

SEXUALIDADE, GÊNERO E COTIDIANO ESCOLAR: DIÁLOGOS A PARTIR DA PSICANÁLISE

Ana Paula Leivar Brancaleoni

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP
ana.brancaleoni@unesp.br | ORCID 0000-0002-5927-4175

Resumo

Objetiva-se apresentar possíveis contribuições da psicanálise, com destaque para o pensamento do húngaro Sándor Ferenczi, para a efetivação de educação sexual emancipatória em processos educativos, com vistas à promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero, assim como da ruptura com violências produzidas e reproduzidas pela cisheteronormatividade. No diálogo com conceitos psicanalíticos, discute-se a hipocrisia adocedora, que ainda permeia hegemonicamente os processos educativos, quando se refere à sexualidade e ao gênero, intensificada por movimentos conservadores de extrema direita, atuantes no cenário político brasileiro. Reflete-se, também, acerca de caminhos para sua problematização e de rupturas com silenciamentos no cotidiano escolar, decompondo instituídos e ilusões pedagógicas que dogmatizam e normatizam sexualidades, formas de ser e existir. Compreende-se que a ética psicanalítica, ao questionar sobre o desejo, assim como sobre os recalcamientos e abjeções, traz colaborações na intensificação de processos e posicionamentos promotores de transformações no contexto da educação sexual.

Palavras-chave: Sexualidade; Gênero; Educação Sexual; Ética Psicanalítica, Educação e Cisheteronormatividade.

Abstract

This study aims to present possible contributions of psychoanalysis - especially stemming from the ideas of Hungarian Sandor Ferenczi - to the implementation of emancipatory sexual education in educational processes with the goal of promoting respect to sexual and gender diversity as well as of breaking with violence produced and replicated by cisheteronormativity. In a dialog with psychoanalytical concepts, we discuss the unhealthy hypocrisy that still hegemonically permeates educational



processes regarding sexuality and gender, intensified by conservative, far-right movements in the Brazilian political scenario. We also reflect on ways to problematize and break with silencing in the school day-to-day, breaking down pedagogical beliefs and illusions that institute sexualities and ways of being and existing as dogma and normal. We understand that psychoanalytical ethics - when questioning desire as well as repressions and abjections - collaborates to intensify processes and positions that promote transformations in the context of sexual education.

Keywords: Sexuality; Gender; Sexual Education; Psychoanalysis; School.

Sobre a Hipocrisia, Suas Reproduções e Enfrentamentos

A educação moral edificada sobre o recalçamento produz em todo homem saudável um certo grau de neurose e origina as condições sociais atualmente em vigor, em que a palavra de ordem do patriotismo encobre, de maneira muito evidente, interesses egoístas, em que, sob a bandeira da felicidade social da humanidade, propaga-se o esmagamento tirânico da vontade individual, em que na religião se venera seja um remédio contra o medo e a morte – orientação egoísta – seja um modo lícito de intolerância mútua; quanto ao plano sexual, ninguém quer ouvir falar do que cada um faz. A neurose e o egoísmo hipócritas são, portanto, resultado de uma educação baseada em dogmas (...). A hipocrisia certamente um dos mais característicos sintomas da histeria do homem civilizado em nossos dias (Ferenczi, 2011a, p. 43).

A escolha da epígrafe do presente artigo, que consta no trabalho “Pedagogia e Psicanálise”, escrito por Sandor Ferenczi, em 1908, deve-se ao fato de que ela nos reporta, com nitidez, permanências, assim como enfrentamentos necessários para o efetivo trabalho com as dimensões de sexualidade e gênero no cotidiano escolar. Aponta-nos também que se trata de uma questão à qual não se escolhe trabalhar, mas que constitui intimamente o fazer educativo mesmo que não queiramos.

No trecho acima apresentado, o autor nos chama a atenção para uma questão fundamental nos processos educativos, que resulta em problemas futuros para o adulto. Convida-nos a pensar sobre a hipocrisia em relação à sexualidade, presente também nos processos pedagógicos, que participa da constituição de sofrimentos psíquicos e de adoecimentos. A escrita do trabalho citado data de mais de 100 anos. Que efeitos as proposições apresentadas teriam ainda hoje? Espantosamente, as



considerações do psicanalista húngaro nos inquietam porque dizem de desafios que não foram superados, mas, ao invés disso, reafirmam-se nas escolas e outros espaços educativos brasileiros, nos idos de 2023. Em nosso solo, nos deparamos ainda com intensas defesas de processos educativos com compassos de marcha militar, uma educação como já dizia Ferenczi “baseada em dogmas que negligenciam a verdadeira psicologia do homem (Ferenczi, 2011a, p.43).”

Como destacam Kupermann e Dean-Gomes (2021), o tema da educação esteve presente de forma transversal em toda obra de Ferenczi, sendo de grande importância já nos seus primeiros trabalhos publicados. O autor chama a atenção para a necessidade de maleabilidade do adulto no encontro com a criança, havendo riscos, a depender de como se dá essa relação, de serem provocadas dificuldades para o desenvolvimento do psiquismo nascente do infante.

Ferenczi estabelece críticas ao excessivo cerceamento das disposições espontâneas das crianças, na priorização da aquisição de certa disciplina, como afirma: “o grande poder que os adultos têm em face das crianças, em vez de utilizá-lo sempre, como geralmente se faz, para imprimir as nossas próprias regras rígidas no psiquismo maleável da criança, como algo outorgado do exterior, poderia ser organizado como meio de educá-las para maior independência e coragem” (Ferenczi, 2011d, p.81). Podemos aqui pensar sobre a imposição da disciplina da cisheteronormatividade. Como afirma Bento (2011), performam-se e constituem-se, no cotidiano das escolas e nos processos educativos, configurações em que o corpo, o lúdico e os sentimentos são permanentemente vigiados e controlados. Como afirmam Kupermann e Dean-Gomes (2021, p. 43):

A essa modalidade de transmissão de saber traumática se contraporia uma outra, na qual a higidez dos processos psíquicos infantis não enfrentaria tantos riscos, tendendo a uma melhor consolidação. Trata-se de uma educação pautada na linguagem da efetiva “ternura” - a disposição amorosa que a criança engendra junto aos seus cuidadores - e internalização de vivências amorosas não-opressivas, ou seja, emancipatórias.

