

Capítulo 2

Sexualidade, gênero e abjeção entre os muros da escola: um olhar da psicanálise

Ana Paula Leivar Brancaloni¹

Daniel Kupermann²

Joga pedra na Geni, joga bosta na Geni. Ela é feita pra apanhá. Ela é boa de cuspir.”

(Chico Buarque de Holanda)

1. De tudo que é nego torto

Iniciamos esse capítulo com o desassossego construído em encontros com pessoas que têm suas histórias marcadas pelo “não lugar” que lhes é outorgado socialmente. Suas existências que, rompem com padrões estabelecidos, irrompem em outros - “defensores da moral e da ordem” - reações que ultrapassam o sentimento de intolerância e as colocam em risco, inclusive, no que se refere a sua sobrevivência física. Dizemos de um “não lugar”

¹ Doutora em Psicologia pela USP/Ribeirão Preto. É docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), integra os Programas de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP) e em Educação Sexual (UNESP). Faz parte do Grupo de Pesquisa CNPq “Formação Docente e Práticas Educativas”. anapaulabrancaloni@gmail.com

² Doutor em Psicologia Clínica pela UFRJ. É docente do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Presidente da Comissão de Cooperação Internacional (CCINT) do IPUSP. Coordenador do psiA - Laboratório de pesquisas e intervenções psicanalíticas. danielkupermann@gmail.com

porque são pessoas que escapam aos regimes de inteligibilidade socialmente determinados e, por tal motivo, têm suas existências negadas. Tratam-se de excrementos que devem ser expurgados da convivência com aqueles que são entendidos como humanos.

Muitos são os atributos que, ao possuí-los, enfrenta-se a expulsão para o “não lugar”. Nesse momento, nossas histórias dirão de “seres” que ocupam esse “não lugar” como penalização por infringirem uma das normas mais fortemente instituídas em nossa sociedade: a heteronormatividade e, nela, o binarismo de gênero. São Rubis, Nicoles, Marcos, Joões, entre tantos outros. Cada nome representa certamente mais do que ele próprio, mas de alguma forma, compila em si um conjunto de histórias e dores de uma existência que ousa questionar o “sagrado”, nomes em que cabe o “eu somos tristes” (COUTO, 2013, p.75). Existências que profanam e, nesse ato, revelam a performatividade daquilo que é assumido como natural e originário.

Nesse processo de exclusão do “inapto” e constituição do não lugar a ser ocupado por esses seres marginais, as organizações³ desempenham importante papel na medida em que frequentemente reproduzem a norma e a eliminação daqueles que rompem com a mesma. Como afirma Bleger (1998), a organização acaba por reproduzir o mal que pretende combater, assim: “tende a ter a mesma estrutura do problema que ele deve enfrentar e para o qual foi criada” (p.116). Pensando especificamente na organização Escola, nossas histórias coletadas nos contam de uma reprodução em seus cotidianos da ignorância, da intolerância, da hipocrisia, do dogmatismo e da eliminação do diverso. Nos rumos do que afirma o autor, a instituição que deveria promover a educação em seu sentido mais amplo e humano, assim como combater a ignorância, reproduz justamente o seu inverso. Assume-se nesse funcionamento escolar cristalizado “a ilusão de plenitude que faz parar a vida e

³ Usamos organização e não instituição por ser a escolha de Bleger (1998). O autor denomina “como organização como uma distribuição hierárquica de funções que se realizam geralmente dentro de um edifício, área ou espaço delimitado (1998, p.114).

anoitecer as vozes” (COUTO, 2013, p.17). Contudo, como nos convida o escritor e poeta Mia Couto (2013, p.17), o desejo nesse escrito é dialogar com vozes que “na travessia dessa fronteira de sombras [...] vazaram o sol”.

E para nos ajudar nesse diálogo, contamos com a companhia do olhar da psicanálise que com certo “olhar de esgueio”, que curva a linha que se impunha reta, pode promover transformações em uma visão enrijecida, e nesse movimento talvez possa também colaborar para restituir à condição de humanidade aqueles “sujeitos excrementos” e suas dores.

Nesse nosso percurso de questionamento de um dado olhar que fortalece a norma e a reposição do mesmo, rumo à tentativa de produção de outra visão em que o marginal compareça com sua humanidade, complexidade e riqueza, traremos os “sujeitos excrementos” por meio de suas histórias na relação com a escolarização. Em virtude dos limites do presente trabalho serão de fato excertos, experiências emblemáticas que nos ajudam a compor elementos de um cenário que, em alguma medida, fora partilhado por esses sujeitos. Busca-se, assim, revelar e ultrapassar, no diálogo com essas histórias, a hipocrisia tão presente nos processos educacionais. Como afirma Ferenczi:

A neurose e o egoísmo hipócrita são, portanto, o resultado de uma educação baseada em dogmas que negligenciam a verdadeira psicologia do homem; e no que se refere a essa última característica, não é o egoísmo que cumpre condenar, sem o qual não é possível conceber na terra nenhum ser vivo, mas a hipocrisia, certamente um dos mais característicos sintomas da histeria do homem civilizado em nossos dias (1990, p.43).

Mais de um centenário após a escrita de Ferenczi, o embate com a hipocrisia prossegue e “desanoitecer vozes”⁴ se faz urgente, assim como clamam aquelas que nos contam as cenas que seguem.

⁴ Como nos inspira Couto (2013).

2. Muros, caixas, guilhotinas e grilhões

Muros, caixas, guilhotinas e grilhões são elementos que compõem o árido cenário da vivência de pessoas que rompem com a heteronormatividade em um cotidiano escolar que não suporta a diferença. Na companhia de Rubi, Nicole, Marcos e João, vamos desenhando possíveis contornos desses territórios, em que se busca produzir uma “cegueira introspectiva”, através de uma pedagogia em que se “obriga a criança a mentir para si mesma, a negar o que sabe e pensa” (FERENCZI, 1990).

