta compreensão “menos ingênua” da identidade, que lê este conceito como algo que é sempre mais do que aquilo que os discursos dominantes demandam, o desafio torna-se então teorizar a diferença sem cair no terreno da sujeição/subjetificação total do “eu”, sem a demarcação inerte e binária de um “nós normais” e de um “eles diversos”. No encontro com este desafio, Britzman (1995) propõe sua “pedagogia queer” não como uma área confinada ao ensino por, para ou sobre “oprimidos” – afinal, a diferença não é característica *apenas* destes sujeitos. Ela declara:

Em meu trabalho na pedagogia, que quero chamar de minha pedagogia queer, estou tentando superar oposições binárias tais como o “tolerante” e o “tolerado”, os “oprimidos” e “opressores” e ainda me embasar em uma análise da diferença social

que possa explicar como a dinâmica da subordinação e da sujeição funcionam ao nível do histórico, do estrutural, do epistemológico, do conceitual, do social e do psíquico¹⁰⁵ (pp. 164-165).

Esta sua posição político-epistemológica, segundo ela própria, requer um projeto ético que comece com o *engajamento da diferença como a base da sociabilidade escolar* por esta ser sempre a base da produção de todas as identidades. Ainda que seja evidente a necessidade do reconhecimento de que são as identidades dissidentes das expectativas (hétero)normativas as que estão mais expostas a um regime de visibilidade policiada e a violências simbólicas e materiais na educação, Britzman (1995/1996, p. 82) pretende com esta sua elaboração nos fazer escapar de uma “defesa afirmativa” destas identidades subalternas ao argumentar que as construções da sexualidade funcionam discursivamente para normalizar tanto aquilo que é marcado (a homossexualidade) quanto aquilo que é não-marcado (a heterossexualidade).

Britzman (1995) elenca duas implicações que tocam o processo de sujeição realizado na educação: uma que se relaciona ao pensar eticamente a respeito dos efeitos que discursos sobre as diferenças, escolhas e visibilidades podem ter sobre as identidades escolares; e outra que se refere ao pensar sobre como os limites pedagógicos, através das estruturas de aceitação/recusa da alteridade, podem produzir a própria concepção de “sujeito da diferença” como uma exceção, como um sujeito “fora da normalidade”, como um sujeito cuja economia de afetos não parece nada propulsora de identificações e de desejos.

Com estas problematizações, diferentemente de uma lógica que toma os “homossexuais” e os “heterossexuais” como identidades inequívocas e que desconsidera a

¹⁰⁵ “In my work on pedagogy, what I want to call my queer pedagogy, I am attempting to exceed such binary oppositions as the tolerant and the tolerated, the oppressed and oppressor yet still hold onto an analysis of social difference that can account for how dynamics of subordination and subjection work at the level of the historical, the structural, the epistemological, the conceptual, the social, and the psychic”

emergência deste vocabulário em um contexto médico do século XIX, a pedagogia queer de Britzman entende que toda identidade sexual é, afinal, constantemente (re)arranjada, (des)estabilizada e (des)feita por meio de identificações que acontecem através de experiências afetivas vividas dentro e fora do espaço escolar. Por conseguinte, sua proposta pedagógica demanda que a própria “heterossexualidade” seja desvinculada dos discursos da naturalidade e da normalidade para que o significante “homossexualidade” possa ser rearticulado. Para além do reconhecimento limitado de duas possibilidades do desejo, nas palavras da autora, “a heterossexualidade deve ser vista como uma possibilidade entre muitas” (Britzman, 1995/1996, p. 83).

Nesta articulação teórica, podemos argumentar que se há uma aparente “maioria heterossexual”, isto não se dá pelo fato desta experiência de desejo ser representante da “normalidade” do desejo e as outras de seus “desvios”. Isto se dá, deveras, porque desejo e identidade se fazem num processo de identificação que ocorre em circunstâncias e contextos que são, na maioria das vezes, hostis e violentos em relação a práticas homoafetivas, o que as torna ininteligíveis e indignas socialmente e faz com que o “desejo homossexual” deva ser negado nos outros e ser objeto de resistência em si mesmo.

Neste ponto, é importante frisar que mesmo com o preço do desestímulo social e do ostracismo, os sujeitos ainda podem se identificar e se reconhecer com o desejo homoerótico porque este também está relacionado com um prazer que excede os limites postos pelo social e pelas normas (como uma resistência da pulsão, como vimos). A questão é que para que estes sujeitos reconheçam a si mesmos como legítimos, afirma Britzman (1995/1996), “os próprios significantes ‘gay’ e ‘lésbica’ devem ser rearticulados de forma que sejam prazerosos, interessantes e eróticos” (p. 83). Somente após essa ressignificação linguística

estes podem reivindicar identidades que em (quase) todos lugares são ensinados a repudiar e desprezar¹⁰⁶.

Quanto à “heterossexualidade”, ainda que seja produzida como uma identidade “não-marcada” nos discursos partilhados dos últimos dois séculos, há de se pontuar agora que mesmo esta experiência desejante se efetiva igualmente por uma série de violências, imperativos, proibições, coibições e omissões sobre sua própria constituição. Ou seja, mesmo pessoas que se relacionam hegemonicamente de maneira “heterossexual” e que se reconhecem nesta identidade têm seus corpos e performances de gênero constantemente vigiados para que se enquadrem nos rígidos padrões heteronormativos que garantem inteligibilidade social para o homem e para a mulher “de verdade” – categorias lidas como singulares e idênticas a si mesmas.

No atual contexto de relativos avanços no que tange à visibilidade de vidas e de prazeres “não-heterossexuais”, por exemplo, é notável a existência de contínuos esforços e estratégias em manter a heterossexualidade como a identidade que é compulsória e meticulosamente transmitida como a “sexualidade normal e não-marcada”. Frente a estas estratégias, pode-se questionar: caso o valor de tal identidade “heterossexual” fosse de fato transcendental e não devesse em nada à complementariedade constituída em oposição à homossexualidade, por que haveria tanta preocupação e insistência em manter as experiências dissidentes das heteronormas longe dos currículos escolares e perto dos xingamentos, do perigo, do “pecado” e dos descréditos sociais? Justamente este “medo” da presença de identidades dissidentes no currículo escolar, apresentadas em seus próprios termos, não pode evidenciar a não “naturalidade” da heterossexualidade? O pânico moral contido, por

¹⁰⁶ Como pontua Britzman (1998), mesmo a história de opressão vivida por um sujeito não garante que nele se desenvolva “nenhum tipo de sensibilidade social, nem uma percepção da diferença, inclusive a própria” (pp. 106-107).

exemplo, nos discursos da “ideologia de gênero” apresentados na introdução, não evidenciam paradoxalmente a fragilidade desta normatização?

À vista dessa elaboração, a potência de uma pedagogia queer no que se refere ao “estudo dos limites” reside justamente no questionamento das próprias bases normativas e humanistas das “identidades”, e não no reforçamento desta categoria com respostas identitárias aos ataques da norma que acabam por reiterar a divisão que cria, ela mesma, o campo de batalha. Excedendo as posições essencialistas, binárias e (hétero)normativas que atravessam a leitura estereotipada das identidades e dos desejos que ainda imperam na educação escolar e nas resistências ao debate sobre sexualidade na educação escolar, Britzman (1995, 1995/1996) sugere que as identidades sexuais não precisam necessariamente estar presas a estruturas pré-estabelecidas de inteligibilidade para serem consideradas legítimas, propondo para isso uma concepção de identidade tanto como um efeito discursivo do social quanto como sendo constituída através de identificações e, portanto, de *afetos*.