No cenário político brasileiro, assim como entre os muros de instituições escolares e nos interiores das casas, por meio das telas coloridas das TVs e equipamentos de acesso às redes sociais, circulam poderosos discursos que corroem avanços conseguidos no sentido de transformar os espaços educativos com vistas à promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero. Refletimos aqui acerca do



que vem sendo chamado de “Movimento contra a ideologia de gênero”, mas que se constitui de fato como configuração de todos aqueles que rompem com os ditames totalitários da heteronormatividade à condição de bodes expiatórios, sustentados por uma paranoia forjada socialmente. Warner e Berlant (2002, p.33) conceituam heteronormatividade como um conjunto de: “instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que fazem não só que a heterossexualidade pareça coerente – isto é, organizada como sexualidade – como também que seja privilegiada.” Contudo, as reprimendas e violências são mais ostensivas para pessoas que rompem com o binarismo de gênero, na relação pressuposta com seu genital de nascimento. Assim, há uma cisheteronormatividade.

Nos últimos anos, assiste-se a uma onda ultraconservadora que age atacando os direitos e possibilidades de existência da população LGBTQIA+, por meio do uso do alibi de que estaria se contrapondo ao que o movimento denomina como “ideologia de gênero” (Ribeiro, 2017). Os movimentos antigênero utilizam tal sintagma atuando no combate a políticas e reformas educacionais que visam incluir a diversidade nos currículos e práticas escolares, a exemplo do que ocorreu no debate acerca do Plano Nacional de Educação, no ano 2014. Destaca que, em nosso país, o movimento também está intimamente relacionado com o Programa “Escola sem Partido”, articulado a propostas políticas de extrema direita (Barzotto & Seffner, 2020).

Dessa forma, constituem-se inimigos fantasísticos, posicionados como sendo monstros ameaçadores de uma pretensa ordem e configuração de famílias de bem, santas e morais. Nessa perspectiva, sobressaltam-se mecanismos psíquicos operantes nas formações grupais idealizadas, conforme aponta Freud (2006b), em que os laços de fraternidade entre alguns se sustentam pelo endereçamento da agressividade, própria da condição pulsional humana, a certos grupos que são eleitos como bodes expiatórios, que se acentuam em determinadas formas de organização social em que as idealizações são prementes e a negação da condição de precariedade humana se instaura com força, sustentando fundamentalismos.

Assim, como nos diz Junqueira (2018), “ideologia de gênero”, portanto, configura-se como poderoso slogan que se utiliza para incendiar arena política e impulsionar manifestações virulentas contra ações de promoção aos direitos sexuais e punições de violações, no combate a discriminações cisheterossexistas. Por meio de elaboradas estratégias midiáticas, pautadas na promoção do medo entre a população, sustenta-se a crença de que crianças e jovens seriam submetidos a uma difusão



social de valores deturpados, que provocariam a homossexualidade e a transexualidade, ameaçando, portanto, “a digna família brasileira”. Constata-se manobra que se configura deliberadamente como ataque a quem se mobiliza no sentido de romper com a opressão causada pelos imperativos da cisheteronormatividade, assim como à promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero e a todos aqueles e aquelas que se são dissidentes dos parâmetros de normalidade instituídos.

Apoiando-nos nas considerações de Kupermann (2003), poderíamos dizer de um movimento em que um grupo massificado, aqui no caso os que se alinham ao combate à “ideologia de gênero”, renuncia sua empreitada de construir a sua erótica, alicerçada em éticas e estéticas não determinadas, buscando amparo em um outro absolutizado e deificado. Isso porque quando se efetiva de fato a deserotização da realidade, por meio de uma lucidez mórbida, que em última instância produz a ilusão, tem-se o campo da neurose e do mal-estar, na presença de um superego tirânico. Compreendemos superego tirânico como a configuração do psiquismo em que sua instância moral, por tamanha rigidez, apenas impõe normas, condena e pune a si e a outros. Dizemos, assim, de configurações psíquicas e sociais que não permitem a problematização, que martirizam, excluem, impedem o pensamento.

Destaca-se, entretanto, que ainda que o movimento conservador e totalitário avance e, tantas vezes convença muitas pessoas de que o caminho seria o ocultamento, o silenciamento das diferenças, o combate ao prazer e àquilo que hegemonicamente é compreendido como pecaminoso, sujo e feio, faz com que corpos e mentes sigam sofrendo, como também mostrando-se cada dia com mais intensidade... Precisamos admitir: socialmente não estamos tão saudáveis e felizes como gostaríamos e as estratégias de contenção não nos livraram da dor e do sofrimento; sofreremos deveras. Por vezes, as mesmas nos distraem, mas cobram um alto custo na esquina adiante. Além disso, há todo um arco-íris que segue construindo formas disruptivas e criativas de existir.

Nós, educadores, vemos, de forma algumas vezes turva, um horizonte que conclama a outros caminhos e fazeres, porque pactuar com o sofrimento permanente é decretar nossa morte em vida. Somos humanos e o resgate de nossa condição de humanidade, não de autômatos, é o nosso fazer criativo que passa pela nossa construção como sujeitos, na relação com nossos corpos, com o prazer, com o gênero. Nós carecemos ser autores e atores de nossas histórias e não meros



reprodutores de *scripts* estabelecidos e fixados por “Senhores” terrenos ou divinos. Se tantas vezes nos sentimos mortificados, é porque na condição de mentira - imposta pela hipocrisia - e de autômatos, pouco do vivo, de fato, circula em nós. Nesses momentos, resta o bendito incômodo gritando, por meio do corpo e da mente, de que nossa vida pode ser mais do que a reprodução de conjunto de regras, às quais nos prendemos por algemas trazidas por um algoz que nem enxergamos ao certo seu rosto, mas para o qual oferecemos nossos braços.

