

‘O SALTO NO VAZIO’: Sexo, Educação e a questão da Resistência

Tim Dean ¹
University of Illinois Urbana-Champaign

Tradução²
Danilo Araujo de Oliveira³
Universidade Federal do Maranhão

Resumo

Este artigo, originalmente apresentado como uma conferência no 9º Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade no Brasil, reflete sobre os crescentes ataques autoritários à educação superior nos Estados Unidos durante o segundo governo de Trump. Indo além de uma crítica política, interrogo o propósito fundamental da educação, propondo que a sexualidade — compreendida de forma libidinal e não apenas genital — é central para a experiência educativa. A partir da filosofia francesa e da psicanálise, especialmente Foucault, Rancière e Freud, argumento que a educação deve ser entendida não apenas como disciplina, mas como transgressão, movida pelo desejo e pela busca do pensamento autônomo. Reviso a história da educação sobre sexo seguro entre homens gays durante a crise da AIDS como um estudo de caso sobre aprendizagem auto-organizada e resistência, voltando-me, por fim, à subcultura bareback para explorar as dimensões éticas e políticas do risco. Enfatizando o corpo como um lugar de resistência psíquica e política, sustento que a educação autêntica sempre implica um salto ontológico no desconhecido — aquilo que a filósofa Anne Dufourmantelle chama de “salto no vazio”. Contra a fetichização neoliberal da segurança, defendo uma pedagogia que abraça o risco, o erotismo e as forças ingovernáveis do desejo como componentes vitais da resistência na educação.

Palavras-chave

Educação; Sexualidade; Resistência.

¹ Doutor em Educação. oliveira.danilo@ufma.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3222-3172>

² A tradução deste texto contou também com a colaboração de Milena Marques.

³ Doutor em Inglês e Literatura Americana. timdean123@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0138-665X>



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos, desde que a obra original seja devidamente citada.

Introdução

Pense nas escolas como agentes duplos, lugares que acolhem tanto a pessoa boa e agradável quanto o delinquente estranho e excêntrico que cada criança é.
Adam Phillips

Este artigo — que teve origem como uma palestra proferida no 9º Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, realizado em Vitória da Conquista, Brasil, em maio de 2025 — desenvolve minha visão sobre os recentes ataques ao ensino superior nos Estados Unidos⁴. Mais do que uma crítica aos esforços do segundo governo Trump para destruir a independência das universidades e minar a liberdade acadêmica, este artigo também reflete sobre o propósito último da educação. Para que servem as universidades? E como podemos nos manter fiéis a esse propósito fundamental diante dos ataques autoritários a elas? Como forma de apresentar minha pesquisa sobre sexualidade a um público provavelmente pouco familiarizado com o tema, defenderei que o sexo — entendido em termos libidinais, e não meramente genitais — está no cerne do que fazemos enquanto educadores. No contexto educacional, o sexo representa uma fonte não de vergonha ou constrangimento, mas de esperança radical.

Ao discutir a crise na educação norte-americana, recorro principalmente à filosofia francesa e à psicanálise para traçar possibilidades de resistência, mesmo reconhecendo a contribuição inovadora do filósofo brasileiro Paulo Freire. Agora, mais do que nunca, precisamos trocar experiências além das fronteiras e, de fato, entre hemisférios, na luta contra o autoritarismo. Apesar das diferenças de língua, geografia e cultura, enfrentamos um inimigo comum. Aqui nos Estados Unidos, estamos lidando com o nosso próprio Bolsonaro — e precisamos de toda a ajuda possível para enfrentar esse “Bolsonaro do Norte.” Políticos autoritários, seguindo sempre o mesmo roteiro, têm como alvos prioritários as instituições de ensino, a mídia independente e

⁴ Agradeço aos organizadores, Marcos Lopes de Souza e Talamira Taita Rodrigues Brito, pelo convite para participar do evento, com um agradecimento especial — obrigadíssimo — a Danilo de Oliveira, pela confiança em meu trabalho e por sua notável dedicação ao projeto de me trazer ao Brasil. Infelizmente, minha conferência teve de ser realizada de forma remota, uma limitação que foi amenizada pela tradução especializada de Milena Marques. Como vivo nos Estados Unidos, mas não sou cidadão norte-americano, e como publiquei trabalhos que fazem críticas contundentes à primeira administração Trump (ver Davis e Dean), viajar para fora do país teria me colocado em risco de ter minha entrada negada ao retornar. Embora lamente não ter podido participar presencialmente, sou imensamente grato a todos que tornaram possível minha participação remota e, de fato, fizeram com que ela fosse significativa.