Neste ponto, vislumbramos que a questão dos afetos e das identificações que estes possibilitam fica em primeiro plano na teoria de Britzman, para quem o “estudo da aprendizagem é inseparável do estudo do amor¹⁰⁷” (Britzman, 1998, p. 31). Torna-se complexa a noção de identidade dos estudos educacionais, na medida em que, além de ser social e histórica, é concebida como também capaz de rearticular a si mesma a partir do desejo, do prazer e do amor (Britzman, 1995/1996, 1998, 2003, 2006). Esta sua teoria, de base inequivocamente psicanalítica, se apresenta desta forma como uma afiada crítica aos métodos baseados no princípio multiculturalista da representação na educação sexual. Em síntese, é precisamente a subsunção da diferença para o mesmo que esta perspectiva pretende

¹⁰⁷ É interessante pensar que Freud (1916/2006) parece ter encontrado a mesma ideia, ao escrever em “*Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico*”, que: “Lado a lado com as exigências da vida, o amor é o grande educador, e é pelo amor daqueles que se encontram mais próximos dele que o ser humano incompleto é induzido a respeitar os ditames da necessidade e a poupar-se do castigo que sobrevém a qualquer infração dos mesmos” (p. 326, grifos nossos).

interromper. O queer na educação, desta forma, desafia a reprodução da mesmice e da indiferença no espaço escolar.

Destarte, pensar a educação, a pedagogia e a formação de professores com a noção de identificação em detrimento da empoeirada categoria de identidade, no que diz respeito a suas práticas, seus discursos, suas proposições de atividades e seus regimes de verdade, pode superar o dualismo entre os parâmetros psicologistas e construtivistas que dominam os estudos educacionais, sem cair em determinismos tanto da esfera do social quanto do psíquico. Entendendo a identidade como um estado de necessidade situacional e apresentando a educação como um processo que sempre arrisca o “eu” dos sujeitos através de novas aprendizagens e de novas possibilidades de leituras de si e do mundo que são transmitidas pelo outro, Britzman (1995, 1995/1996, 1998) sugere que alguns riscos, de fato, podem tornar as pessoas e a pedagogia mais interessantes.

Se quisermos agora aproximar a educação sexual daquilo que Foucault chamou de um *processo de verificação* das verdades construídas na esteira da história, das comunidades e da memória afetiva de cada um, devemos então colocar tanto o “normal” quanto os estereótipos regulatórios do “diferente” em situação de estranhamento. Devemos problematizar uma pedagogia que ignora a performatividade da linguagem, das identidades e das práticas de leitura, que ignora a inconstância e as condições epistemológicas de qualquer discurso.

A proposta pedagógica de se apostar na arte, na literatura, nos jogos, nos filmes, nas brincadeiras, nos depoimentos em primeira pessoa, nas músicas e nas conversas livres e não-hierárquicas que teimam em nunca deixar de acontecer na sala de aula, pode ser então uma metodologia profícua para o árduo objetivo da superação das resistências à educação sexual. Ou seja, pode ser um potente meio na tentativa de *pensar contra os próprios pensamentos*. O uso destas estratégias literárias traz outras vozes e outros desejos para o espaço educativo, o

que faz com que os educadores deixem eles próprios de ocupar o lugar de um Outro que sabe o que é melhor para o desejo de todos e de todas, potencializando e surpreendendo desta forma os alcances da perversidade-polimorfa de *qualquer* sexualidade, inclusive a dos educadores.

Com este entendimento, a pedagogia queer se propõe a engajar as e os estudantes em um diálogo sobre *como* e *porquê* as posições subjetivas e identitárias são afirmadas ou recusadas, por exemplo, nas práticas de leitura de materiais literários ou fílmicos que abordem a temática da diferença e do preconceito. Desta forma, identificamos que o trabalho com as resistências têm tanta importância para esta pedagogia quanto têm para uma prática clínica em psicanálise.

Assim como na psicanálise há uma proposta não sugestiva de desconstrução de idealizações produtoras de sofrimento e de sintomas na clínica, na pedagogia em questão – com o evidente objetivo político de ampliar as possibilidades de leitura dos corpos para que caibam na categoria de humano – há o interesse pelo confronto e pela desconstrução das próprias práticas de leitura dos singulares sujeitos que compõem o espaço escolar, sejam eles estudantes ou professores. Deste modo, a proposta de *pensar o impensável* da educação está relacionada a uma perspectiva que põe em risco (ou ao menos em questão) as leituras e posições normalizadas e hierarquizadas das identidades e das relações sociais (Britzman, 1995). Podemos dizer, afinal, que o interesse maior é o de questionar, em um espaço de sociabilidade receptivo às contradições, os próprios ideais que impulsionam o trabalho das resistências.

Ainda que possam à primeira vista parecer “preferências pessoais” que em nada devem às relações sociais, as práticas de leitura são aquilo que performaticamente tomamos como nosso Eu a partir de relações com os outros. Nesta compreensão, não são os seres

humanos que possuem a linguagem, mas *é a linguagem que os possui* (Britzman, 1995, 2006). Pensar e intervir analiticamente sobre as práticas de leitura, portanto, pode nos fazer avançar no estudo dos delineamentos daquilo que dá inteligibilidade à (certa) existência humana. Isto, é claro, em uma posição ético-política implicada com a problematização de violentas hierarquias sociais que atravessam o espaço escolar e, por vezes, a própria educação sexual. Salientando a importância do constante (auto)questionamento das práticas de leitura em espaços pedagógicos, Britzman (1995) escreve que:

Práticas de leitura poderiam muito bem ler todas as categorias como instáveis, todas as experiências como construídas, toda a realidade como tendo de ser imaginada e todo o conhecimento como provocador de incertezas, enganos, ignorância e silêncios. A questão é que parte do que está em jogo quando os discursos de diferença, escolha e visibilidade estão em jogo, é a capacidade do aparato educativo e de suas pedagogias para *exceder as suas próprias leituras*, de parar de ler em linha reta/“hétéro”¹⁰⁸ (p. 164, grifos nossos).

Sendo assim, ressaltamos com Britzman que o termo *querer* quando associado às práticas de leitura não se refere a um tipo específico ou pré-estabelecido de leitura que deve ser aplicado aos materiais literários nas salas de aula: uma leitura *querer* que inclua em si instruções de procedimentos “passo-a-passo” a ser incorporados por estudantes e por educadores. De fato, não há nada menos *querer* do que isso! Muito pelo contrário, ao se associar o *querer* ao estudo das práticas de leitura, este atua mais como um verbo do que como

¹⁰⁸ “*Reading practices might well read all categories as unstable, all experiences as constructed, all reality as having to be imagined, all knowledge as provoking uncertainties, misrecognitions, ignorance, and silences. The point is that part of what is at stake when discourses of difference, choice, and visibility are at stake is the capacity of the educational apparatus and its pedagogies to exceed their own readings, to stop reading straight*”.

um substantivo ou adjetivo. A queerização da pedagogia abre espaço para novas, possíveis e ainda não imaginadas leituras da realidade, de si e dos outros, sendo assim uma pedagogia aberta à contemporaneidade. Afinal, se o que está em jogo nesta pedagogia são as situações dialógicas da formação do sujeito – os processos de como são produzidas as “identidades” e a “verdade” através e contra a alteridade – a questão deste campo então se aproxima da ainda contemporânea afirmação foucaultiana de que “o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (Foucault, 1982/1995, p. 239).

Incorporando este desafio em seu *corpus* epistemológico, que se torna desta forma ele próprio uma “teoria” da recusa intencional da identidade normalizada que produz anormalidades e que tampona a criatividade com resistências, os estudos queer sugerem o questionamento e a incerteza como suas principais estratégias para a pedagogia e para o pensamento. Nesse sentido, Britzman (1995/1996), defende a criatividade dos “*detours*” em oposição à lógica “*straight*”. Provocativa e por vezes desconfortante, esta pedagogia desnaturaliza os caminhos retilíneos de se chegar a conclusões e enxerga possibilidades criativas nos desvios e devaneios, assim como, em nossa interpretação, o faz a psicanálise.

3.3. APROXIMANDO OS ESTUDOS QUEER DA PSICANÁLISE

Na construção de sua pedagogia queer, identificamos que Britzman (1995, 1995/1996, 1998) leva a sério as preocupações de Freud que viam a civilização como produtora de infelicidade e também a decisão freudiana de escutar e aprender com os descontentes. Ao nosso ler, é na psicanálise que ela encontra algumas respostas em sua busca de uma educação que supere idealizações normativas da sexualidade e que questione com isso o próprio processo de assujeitamento e de apego passional às identidades que movem as resistências.