Assim, por mais espinhosa que seja a questão, não é possível nos abstermos da reflexão sobre a sexualidade e as hipocrisias em relação a ela, se desejamos construir processos formativos de criação e de menos adoecimento. Assumir esse incômodo e a urgência dessa empreitada, vai ao encontro do preconizado por Maia e Ribeiro (2011) quando posicionam a educação sexual em escolas como prerrogativa para o atendimento global e integral do ser humano em formação, devendo compor os currículos escolares em todos os níveis de ensino, em uma perspectiva crítica e emancipatória, ultrapassando a dimensão de informações sobre saúde sexual e reprodução, como também superando o viés de controle que é próprio da perspectiva higienista e demográfica que cristaliza o jovem e a própria sexualidade na dimensão de problema.

Partindo da compreensão de que não é possível não lidarmos com a sexualidade nos contextos educativos, tomaremos esse incômodo entendimento pelas mãos e seguiremos dialogando com ele.

Automatismo Versus Criação em Espaços Educativos

Os estudos sobre processos formativos e cotidiano escolar nos dão notícias, há tempos, sobre as dimensões de sexualidade e gênero que os compõem, como também sobre as dificuldades na vida diária com essas questões. Seffner, já no ano de 1998, trouxe-nos contundentes reflexões sobre a questão da sexualidade no contexto educacional. Como nos dá conta o autor, são espaços intimamente permeados pelas questões de sexualidade e gênero, com as quais inevitavelmente temos que nos haver. Destaca que as posturas de silenciamento não implicam em não lidar com a questão, mas se configuram, em alguma medida, em posturas escolhidas para tratar a mesma.

Nos contextos educativos, nos deparamos com constantes desafios diante da presença de diversos grupos, identidades e culturas. São, dessa forma, locais tanto de



informação quanto de formação, nos quais estão presentes todas as áreas do conhecimento que, de forma deliberadamente ordenada, compõem um "currículo". Indica-se um percurso a ser seguido por estudantes, além de um conjunto de pressupostos de organização de relações sociais e humanas. Destarte, mais do que salas, prédio, crianças, jovens e educadores, um espaço educativo é composto por aquelas relações que nele se estabelecem, participando da composição da identidade de todos e todas que dele participam.

Nós educadores percebemos que, mesmo que planejemos e disponhamos de recursos técnicos variados e experiência pedagógica, os processos de ensino e aprendizagem guardam um quinhão de "incerteza". Isso porque sempre há assuntos e temas que entram como intrusos na programação cotidiana, que atravessam os conteúdos previstos. Entre esses temas enxeridos, ganham destaque as questões de gênero e sexualidade que frequentemente causam desconforto, por parte de educadores, quando interrompem, inadvertidamente, a rotina planejada (Seffner, 2011). Os incômodos sentidos com a presença desses temas nos contam das hipocrisias e ordenamentos sociais em relação à sexualidade e ao gênero, que servem à manutenção de relações sociais excludentes para mulheres, pessoas de orientação não heterossexual, pessoas transexuais e todos os que rompem com a cisheteronormatividade.

Kupermann e Dean-Gomes (2021), destacam a importância das observações de Ferenczi acerca da necessária justa medida nos processos educativos em que sejam contemplados tanto a dimensão da aquisição de conhecimentos formais, quanto do desenvolvimento da saúde anímica e física dos educandos. Para tanto, é fundamental a superação do aspecto de submissão da criança às disposições propostas/impostas por adultos nos processos pedagógicos e formativos. Contudo, para que o processo se efetive, é necessário que adultos tenham condições psíquicas favoráveis para lidar e respeitar as fragilidades e potencialidades de educandos e educandas. Portanto, a dimensão da saúde psíquica do educador tem forte relevância, de modo que o mesmo seja capaz de agir honestamente diante daqueles com os quais trabalha.

Diante disso, comparece com a relevância as ponderações de Ferenczi (2011b) sobre a importância da formação, com destaque para o papel fundamental do professor universitário nesse processo. Seria a formação inicial que forneceria os elementos necessários para que os futuros "professores primários" construíssem condições para processos educacionais respeitosos à "psicologia do ser humano".



Contudo, constata que o mesmo não acontecia, como refere: “as crianças são educadas por professores do ensino primário, estes por professores do curso superior, e estes por professores universitários. Mas, lamentavelmente, muito poucos professores das universidades são hoje partidários dessa psicologia” (Ferenczi, 2011b, p. 388). O autor se refere a um contexto de uma Europa entre guerras. Indica a importância daqueles professores e processos educacionais, no Ensino Superior, que cultivam o “espírito aberto”, mas que, naquele momento, identificava como sendo minoria.

A partir das constatações de Ferenczi (2011b), podemos nos perguntar também sobre os processos de formação de professores da Educação Básica, em nosso país. As dificuldades que encontramos nos cotidianos educativos, apontam para questões que guardam aproximações com aquelas trazidas pelo autor. Não estamos sendo capazes de formar educadores de “espírito aberto”, em que haja a confiança e o acolhimento necessários para que possam comparecer com sua humanidade, superando hipocrisias e posicionando-se nos contextos educativos de forma livre e não dogmática.

Por não se saber como agir, até porque não a formação recebida não favoreceu tal condição, frequentemente a sexualidade é reduzida, por educadores e educadoras, à dimensão biológica, o que invisibiliza sua amplitude. Kupermann (2008), afirma que a partir da psicanálise entende-se que:

A sexualidade, em seu sentido ampliado pela psicanálise, é a força motriz de todo comportamento humano, não apenas sensual, mas também intelectual. Isso porque, segundo esse ponto de vista, não podemos esquecer que temos um corpo ao qual nossa mente está indissociavelmente ligada, que é a fonte de nossa vitalidade. Esse “corpo” que dá vida ao nosso pensamento é chamado corpo pulsional, uma vez que ele é constituído a partir do que conhecemos por “pulsões sexuais” (Kupermann, 2008, p.229).