os jornalistas sérios. O autoritarismo teme, acima de tudo, o pensamento independente — e é por isso que o governo Trump lançou um ataque tão coordenado às universidades nos últimos meses. Em um discurso amplamente divulgado, o vice-presidente dos Estados Unidos (formado pela Universidade de Yale, nada menos) declarou que professores universitários e instituições de ensino superior são “o inimigo” (Vance 2021). A partir dessa lógica distorcida, educar o povo é tornar-se inimigo do povo. Para “Tornar a América Grande Novamente”, como diz o slogan, as universidades há muito reconhecidas como líderes globais devem ser enfraquecidas a ponto de se tornarem irreconhecíveis.

O Ataque à Universidade

Pouco depois da segunda posse de Trump, em janeiro de 2025, o novo governo iniciou seu ataque às universidades, com foco principal em instituições de elite como a Universidade Columbia e Harvard, mas com ramificações que afetam todo o sistema de ensino superior nos Estados Unidos. A tentativa de revogar o status de isenção fiscal de algumas universidades e de aumentar drasticamente a tributação sobre os fundos patrimoniais de todas ameaça seriamente a sustentabilidade econômica dessas instituições. Mais de 1 milhão de estudantes internacionais estão atualmente matriculados em universidades dos Estados Unidos; 28% da população estudantil de Harvard é internacional; 23% dos alunos do meu próprio campus vêm do exterior; e, no próximo Illinois Institute of Technology, em Chicago, mais da metade dos estudantes matriculados são internacionais (ver Badger, et al.). A interrupção abrupta dos vistos de estudantes internacionais não só causa um efeito profundamente negativo em todo o sistema de ensino superior, como também transmite ao mundo uma mensagem inequívoca de xenofobia: “Seu povo não é bem-vindo aqui!”. Como se tudo isso não bastasse, danos ainda maiores foram causados às universidades pelo cancelamento de suas bolsas e contratos federais por parte de Trump.

Pode ser interessante refletir sobre o fato de que, ao contrário do Brasil, os Estados Unidos não possuem universidades federais. Em vez disso, o ensino superior nos EUA é dividido entre universidades privadas, como Harvard, que são independentes do Estado, e universidades públicas, como a Universidade de Illinois (onde eu leciono), que respondem aos legisladores estaduais, mas não diretamente

ao governo federal. Tradicionalmente, as universidades privadas financiam-se por meio de taxas de matrícula exorbitantes e fundos patrimoniais substanciais, enquanto as universidades públicas dependem de verbas estaduais para complementar suas mensalidades mais baixas. Desde a década de 1950, porém, a maioria das universidades nos Estados Unidos também passou a contar com bolsas federais para realizar grandes projetos de pesquisa cujos custos chegam a milhões de dólares. Trata-se de projetos de pesquisa plurianuais, principalmente nas áreas de ciência, medicina e engenharia, que não poderiam ser financiados por uma única universidade e, portanto, exigem apoio governamental. Historicamente, as agências federais que os financiam — como a National Science Foundation, os National Institutes of Health, o Departamento de Energia dos EUA e a Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional, entre outras — sempre gozaram de apoio bipartidário. Isso, até agora.

Nos primeiros meses de 2025, a administração Trump reteve, ou ameaçou reter, bilhões de dólares federais destinados às universidades dos Estados Unidos (Bhatia, et al.). Só Harvard teve mais de US\$ 3 bilhões (aproximadamente R\$ 17.006.100.000,00) em bolsas e contratos de pesquisa cancelados ou congelados pelo governo federal⁵. Meu próprio campus — um dos maiores do país, com aproximadamente 60.000 estudantes e mais de 2.500 professores — normalmente recebe pelo menos US\$ 600 milhões (3,4 bilhões de reais brasileiros) em bolsas federais competitivas a cada ano. Sem esse financiamento, o avanço em pesquisas que salvam vidas será interrompido, laboratórios serão fechados e centenas de pesquisadores podem perder seus empregos. Como o psicólogo de Harvard Steven Pinker apontou recentemente, “uma bolsa federal não é uma esmola para a universidade, nem o poder executivo pode usá-la como moeda de troca para obrigar os beneficiários a fazerem o que quiser. Trata-se de uma remuneração por um serviço — ou seja, um projeto de pesquisa que o governo decide (após uma rigorosa avaliação competitiva) ser benéfico para o país. A bolsa financia as pessoas e os equipamentos necessários para realizar essa pesquisa, que de outra forma não seria realizada”