Na compreensão psicanalítica, se nem todos os sujeitos são bissexuais em sua prática, todos o são em algum grau em suas tramas psíquicas¹⁰⁹. A partir desta constatação, encontramos correspondências entre a psicanálise e o estranhamento das normas realizado pelos estudos queer: a partir de uma noção de sexualidade pulsional que escapa de uma captura total por um alvo ou objeto pré-definidos, isso nos permite compreender este conceito como incapturável por uma “universalmente” apropriada “identidade”, “verdade”, “prática” ou “cultura” para o sexual. A psicanálise e sua noção de pulsão nos leva até mesmo a pensar o processo de sexuação dos corpos como inconformável a uma noção estável de “gênero”¹¹⁰. Por isso, ao tentar articular os estudos queer e a psicanálise, Britzman (1999/2015) escreve que “a sexualidade é o domínio imaginário”, pois “seu ‘lugar’ é todo lugar” (p. 92).

Em um momento posterior de sua obra, Britzman (2011) novamente coloca esta aproximação entre a psicanálise e o queer no cerne de sua discussão. Em “*Difficulties in the study, research, and pedagogy of sexuality: Problems of origin, discourse, and vulnerability*”¹¹¹, afirma que tanto Freud quanto Foucault a inspiram para pensar em estratégias possíveis para o campo dos estudos queer, de gênero e culturais que, para ela, relacionam-se entre si na medida em que versam, todos eles, sobre a intersecção entre as relações humanas e os limites do conhecimento. Mais precisamente, na concepção de Britzman (2011), tanto Freud quanto Foucault estão interessados sobre o que nos constitui a partir daquilo que *não pensamos*.

¹⁰⁹ Freud (1905a/2006) afirma que questiona todos “bissexuais” de saída e questiona a suposta “naturalidade” da heterossexualidade em seus “*Três ensaios*”: “no sentido psicanalítico, o interesse sexual exclusivo do homem pela mulher é também um problema que exige esclarecimento, e não uma evidência indiscutível que se possa atribuir a uma atração de base química” (p. 138).

¹¹⁰ Em outros termos, Freud (1905a/2006) aborda a impossibilidade de uma adequação total a um gênero quando afirma que no ser humano “a masculinidade ou a feminilidade puras não são encontradas nem no sentido psicológico nem no biológico” (p. 208). Posteriormente comenta a impossibilidade de elucidar a “essência destas noções” (1923c/2006), pois devido à disposição bissexual inequívoca do humano “a masculinidade e a feminilidade puras aparecem como construções teóricas de conteúdo incerto” (1925b/2006, p. 290).

¹¹¹ Conferência apresentada no “*Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género*” da Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

De acordo com Britzman (2011), esses dois teóricos nos levam a pensar sobre construções que parecem pensar por nós e produzir os modos em que imaginamos o normal, o patológico e o cuidado de si. São exemplos destas construções naturalizadas que nos amarram a uma identidade o campo da educação, da religião, da medicina, da ciência, da moral e do governo. Para ela, pensar com Freud e Foucault sobre estas construções que não estamos acostumados a pensar, nos permite dizer algo sobre a história, sobre o sofrimento e sobre os limites da atualidade.

No que tange aos limites, a própria ética da psicanálise e dos estudos foucaultianos implica em não construir e nem sustentar uma visão ideal (e limitadora) de mundo. Pelo contrário, a ética destas teorias implica na necessidade de questionar as visões de mundo, o que se aproxima bastante do queer e de sua ética de abertura para o novo e para aquilo ao qual se resiste. Abordando a questão dos limites da ciência em “*A questão de uma Weltanschauung*”¹¹², Freud (1933/2006) reconhece que a teoria da psicanálise é muito incompleta e que não pretende construir para si uma visão sistemática e auto-suficiente da realidade tal como o fazem em sua análise a religião e o marxismo. Nesta conferência, Freud aponta para a necessidade inerente do pensamento psicanalítico de manter-se próximo à “realidade”, rejeitando para isso ilusões que possam obnubilar a percepção desta com certezas teóricas¹¹³.

De fato, se não quisermos restringir a realidade a uma única leitura que produz aquilo que se enxerga, delimitando também o campo ao qual se resiste, devemos reconhecer que a “realidade” só se torna “real” através de sua descrição em teorias. Para enfrentarmos o

¹¹² *Weltanschauung* é um termo alemão sem tradução literal para o português, se aproxima da ideia de uma “cosmovisão” da realidade e de uma teoria sobre a realidade fechada e universal, compara por Freud (1933/2006) ao discurso religioso.

¹¹³ Talvez seja este o caráter psicanalítico celebrado por Foucault (1966/1999) quando diz que a psicanálise introduz nas ciências humanas “um perpétuo princípio de inquietude, de questionamento, de crítica e de contestação daquilo que pode parecer adquirido” (p. 516).

trabalho das resistências, portanto, precisamos partir da ideia de que *as coisas mudam* e de que o que recentemente era considerado doente ou anormal, hoje não é mais. Relacionando esta ética com a educação, Britzman (2009) escreve que:

O que era impensável para uma geração, a mais nova assume como dado. Os professores devem encarar uma geração de estudantes que não conhecem a sexualidade sem um mundo de AIDS, famílias gays e lésbicas, orgulho gay, fertilização in-vitro, controle de natalidade, direitos dos transexuais, websites de informação que excedem o conhecimento baseado na escola e rompem todo monopólio acerca da visão de mundo¹¹⁴ (p. 56).

Tal consideração torna-se imprescindível para a educação na medida em que tanto em teorias educacionais e desenvolvimentistas quanto na própria psicanálise, práticas com seres humanos podem tornar-se desumanas quando atravessadas pela ideologia, pela engenharia social, pelo pânico moral e pelo idealismo eugenista. No que se refere à psicanálise, devemos considerar que alguém de seu potencial disruptivo, há sem dúvidas nesta perspectiva também um potencial normativo com teorias do desenvolvimento psicosexual e com a transcendentalização de categorias de análise tais como os conceitos de “Lei simbólica”, “castração”, “inveja do pênis”, “nome-do-pai”, “diferença sexual”, “perversão” e “complexo de Édipo”. Como nos mostram os trabalhos de Ayouch (2014, 2015, 2013), Butler (2003b, 2004), Porchat (2013, 2014), Sedgwick (1990, 1997) e de Wittig (1990), todas estas

¹¹⁴ Podemos, aliás, adicionar outros fatos “recém-pensáveis” a esta lista, como a entrada cada vez mais precoce de crianças em creches que as afastam da presença tão onipotente e singular da “mãe” que era característica da Viena oitocentista de Freud; também a presença de políticos abertamente gays que questionam a pensamento heterossexista deste campo, como por exemplo o deputado Jean Wyllys e sua política combativa aos ideais heteronormativos da Câmara dos Deputados do Brasil.

ferramentas de análise podem (e devem) ser (re)pensadas criticamente caso a psicanálise não queira se tornar anti-psicanalítica.

O que procuramos com esta elaboração, é proteger a psicanálise e a educação (sexual) não somente da religião – como o fez Freud (1910b, 1927/2006) em distintos momentos de sua obra – mas também protegê-las da própria “ciência”, com suas teorias “ideais” sobre a realidade que, por vezes, se pretendem imunes ao transcorrer da história e da política. Quando agem desta forma, tais teorias constituem os limites para a leitura do contemporâneo que afirmam apenas “identificar”. Para Ayouch (2013), ao mantermos esta postura de questionamento dos próprios discursos da psicanálise, estamos submetendo-a a seu próprio dispositivo questionador (assim como, na opinião deste autor, o fez Foucault).

Para pôr a psicanálise à prova de si mesma, precisamos então perguntarmo-nos sobre aquilo ao qual ela resiste. Especificamente, no que se refere ao tema desta dissertação, devemos então questionar o recorrente pareamento da “verdade” do sexo com a “verdade” do sujeito representado por alguns psicanalistas que, como pensou Ayouch (2015), parecem ter deixado de analisar contratransferencialmente suas próprias teorias sexuais infantis para propor com seu suposto discurso psicanalítico “prescrições de subjetividade” e tabus para o pensamento¹¹⁵.