O conceito de pulsão, cunhado por Freud (2006a), pode colaborar substancialmente com nossas discussões, visto que o mesmo rompe com concepções de caráter determinista biológica acerca da sexualidade. Permite justamente a compreensão da complexa relação que se estabelece, em nós humanos, entre corpo e mente. A pulsão está situada no fronteiraço entre o somático e o psíquico. Ultrapassa simultaneamente a representação de um corpo animal, como também a condição de uma “ideia pura desencarnada”. Comparece, portanto, como a resposta à “exigência feita à mente em função de sua vinculação com o corpo” (Freud 2006a, p. 229) e



move-nos afetivamente em um dado sentido. Dessa forma, quando se refere ao ser humano, exige-se afastar-se da definição de instinto, que é alicerçada no determinismo biológico, pressupondo a existência de necessidades básicas com objetos já fixados para a satisfação das mesmas (Kupermann, 2008).

Compreendemos a partir do conceito de pulsão que, quando se trata de ser humano, no que se refere mais especificamente aos “objetos sexuais” e sua satisfação, há uma multiplicidade imensurável e legítima de possibilidades. A sexualidade humana se constitui, assim, por meio de gradativa erogenização do corpo pulsional, um processo a rigor interminável, havendo sempre a possibilidade da constituição de experiências inéditas de obtenção de prazer (Kupermann, 2008, p. 231).

Como afirma Rozenthal (2014), não há uma correspondência da pulsão a objetos pré-determinados. Mas, ao invés disso, refere-se a uma potência contínua de criação de objetos, sem que haja uma vinculação fixa e necessária. O que ganha destaque, desta feita, é a aptidão da força para a constante a produção subjetiva de si pela via da diferenciação. Não somos mente e alma dicotomizados, mas sim seres que construímos nossos corpos e sentidos. De forma poética, poderíamos convidar Carlos Drummond de Andrade (1996) a nos falar neste momento:

Salve, meu corpo, minha estrutura de viver e de cumprir os ritos do existir! Amo tuas imperfeições e maravilhas, amo-as com gratidão, pena e raiva intercidentes. Em ti me sinto dividido, campo de batalha sem vitória para nenhum lado e sou feliz na medida do que acaso me ofereças. Será mesmo acaso, será lei divina ou dragonária que me parte e reparte em pedacinhos? Meu corpo, minha dor. Meu prazer e transcendência. És afinal meu ser inteiro e único.

Poeticamente, Drummond (1996) convida-nos a pensar o corpo vivo, constituído por um sujeito ativo, na relação consigo e com o mundo. Nosso corpo, nossa lida, que segue em constante movimento e transformações, que nos apresentam novas questões a cada momento da vida. Nosso corpo, marcado por sua pulsionalidade, não pode ser reduzido ao somático e nem compreendido como advindo de mera representação psíquica. Trata-se de um corpo “duplamente marcado, pelo psiquismo, e pela sua materialidade somática.” São dois planos, contudo não dicotômicos, mas atravessados um pelo outro (Lionço, 2008, p. 120). Dizemos assim de um corpo erógeno que, conforme Ferenczi (2011c), ultrapassa a própria fisiologia, sendo capaz de bailar, de se alegrar.



Ferenczi alerta-nos sobre a insuficiência de um dado pensamento médico que negligencia fatores psicológicos, abordando o corpo de forma unilateral e desconsiderando como o prazer ou o sofrimento psíquico produzem modificações no funcionamento dos órgãos, bem como no organismo de forma mais ampla. Como afirma:

A fisiologia concebe o organismo como uma simples máquina para trabalhar, cuja única função é realizar o máximo de trabalho útil com um mínimo consumo de energia, quando o organismo é feito de alegria de viver e esforçar-se, por conseguinte, para obter o máximo de prazer possível para cada órgão e para cada organismo como um todo, ignorando com frequência, quando assim procede, a economia recomendada pelo princípio de utilidade (Ferenczi, 2011c, p. 381).

Autorizarmo-nos a perguntar autenticamente sobre a sexualidade e sobre o corpo, também nos processos educativos, liga-se intimamente à condição de saber sobre si e sobre o mundo de forma íntegra. Na medida em que se nega a presença da sexualidade em sua diversidade no cotidiano educacional, interdita-se a condição necessária para que o aprendizado ocorra de forma mais honesta, articulado ao conhecimento de si e do outro. Entendendo que só se aprende com paixão, as questões mais fundamentais serão aquelas que crianças e jovens vivem ou podem potencialmente vivenciar naquele momento de sua vida e que apresentam, portanto, um registro na sexualidade, por serem questões encarnadas.

Ressalta-se que mesmo o desenvolvimento das pulsões menos obviamente sensórias também se constitui associado à sexualidade. A “pulsão de saber”, por exemplo, que ocasiona o movimento de curiosidade “intelectual” da criança, desde início tem interesses intimamente ligados ao que é de ordem sexual, fonte de suas satisfações e, portanto, aquilo que a afeta. As primeiras inquietações intelectuais enfrentadas têm por base curiosidades ligadas às origens (como são feitos e como nascem os bebês), às relações entre os pais/adultos, às diferenças anatômicas (Kupermann, 2008). Assim, é de fundamental importância o reinvestimento do ambiente escolar pelo reconhecimento do desejo, assumindo a compreensão de que a pulsão sexual move a atividade humana, sendo que a mesma rapidamente ganha tanto autonomia quanto independência das necessidades básicas vitais.

Ferenczi (2011b) afirma que, quando o homem se conhece de forma mais inteira, torna-se mais modesto, assim como mais indulgente às precariedades do outro. Dessa maneira, tem mais condições de lidar com seus desejos, inclusive com



aqueles cuja satisfação poderia impingir danos ao outro. Através desse olhar em que o sujeito e outro ganham existência é que também se autoriza abrir mão da concepção de ser humano como “o centro voluntário do mundo”. Permitirmos o comparecimento das fragilidades, dos demônios interiores, da finitude, das imperfeições, precariedades, descontroles e multiplicidades é condição para que possamos nos encontrar com estudantes de forma mais inteira, honesta e não hipócrita.