Muros de concreto? Caminemos com Rubi enquanto relata seus últimos dias de escola. A conversa ocorrera em um centro de atendimento a pessoas em situação de rua. Havia concluindo o Ensino Médio há pouco. Contudo, não estava alfabetizada. Tínhamos conosco um panfleto com alguns escritos informativos, com ele em mãos dizia que “não era capaz de ler”. Dessa “incapacidade de leitura” seguimos nossa conversa sobre suas vivências escolares. Dizia que era burra, não aprendia, mas que as professoras e professores sempre tiveram “medo ou nojo” de sua pessoa. Nunca se aproximaram dela. Afirmava que “sempre foi estranha, diferente e acabava ficando sozinha no canto”. Desde muito pequena sabia que não era homem, que era mulher. Mas dizia não ter companhia, pois, por ter pênis era rejeitada pelas meninas, por se portar como menina era rejeitada pelos meninos. Sentia como se houvesse um “muro separando ela e os outros” e que o mesmo era de uma natureza intransponível. Percebia que seu jeito de ser incomodava as pessoas que, por tal motivo, afastavam-se dela. Entre risos dizia: “parecia que tinham medo de se contaminar pela minha presença”. Referia que foi “ficando num canto da escola até sair”.

Outras histórias prosseguem, outros encontros, outras imagens. Duas caixas que organizam um espaço? Nicole nos ajuda a compreender as restrições dessa divisão. Relatava as várias

infecções urinárias que viveu por não tomar água para conseguir permanecer sem ir ao banheiro durante todo período escolar. Como ela dizia, a escola é toda dividida em dois: masculino para quem tem pênis e feminino para quem tem vagina. Mas não há alternativa para aqueles que escapam a essa divisão binária. Referia que não cabia em nenhuma dessas caixas e para esses, como ela, o lugar é fora da escola, ou como disse: “para ser mais honesta, fora do planeta Terra”. Mas sigamos com uma história de Marcos.

Guilhotinas? As guilhotinas agem buscando extirpar uma possibilidade de ser? Marcos contou-nos sobre um dos dias mais tristes de sua vida. Relatou a “conversa” com uma professora que questionava incisivamente seu “jeito masculino de ser, quando deveria ser mais feminina”. Nesse momento Marcos posicionou-se dizendo ser homem e em resposta ouviu sonoramente: “você nunca vai ser o que quer ser e tem que se conformar com isso”. Afirmação esta que foi justificada pelo fato de que seu desejo era “contra a natureza”. Marcos disse que chorou muito e por dias seguidos, ouvindo repetidamente “aquela fala da professora em sua cabeça”.

Grilhões? Vivências que aprisionam? João referiu-se a “algo que escutou e que o aprisionava”. Na escola fora descoberto como gay, fora forçado a “sair do armário”. Ao saber desse “defeito” uma professora viera conversar com ele, dizendo que iria chamar seus pais para “ajudá-lo”. Ainda em tom de conselho seguiu dizendo que seus pais eram pessoas boas e que ele deveria pensar nisso, que talvez não merecessem um filho que tivesse esse tipo de conduta e que ela dizia aquilo para o seu bem. Segundo João, ainda “se sente preso naquela conversa, se sente parado naquela manhã”.

Poderíamos apresentar inúmeros outros relatos, como os que aqui compareceram, em que os fios que os costuram são os mesmos: dogmatismo e busca do recalçamento das emoções e representações (FERENCZI, 1990). Mas há também outro elemento que os articulam: o sofrimento. Como afirma Ferenczi:

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 (1990, p.39).

Seguindo no diálogo com essas histórias marcadas pelo sofrimento, entendemos que é importante discutir as relações entre sexualidade, gênero e abjeção.

3. O que vira lixo

Como também nos contam nossos Rubis, Nicoles, Marcos e Joões, vivemos em uma sociedade heteronormativa, que define os padrões de normalidade para a vivência da sexualidade e relações estabelecidas com os corpos. Aqueles que rompem com os padrões vigentes são rotulados e discriminados, convertidos em “lixo”. Portanto, definem-se rigidamente os ditames do certo/errado, normal/patológico quando se trata da sexualidade e do gênero, que são representados de forma naturalizada, universal e a-histórica.

Conforme aponta Bento (2011), vive-se em um sistema heteroterrorista, tão bem expresso pelos nossos depoentes, em que aquilo que é inscrito e determinado em um campo discursivo, é tomado como o natural e “original”. A autora designa como heteroterrorismo as reiterações ininterruptas produtoras da representação binária dos gêneros (pênis determinando o ser homem e a vagina o ser mulher), bem como da heteronormatividade, o que patologiza as identidades que escapam a essas normativas. Assim, configura-se como sexualidade normal e natural unicamente a heterossexualidade, o que confere, por exemplo, legitimidade a falas/conselhos como os proferidos pela professora de João, acreditando que dessa forma visava “o seu bem”.

Aqueles que põem em questão os padrões estabelecidos são rotulados como “anormais” que, como sente Rubi, são entendidos

como os que podem contaminar os “saudáveis”. Nesse entendimento e fixação da percepção acerca dos sujeitos, a atribuição do rótulo é justificada pelas práticas sexuais assumidas por essas pessoas, pelo percurso de construção de suas identidades, ou pela relação que estabelecem com seus corpos.

Constata-se uma tentativa social de apartação daquilo que é sadio do que é considerado doente, do considerado normal e do patológico. Como afirma Bleger:

Assim se estabelece uma clivagem muito profunda entre ela (a sociedade “sadia”) e todos aqueles que como os loucos, os delinquentes e as prostitutas, são desvios, doenças, que - supõe-se - nada têm a ver com a estrutura social. A sociedade autodefende-se, não dos loucos, dos delinquentes, das prostitutas, mas de sua própria loucura, de sua própria delinquência, de sua própria prostituição, e dessa maneira aliena, desconhece e trata como se fossem alheias e não lhe correspondessem (1998, p.117).

Contudo, as aberrações, “seres que contrariam a natureza”, seres abjeto, da ordem do inclassificável, por insolência se atribuem um nome próprio, como se “fossem gente”, a exemplo de “Marcos”. Como pode ousar se nomear um alguém que não cabe nos parâmetros de inteligibilidade vigentes? Frente ao seu movimento de autoafirmação tem-se a reprimenda e a repulsa.