Enfim, podemos afirmar que o que nos interessa desta articulação entre o queer e a psicanálise é a constatação, de ambas as teorias, da necessidade de questionamento de si mesmas sobre aquilo que elas idealizam e sobre aquilo ao qual elas resistem. Elas nos dão argumentos para que as próprias teorias críticas da educação sexual questionem a si mesmas e

¹¹⁵ No contexto desta afirmação, Ayouch (2015) está rebatendo argumentos de “psicanalistas” que na França posicionaram-se contra a homoparentalidade e a possibilidade de parceria contratual entre duas pessoas maiores de idade e do mesmo gênero (a lei do PaCS – *Pacte Civil de Solidarité* – votada e aprovada em 1999). Conforme Ayouch, tais psicanalistas argumentam esta sua posição contrária ao PaCS devido ao fato de que, em suas teorias fantasmáticas, que ilustram bem como a própria teoria pode agir defensivamente, “os homossexuais padecem de imaturidade, atraso sexual, de carência narcísica, de regressão pós-edípica, de compensação narcísica antidepressiva, ou de delírio psicótico” (p. 39).

às suas práticas e categorias que, por sua vez, têm efeitos sobre os sujeitos escolares. Ao associar educação e sexualidade e pretender identificar neste encontro oportunidades de transformações e de mudanças sociais, uma teoria que se abra para o novo nos parece indispensável.

Se toda realidade é, afinal, uma realidade sob descrição linguística dentro de determinadas teorias com peso de verdade que produzem subjetividades, torna-se primordial, no campo da educação sexual, questionarmo-nos sobre quais perguntas podemos continuar fazendo a este campo, para que ele possa tornar-se cada vez mais próximo de um comprometimento verdadeiro com uma sociedade democrática e marcada pela indeterminação de Eros e da liberdade. O problema torna-se, então, o de formular, como procuramos fazer em nosso percurso que aqui se encerra, questões que possam desestabilizar a docilidade da educação e seus pressupostos ontologizados, suas categorias naturalizadas, seus ideais investidos de certeza e seus discursos cristalizados sobre aqueles que compõem seu cenário. Com Britzman (1999/2015), pode-se concluir enfim que: “*uma educação sexual socialmente relevante, pode apenas oferecer mais questões*” (p. 106).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Às vezes, algo estranho acontece quando as categorias de ‘nós’ e ‘eles’ se esforçam para articularem-se. Às vezes, elas se desfazem¹¹⁶”
(Deborah Britzman, 1998, p. 90).

Se podemos afirmar algo no encerramento deste trabalho de investigações teóricas, trata-se justamente de que, em pesquisas bibliográficas, boas perguntas podem ser muito mais interessantes do que boas respostas. Ou que, ao menos, boas perguntas podem ser mais férteis e úteis do que “boas” respostas se o que almejamos é não nos acostumar com identidades, ideais e teorias que tornam os que teorizam “míopes” à percepção da “realidade”. Quanto a isso, devemos admitir que se os objetos de investigação desta pesquisa – tais como os afetos, os desejos, as angústias, os mecanismos de defesa e as resistências – também se articulam na subjetividade do próprio pesquisador que vos escreve, é provável que seja mais adequada, para a perspectiva de “conhecimento situado” a que nos vinculamos, a opção de seguir o modelo argumentativo e recheado de incertezas dos escritos freudianos. Desse modo, buscamos impedir que as considerações finais deste trabalho não se encerrem em novos essencialismos.

De acordo com Britzman (2013b), Freud sempre tratou seus postulados sobre a psicanálise como experimentos, sujeitos à incompletude, a falhas, a questionamentos e a novos pontos de vista. De fato, em diversos momentos da bibliografia freudiana podemos nos

¹¹⁶ “*Sometimes, something queer happens when the categories us/them scramble for articulation. Sometimes, they are disrupted*”.

encontrar com um autor que não hesita em questionar afirmações que ele mesmo havia tomado anteriormente como “verdadeiras” e em elaborar novos modos de olhar para a realidade e para o sofrimento psíquico. Podemos, aliás, pensar que Freud aposta com a psicanálise naquilo que põe em risco suas próprias “certezas e ilusões” ou as “certezas e ilusões” de seu tempo (como os dogmas da religião cristã e as normas sociais de normalidade e de sexualidade, por exemplo).

Partindo dessa inspiração questionadora, articulamos agora novas questões com os conceitos que foram apresentados e discutidos nesta dissertação para serem endereçadas às três situações que envolvem resistências à educação sexual apresentadas na introdução. Sobre todas as situações – ou seja, sobre o “repúdio ao carinho gay em um projeto de educação sexual com jovens”, sobre o “impedimento da realização de uma palestra sobre gênero e sexualidade para universitários” e sobre o “pânico moral erigido socialmente pela supostamente ‘perigosa’ presença de discussões críticas sobre o tema gênero nas escolas, chamadas de ‘ideologia de gênero’” – podemos inicialmente afirmar que há uma relação estreita entre *identidade*, *ignorância* e *paixão*.

Na situação um, por exemplo, temos a ilustração de uma resistência em primeira pessoa que envolve nitidamente estes três conceitos. “*Eu não quero saber nada* sobre essa tal existência ‘legítima’ de relações homoafetivas que fui ensinado a ler como pecaminosas” – pareciam querer dizer os jovens que tampavam seus ouvidos e fechavam seus olhos frente ao documentário “*Essa é minha vida*” (2013). Nesta situação, vemos como o encontro conflituoso entre novas ideias e antigos afetos mostrou o trabalho das forças da resistência em alguns jovens, que pode ser representado aqui pela paixão pela ignorância (*não quero saber, não quero ver, não quero ouvir!*). O que problematizamos agora, é que ainda que este conceito torne mais “compreensível” tal situação, apenas “diagnosticar” a resistência com

novos conceitos pode ser uma atitude que não nos leva muito além do que está posto.

Devemos ir além.

Neste ponto, podemos argumentar com o que articulamos até aqui, que é ingênuo imaginar que uma educação sexual que aborde a sexualidade e o gênero de uma perspectiva não-hegemônica acontecerá sem conflitos, ou melhor dizendo, sem resistências. Devemos reconhecer que tais “novas aprendizagens”, que são também desaprendizagens, questionam as práticas de leitura de um “velho Eu” investidas de afetos, demandando, desta forma, um laborioso e complexo trabalho de luto. A problemática centra-se então sobre *como* receberemos este trabalho em nossas práticas pedagógicas: receberemos tais resistências com uma sociabilidade educativa que incentive que todos e todas possam falar o que quiserem, mesmo que o que seja dito possa vir a ser contraditório ao que está sendo ensinado, proporcionando deste modo um espaço hospitaleiro que possa ajudar os estudantes a elaborar o luto demandado pelo abandono de antigas concepções que, por vezes, são aprendidas com as pessoas “mais importantes do mundo” para os sujeitos que resistem... ou pelo contrário, vamos encarar as resistências, que aparecem na forma de preconceitos, também com posturas intolerantes, essencializando os sujeitos que resistem na identidade solipsista do “preconceituoso” e incentivando deste modo novas “chacotas”, “hierarquizações” e “descasos” com aqueles e aquelas que ainda não aprenderam o recente “idioma” da compreensão crítica da sexualidade e do gênero?

Na postura pedagógica “hospitaleira” frente às resistências apresentada neste questionamento, que em nossa articulação se apresenta como a postura mais adequada, há um esforço de quem educa para entender as resistências dos estudantes como “funcionais” em termos sociais e identificatórios. Já na postura que cria embates com os que resistem a assimilar o “idioma” atualmente considerado o mais adequado frente às diferenças, todavia

seja igualmente compreensível que educadoras e educadores desejem uma assimilação imediata da crítica à discriminação e ao ódio em todas as suas manifestações, tal postura também nos parece decorrente da paixão pela ignorância, dessa vez dos educadores, que preferem neste caso ignorar o fato de que quando o saber oferecido provoca uma crise no interior de quem o recebe, inevitavelmente resistências surgirão. Aqui, a primeira lição que podemos apontar, portanto, é que não devemos, enquanto educadores, *negar as reverberações decorrentes do perder e do estar perdido* na educação sexual, pois *toda aprendizagem é também uma desaprendizagem*.