Na posição de recusa do inconsciente e do desejo, que tantas vezes atravessa a intervenção dos adultos junto aos estudantes, a educação pode vir a ser um acontecimento difícil de concretizar. Nessa condição, o estudante passa “a ter que remar contra a maré para assim vir a triunfar no reconhecimento inconsciente da sujeição ao desejo ou na conquista de um lugar de palavra em uma história em curso” (Lajonquière, 2017, p. 261). Como afirma Ferenczi (2011a):

(...) a pedagogia atual contraria frequentemente esse princípio tão sábio e, por assim dizer, evidente. Vou citar imediatamente um de seus mais graves erros, a saber, o recalçamento das emoções e representações. Poderíamos até dizer que a pedagogia cultiva a negação das emoções e das ideias. É difícil definir o princípio que a rege. É com a mentira que ela mais se aparenta. Mas ao passo que os mentirosos e hipócritas dissimulam as coisas para os outros ou então apresenta-lhes emoções e ideias inexistentes, a pedagogia atual obriga a criança a mentir para si mesma, a negar o que sabe e o que pensa (Ferenczi, 2011a, p. 40).

O não reconhecimento da dimensão plástica da sexualidade e do gênero, implica no risco da negação do corpo, ao qual é imposto uma dada “racionalidade”, mas, mais ainda se tende a negar a plasticidade da constituição do sujeito na relação com o seu gênero, propagando hipocrisia e o silenciamento de formas de existência. Como afirma Ferenczi (2011a), o dogmatismo e busca do recalçamento das emoções e representações e sofrimento:

Seja como for, mesmo que não tenhamos adoecido, muitos sofrimentos psíquicos inúteis podem ser atribuídos a princípios educativos impróprios; e, sob o efeito dessa mesma ação nociva, a personalidade de alguns entre nós tornou-se mais ou menos inapta para desfrutar sem inibição dos prazeres naturais da vida (Ferenczi, 2011a, p.39).

Os princípios educativos impróprios, referidos por Ferenczi, podem ser reconhecidos em ilusões pedagógicas atuais, em que se tem o adoecimento das crianças e jovens pelo cinismo resignado. Um dos enganos é a crença de que os sentimentos e ideias recalçados estariam assim eliminados e não interfeririam no



processo educativo. Mas como nos lembra Ferenczi (2011a), não há como eliminá-los, eles não foram suprimidos. Ao invés disso, os mesmos se avolumam, se aglutinam em “uma espécie de personalidade distinta enterrada nas profundidades do ser”, sendo seus objetivos, fantasias e desejos contraditórios aos objetivos e ideias conscientes. Como afirma Ferenczi (2011a, p. 41):

Pois o homem assim educado, tal como hipnotizado, retira muita energia psíquica da parte consciente de sua personalidade, portanto, mutila consideravelmente a capacidade de funcionamento desta; por um lado, alimenta em seu inconsciente outra personalidade, verdadeira parasita, que com seu egoísmo natural e sua tendência a satisfazer seus desejos a todo custo é como que a sombra, o negativo de todo o belo e o bem de que se vangloria a consciência superior; por outro lado, a consciência só poderá evitar reconhecer e perceber os instintos associais dissimulados se empurrar para trás de uma muralha de dogmas morais, religiosos e sociais, desperdiçando o melhor de suas forças para manter esses dogmas.

Abjeção e Mutilações: Sofrimentos e Rupturas

Hegemonicamente a cisgeneridade e heterossexualidade são representadas como elementos fundantes de uma sexualidade normal e natural. As pessoas que rompem com esses padrões estabelecidos são rotuladas a partir de crivos patologizantes e moralizantes. A fixação da percepção acerca dos sujeitos a partir da orientação do desejo e do gênero, assim como a atribuição social do rótulo são justificadas pelas práticas sexuais assumidas por essas pessoas, pelo percurso de construção de suas identidades, ou pela relação que estabelecem com seus corpos em dissonância com a cisheteronormatividade.

Com frequência, os ambientes educacionais participam do processo de diferenciação e hierarquização dos sujeitos, tomando por uma das bases, a sexualidade e o gênero. Reiteram-se, através de práticas, expressas por currículos, normas, procedimentos, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, a produção e a legitimação de processos discriminatórios de gênero, sexualidade, raça/etnia e classe (Bento, 2011; Louro, 2018; Brancaleoni & Oliveira, 2015; Brancaleoni & Amorim, 2017). Basta-nos alguns minutos para nos lembrarmos de tratamentos dispensados de formas distintas a meninos e meninas, de preconceitos e discriminações em relação a crianças e jovens identificados por outros como pertencentes a grupos que rompem com a cisheteronormatividade e por aí afora. Seguramente não nos faltam relatos de processos violentos, seja por intermédio



de nossas experiências em espaços educativos, seja por dados apresentados por pesquisas científicas. Assim, instituições educacionais compõem produtivamente o sistema performativo de organização e normalização dos sujeitos, dos seus corpos e sexualidades (Louro, 1997). Aquilo que não cabe nos regimes de inteligibilidade instituídos, é lançado à margem e frequentemente à condição de abjeção.

Assumimos o conceito de performatividade a partir de Butler (2002). A autora, ao discutir gênero, afirma que o mesmo existe através da reiteração incessante das práticas que ditam o que uma mulher ou homem devem ser e fazer. Ele adquire materialidade através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares. Há uma estilística apropriada que sustenta o binarismo, em concepção que articula relação de naturalidade entre genital de nascimento, orientação do desejo e gênero. Operação que se dá inclusive através das instituições educativas, em que atuam sofisticadas tecnologias na construção dos corpos, das sexualidades e do gênero. Como afirma Bento (2011):

O gênero, portanto, é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais. As interpelações do/a médico/a fazem parte de um projeto mais amplo que não antecede ao gênero, mas o produz. A suposta descrição do sexo do feto funciona como um batismo que permite ao corpo adentrar na categoria “humanidade” (Bento, 2011, p. 551).