⁵ Em 27 de maio de 2025, enquanto eu concluía este artigo, o governo Trump anunciou sua intenção de cancelar todos os contratos federais existentes com Harvard, retirando, assim, mais US\$ 100 milhões em financiamento. À medida que as ações judiciais movidas por Harvard contra o governo federal avançam pelo sistema judicial, recursos essenciais para a pesquisa permanecerão suspensos. Mesmo que os tribunais concluam que o governo agiu ilegalmente, danos imensos já foram causados. O ensino superior atravessa uma crise contínua e que se desenrola em ritmo acelerado, bastante distinta das lentas transformações estruturais que afetaram as universidades nas últimas décadas.

(Pinker). As bolsas federais não são doações, mas pagamentos pelos custos envolvidos na realização de pesquisas de ponta. Avanços na medicina, entre outras áreas vitais, serão vítimas dessa crise criada pelo governo Trump.

É praticamente impossível dramatizar o quanto está em jogo ou quão sem precedentes são os ataques do governo ao ensino superior. E, no entanto, está em jogo mais do que apenas dinheiro⁶. A liberdade acadêmica nos Estados Unidos não sofre esse tipo de ataque contínuo desde as perseguições anticomunistas da década de 1950. Após a Segunda Guerra Mundial, o senador Joseph McCarthy buscou eliminar do governo — e das universidades — não apenas aqueles suspeitos de simpatizar com o comunismo, mas também aqueles suspeitos de serem queer (Johnson 2023). Três quartos de século depois, a administração Trump instrumentalizou as bolsas federais na tentativa de eliminar iniciativas de “DEI” (Diversidade, Equidade e Inclusão), além de impor noções extremamente conservadoras de gênero e sexualidade. O apoio aos estudantes trans nas universidades é um alvo notável da ira da administração atual (ver Currah). Com notável consistência, mas sem qualquer base racional, líderes autoritários tendem a enxergar a não conformidade sexual e de gênero como uma grave ameaça nacional. A ideia de líderes globais preocupados com drag queens seria risível se esses mesmos líderes não estivessem tão determinados a eliminar completamente as pessoas trans.

Mesmo enquanto a administração Trump mira minorias étnicas e de gênero, quero defender um pensamento que vá além das categorias ou identidades minoritárias. A crise atual na educação norte-americana representa, sem dúvida, uma batalha de valores; mas, mais fundamentalmente, é uma luta pela própria possibilidade do pensamento independente. Nossa situação contemporânea reflete mais do que um conflito ideológico entre esquerda e direita, pois coloca em xeque a possibilidade de um pensamento que não se submeta a nenhuma ideologia. A verdadeira liberdade de pensamento não é facilmente conquistada, embora possa ser facilmente perdida. Como a liberdade de pensamento não é algo dado naturalmente, ela deve ser constantemente defendida para que possa ser alcançada. De fato, a

⁶ Mesmo do ponto de vista econômico, os cortes promovidos por Trump no ensino superior não fazem sentido: “Economistas alertaram que a redução do financiamento federal para a pesquisa científica poderá, no longo prazo, prejudicar a economia dos Estados Unidos em uma proporção equivalente à de uma grande recessão” (Bhatia et al., 2025).

liberdade de pensamento é o que oferece aos nossos estudantes — especialmente aos não conformistas no campus — a liberdade de simplesmente ser.

Os educadores, mais do que transmitir informações ou despertar a consciência, são guardiões da possibilidade do pensamento independente. Como docentes universitários, nosso objetivo é criar e manter as condições que permitem às pessoas pensar livremente, em vez de apenas repetir o que já é conhecido. Aqui quero deixar claro que, ao usar a expressão “pensamento independente,” não me refiro ao que tende a ser privilegiado nos domínios científicos como conhecimento “objetivo.” A liberdade de pensamento não diz respeito às supostas bases subjetivas ou objetivas do conhecimento. A ampla crise cultural da autoridade científica — em que, por exemplo, os fatos inconvenientes das mudanças climáticas são simplesmente negados ou ignorados — deixa claro que o chamado conhecimento “objetivo” depende da confiança subjetiva em sua fonte. Não acreditamos nos fatos quando não confiamos em sua origem; e essa base subjetiva do conhecimento tem sido explorada por líderes autoritários para lançar dúvidas sobre realidades empíricas (ver Zupančič). As teorias da conspiração que prosperam nessas condições não são, de forma alguma, o que quero dizer com “pensamento independente”, embora os teóricos da conspiração se orgulhem da liberdade de inventar a realidade. Pensamento independente não significa a liberdade de escolher qual versão da realidade você prefere⁷.