Na opinião de Britzman (2009), para que tal postura pedagógica que envolve a aceitação da incerteza sem ter de expulsar o desconhecido com frustração e ignorância se faça possível, “professores não precisam ser psicanalistas, mas precisam tomar o lado de Eros, que os envolve inevitavelmente em suas próprias situações emocionais, tornadas urgentes quando o Eros deles encontra-se com o outro” (p. 57). Ou seja, professores precisam atentar-se para a existência dos afetos e para sua primazia em relação à razão quando os assuntos em questão são a sexualidade, o desejo e o amor.

Nas situações dois e três, em que o que é visto como “perigoso” é o próprio “conhecimento sobre o gênero”, novamente a paixão pela ignorância se faz valer: “não queremos saber nada sobre essa tal ‘ideologia de gênero’ destruidora de crianças e de famílias” – nos dizem os contemporâneos caçadores de bruxas com todas as letras, evidenciando deste modo um discurso que, em algum plano, se reconhece como “frágil” e por isso precisa se defender. Nestas duas situações, que envolvem proibições, ameaças e a criação de um estado de “pânico moral”, aqueles que a todo custo querem “tirar o gênero da escola” parecem ler projetivamente nos representantes de uma suposta “ideologia de gênero” suas próprias atitudes no que se refere às pedagogias do gênero e da sexualidade. O que queremos

dizer com isso, é que tais discursos parecem identificar narcisicamente no que chamam de “ideologia de gênero”, aquilo que eles próprios fazem em relação ao gênero e à sexualidade dos jovens, só que ao avesso: enxergam na educação sexual implicada com as diferenças uma tentativa de “obrigar” os estudantes a se enquadrarem em um ideal estático de gênero e de sexualidade supostamente coerente, único e adequado. *A mínima diferença*, aqui, situa-se entre a compulsoriedade da heterossexualidade pela lado do conservadorismo, e a compulsoriedade da homossexualidade pelo lado daquilo que chamam de “ideologia de gênero”¹¹⁷.

O “mal-entendido” desta constatação, reside no fato de que as pedagogias da sexualidade que questionam os padrões discriminatórios de gênero – e que por isso são “ainda não toleradas”, por serem “ideologias de gênero” – não almejam produzir deliberadamente sujeitos com tal ou qual gênero ou sexualidade, como o fazem os discursos religiosos que as acusam disto. Muito pelo contrário, se tal perspectiva pedagógica transmite os objetos e saberes sobre o corpo e sobre o desejo que foram construídos pela cultura na educação, o faz de maneira crítica e problematizadora somente para instigar os jovens a produzirem, eles próprios, novos objetos e saberes sobre o corpo e sobre o desejo a partir daquilo que herdaram da história de seus antepassados. A colocação de limites para uma construção identitária supostamente “homonormativa” pela qual tal modalidade “ainda não tolerada” de educação sexual vem sendo aviltada, portanto, passa longe daquilo que ela realmente propõe: justamente o *questionamento* de tais limites identitários¹¹⁸.

¹¹⁷ “Não temos nada contra os homossexuais, só não queremos transformar nossas escolas em *fábricas de homossexuais*” – afirma o padre apresentado na situação três da introdução, evencediando a fantasia de que o “objetivo” de uma educação questionadora seja produzir um (temível) “planeta gay”.

¹¹⁸ A perspectiva crítica de uma educação sexual “ainda não tolerada”, que aponta aos limites identitários, não nega a existência de mulheres transexuais, mulheres cisgêneras, homens transexuais, homens cisgêneros, travestis e pessoas intersexo. O fato é que o reconhecimento da existência histórica e da importância política destas identidades não impede que se possa pensar e teorizar para além delas. Essa é uma das conexões entre as elaborações da teoria queer e da psicanálise: pensar para além da identidade, num movimento que vai além das normas e do igual a si mesmo (Cf. Rodrigues, 2016, p. 182).

Se o “mal-entendido” aparece aqui entre aspas, é porque talvez ele não seja, *ipsi literis*, um mal-entendido, mas um projeto de sociedade que se baseia na produção do medo, da insegurança, da angústia e da abominação do outro com o objetivo de manter a centralização de poder característica da atualidade. Se, com Britzman, damos ênfase à análise das emoções para podermos compreender estas três situações, é porque sobre as emoções não temos (total) controle. Muitas vezes, efetivamente, as emoções produzem limites na leitura de si e do outro sem que possamos nos dar conta disto. O medo e a vergonha são bons exemplos de emoções que historicamente vem sendo impingidas aos corpos que destoam das heteronormas e que passam a produzir limites a estes corpos, naturalizando, até mesmo para estes próprios sujeitos, sua posição social de subalternidade. Ou seja, quanto mais emocional e inconsciente, mais útil é o pânico moral destes discursos conservadores em sua finalidade de produzir negações, recusas e aviltamentos frente àqueles e àquilo que é apresentado como “temível”.

Ainda em relação aos limites, sabemos que a antropologia nos mostra que nenhuma sociedade humana existe sem proibições e que em qualquer comunidade há marcadores muito bem delimitados sobre o que se pode “suportar saber”. Não obstante, mesmo que saibamos que desde muito cedo os humanos percebem que não podem dizer tudo o que imaginam ou fazer tudo o que querem, ou melhor, que devem negar e/ou reprimir muito do que pensam, desejam e/ou que efetivamente fazem, nossa questão nesta pesquisa foi a de como ampliar, a partir da educação sexual, o campo do “suportável” para que a diferença que produz abjeção em certos corpos e desejos – que *em si mesmos* não tem nada de socialmente nocivos – seja questionada e, quem sabe, desconstruída.

Neste ponto, ainda que de modo não exatamente propositivo, aprendemos com Britzman que os materiais literários e midiáticos podem vir a ser interessantes instrumentos

pedagógicos por excederem o aspecto literal da pedagogia *stricto sensu* e por introduzirem a indeterminação dos afetos no seio desta prática¹¹⁹. Afinal, o próprio prazer da poesia, dos livros, dos filmes e das obras de arte não estão neles mesmos, mas estão à margem deles, no encontro destes com a subjetividade afetiva de quem os aprecia. Devido a isso, podemos criar com estes materiais muitas novas discussões e sentidos a partir da imaginação. Tais materiais, que são tão mais prazerosos quanto mais surpreendentes, se apresentam como potentes ferramentas pedagógicas para o que aqui se propõe. Muitas vezes, a arte e a literatura provocam discussões que tornam difícil o retorno do eu ao idêntico e que têm o poder de desfazer, quando menos esperamos, “as categorias de ‘nós’ e ‘eles’”. Esta diferenciação, além do mais, também é uma questão de limites. Mais especificamente, para uma pedagogia queer, educar é uma questão de tensionar, questionar e, possivelmente, de transcender os limites. A segunda lição que podemos retirar desta discussão, pode então se apresentar como uma “questão-desafio”: *e se as teorias da educação e da sexualidade passassem a articular a si mesmas com mais questões do que com respostas?*

Se a própria palavra *educere* – termo em latim que é a raiz etimológica da palavra educar – significa literalmente “conduzir para fora” ou “levar para fora”, podemos dizer que não há educação se não há transformação e que transformar é, no fim das contas, seu objetivo maior de ser. Em consonância com esta ideia e com os conflituosos encontros entre Eros e Tânatos no interior das propostas educativas, Silva (2000), ao pensar na pedagogia justamente como diferença, escreve que “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo em que, sem ela, se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto” (p. 101).