Leite Junior (2012) nos reporta sobre o sistema de inteligibilidade binário dos corpos e gêneros, que produz ele próprio as margens, aquilo que se configurará como anormal, criminoso, doente. Assim como também produzimos abjeções. O “abjeto” significa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro”. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do “não eu” como adjeto estabelece fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito (Butler, 2002, p.191). Lembrando-nos de Chico Buarque, perguntamo-nos sobre nossas “Genis”¹ nos contextos educativos, “feitas pra apanhar, boas de cuspir.” Nas memórias, vários e várias Genis comparecem. Comparecem e

¹ Referência à música “Geni e o Zepelim”, composta por Chico Buarque, em 1978. A música integra a obra “A ópera do malandro”. Geni representa os grupos sociais, especialmente travestis, que são tratados como abjetos, na sociedade. Expressa ainda a hipocrisia social, os usos e objetificação de corpos e existências.



padecem, ainda hoje, do sistema educativo excludente em que estão ou estiveram inseridas. Como afirma Bento (2011): “Outra solução ‘mais eficaz’, para manutenção do sistema heteronormativo, é o confinamento dos ‘seres abjetos’ aos limites dos compêndios médicos e trazê-los à vida humana por uma agulhada que marca um código abrasado a cada relatório médico que diagnostica um ‘transtorno.’” (Bento, 2011). As Genis seguem enfrentando tentativas de mortificá-las e dissecá-las. Contudo, vibram seus corpos e convocam, provocam, conclamam a transformações nas formas de sociabilidade, denunciando o heteroterrorismo (Sales, 2012).

O heteroterrorismo constitui-se por meio de reiterações ininterruptas produtoras da representação binária dos gêneros (pênis determinando o ser homem e a vagina o ser mulher), bem como da cisheteronormatividade, o que patologiza as identidades que escapam a essas normativas (Bento, 2011). Opera-se institucionalizando a diferenciação de vidas que “valem a pena”, aquelas que são protegidas e preservadas com força de guerra, de outras que nem sequer serão choradas socialmente e que são ameaçadas e atacadas pelos aparatos que deveriam defendê-las (Butler, 2019). Registra-se que o Brasil é o campeão mundial de violência contra pessoas LGBTQIA, assim como, amarga altos índices de violência contra mulheres e feminicídios, além de abusos sexuais (Benevides & Nogueira, 2021). Dizemos também de processos de adoecimento físico, como Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), que se acentuam diante do silenciamento das discussões sobre sexualidade e gênero. Somam-se medos, tabus, angústias sobre o nosso corpo e nosso prazer, estendidos no calar. Destaca-se, assim, a importância de políticas públicas, construídas em conjunto com a população LGBTQIA+, que promovam cuidado e atenção à saúde, assim como a prevenções de IST em geral e ao HIV em especial, o que implica em articulação com processos educativos.

Entendemos que nós, educadores e educadoras, pessoas envolvidas com os processos formativos, não desejamos compactuar com mortes, adoecimentos, sofrimento, violências. Queremos sim atuar de forma compromissada, encontrando-nos com nossas dúvidas, partilhando-as, indo na direção dos nossos educandos e de suas necessidades. Como promovermos condições para isso? Seguimos no diálogo.

A afirmação pode parecer estranha, mas “é preciso não saber”. Ocorre que em situações em que um tema nos é difícil, quando não nos sentimos tranquilos para trabalhar com o mesmo, frequentemente somos tomados pela vontade de que alguém nos oferte um compêndio de regras seguras e infalíveis, que garantam agirmos de



forma correta. São ocasiões em que experimentamos de maneira mais forte a sensação de desamparo, muitas vezes acompanhada de cobranças que posicionam educadores como quem deve ter respostas já sabidas para todas aquelas situações enfrentadas nos processos educativos. Mas é preciso admitir: não temos respostas prontas e que bom não termos!

Ainda na insistência por algum arrazoado de indicações e conduta, seria a Psicanálise capaz ou desejosa de contribuir para que tivéssemos uma prescrição de como agir acertadamente em cada situação que traga em sua baía a sexualidade ou o gênero? Lajonquière (2017) alerta-nos que apresentar um receituário, ou modelo renovado e infalível de resolução do problema, seria se render ao ideário tecnocientificista contraditório aos fundamentos da psicanálise.

É importante atentar-se ao fato de como os adultos, com muita frequência, se posicionam frente às crianças. Destaca-se uma postura pobre no que se refere à transmissão de ideais, calcada essencialmente na pretensão de alcançar metas futuras, agindo como aqueles que “estimulam o desenvolvimento ou interagem com as capacidades maturacionais seguindo as prescrições de manuais variados” (Lajonquière, 2017, p. 260). Salienta-se que é temerário o fato de que, muitas vezes, os espaços de relações e sociabilidade das crianças (familiares, escolares e outros) movem-se por justificar acontecimentos de suas vidas através das lentes de uma abordagem tecno-científica, desvinculada de um olhar sensível.

Além disso, não é possível também uma aplicação da psicanálise de maneira profilática e tecnicista, que é traiçoeira a sua própria ética. Por outro lado, com a ajuda da proposta da ética psicanalítica podemos seguir nos questionando sobre o desejo, assim como sobre os processos de recalçamento e abjeção, de forma a construir pistas que favoreçam caminhos que só se concretizarão na medida em que forem conjuntamente construídos. Não se pretende, portanto, e nem se poderia propor uma “pedagogia psicanalítica”. Mas convida-se para que, com a ajuda de lentes da psicanálise, se intensifiquem questionamentos, como também os possíveis efeitos transformadores dos mesmos.

Assumindo a ética da psicanálise como parceira na busca pela desconstrução de muralhas que demarcam processos de exclusão e abjeção, nos aproximamos de Luiz Cláudio Figueiredo. Como nos conta o autor (1999, p. 45):

A psicanálise assume a cisão do sujeito compreendendo a importância de se superar a ilusão de que o mesmo apresenta uma unidade, ou de que é detentor de uma



consciência soberana e transparente, propiciando, dessa forma, o trânsito e diálogo com as dimensões do humano em sua diversidade. Dá-se, assim, um ethos em que o sujeito pode existir.

Ora, sustentar-se nesse existir no mundo – e só assim se existe – exige um espaço de separação e recolhimento, de proteção que não encerre o existente em uma clausura, mas lhe ofereça uma abertura limitada (portas e janelas) a partir do qual sejam possíveis encontros – saídas e entradas – em que reduzam os riscos de maus encontros, dos encontros destrutivos e traumáticos. Portas por onde uma verdadeira alteridade possa insinuar-se e gradualmente sustentar-se (Figueiredo, 1999, p. 45). Atendendo à súplica de Manoel de Barros (1998): “Senhor, ajudai-nos a construir nossa casa com janelas de aurora e árvores no quintal”, o intento é que nossos espaços educativos sejam abertos, esperançosos, convidativos a encontros e prosas nas sombras das árvores, com os olhos comovidos pelos movimentos da vida.