O abjeto é aquele que habita o espaço da dessemelhança e da não identidade, o que o torna ser “*repulsivo porque manifesta uma confusão de limites, que pontua, fratura e fragmenta a suposta unidade [...] dos sujeitos hegemônicos e do corpo político da nação*” (KRISTEVA, 1982). Judith Butler inspira-se em Kristeva e transpõe a concepção do abjeto para o campo dos problemas de gênero:

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 abjeto estabelece fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito (2002, p.191).

Os abjetos contam de uma posição social de clandestinidade e monstrosidade ao passo que também denunciam que esse lugar do “estranho” diz daquilo que também é entranho, do recalçado que não pode socialmente comparecer às luzes do dia. Assim, o medo não é produto exatamente do novo, mas do desconhecido que existe dentro do já conhecido (BLEGER, 1998). Como afirma Freud, em seu texto de 1919: “Uma experiência estranha ocorre quando os complexos infantis que haviam sido reprimidos revivem uma vez mais por meio de alguma impressão, ou quando as crenças primitivas que foram superadas parecem outra vez confirmar-se (1996, p.226)”.

Observa-se uma íntima relação entre o estranho – cultuado pelo romantismo alemão – tematizado por Freud e a categoria do monstruoso presente já na mitologia grega. Em relação ao monstruoso, Vernant (1988) aponta que se trata de uma imbricação daquilo que se toma como distinto e apartado, guardando a ambivalência entre o terrificante e o grotesco, assim como a passagem e oscilação entre um e outro. Conforme Villaça:

A racionalidade soberana sempre esteve ameaçada pelos limites da animalidade e da nadificação objetual, pelo lado escuro da identidade subjetiva estável, um oco onde o sujeito pode cair, quando sua identidade é posta em questão. A nomeação do abjeto se inscreve no movimento de mascarar a ferida que constitui o texto primitivo do próprio corpo enquanto finito. A abjeção é o espaço da dessemelhança e da não-identidade [...] A nomeação do monstro alivia a ameaça interna que é co-estruturante do homem (2006, p.74).

Dessa forma, a constituição dos abjetos participa de um sistema que busca manter veementemente a normalização das sexualidades e dos gêneros, através da repetição, identificando como “perigosos” aqueles que se situam às margens desse sistema normativo. E onde estaria o perigo? Que ameaça os seres abjetos podem constituir ao regime? Por inusitado que pareça nossos Rubis,

Nicoles, Marcus e Joões trazem a potência da ameaça das bordas para o centro do sistema.

Butler (2002) indica que a maior vulnerabilidade dos sistemas sociais está justamente localizada em suas margens, daí o perigo que os sujeitos abjetos representam. Assim, pauta-se novamente a relação entre o interno e o externo em que, tendo-se por referência a passagem excrementícia como modelo pelo qual se dão as práticas de diferenciação das identidades, o outro, o ser abjeto vira “merda”. O ideal social seria que o corpo normatizado atingisse, em toda a sua superficialidade, uma impermeabilidade, constituindo-se em uma perfeita vedação do eu e do outro/abjeto. Contudo, tal impermeabilidade é impossível de ser alcançada, sendo esses limites invadidos pela imundice dos excrementos por ele tão temidos. Afinal, ainda que “pelos cantos”, Nicole existiu com sua imundice, gerando incômodo, medo e rejeição e, portanto, afetando esses outros.

No que se refere mais especificamente ao gênero, como afirma Butler, trata-se do “mecanismo pelo qual as noções de feminino e masculino são produzidas e naturalizadas”, entretanto, assim como é o mecanismo de produção, também pode vir a ser “o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (2002, p.42). Posicionar-se-ia, assim, a ameaça representada pela “margem” - pelos seres abjetos - também ao binarismo instituído. Imundice que pode contaminar a assepsia da heteronormatividade: excrementos ameaçadores.

Tomando-se, por exemplo, alguém como Nicole - uma travesti - constata-se que a mesma rompe, com sua estilística, a necessária repetição da performance que fundamenta a manutenção do gênero na estrutura binária. Segundo Butler (2002), o travesti zomba da sociedade heteronormativa binária, subvertendo a distinção entre espaços psíquicos internos e externos, mas especialmente da afirmação posta por um modelo expressivo de gênero, através do qual se pressupõe a existência de uma autêntica identidade de gênero. Assim, a travestilidade é uma verdadeira paródia da noção de uma identidade de gênero originária, natural ou primária. Dessa forma, a

travesti desvela o caráter artificial e performativo do gênero, falsamente naturalizado por meio de uma “ficção reguladora da coerência heterossexual” (BUTLER, 2002, p.43).

Dizemos, portanto, de reiterações performáticas que compõem e naturalizam os processos de exclusão daqueles que destoam, mas também da potência do olhar para esses que são apartados, indesejados, convertidos em lixo a ser desprezado. Isso ratifica a importância da desconstrução das noções hegemônicas, com vistas à desnaturalizar os processos excludentes que posicionam os nossos Rubis, Nicoles, Marcos e Joões e tantos outros que se encontram fora desses parâmetros como aberrações, portadores de anomalias (BENTO, 2011).

A escola participa desse movimento performático de produção de abjetos e é para dentro de seus muros que caminha a nossa reflexão no momento segue.

4. Entre muros

Ressalta-se o ambiente escolar como um espaço permeado pela sexualidade e questões de gênero. Nesse contexto, estão representados diversos grupos, identidades e culturas, porém é onde também se manifestam a exclusão e a marginalização de identidades múltiplas que não se coadunam com o normativo. A escola é um lugar de informação e formação, no qual estão presentes todas as áreas do conhecimento, de forma ordenada, que constituem um “*curriculum*”, um percurso a ser traçado pelo estudante, bem como um conjunto de relações sociais e humanas. Mais do que salas, prédio, alunos e professores, uma escola é fruto das relações que nela se dão, participando da constituição da identidade dos seus membros (SEFFNER, 1998). E é também por isso que algo que ocorre entre os seus muros, a exemplo da “conversa” de João com uma professora, pode petrificar-se no tempo, marcar uma história.