¹¹⁹ É importante levar em consideração que estes materiais devem buscar abordar a indeterminação e o movimento característicos da subjetividade humana e não, pelo contrário, oferecer “identidades estereotipadas e figuras glamourizadas pretensamente imunes ao estremecimento das forças disruptivas da existência” (Rolnik, 1997, p. 21).

Quanto as transformações, o que devemos ter em mente, repito, é que estas demandam um trabalho de elaboração do luto, e que, por isso, demandam um tempo que não é sempre o mesmo para todos e todas na escola. Faço essa ponderação para que não tomemos os obstáculos, as resistências e as frustrações na educação sexual como provas de que o trabalho não surtiu efeitos. Os efeitos deste trabalho que envolve reconsiderações de prévios investimentos afetivos do Eu, como pensou Britzman (1998), geralmente acontecem em um tempo posterior.

De volta uma última vez às situações que ilustraram o trabalho das resistências anteriormente, devemos agora relatar que os mesmos estudantes que fecharam olhos e ouvidos na primeira situação, em momento posterior do projeto, aplaudiram de pé e com entusiasmo o vídeo-depoimento da educadora trans Marina Reidel sobre as dificuldades e prazeres envolvidos na sua não-conformidade aos ideias heteronormativos de gênero e sexualidade dentro de um contexto escolar¹²⁰. Ademais, no encerramento do projeto, as e os estudantes produziram belos cartazes contra o preconceito e gravaram, eles próprios, depoimentos tocantes contra diversos processos de discriminação.

Sobre a segunda situação, devemos agora também considerar o fato de que a “proibição” da realização de minha palestra foi diretamente associada pelos universitários à grande quantidade de público que por ela se interessou: “*foi proibir que fez bombar*”. Muitas e muitos universitários, que nada ou pouco sabiam sobre o “gênero”, passaram a se interessar pelo tema precisamente por sua posição contestada dentro da instituição. Aqui, devemos levar em consideração que tais discursos do pânico moral tampouco são imediatamente assimilados, e que há a possibilidade de se resistir a estes discursos. Ao abordar justamente a “farsa da ideologia de gênero”, o deputado Jean Wyllys (2016) escreve que “há situações em

¹²⁰ Depoimento disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9u9gOH0QZn8&t=248s> Acesso em: 10/02/2017.

que os esforços para invisibilizar ou deturpar um assunto, acabam por afirmá-lo e ampliar sua circulação” (s/p.).

Já a situação três, – a caçada contra a “ideologia de gênero – é uma situação mais ampla e que envolve grandes teias de saber/poder. A partir de nossa articulação, podemos endereçar a ela uma leitura que lê não apenas um levante conservador de grande escala contra a educação sexual, mas uma leitura que lê também a necessidade de que tais discursos de poder (quase soberanos nos dois últimos séculos) movimentem-se em *defesa* de seus pressupostos. Se esta “defesa” precisa se intensificar de tal forma e intensidade, é porque, sem dúvida, os questionamentos voltados a tais discursos conservadores também têm se tornado cada vez mais audíveis e potentes. O cuidado necessário nesta contestação, argumentamos, é o de que não assimilamos a divisão essencialista e transcendental criada por estes discursos separatistas de “nós” e “eles”, pois, se tais categorias são instáveis e sujeitas às contingências das experiências e das identificações, de nada adianta o reforçamento desta diferenciação entre “nós” e “eles” com “contra-ataques” que acabam por radicalizar o essencialismo desta diferença e por aumentar os muros entre nós.

Dito de outra maneira, e se, ao recusarmo-nos a estar na posição de batalha na qual somos convocados por estes discursos, passássemos a colocar justamente o processo de construção da alteridade em questão? Para tal, precisamos inicialmente reconhecer que *todos e todas nós* participamos da construção dos binarismos e essencialismos que propomos desconstruir, quando solidificamos experiências ao insistir em práticas de leitura que as essencializam em identidades e teorias supostamente sempre iguais a si mesmas. Para encararmos essa tendência humana ao narcisismo, precisamos com certa urgência reconhecer a necessidade pedagógica de (auto)questionamentos de nossas teorias e da valorização de pessoas que possam falar por si mesmas sobre suas experiências na educação, evidenciando

desta forma que o discurso pretensamente “neutro” deste campo oculta os poderes que o atravessam. Por isso, a terceira e última lição que apontamos nestas considerações, nos diz sobre a *necessidade de proliferação de questionamentos, de personagens, de identificações e de outras histórias que inspirem e surpreendam, inclusive, aos próprios educadores e educadoras.*

Tendo em vista o que foi examinado e debatido neste trabalho, pode-se mapear algumas investigações possíveis a partir das discussões aqui iniciadas. Um primeiro possível avanço, seria o de atribuir maior importância à investigação do caráter pulsional das resistências nas modalidades normativas de educação sexual. Outra via possível de investigação, que talvez dê conta da grande distância entre o lugar onde os escritos de Britzman nascem e o lugar onde esta pesquisa é escrita, é se aprofundar no estudo das diferenças histórico-culturais entre o Canadá e o Brasil no que tange aos direitos à cidadania e à diferença que, como sabemos, são muito distintos nestes dois países. Uma última possibilidade, que se apresenta igualmente como profícua para a continuidade do que é discutido nesta pesquisa, seria um aprofundamento na compreensão do conceito de resistência em Foucault e em Freud e uma comparação entre eles.

Finalmente, encerro este trabalho de maneira pouco propositiva, pois seu objetivo se aproximou mais do questionamento de discursos da verdade do que da afirmação de novas verdades sobre o gênero e sobre a sexualidade (francamente, já são tantas!). Com o prazer e com o risco de apostar em articulações tão não canônicas na universidade e que são, na contemporaneidade, alvos de críticas pelo conservadorismo que se intensifica no Brasil, “finalizo” a discussão deste trabalho reconhecendo que esta é uma discussão que deve se manter “aberta”, “livre” e “sem fim”. Deste modo, torço para que esta pesquisa seja lida justamente em seus furos e em suas faltas que apontam para outras ideias, outros projetos,

outros aléns e outros afetos... Com sorte, quem sabe o fruir das singulares vidas que porventura vierem a ler esta dissertação possam torná-la novamente viva com outras questões. De fato, novas questões têm mesmo esta força de fazer viver.

REFERÊNCIAS

- Ayres, J. R. C. M. (2002). Práticas educativas e prevenção de HIV/Aids: lições aprendidas e desafios atuais. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 6(11), pp. 11-24.
- Ayouch, T. (2013). Foucault a favor del psicoanálisis: verdad, veridicción, prácticas de sí. *Verba Volant. Revista de Filosofía y Psicoanálisis*, 3(2), pp. 78-98.
- Ayouch, T. (2014). Questionando a teoria psicanalítica das perversões. Em: Campos, E. B. V. & Carrijo, C. (Orgs). *Psicanálise e questões da contemporaneidade II* (pp. 81-95). Bauru: CRV.
- Ayouch, T. (2015). *Psicanálise e homossexualidades: teoria, clínica, biopolítica*. Curitiba: CRV.
- Ayouch, T. (2016). Contribuições feitas no âmbito do exame geral de qualificação desta pesquisa em 15 de setembro de 2016.
- Bento, B. (2008). *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense.
- Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, 19(2), pp. 549-559.
- Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual*. Brasília: SEF/MEC.
Recuperado em 11 de setembro de 2015 de:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational theory*, 45(2), pp. 151-165. Recuperado em 25 de setembro, 2015 de:
<https://www.academia.edu/22058440>
- Britzman, D. P. (1996). O que é esta coisa chamada amor?: identidade homossexual, educação e currículo (1995). *Educação & Realidade*, 21(1), pp. 71-96.