Assim, é fundamental nos autorizarmos a não saber, a não ter a resposta definitiva que diga ao outro a forma correta de sentir e viver. Trata-se de proposta em que necessariamente precisamos “soltar as nossas línguas”, nos dispormos a conversar honestamente com nossos estudantes de maneira a desvelar hipocrisias, a nos encontrarmos com nossos não saberes, a rompermos com automatismos (Kupermann, 2008). Podemos assim escapar da rigidez das certezas e nos colocarmos na posição daqueles que fazem perguntas e que são peregrinos em um processo contínuo de busca por conhecer e acolher a si e ao outro.

Se há uma possível colaboração da psicanálise, está no sentido de analisar ou decompor as sentenças e ilusões pedagógicas que fecham religiosamente toda experiência educativa, amordaçando o retorno da palavra recalcada na vida junto às crianças. Trata-se de uma interrogação do imaginário capaz de libertar o pensamento, possibilitar acolhermos o retorno do recalcado e, assim, nos lança à invenção da experiência com a criança (Lajonquière, 2017).

É importante compreender que naquilo que se refere à sexualidade não há especialistas, visto que não há maneiras corretas de vivê-la e de amar. Nesse sentido, o professor apresenta um papel primordial nesse processo. (Kupermann, 2008). Mas, se a questão não se limita a conhecimentos científicos e conteúdos formais, quais seriam os atributos necessários ao professor? Destacamos a capacidade de escuta para as inquietações e aflições dos estudantes, de forma não dogmática, respeitando diferenças no que se refere à vivência e ideais sexuais de cada um, com



permeabilidade à dúvida, abrindo-se mão do “lugar de suposto saber” que lhe conferiria a credencial para dizer qual é o “caminho correto”. Assim, “é necessário dispor do acolhimento suficiente de modo a permitir, por parte de seus alunos, a emergência da confiança necessária à abordagem franca das questões e dificuldades que eles vivem em relação à sexualidade (Kupermann, 2008, p.242).”

Inevitavelmente o educador se defrontará com sua própria sexualidade, o que ao mesmo tempo é processo de extrema riqueza, também confere grande delicadeza para o desenvolvimento do trabalho, pois implica em exigências psíquicas. Demanda “elasticidade psicológica” para lidar com essas questões no cotidiano educativo, sem que seja necessário o uso de defesas e o afastamento brusco das mesmas (Kupermann, 2008). Mas para que isso seja possível, é necessário oferecer espaço para que também educadores e educadoras “destravem o seu olhar e sua língua” (Kupermann, 2008). É fundamental possibilitar um ambiente e condições para que possam se reconhecer também falíveis e incompletos, sem que isso implique em fenececer a julgamentos que lhes atribui a condição de incapaz, ou a paralisia diante de seus recalques. Assim, é necessário abrimos mão das idealizações defensivas em nome da autorização e da ousadia de quem não sabe e buscar conhecer, sabendo, contudo, que as respostas serão em alguma medida incompletas. Afinal, como afirma Manoel de Barros (1998):

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.



Kupermann e Dean-Gomes (2021) indicam, a partir de Ferenczi, a mutualidade como pressuposto fundamental dos processos pedagógicos, em que educador e educando encontram-se honestamente em uma experiência criativa e lúdica, que permite que se reconheçam, nutram-se e se enriqueçam reciprocamente, sendo, portanto, encontro transformador para ambos. Que possamos construir no cotidiano educacional espaços em que educando e nós educadores saibamos que, como nos diz o poeta, “é preciso crescer pra passarinho.” Cuidando-nos dessa maneira, nossas dores, dúvidas, temores e inseguranças não figurariam como motivação para a vergonha, mas sim como ocasião para crescimento em contraposição à estagnação, à estupidez e à rigidez. Nesse espaço honesto de encontro, busca-se consolidar uma postura potencializadora do desenvolvimento de condições de maior liberdade para nós e para o outro (Kupermann, 2008). Como afirma Lajonquiere (2017, p.261), “esta interrogação do imaginário liberta o pensamento, possibilita acolhermos o retorno do recalçado em causa na mesmíssima educação e assim nos lança à invenção da experiência com a criança”.

Paulo Freire (1996) nos diz que a escola é espaço “sobretudo de gente”, que trabalha, que se emociona, que estuda, que se estima. A psicanálise nos diz: essa “gente” é dotada de desejo e escapa às pretensões de unidade, coerência, controle, padronização, classificação e asepsia. E por que? Porque gente possui um inconsciente e esse atravessa e compõe as relações. A defesa é por um cotidiano educacional em que esteja de bom grado incluída a franqueza diante das dificuldades e não saberes. Que o não saber, o não possuir o receituário, seja celebrado na superação das posturas arrogantes na relação dos adultos com sua própria sexualidade e da sexualidade de crianças e jovens.

Em lugares de gente, as hipocrisias e os dogmatismos podem ceder espaço ao vivo, à busca da autenticidade, à existência legítima dos plurais: às gentes. Como nos diz Caetano, em sua canção “Gente” de 1977: “No coração da mata, gente quer; Prosseguir; Quer durar, quer crescer. Gente quer luzir. Gente é pra brilhar.” O convite, então, é para que possamos partilhar nossas dúvidas, as iluminando e construindo caminhos cotidianamente em nossos fazeres educacionais, atentos às hipocrisias, silenciamentos e violências. A psicanálise não oferece um receituário de como fazer, mas convoca a uma forma de olhar, aberta ao sentir e às multiplicidades de sermos nessa existência. Assim, em tempos como os nossos, será possível ouvir um brado, já não mais em compasso militar, mas em matizes de samba, em que aos sons dos



tambores se anuncia “já raiou a liberdade no horizonte do Brasil” e se lá está a liberdade, rumo ao horizonte iremos.