Em vez disso, ao usar a expressão “pensamento independente,” estou tentando descrever um tipo de pensamento que vem do corpo, e não apenas de uma mente desincorporada, sendo assim um pensamento que carrega as marcas do desejo de um sujeito singular. Esse tipo de pensamento aspira à independência da superdeterminação ideológica, mas não pode ser independente do corpo humano como motor do desejo. Minha abordagem da educação como promotora do pensamento independente se baseia na filosofia política de Jacques Rancière (especialmente em *O Mestre Ignorante*), no trabalho tardio de Michel Foucault sobre ética, e na minha própria leitura singular de Freud — uma mistura improvável de

⁷ Como argumenta Alberto Toscano em “Fascist Freedom”, a relação entre liberdade e autoritarismo é mais complexa do que sua aparente antítese poderia sugerir. “O fascismo representa a liberdade”, declarou Mussolini em 1932, antecipando a maneira como o populismo reacionário frequentemente adota a retórica e os símbolos da liberdade. Toscano demonstra de modo convincente como o “fascismo tardio” emerge de dentro — e não em oposição — ao neoliberalismo coercitivo.

influências, certamente⁸.

Para conceitualizar as relações entre sexo, educação e resistência, quero descrever estilos de pensamento que envolvem o sexo não apenas como objeto de contemplação, mas como a força motriz do pensamento independente. O sexo como algo que informa e motiva o pensamento, que nos impulsiona a pensar insaciavelmente⁹. Talvez isso possa ser chamado de pensar por meio da educação e, de fato, para além da educação. Em outras palavras, desejo conceituar o ensino e a aprendizagem como algo mais do que meras tecnologias sofisticadas de disciplina. Como Foucault demonstrou, conhecimento e poder estão intimamente entrelaçados; ainda assim, os efeitos do poder desencadeados pela educação atuam em múltiplas direções, muitas vezes contrárias entre si (ver Deacon).

Para que serve a educação?

Como a maioria de vocês, sou educador — professor universitário. Para o bem ou para o mal, passei a maior parte da minha vida na escola. E, por quase meio século, primeiro na Inglaterra e depois nos Estados Unidos, tenho refletido sobre o que funciona na sala de aula, o que funcionava antes, mas já não funciona mais, e, por fim, tenho enfrentado a questão do que é a educação. Neste momento de crise e precariedade nas universidades, acredito ser vital refletir sobre os propósitos finais da educação, sem se distrair com as questões práticas das taxas de graduação ou dos “resultados” mensuráveis¹⁰. O utilitarismo dos resultados e métricas quantificáveis

⁸ Em um livro disponível apenas em espanhol, *El rostro fijo de las perversiones*, discuto como Foucault e Freud são pensadores mais compatíveis entre si do que normalmente se reconhece (Dean, 2026). Em uma colaboração com Oliver Davis, relaciono uma abordagem psicanalítica da sexualidade à reflexão de Rancière sobre o ódio à democracia; *Hatred of Sex* é influenciado por *The Ignorant Schoolmaster*, embora sem se debruçar diretamente sobre essa obra (Davis e Dean). *The Ignorant Schoolmaster* apresenta uma análise bastante específica da prática educacional francesa do século XVIII — na qual Joseph Jacotot, sem saber flamengo, descobriu uma capacidade de ensinar estudantes flamengos que não sabiam francês —, que Rancière desenvolve para fundamentar sua teoria da igualdade radical. Vale observar que a filosofia política da educação de Rancière constitui uma forte crítica à análise de Pierre Bourdieu (1984) sobre o sistema educacional francês em *Distinction*.

⁹ Aqui, recorro à concepção do psicanalista francês Jean Laplanche (2011) sobre a pulsão sexual como uma força que impele o sujeito humano para além do gênero, frequentemente para além do sexo e, de fato, para além de qualquer coisa que possa ser reconhecida como satisfação genital. Para Laplanche, a característica definidora da pulsão é sua insaciabilidade.

