


## RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a), o texto completo deste trabalho será disponibilizado somente a partir de 14/03/2019.

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<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen

Data da defesa: 14/03/2017

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> 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

## 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, defendo 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 escolas<sup>7</sup>. 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:

---

<sup>7</sup> 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 aflorada” 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”<sup>8</sup>, 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 LGBT<sup>9</sup>, 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 tema<sup>10</sup>.

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

---

<sup>8</sup> 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).

<sup>9</sup> 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).

<sup>10</sup> 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](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 brasileiro<sup>11</sup>. 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

---

<sup>11</sup> 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 moral<sup>12</sup> 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

---

<sup>12</sup> 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).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Às vezes, algo estranho acontece quando as categorias de ‘nós’ e ‘eles’ se esforçam para articularem-se. Às vezes, elas se desfazem<sup>116</sup>”  
(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

---

<sup>116</sup> “*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”<sup>117</sup>.

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 identitários<sup>118</sup>.

---

<sup>117</sup> “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, evadecendo a fantasia de que o “objetivo” de uma educação questionadora seja produzir um (temível) “planeta gay”.

<sup>118</sup> 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 prática<sup>119</sup>. 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).

---

<sup>119</sup> 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 escolar<sup>120</sup>. 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

---

<sup>120</sup> 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](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.