Destacando o contexto de sala de aula, conforme Seffner (2011), ainda que se planeje e disponha de recursos técnicos

variados, o processo de ensino/aprendizagem se dá numa “condição de incerteza”. Entre os assuntos e temas intrusos à programação cotidiana, salientam-se as questões de gênero e sexualidade. Contudo, o autor ressalta o grande incômodo que estes temas trazem quando irrompem inadvertidamente o espaço da educação escolar (SEFFNER, 2011). Diante do não saber como lidar, acaba-se por se reproduzir, na escola, posturas de contenção, normatização dos jovens e silenciamento, acarretando discriminações e sofrimento.⁵ Como afirma Kupermann (2008), a hipocrisia e o silenciamento em relação à sexualidade, ainda hegemônicos na sociedade atual, são causas das principais insatisfações no que tange às relações afetivas e sexuais.

Segundo Miskolci, referindo-se às relações estabelecidas com aqueles que demonstram um posicionamento homoafetivo:

Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados. Fora da sala de aula, eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados (2010, p.81).

A escola também é um lugar de manutenção e controle das convenções culturais relativas às imposições heteronormativas em nossa sociedade, reproduzindo frequentemente os valores hegemônicos (BENTO, 2011). Os currículos escolares priorizam os conteúdos pautados em conhecimentos formais, muitas vezes sem a significação da experiência, puramente dedutivos. Em sala de aula, os alunos muitas vezes não encontram atrativos para o estudo, quando vinculado a uma exposição exaustiva de conceitos separados

⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), embora não cite em seu texto a palavra sexualidade, se baseiam no princípio de que a escola deve tratar das questões de gênero e dos diferentes tipos de orientação sexual a fim de problematizar as diversidades que compõem nossa vida social e dar maior visibilidade às minorias buscando amenizar as desigualdades.

por disciplinas, sem conexão umas com as outras. Assuntos relativos à sexualidade e à diversidade de gênero tendem a ser considerados verdadeiros tabus, por vezes ignorados ou até proibidos. Quando aparecem, muitas vezes são trazidos de forma a dizer àqueles que rompem com o heteronormatividade que deveriam ser diferente daquilo que são, como Marcos que “deveria agir de forma mais feminina”, em “conformidade com seu genital de nascimento”.

Os estudantes que não se enquadram à normatização institucionalizada são penalizados. Mesmo porque:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 1997, p.64).

Ainda que se tente expulsar a sexualidade e as questões de gênero para fora dos portões das escolas e mantê-los distanciados, os mesmos não se calam, fazem barulho, atormentam, adentram e se manifestam. Esse movimento provoca temores em muitos professores, pois no bojo do tema “sexualidade” costuma vir uma série de assuntos polêmicos e constrangedores: sexo, drogas, homossexualidade, promiscuidade, doença, agonia, morte, pecado, discriminação, masculino e feminino, entre outros (SEFFNER, 1998). Devido a esses temores, associados e explicados em parte pela dificuldade da comunidade escolar em lidar com temas tão permeados por valores, e desta maneira delicados, os professores,

muitas vezes, acabam por disseminar uma visão reducionista dos assuntos referentes ao sexo e à sexualidade. Estes comumente são apresentados como “perigosos”, intimamente articulados a Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e à gravidez indesejada, pautando-se, portanto, em uma visão higienista que reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, sendo o estudo do mesmo delegado ao campo da Biologia (REIS; RIBEIRO, 2005).

Esse reducionismo da sexualidade a um determinismo biológico, nega sua amplitude. Como afirma Kupermann, 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” (2008, p.229).

Cabe esclarecer que pulsão sexual, conceito desenvolvido por Freud, presta-se justamente à busca de compreensão da complexa relação que se estabelece, no ser humano, entre corpo e mente. Esta estaria situada no fronteiroço entre o somático e o psíquico, ultrapassando simultaneamente a representação de um corpo animal, como também a condição de uma “ideia pura desencarnada”. Comparece como a resposta à “exigência feita à mente em função de sua vinculação com o corpo” (FREUD, p.229) e, portanto, move-nos afetivamente em um dado sentido. Destarte, no ser humano, há um afastamento de uma tradicional definição de um conceito de instinto pautado no determinismo biológico, em que haveria necessidades básicas com objetos já fixados para a satisfação das mesmas (KUPERMANN, 2008). Quando se refere mais especificamente aos “objetos sexuais” e sua satisfação, há uma

multiplicidade imensurável de possibilidades, algumas delas expressas e vivenciadas por nossos Rubis, Nicoles, Macos e Joões.

Contudo, mesmo o corpo é negado na escola, que é compreendida como local de uma dada “racionalidade”, mas mais ainda tende-se a negar a plasticidade da sexualidade e da constituição do sujeito na relação com o seu gênero. Podemos dizer que a professora de Marcos pautou-se em uma compreensão que atribui ao ser humano a detenção de um instinto que naturaliza seu corpo e sua existência a ponto de impedi-lo de ser o que deseja, pois “contraria a natureza”. Compõem-se assim, um espaço onde se localizam pessoas normais e monstruosidades que ultrajam os regimes de inteligibilidade e, por tal motivo, devem ser eliminados.

Louro (1997) também afirma que a escola participa do processo de diferenciação e hierarquização dos sujeitos, tomando por uma das bases, a sexualidade e o gênero. Reitera, através de suas práticas, expressas por currículos, normas, procedimentos, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação a produção e a legitimação de diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe. Assim, a instituição compõe produtivamente o sistema performativo de organização e normalização dos sujeitos, dos seus corpos e sexualidades. Como afirma:

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz [...] A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir" (LOURO, 1997, p.81).

Miskolci (2012) faz uma reflexão sobre as normas sociais e os interesses biopolíticos entre o sistema educacional e a imposição de modelos de como vivenciar as regras convencionais de masculinidade ou feminilidade, hétero ou homossexual e questionar se este aprender pode objetivar não algo normalizador e compulsório, mas sim, um educar na experiência mesma do aprender.