¹⁰ A corporatização neoliberal da universidade norte-americana, ao longo das últimas décadas, deu origem a um modelo de educação derivado do mundo empresarial, que enfatiza métricas, resultados e produtos a serem entregues. Na Universidade de Illinois, por exemplo, exige-se que todos os planos de ensino, em todas as áreas, especifiquem os “resultados de aprendizagem” da disciplina — como se fosse possível prever, de maneira confiável, antes mesmo do início do curso, aquilo que os estudantes

não vai nos salvar agora. Certamente, a educação precisa ser mais do que um meio de controle das massas jovens; deve ser mais do que a inculcação de normas; e precisa ser mais do que notas, pontuações, exigências e credenciais — ou seja, mais do que um sistema administrativo ou disciplinar (embora inevitavelmente também seja isso). A educação deve significar mais do que mero treinamento, por mais úteis que sejam os diversos tipos de treinamento vocacional e disciplinar.

Para ser mais do que um sistema disciplinar, a educação deve transgredir limites, incluindo aqueles que a própria universidade criou. Educação como transgressão, assim como conformidade: essa é a ideia de “escolas como agentes duplos” que emprestei do psicanalista britânico Adam Phillips (2010) e que tomei como epígrafe deste artigo (p. 95). Queremos que nossos estudantes sigam as instruções, cumpram as diretrizes de aprendizado estabelecidas no programa; ainda assim, há um enorme valor político e psicológico na não conformidade. Entre as lições vitais que os alunos aprendem na universidade está não apenas seguir instruções, mas, sim, encontrar seu próprio caminho. Talvez sem perceber, ensinamos tanto a desobediência quanto a obediência e conformidade. Como “agentes duplos,” as instituições pedagógicas não deveriam apenas tolerar a não conformidade, fazendo vista grossa a casos benignos de desobediência; elas também deveriam desenvolver, de forma consciente, maneiras criativas de promovê-la. O que os estudantes aprendem com seus professores é, em última análise, como aprender consigo mesmos.

Para mim, a ideia da educação como uma patrocinadora disfarçada da transgressão tem frequentemente significado ultrapassar fronteiras disciplinares — entre as humanidades e as ciências sociais, por exemplo — assim como ultrapassar fronteiras nacionais. Mas também tem significado ir contra o consenso disciplinar, para não servir apenas como porta-voz de ideias estabelecidas ou posições ideológicas consensuais. Foucault (1985) articulou esse problema de forma muito clara ao escrever que “há momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferente do que se pensa, e perceber diferente do que se vê, é absolutamente

poderão vir a aprender. A possibilidade de uma ação diferida (*après coup* ou *Nachträglichkeit*), na qual o significado pedagógico de uma disciplina poderia “fazer sentido” um ou dois semestres depois — ou até mesmo alguns anos mais tarde —, sequer é considerada. Tampouco se considera a possibilidade de que os estudantes possam adotar uma abordagem mais criativa em relação à agenda rígida do plano de ensino, utilizando-o para descobrir, por si mesmos, aquilo que desejam aprender em qualquer percurso formativo.

necessária para que se continue a olhar e refletir” (p. 8). Pensar de forma diferente, como Foucault compreendia, requer pensar contra as próprias posições estabelecidas — ou seja, desafiar o consenso que se formou consigo mesmo. E isso é mais fácil falar do que fazer, pois envolve muito mais do que simplesmente mudar de ideia, vai além de uma mera evolução no pensamento. Pensar de forma diferente significa pensar não apenas contra a hegemonia intelectual, mas também contra si mesmo, questionando implacavelmente as próprias pressuposições. Trata-se menos de disseminar conhecimento e mais de perturbar o que já é conhecido. A educação, entendida como acumulação de conhecimento, é frequentemente vista como a conquista e o estabelecimento do desconhecido, como se fosse uma terra incognita, mas o que estou propondo é justamente desestabilizar aquilo que já é sempre conhecido.

Deixe-me concretizar essas afirmações voltando-me para uma forma específica de educação. Por mais de quarenta anos, tenho refletido sobre o que funciona na sala de aula universitária — para mim mesmo como estudante e para os alunos que ensino. Mas, durante esses quarenta anos, também tenho pesquisado o que antes se chamava de “educação sexual segura,” que ocorre principalmente fora da sala de aula. Talvez possamos dizer que a educação sexual segura transforma o quarto em uma sala de aula, provocando todo tipo de questionamentos sobre o que pode significar a sobreposição desses espaços. Que tipo de educação ou “disciplina” queremos no quarto? Na pornografia desde o Marquês de Sade, essa questão tem sido colocada como o tipo de sexo que pode ser possível ou desejável em instituições hierárquicas como a escola, enfatizando as dimensões eróticas da disciplina. Minha pergunta, bem menos sexy, é: que tipo de educação poderia ser possível ou desejável para o sexo? Se a imaginação pornográfica pode erotizar a disciplina de forma infinita, ainda assim devemos perguntar até que ponto o desejo sexual pode ser educado. Em que medida os corpos humanos se conformam à disciplina (segundo Vigiar e Punir), e de que formas o corpo especificamente sexual resiste à educação?