- Britzman, D. P. (1998). *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning*. New York: Suny Press.
- Britzman, D. P. (2002). O retorno da “criança-questão”: uma leitura do filme ‘Ma vie en rose’ a partir de Melanie Klein. *Estilos da Clínica*, 7(12), pp. 130-145.
- Britzman, D. P. (2003). *After-Education: Anna Freud, Melanie Klein, and psychoanalytic histories of learning*. New York: SUNY Press.
- Britzman, D. P. (2006). *Novel Education: Psychoanalytic studies of learning and not learning*. New York: Peter Lang Publishing.
- Britzman, D. P. (2009). Professor@s e Eros (Teachers and Eros). *Educar em revista*, (35), pp. 53-62.
- Britzman, D. P. (2011) Difficulties in the study, research, and pedagogy of sexuality: Problems of origin, discourse, and vulnerability. Conferência apresentada no *Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado em 17 de janeiro de 2016 de: <https://www.academia.edu/20526981/>
- Britzman, D. P. (2012). “Each to each”: A psychoanalytic discussion on the equality of vulnerability. Artigo apresentado no *American Educational Research Association*, Vancouver, BC. Recuperado em 03 de setembro de 2016 de: <https://www.academia.edu/12044657/>
- Britzman, D. P. (2013a). What gives with psychoanalysis and education?: An Essay Review of Peter Taubman’s “Disavowed Knowledge: Psychoanalysis, Education, and Teaching”. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies* (9).

- Britzman, D. P. (2013b). Thinking within the affective registers in research. Conferência apresentada no *Seminar in learning complexities*. University of Jyväskylä, Finland. Recuperado em 03 de setembro de 2016 de: https://www.academia.edu/25020696/Thinking_within_the_affective_registers_in_research
- Britzman, D. P. (2015). Curiosidade, sexualidade e currículo (1999). Em: Louro, G. L.(org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bruschini, M. C. A. (1981). Apresentação. Em: Chauí, M.; Kehl, M. R. & Werebe, M. J. (1981). Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? *Cadernos de Pesquisa*, 36, pp. 100-101.
- Bryson, M., & de Castell, S. (1993). Queer pedagogy: Praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, pp. 285-305.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (1993). Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2003a). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (1990). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2003b). O parentesco é sempre tido como heterossexual?. *Cadernos Pagu*, (21), pp. 219-260.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge Press.
- Chauí, M.; Kehl, M. R. & Werebe, M. J. (1981). Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? *Cadernos de Pesquisa*, 36, pp. 101-113.
- Costa, J. F. (1992). *A inocência e o vício: Estudos sobre o homerotismo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Costa, J. F. (1995). *A face e o verso: Estudos sobre o homoerotismo II*. São Paulo: Escuta.

- Derrida, J. (1973). *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.
- Felipe, J. (2000). Infância, gênero e sexualidade. *Educação & Realidade*, 25(1).
- Felipe, J. (2007). Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-Posições*, Campinas, 18(2), 53.
- Felman, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Ferrari, A. (2004). Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. *Revista brasileira de educação*, 25, pp. 105-115.
- Foucault, M. (1999). *As palavras e as coisas : uma arqueologia das ciências humanas* (1966). 8ª ed. São Paulo : Martins Fontes.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. Em: Dreyfus, H. & Rabinow, P. (orgs.) *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. pp. 231-249.
- Foucault, M. (2000). Sobre a História da sexualidade. Em: M. Foucault. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2012a). *História da sexualidade I: a vontade de saber* (22ª impressão) (1976). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2012b). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres* (2ª impressão) (1984). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2014). *História da sexualidade III: o cuidado de si* (1984). São Paulo: Paz e Terra.
- Freud, A. (1996). *O ego e os mecanismos de defesa* (10ª edição) (1946). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Freud, S. (2006). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund*

Freud, Rio de Janeiro: Imago. Especificamente as obras:

(1985) *Estudos sobre a histeria* (Vol. II).

(1900) *A interpretação dos sonhos* (Vol. IV e V).

(1901) *Psicopatologia da vida cotidiana* (Vol. VI).

(1905a) *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (Vol. VII, pp.117-231).

(1905b) *Os chistes e sua relação com o inconsciente* (Vol VIII).

(1907) *O esclarecimento sexual das crianças* (vol. IX. pp. 121-132).

(1908a) *Sobre as teorias sexuais das crianças* (vol. IX, pp. 189-206).

(1908b) *Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa moderna* (vol. IX. pp. 167-188).

(1909) *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos* (vol. X, pp. 13-136).

(1910a) *Cinco lições de psicanálise*, (vol. XI, pp. 17-66).

(1910b) *Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância* (vol. XI, pp. 67-142).

(1911) *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental* (vol. XII, pp. 233-246).

(1912) *A dinâmica da transferência* (vol. XII, pp. 109-122).

(1913) *Introdução a "The psycho-analytic method", de Pfister* (vol. XII, pp. 353-360).

(1914) *Sobre o narcisismo: uma introdução* (vol. XIV, pp. 77-110).

(1915a) *Os instintos e suas vicissitudes* (vol. XIV, pp. 117-146).

(1915b) *Reflexões sobre os tempos de guerra e morte* (vol. XIV, pp. 285-316).

(1916) *Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico* (vol. XIV, pp. 325-350).

(1917a) *Conferências introdutórias sobre psicanálise: Parte III*, vol. XVI).

(1917b) *Uma dificuldade no caminho da psicanálise* (vol. XVII, pp. 145-156).

- (1921) *Psicologia de grupo e análise do ego* (vol. XVIII, pp. 75-148).
- (1923a) *O Ego e o Id* (vol. XIX, pp. 15-84).
- (1923b) *Dois verbetes de enciclopédia* (vol. XVIII, pp. 245-270).
- (1923c) *A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade* (vol. XIX, pp.155-163).
- (1925a) *As resistências à psicanálise* (vol. XIX, pp. 239-254).
- (1925b) *Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos* (vol. XIX, pp. 274-279).
- (1925c) *A negativa* (vol. XIX, pp. 261-270).
- (1926) *Inibição, sintoma e ansiedade* (vol. XX, pp. 81-176).
- (1927) *O Futuro de uma ilusão* (vol. XXI, pp. 13-66).
- (1930) *O mal-estar na civilização* (vol. XXI, pp. 66-148).
- (1933) *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise* (vol. XXII, pp. 13-180).
- (1937) *Análise terminável e interminável* (vol. XXII, pp. 223-270).
- (1938) *Esboço de psicanálise* (vol. XXIII, pp. 151-222).
- Freud, S. (2014). *As pulsões e seus destinos* (1915). Belo Horizonte: Autêntica.
- Furlani, J. (2005). *O Bicho vai pegar! Um Olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS.
- Furlani, J. (2009). Educação sexual: quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. *Perspectiva*, 26(1), pp. 283-317.
- Furlani, J. (2011). *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

- Halperin, D. M. (1995). *Saint Foucault: A Gay Hagiography*. New York: Oxford University Press.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs and Women: The reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Junqueira, R. D. (2009a). Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. Em: R. D. Junqueira (org) *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (Vol. 32). Secad/MEC.
- Junqueira, R. D. (2009b). Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. Em: Xavier Filha, C. (org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: UFMS, pp. 111-142.
- Junqueira, R. D. (2012). Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. Em: Miskolci, R. & Pelúcio, L. (orgs.). *Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos* (Série Sexualidades e Direitos Humanos). São Paulo: Annablume.
- Kehl, M. R. (2002). *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kupfer, M. C. (1997). *Freud e a educação: O mestre do impossível*. São Paulo: Editora Scipione.
- Kushner, T. (1993). *Angels in America. Part I: Millennium Approaches. Part II: Perestroika*. New York: Theatre Communications Group.
- Laplanche, J. (1985). *Vida e morte em psicanálise* (1977). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Laplanche, J., & Pontalis, J-B. (2008) *Vocabulário da Psicanálise*: Laplanche e Pontalis. (1967) [4 ed.]. São Paulo: Martins Fontes.