As barreiras impostas à expressão de identidades ou à reafirmação de uma concepção polarizada, ou seja, binária, ainda reforça uma educação pautada em separação entre o masculino e o feminino. Observa-se que nas instituições escolares noções de normalidade dos gêneros são constantemente reforçadas e reiteradas por meio da linguagem e da expressão corporal que exemplificam o que é socioculturalmente esperado. Pessoas são genericadas e têm que representar adequadamente sua expressão que se reduz à binaridade homem/mulher. Brincadeiras, brinquedos, cores e modos de expressão levam a constatar que na maioria das vezes, separam-se “coisas de menina” e “coisas de menino” como se gênero se resumisse em sexo e que este teria o papel definidor do que é ser homem ou mulher (BENTO, 2011). Como afirma Bento:

Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo. Após o nascimento da criança, as tecnologias discursivas dirigem-se à preparação do corpo para que desempenhe com êxito o gênero. O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos. As “confusões” nos “papéis” provocam, direta e imediatamente, “perturbações” na orientação sexual, supõem os defensores do binarismo (2011, p.551).

Desta forma, a homofobia e a transfobia já vivenciada anteriormente no ambiente familiar, tendem a se reproduzir também na escola e muitos estudantes vivenciam uma verdadeira expulsão desse espaço, muitas vezes camuflada sob o termo “evasão escolar”. Para além da expulsão, dizemos da negação do direito ao acesso à escola, à permanência com dignidade e ao aprendizado. No reencontro com Rubi, dolorosamente nos deparamos com ela “isolada no canto”, permanecendo “no canto” por cerca de doze anos até sair da escola sem dominar a leitura e a escrita.

Por vezes, há a negação do direito ao atendimento a necessidades básicas. Os banheiros generificados binariamente expressam uma dessas negações, na medida em que não permitem que todos possam fazer seu uso, lembramo-nos do João e suas repetidas infecções urinárias... Longe de uma, são muitas as questões, contudo, o uso frequente de um nome que não atende à identidade e expressão de gênero de uma pessoa é um ponto fulcral - “Sou João, mas me chamam de Maria e isso é insuportável”. O isolamento e o sofrimento psíquico se instalam fazendo com que alunos transexuais abandonem os bancos escolares por não terem seus direitos de ser humano observados. Mesmo com seus direitos previstos nas legislações, eles são frequentemente ignorados na escola.

Louro (2009, p.47), seguindo os conceitos de Butler, questiona o atual modelo educacional indagando como articular uma pedagogia, que rompa com binarismos, que pense os corpos de forma plural, múltipla e transitória neste espaço que disciplina ajusta e normaliza. Que contribuições o olhar da psicanálise pode nos trazer para a construção de processos educacionais de menos silenciamento e hipocrisia?

5. Olhando de “esgueio”

“Esgueio” é uma palavra viva e existente por seu uso, mas não por seu registro formalizado enquanto “componente da língua portuguesa”. Está presente apenas em dicionários informais. Assim, diz concretamente da condição de criação e transmissão própria dos encontros e relações. Na explicação popular do seu sentido, encontramos que se refere àquilo que não é nem horizontal e nem vertical, mas que é angulado, ou também diagonal ou desaprumado. Buscamos sim um olhar desaprumado com o instituído que, por tal condição, favoreça o questionamento e a potencialidade de rupturas com o mesmo. Nessa nossa busca por um olhar de “esgueio”, escolhamos a companhia da Psicanálise para conduzirmos nossas reflexões sobre o sujeito e as possibilidades de transformação dos

processos de abjeção na escola. Inicialmente faz-se relevante nos questionarmos sobre a possibilidade de ser sujeito na sociedade contemporânea, em que medida o olhar por nós escolhido pode colaborar?

Enriquez (2013) destaca a potência da Psicanálise no processo de constituição dos indivíduos em verdadeiros sujeitos, por meio do reconhecimento de seus “desvios, remorsos, dúvidas e contradições”. Segundo ele, “tanto o sujeito platônico quanto o cartesiano, confiante na razão, construtor de regimes políticos sólidos ou pretendente a mestre da natureza, nunca foram verdadeiros sujeitos. Pior ainda, eles favoreceram a exploração e a alienação dos homens” (2013, p.29).

O que de fato o autor põe em cheque é a falsa vitória de uma razão que é, em si, incapaz de se voltar para os seus demônios interiores. Mesmo porque ao se instituir o homem como “o centro voluntário do mundo”, através de certa concepção instrumental de razão, o que se favorece de fato é a constituição de indivíduos distantes de serem sujeitos. Nessa lógica, estes podem até se instituir como “mestres” que professam verdades com ares de absoluto e, até por isso, participam da exploração e alienação, mas não sujeitos de fato. Quando não há espaço para os “demônios interiores” e para as nossas precariedades os mesmos serão afastados e negados. Aquilo que não se pode ver, ou dar conta em si, é o que se expurga e, assim, constituem-se abjetos que serão desdenhados e não reconhecidos como humanos. Como resultado dessa desintegração têm-se indivíduos isolados, alienados de si e do outro.

Como afirma Enriquez (2013), para se constituir sujeito é necessário que se assuma a finitude e a condenação à morte como dimensões inerentes ao humano, como também que se reconheça que o mesmo é incompleto, precário e falível. Assim, têm-se o sujeito “na qualidade de ser autônomo, definitivamente clivado, que deve explorar a si mesmo (às vezes, com a ajuda de um analista), recuar seus limites permanecendo consciente deles, só existindo num tecido social, e construído através das mais diversas identificações” (2013, p.30).