Considerações Finais

Compreendemos que a psicanálise e sua ética, com destaque ao pensamento de Ferenczi, trazem importantes elementos na empreitada rumo à superação das hipocrisias e dogmatismos na educação, especialmente no que se refere a questões de sexualidade e gênero, indo ao encontro de processos de educação sexual emancipatórios. Contudo, para que isso seja possível, é necessário que tenhamos coragem, como também a confiança a ser construída entre nós educadores, de forma que possamos fazer frente ao movimento conservador crescente. É preciso que soltemos nossas línguas e que, por esse movimento, possamos legitimar que nossos educandos e educandas soltem suas línguas também.

Promover a educação sexual emancipadora é reconhecer e assumir o compromisso de atuar na redução da violência impetrada pela cisheteronormatividade, enfrentando os ditames e silenciamentos que trazem dores e mortes. Dessa forma, é fazer frente aos processos embrutecedores e se somar àqueles e àquelas que buscam romper com os engenhosos mecanismos de abjeção de quem é dissidente da norma, que frequentemente compõem as estatísticas das vítimas de crimes violentos contra pessoas LGBTQIA+.

É fundamental a consciência da impossibilidade de eliminarmos a sexualidade e o gênero dos processos educativos, sendo essencial que assumamos nossa responsabilidade no trabalho com essas questões, visto que as tentativas de silenciamento e recalçamento têm um custo muito significativo a estudantes, gerando sofrimentos e legitimando violências. Destacamos que o silenciamento teve e tem custos elevados também para nós adultos que nos arrastamos com marcas profundas resultantes de processos repressores e pobres em pensamento e elaboração. O convite é para que possamos sustentar nossas inquietações, ainda que gerem angústias, assim como nossos não saberes para que possamos estar com nossos educandos e educandas da maneira mais inteira e honesta, reconhecendo-nos todos e todas como jovens, afinal, como canta Milton Nascimento, em composição de 1972, em parceria com Lô Borges e Márcio Borges: “os sonhos não envelhecem.”

Referências Bibliográficas

- Andrade, C.D. (1996). *Farewell*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Barros, M. (1998). *Retrato Do Artista Quando Coisa*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Barzotto, C. E., & Seffner, F. (2020). Escola Sem Partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. *Revista da FAEEDBA–Educação e Contemporaneidade*, 29(58), 150-16.
- Benevides, B. G., & Nogueira, S. (2021). *Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2020*. Expressão Popular; ANTRA; IBTE.
- Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, 19, 549-559.
- Brancaleoni, A. P. L., & Amorim, S. M. G. (2017). Heteronormatividade e abjeção na escola: reflexões construídas junto a um grupo LGBTT no interior de São Paulo. *Expressa Extensão*, 22(2), 57-75.
- Brancaleoni, A. P. L., & Oliveira, R. R. (2015). Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(2), 1445-1462.
- Butler, J. (2002). *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade* (1st ed.). Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2019). *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Autêntica Business.
- Drummond, C. (1996). *Farewell*. Companhia das Letras.
- Ferenczi, S. (2011a). Psicanálise e pedagogia. In *Obras completas* (2ª Ed., Vol. I, pp. 39-44). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1908).
- Ferenczi, S. (2011b) Consulta Médica. In *Obras Completas*. (2ª Ed., Vol. I, pp. 383-390). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1909).
- Ferenczi, S. (2011c). Efeito vivificante e efeito curativo do "ar fresco" e do "bom ar". In *Obras completas* (2ª Ed., Vol. II, pp. 380-390). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1919).
- Ferenczi, S. (2011d). Análise de crianças com adultos. In *Obras completas* (2ª Ed., Vol. IV, pp. 79-96). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1931).
- Figueiredo, L. C. (1999). *Revisitando as psicologias*. Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freud, S. (2006a). Três ensaios sobre a sexualidade. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (Volume VI, pp. 119-209). Imago. (Trabalho original publicado em 1905).



- Freud, S. (2006b) O mal-estar na civilização. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (Volume XVIII, pp. 67-150). Imago. (Trabalho original publicado em 1930).
- Junqueira, R. D. (2018). A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, 18(43), 449-502.
- Kupermann, D. (2003). *Ousar rir: humor, criação e psicanálise*. Civilização Brasileira.
- Kupermann, D. (2008). *Presença sensível: cuidado e criação na clínica psicanalítica*. Civilização Brasileira.
- Kupermann, D., & Dean-Gomes, G. (2021). Sándor Ferenczi e os Princípios para uma Ética do Cuidado nas Práticas Educativas. *Interacções*, 17(59), 28-49.
- Lajonquière, L. D. (2017). Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise. In Kupermann, D. (Org.) *Por que Freud, hoje?* (pp. 243-264). Zagodoni Editora.
- Leite Junior, J. (2012). Transitar para onde?: monstruosidade,(des) patologização,(in) segurança social e identidades transgêneras. *Revista Estudos Feministas*, 20, 559-568.
- Lionço, T. (2008). Corpo somático e psiquismo na psicanálise: uma relação de tensionalidade. *Ágora: estudos em teoria psicanalítica*, 11, 117-136.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Louro, G. L. (2018). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: princípios para ação. *doxa*, 15(1), 75-84.
- Sales, A. (2012). *Travestilidades e escolas nas narrativas de alunas travestis*. 2012. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Mato Grosso]. Repositório Institucional da UFMT. https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1230/1/DISS_2012_Adriana%20Barbosa%20Sales.pdf
- Seffner, F. (1998). Aids & escola. In *Saúde e sexualidade na escola* (pp. 125-143). Mediação.
- Seffner, F. (2011). Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, 19, 561-572.
- Ribeiro, P.R.M. (2017). A questão de gênero na escola – práticas exitosas. In *Fórum – Suplemento Jornal da UNESP* (pp. 3-3). UNESP.



- Rozenthal, E. (2014). *O ser no gerúndio: corpo e sensibilidade na psicanálise*. Companhia de Freud.
- Warner, M., & Berlant, L. (2002). Sexo en público. In *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer* (pp. 229-262). Icaria.