- Loureiro, I. (2004). *Psicanálise e Sexualidade: crítica e normalização*. Em: Piscitelli, A.; Gregori, M. F. & Carrara, S. *Sexualidades e Saberes: convenções e fronteiras*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. Em: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 7-34.
- Louro, G. L. (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, 25(2).
- Louro, G. L. (2001). Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. *Revista Estudos Feministas*, 9(2) Florianópolis: IFCH.
- Louro, G. L. (2004a). *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2004b). Sexualidades contemporâneas: políticas de identidade e de pós-identidade. Em: Uziel, A. P. et al. (orgs.) *Construções da Sexualidade: gênero, identidades e comportamentos em tempo de AIDS*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Louro, G. L. (2004c). Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. Em: *Imagem e Diversidade Sexual: Estudos da Homocultura*, 1, pp. 23-28.
- Louro, G. L. (2007a). Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, 46, pp. 201-218.
- Louro, G. L. (2007b). Conhecer, pesquisar, escrever... *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 2007, pp. 235-245.
- Louro, G. L. (2007c). O “estranhamento” queer: A construção dos corpos: perspectivas feministas. Florianópolis: *Mulheres*, pp. 141-148.

- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, 19(2), 56.
- Louro, G. L. (2011). Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente*, Belo Horizonte, 3(4), pp. 62-70.
- Luhmann, S. (1998). Queering/querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing. Em: Pinar, W. F. (org) *Queer theory in education*, pp.141-155.
- Maia, A. C. B. (2010). Conceito amplo de Sexualidade no processo de Educação Sexual. *Revista Psicopedagogia on line - Educação & Saúde*.
- Meyer, D. E. E.; Mello, D. F.; Valadão, M. M. & Ayres, J. R. C. M. (2006). “Você aprende. A gente ensina?”: interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(6), pp. 1335-1342.
- Millot, C. (2001). *Freud antipedagogo* (1987). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Miskolci, R. (2007a). A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. Em: *Congresso de leitura do Brasil* (Vol. 16, pp. 1-19).
- Miskolci, R. (2007b). Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cad. Pagu* (28), Campinas. pp. 101-128.
- Miskolci, R. (2009). A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 11(21).
- Miskolci, R. (2012). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nardi, H. C. (2008). O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. *Revista Psicologia & Sociedade*, 20.
- Oxford English Dictionary (2010). *Oxford University Press* (1st ed. 1989).

- Pastana, M., & Maia, A. C. B. (2013). Sexualidade, gênero e mídia: projeto de educação sexual com estudantes de comunicação e psicologia. *Psicologia.com.pt*.
- Pelúcio, L. (2012). Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. *Contemporânea*, 2(2), pp. 395-418.
- Pelúcio, L. (2014). Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? *Revista Periódicus*, 1(1), pp. 68-91.
- Pelúcio, L. (2015). Concepções e análise do material didático na perspectiva da diversidade. Em: Moraes, M. S. S. & Rebechi Jr. A. (orgs.) *Coleção Produção de Material Didático para a Diversidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Pelúcio, L., & Miskolci, R. (2009). A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, (1), pp. 125-157.
- Perlongher, N. (1987). *O que é AIDS*. São Paulo: Brasiliense.
- Pinar, W. F. (1998). Introduction. Em: W. F. Pinar. (Org.) *Queer theory in education*. New York: Routledge.
- Porchat, P. (2005). *Freud e o teste de realidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Porchat, P. (2007). *Gênero, psicanálise e Judith Butler: do transexualismo à política* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Porchat, P. (2010). Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*, 18(1), pp. 161-170.
- Porchat, P. (2013). Tópicos e desafios para uma psicanálise queer. Em: Teixeira, F., Filho, Peres, W. S., Rondini, C. A., & Souza, L. L. de (orgs.) *Queering: problematizações e insurgências na psicologia contemporânea*. Cuiabá: EDUFMT.

- Porchat, P. (2014). *Psicanálise e transexualismo: desconstruindo gêneros e patologias com Judith Butler*. Curitiba: Juruá.
- Ribeiro, P. R. (2004). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Rodrigues, G. V. (2013). *Gênero e Sexualidade nos Mídia*. Relatório final de estágio em Educação Sexual não publicado.
- Rodrigues, G. V. (2016). Escutando transidentidades na psicanálise: potencialidades subversivas. *Revista Periódicus*, 1(5), pp. 171-184.
- Rodrigues, G. V. & Maia, A. C. B. (2012). Compreensão dos universitários sobre Aids e formas de prevenção. *Anais do XXIV Congresso de Iniciação Científica da Unesp*.
- Rodrigues, G. V., Pastana, M. & Maia, A. C. B. (2013). Gênero e Sexualidade nos Mídia: reflexões e produções críticas. *Anais Semana da Comunicação da Unesp Bauru de 2013*.
- Rodrigues, G. V. & Maia, A. C. B. (2013). Compreensão de universitários sobre aids e formas de prevenção: apontamentos sobre a vulnerabilidade de gênero. *Anais do XXV Congresso de Iniciação Científica da Unesp*.
- Rodrigues, G. V.; Maia, A. C. B. & Pastana, M. (2015). A sexualidade nos meios de comunicação: Concepções de estudantes de jornalismo. *Anais do IV Simpósio Internacional de Educação Sexual da Universidade Estadual de Maringá: feminismos, identidades de gênero e políticas públicas*.
- Rolnik, S. (1997). "Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização", Em: Lins, D. (org.) *Cultura e subjetividade. Saberes Nômades*. Papirus, Campinas, pp. 19-24.
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). *Dicionário de psicanálise (1997)*. Rio de Janeiro: Zahar.

Scott, J. (1998). A invisibilidade da experiência (1991). *Projeto História*, n. 16, pp. 297-325.

Sedgwick, E. K. (1985). *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*.

New York: Columbia University Press.

Sedgwick, E. K. (1990). Epistemology of the Closet. *The lesbian and gay studies reader*, 45.

Sedgwick, E. K. (1994). Queer and Now. Em: E. K. Sedgwick. *Tendencies*. London:

Routledge.

Sedgwick, E. K. (2007). A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, 28(1), pp. 19-54.

Seffner, F. & Ferrari, A. (2012). “A morte e a morte” dos homossexuais. *Revista Gênero*, 10(1).

Seffner, F. (2003). Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS.

Seidman, S. (1993). Identity and Politics in a Postmodern Gay Culture: Some Historical and Conceptual Notes Em: Warner, M. (org.) *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*.

Seidman, S. (1996). *Queer Theory/Sociology*. Malden: Blackwell.

Silva, T. T. da (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, pp. 73-102.

Silva, T. T. da (2013). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3ª edição) (1999). Belo Horizonte: Autêntica.

Spargo, T. (2006). *Foucault e a teoria queer* (1999). Rio de Janeiro: Pazulin.

Veloso, C. (1986). Vaca Profana. Em: *Totalmente demais* [Disco]. Gravadora Philips Records.

Voltolini, R. (2011). *Psicanálise e Educação* (coleção passo-a-passo). Rio de Janeiro: Zahar.

Warner, M. (1993). *Fear of a Queer Planet: queer politics and social theory*. Minneapolis:

University of Minnesota Press.

Werebe, M. J. G. (1998). *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados.

Wittig, M. (1990). The straight mind. Em: Ferguson, Russell (org.). *Out there:*

Marginalization and contemporary cultures. Vol. 4. MIT Press.

Wyllys, J. (2016). A farsa da ideologia de gênero. Em: *Folha de S. Paulo*, 15/03/16.

APÊNDICE A: BIBLIOGRAFIA DE DEBORAH BRITZMAN

Todos os livros publicados por Britzman, apresentados a partir da publicação mais recente para a mais antiga:

- *Melanie Klein: Early Analysis, Play, and the Question of Freedom.*

(Editora Springer Press, 2016).

- *A Psychoanalyst in the Classroom: The Human Condition of Education.*

(Editora SUNY Press, 2015).

- *Freud and Education.*

(Editora Routledge, 2011).

- *The Very Thought of Education: Psychoanalysis and the impossible professions.*

(Editora SUNY Press, 2009).

- *Novel Education: Psychoanalytic Studies on learning and not learning.*

(Editora Peter Lang, 2006).

- *After-Education: Anna Freud, Melanie Klein, and psychoanalytic histories of learning.*

(Editora SUNY Press, 2003).

- *Lost subjects, contested objects: toward a psychoanalytic inquiry of learning.*

(Editora SUNY Press, 1998).

- *Practice Makes Practice: a critical study of learning to teach.*

(Editora SUNY Press, 1991).