Destaca-se, ainda, que o homem existe apenas nas relações que pode criar com outros. Assim, seja o desejo do reconhecimento, seja o reconhecimento do desejo sempre passarão pelo reconhecimento do “outro enquanto outro”, o que pode ser anunciado da seguinte forma: “se eu existo, o outro também tem direito à existência e ao sentido” (ENRIQUÈZ, 2013, p.13). Como afirma Ferenczi (1990) quando o homem se conhece de forma mais inteira, torna-se mais modesto, assim como mais indulgente às precariedades do outro. Dessa forma, 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 e que também se autoriza abrir mão da concepção de ser humano como “o centro voluntário do mundo”, permitindo o comparecimento das fragilidades, dos demônios interiores, da finitude, das imperfeições, precariedades, descontroles e multiplicidades é que poderemos estar com nossos estudantes de forma mais inteira, honesta e não hipócrita. Nessa perspectiva cabem com toda sua humanidade os Rubis, Nicoles, Marcos e Joões, em que as dimensões entre o estranho e o entranho são revistas, sendo, então, as margens efetivamente reconhecidas como componentes em um todo. Isso porque, como aponta Figueiredo (1999), 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 eventualmente impor-se (FIGUEIREDO, 1999, p.45).

Como diz o poeta João Cabral de Mello Neto “portas-por-onde, jamais portas-contra”. Assim, tem-se uma empreita ética rumo à construção dessa morada continente e permeável aos trânsitos, encontros, surpresas e criações.

E como é possível aproximar esse olhar da escola e seus processos educativos? Quais são as rupturas necessárias à pedagogia hegemônica atual?

Lajonquière (2017) tece críticas ao que denomina como certo “justificacionismo” que impera na pedagogia atual. Segundo ele, em todos os espaços em que as crianças se encontram (familiares, escolares e outros) há uma hermenêutica psico-socio-logica qualquer que visa justificar todos os acontecimentos de suas vidas por uma perspectiva tecno-científica. Como aponta o autor, os adultos não se posicionam mais diante da criança para transmitir ideais, mas sim como aqueles que “estimulam o desenvolvimento ou interagem com as capacidades maturacionais seguindo as prescrições de manuais variados”. Retomando Enriquez (2013), por esse movimento não chegaríamos à constituição de sujeitos. Aproximamo-nos, assim, das considerações de Freud (2006) em seu trabalho “O Mal Estar na Civilização” quando refere que “ao encaminhar os jovens para a vida com essa falsa orientação pedagógica, a educação se comporta como se devesse equipar pessoas que partem para uma expedição polar com trajes de verão e mapas italianos” (2006, p.97).

Outro apontamento de Lajonquière (2017) parece-nos bastante importante para o caminho que seguimos na construção do presente trabalho. O autor considera que o ideário pedagógico atual não favorece o questionamento por parte dos adultos acerca do impossível que envolve e articula sua própria relação às crianças. Segundo ele:

O fundamentalismo pedagógico psico-sócio-natural é na linha dos ganhos religiosos de antanho capaz de erradicar a vontade de saber sobre si mesmo, bem como de mitigar o dos adultos perante os perigos e as vicissitudes da vida familiar e escolar junto às crianças, na medida em que formula prescrições, proibições e restrições sempre justificadas. O tecno-cientificismo pedagógico consola pais e pedagogos, bem como anestesia espíritos e corações adultos na tentativa sempre vã de saturar o desejo que anima a vida junto às crianças (2017, p.259).

Nessa recusa do desejo, implicada nas ilusões pedagógicas atuais, tem-se os adocementos 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 (1990), não há como eliminá-los, eles não foram suprimidos. Ao invés disso, no processo educativo 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.

O que fazer diante disso? Apresentar um receituário ou modelo renovado e infalível de resolução do problema seria sucumbir ao ideário técnico-cientificista, ao que se critica. Nesse sentido, faz também fundamental libertar a aplicação da psicanálise de uma ilusão profilática tecnicista, que é traiçoeira a sua própria ética (LAJONQUIÈRE, 2017). Por outro lado, podemos seguir nos questionando sobre o desejo, os processos de recalçamento e abjeção de forma a construir pistas que favoreçam caminhos que só efetivamente se concretizarão na medida em que forem sendo trilhados. Assim, não se pretende e nem se poderia propor uma “pedagogia psicanalítica”. O convite é para que, com a ajuda da psicanálise, se intensifiquem questionamentos, assim como os possíveis efeitos disruptivos dos mesmos. Ainda de acordo com Lajonquière, seria papel da psicanálise interrogar todos os justificacionismos pedagógicos, sejam eles de qualquer ordem:

Assim, ela pode e deve se aplicar ou se dedicar a analisar ou decompor as sentenças e ilusões pedagógicas que fecham religiosamente toda experiência educativa, amordaçando todo o retorno da palavra recalcada na vida junto às crianças. Essa interrogação do imaginário liberta o pensamento, possibilita acolhermos o retorno do recalcado em causa na mesmíssima educação e assim nos lança à invenção da experiência com a criança (2017, p.261).

Retomando os nossos Rubis, Nicoles, Marcos e Joões o que teriam eles a dizer sobre a pedagogia atual, a assepsia tecnocientífica e o afastamento do desejo? Estariam eles incomodamente a nos lembrar de que as defesas e recalques são insuficientes, além de por demais dispendiosas do ponto de vista psíquico? Carecemos superar, em nossas escolas, aquelas compreensões que identificam essas pessoas como aquelas que afrontam, conferindo-lhes, então, o lugar “daqueles que nos contam”.

A existência desses sujeitos e suas vivências escolares, se nos permitirmos nos demorar nelas, contam da hipocrisia dos adultos frente à sexualidade sob a justificativa de que jovens e crianças estariam despreparados para compreender e lidar com essas questões (KUPERMANN, 2008).

É importante, portanto, reinvestir o ambiente escolar com o reconhecimento do desejo, o que passa pela compreensão de que a pulsão sexual é motor da atividade humana, entendendo que a mesma rapidamente ganha tanto autonomia quanto independência das necessidades básicas vitais. Isso porque:

A sexualidade humana se constitui 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 Rozental (2014), não há uma correspondência da pulsão a objetos pré-determinados. Ao invés disso, refere-se a uma potência contínua de criação de objetos, sem que haja uma vinculação

fixa e necessária. Destaca-se, dessa forma, a aptidão da força para a constante produção subjetiva de si pela via da diferenciação.

Salienta-se, portanto, que o desenvolvimento das pulsões menos obviamente sensórias também se constitui associado à sexualidade. Nesse momento, enfatizamos a “pulsão de saber” que ocasiona o movimento de curiosidade “intelectual” da criança, com o destaque para o fato de que seus primeiros interesses estão estreitamente vinculados ao que é de ordem sexual, fonte de suas satisfações e, portanto, aquilo que a afeta. São curiosidades ligadas à origem das crianças, às relações entre os pais/adultos, às diferenças anatômicas, sendo estas as primeiras inquietações intelectuais enfrentadas.

Portanto, a sexualidade que abarca as relações com o outro, com o corpo, com o gênero, é constitutiva e não pode ser apartada do processo educacional. Assim, buscar expulsar a sexualidade e aqueles que nos lembram dela do cotidiano da escola é impedir que, em seu sentido mais pleno, o aprendizado efetivamente ocorra. Como afirma Lajonquière (2017), quando há a recusa do inconsciente e do desejo que atravessa a intervenção dos adultos junto aos estudantes a educação pode se tornar um acontecimento difícil de concretizar. Nessa condição, a criança 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.260).

Nesse movimento de hipocrisia e recalçamento, nega-se ao estudante a possibilidade de pensar e aprender sobre si próprio e, portanto, tem-se uma escola na qual não cabe o sujeito. É necessário reconhecer e permitir que compareça o ser humano com sua inteireza, seus “demônios interiores”, seus desejos e não apenas a frágil casca racional desejada pela escola. É preciso ressaltar que “a jornada de aquisição do conhecimento é regida primordialmente por aquilo que afeta o corpo erógeno” (LAJONQUIÈRE, 2017, p.232). Mesmo porque só se aprende com paixão, o que implica que as questões mais fundamentais serão aquelas ao que criança vive ou

pode potencialmente vivenciar naquele momento de sua vida, portanto apresentam um registro na sexualidade sendo questões encarnadas (KUPERMANN, 2008).

O que pensar sobre o adulto, o educador nesse processo?

É premente superar o silenciamento e a camuflagem pedagógica de que se lança mão frente ao constrangimento do adulto diante do sexo e de sua dimensão erótica. Tratam-se de posicionamentos que resultam na perda de confiança das crianças em relação aos adultos, o que posteriormente se reverberará em seus relacionamentos futuros, assim como levará à associação da sexualidade à culpa. Através desse processo de inibição, a curiosidade sexual e a própria experimentação sobre a sexualidade, assim como o saber são associados ao proibido (KUPERMANN, 2008).

Lanjonquière (2017) destaca a importância de se endereçar a palavra à criança, mas falando e se posicionando, não como um especialista, mas como um simples mortal. Segundo o autor, a palavra educadora é aquela que escapa à ciência (pedagógica), que vem de alguém capaz de reconhecer para si que conversa com uma criança em singular, conjugando em suas palavras seus medos, esperanças, ilusões em histórias que estão em curso. Portanto, “a educação à luz da Psicanálise seria aquela em que os adultos e as crianças bem podem falar, sem estarem obrigados a dizer os Bens justificados pedagogicamente sempre de antemão” (LAJONQUIÈRE, 2017, p.261).

Assim, o professor apresenta um papel primordial nesse processo, em que é necessário que se compreenda que no que se refere à sexualidade não há especialistas, mesmo porque há uma multiplicidade de formas singulares de experiências da sexualidade, das relações com os corpos e de se amar. O especialista seria um “amorólogo”. Como afirma Kupermann: “felizmente a arrogância científica ainda não chegou tão longe a ponto de cria-lo de direito” (2008, p.241). Isso porque não há maneiras corretas de se viver a sexualidade e de amar. Se a questão não se limita a conhecimentos

científicos e conteúdos formais, quais seriam os atributos necessários ao professor?

Destaca-se inicialmente a capacidade de escuta para as inquietações e aflições dos estudantes, com a condição de respeito às diferenças no que se refere à vivência e ideais sexuais de cada um, uma permeabilidade à dúvida e abdicação do “lugar de suposto saber” que lhe outorga uma credencial para dizer qual é o “bom caminho”. Dessa forma, “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)”. O educador, nessa condição, pode reconhecer-se incapaz de dizer aos nossos Rubis, Nicoles, Marcos e Joões o que deveriam ser e fazer. Mas é obvio que o educador se confrontará com sua própria sexualidade, ponto de extrema riqueza, mas também de grande delicadeza para o desenvolvimento do trabalho. Há, portanto, em relação aos educadores exigências psíquicas, assim como a demanda por uma “elasticidade psicológica” para lidar com essas questões no cotidiano da escola, sem que necessite se defender bruscamente das mesmas (KUPERMANN, 2008).

Destarte, é necessário oferecer espaço para que também o professor destrave o seu olhar e sua língua. Para que o mesmo possa se reconhecer falível e incompleto sem sucumbir ao julgamento que lhe atribui a condição de incapaz, ou à paralisia diante de seus recalques. Assim, carece-se abrir mão das idealizações defensivas em nome da autorização e da ousadia de saber. Faz-se necessário reconhecer a possibilidade de se “crescer para menor”, reconhecendo os limites do próprio saber, com a disposição de:

[...] aprender com aqueles que, à primeira vista, habitam os andares mais modestos da escala de sapiência em uma cultura marcada pelo culto ao academicismo: as crianças, os alunos, os adolescentes delinquentes, os cuidadores que, sem dispor de instrumentais teóricos sofisticados, enfrentam o sofrimento

humano em estado bruto e, evidentemente, os pacientes. Mas para crescer para baixo é preciso suportar a vertigem por não contar com um substituto para ocupar o lugar reassegurador do pai da infância (KUPERMANN, 2015, p.25).

Freire (1996) afirma que a escola é “sobretudo gente”. É gente que trabalha, que se emociona, que estuda, que se estima. Diríamos ainda que é “gente” dotada de desejo, que escapa à pretensão de unidade, coerência, controle e assepsia. Gente que possui um inconsciente que atravessa e compõe as relações. Assim, nessa escola cabem as boas-vindas à franqueza frente às dificuldades e não saberes, na superação das posturas arrogantes na relação dos adultos com sua própria sexualidade, assim como frente à sexualidade das crianças. Tratando-se desse modo, as dores e incertezas não se constituiriam como motivação para a vergonha, mas sim como ocasião para crescimento em contraposição à estagnação e à rigidez. Portanto, constitui-se uma postura fortalecedora do rumo a uma condição de maior liberdade para si e para o outro (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. Como afirma Lonjequiére: “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” (2017, p.262). Trata-se de um processo em que se vive o desamparo frente à perda das respostas absolutas, de uma entidade onisciente que é capaz de certezas, assim como da promessa de um caminho seguro.

6. Considerações finais

No encontro com essas histórias nos aproximamos dos processos e abjeção, nos quais o que não pode ser reconhecido e aceito é transformado em excrementos - aberrações inclassificáveis. Ao olharmos para essas pessoas, compreende-se como, no contexto

em que impera a heteronormatividade, aqueles que rompem com a mesma são violentados. Falamos de processos profundos e intensos em que se apaga o caráter performativo dos gêneros, assumindo o binarismo e congruência entre genital de nascimento, desejo e gênero como inexorável.

Os processos de abjeção também tendem a ser produzidos e produzidos entre os muros da escola, como nos contam as histórias apresentadas. Entende-se, assim, que o cotidiano escolar pode se constituir enquanto espaço de reprodução do heteroterrorismo. Por outro lado, sobrevive o intento de que o contexto escolar seja efetivamente mais acolhedor e, inclusive, promotor do respeito ao diverso. Entendemos que o olhar da psicanálise pode colaborar nesse sentido, convidando a escola a se permitir ser reinvestida pelo desejo. Nessa perspectiva, é possível romper com as concepções que reduzem a sexualidade a um determinismo biológico, como se houvesse um único caminho de desenvolvimento a ser considerado normal em contraposição a outras formas patológicas. Repõem-se, assim, as dimensões de incerteza, plasticidade e abertura à construção que compõem o humano que, dessa forma, pode comparecer inteiro em suas fragilidades e precariedades. Carece-se, portanto, romper com as idealizações para que de fato possamos nos constituir como sujeitos.

Propõe-se a empreita de buscar superar, no cotidiano da escola, o silêncio e a hipocrisia em relação à sexualidade, oferecendo aos nossos estudantes um espaço de escuta efetiva, através da qual se possa ultrapassar o discurso técnico que “tudo sabe”, aquele que prescreve caminhos e destinos. No encontro entre “gentes” – estudantes e professores – e não técnicos e desprovidos, pode-se construir a confiança necessária ao processo educativo. Quando se nega a presença da sexualidade em sua diversidade no cotidiano da escola, nega-se a condição para que o aprendizado ocorra de forma mais honesta, articulado ao conhecimento de si e do outro.

O horizonte desejado é aquele em que será chegada a hora de dizer: Rubis, Nicoles, Marcos e Joões sejam bem vindos, a escola é

nossa, pois já somos mais generosos conosco e com os outros, menos assustados e defendidos das nossas precariedades e dores e podemos acolher como estranho aquilo que expulsamos como estranho diante de nosso medo. Não temos receitas, projetamos uma direção/horizonte em convite a um caminhar desamparado de uma técnica absoluta, a qual possuiria respostas para todo e qualquer vivido.

Nossos Rubis, Nicoles, Marcos e Joões não carecem ser classificados, ortopedicamente incluídos, explicados por critérios tecno-científicos. A urgência é pela escuta, aquela que é permeável, que reconhece o outro, que compõe relação, que constitui confiança. Longe de uma conclusão, finalizamos com a síntese poética de Clarice Lispector:

Escrever é tantas vezes lembrar-se
do que nunca existiu. Como
consegurei saber do que nem ao
menos sei? Assim: como se lembrasse.
Com um esforço de “memória”,
como se eu nunca tivesse nascido.
Nunca nasci, nunca vivi; mas eu me
lembro e a lembrança é em carne viva (1999, p.24).

7. Referências

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.19, n.2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=pt&nrm=isq>. Acesso em: 08 ago. 2016.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevistas e grupos. Trad. Rita Maria M. de Moraes, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 06 março. 2017.

- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- COUTO, M. **Vozes anotecidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ENRIQUEZ, E. Da solidão imposta a uma solidão solidária. **Revista Cronos**, v.5, n.1/2, 2013, p.19-33.
- FERENCZI, S. Psicanálise e Pedagogia. In: _____. **Obras Completas**. Trad. A. Cabral. vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p.40-47.
- FIGUEIREDO, L. C. M. **Revisitando as psicologias**. Vozes, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. O Estranho. In: J. Salomão (Org.), **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (Vol. XVI). Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p.271-318.
- _____. O mal-estar na civilização. In: J. Salomão (Org.), **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (Vol. XVIII). Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p.67-150.
- KUPERMANN, D. Crescer para menor. In: LIMA, R.A. (org.) **Clinicidades**. São Paulo: Juruá, 2015, p.22-27.
- _____. **Presença sensível: cuidado e criação na clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- KRISTEVA, J. **Powers of horror**. University Presses of California, Columbia and Princeton, 1982.
- LAJONQUIÈRE, L. Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise. In: Kupermann, D. (org.). **Por que Freud?** São Paulo: Zagodoni, 2017, p.243-264.
- LISPECTOR, C. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009, p.85-94.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, R. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

____. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola. In: Bortolozzi, A. C.; Maia, A. F. (Orgs.). **Sexualidade e infância**. Série Cadernos Cecemca, v.1. Bauru: FC/UNESP: CECEMCA. 2005.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.19, n.2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 ago. 2016.

____. Aids & escola. In: MEYER, D. E. E. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.125-143.

ROZENTHAL, E. **O ser no gerúndio**: corpo e sensibilidade na psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2014.

VERNANT, J. P. **A morte nos olhos**: figurações do outro na Grécia Antiga Ártemis, Gorgó. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

VILLAÇA, N. Sujeito/objeto. **Logos**, v.13, n.2, 2006. p.73-84.