A história da educação sexual segura oferece um estudo de caso para responder a essa questão. Quando surgiu na década de 1980 nos Estados Unidos, a educação sexual segura foi um movimento de base entre homens gays que queriam preservar sua cultura sexual diante de uma epidemia mortal. Abandonados pelo governo de Ronald Reagan, que se recusava até a reconhecer publicamente a

existência da AIDS, os homens gays tiveram que se virar sozinhos — precisaram se autoeducar sobre uma doença genuinamente nova que ninguém ainda compreendia. Quando ficou estabelecido que a doença era transmitida por um vírus presente nos fluidos corporais — e vale lembrar que esse mecanismo causal levou vários anos para ser determinado, anos durante os quais milhares de pessoas morreram de forma horrível pela AIDS —, os homens gays perceberam que o uso de preservativos no sexo anal podia prevenir efetivamente a transmissão viral (veja Callen e Berkowitz). Essa constatação não foi tão óbvia quanto parece em retrospecto. De fato, os princípios da educação sexual segura foram contestados desde o início, não apenas porque se baseavam na suposição de que os homens gays não deveriam parar de ter sexo casual e anônimo, mas sim deveriam alterar sua técnica (Crimp, 1988). Sempre foi controverso que os homens gays desejassem preservar o valor da liberdade sexual, ao mesmo tempo em que restringiam a propagação da doença. Igualmente controversa era a suposição de que as pessoas não deixariam de usar drogas injetáveis, mas poderiam ser convencidas a não compartilhar agulhas se fossem fornecidas com seringas limpas e educadas sobre os riscos. Uma abordagem comunitária de redução de danos buscou substituir a abordagem da abstinência para essas práticas estigmatizadas, porém cotidianas.

A educação sexual segura surgiu nas ruas, e não na sala de aula. No entanto, grupos ativistas como o ACT-UP (Coalizão da AIDS para Liberar o Poder) foram fortemente influenciados pela distinção de Foucault (1976) entre identidades e práticas, conforme elaborada no volume introdutório de *História da Sexualidade*. Não era quem você era que te dava AIDS, mas o que você fazia, argumentávamos; o foco mudou da noção estigmatizante de “grupos de risco” para uma reflexão mais pragmática sobre práticas de risco. Para sustentar esses argumentos, pessoas comuns gays tiveram que se tornar especialistas por conta própria, aprendendo tudo o que podiam sobre virologia, epidemiologia, rotas de transmissão e mecanismos antivirais. Também precisávamos resistir às visões intensamente normalizadoras sobre sexualidade e AIDS promulgadas pela grande mídia (Watney, 1987). Essa foi uma luta não apenas por conhecimento e informação, mas também por influência — uma luta para ser ouvido. No entanto, esse período de educação sui generis salvou inúmeras vidas, incluindo a minha.

O que foi lentamente se tornando aparente durante a década de 1990 foram os

limites da educação sobre sexo seguro. Apesar das tentativas generalizadas de erotizar os preservativos, muitos homens não os achavam sexy de forma alguma. Ficou claro que os princípios da educação sobre sexo seguro não estavam sendo seguidos consistentemente, nem mesmo por aqueles que conheciam os fatos, os riscos e as regras. Em minha pesquisa inicial sobre sexualidade queer e transmissão do HIV, abordei o fenômeno do “ato falho” — não usar preservativos ao fazer sexo anal com estranhos — como uma espécie de parapraxia ou “Erro Freudiano”. Você tem a intenção de fazer uma coisa, mas acaba fazendo outra; há um conflito de intenções em jogo que gera o erro. A obra de Freud (1960), *A Psicopatologia da Vida Cotidiana*, descreve como o inconsciente se manifesta por meio de lapsos de linguagem e ações equivocadas. Em *Além da Sexualidade*, argumentei que deixar de usar preservativos pode ser entendido como um exemplo de ação equivocada: conscientemente, você sabe que deve usar proteção durante o sexo, mas inconscientemente deseja outra coisa (Dean, 2000, p. 134-173). O instinto sexual desfruta de superar barreiras, afirmou Freud (1953, p. 152), e é possível compreender como ele pode apreciar ultrapassar a barreira da profilaxia.

Em um ensaio sobre o problema das crianças que faltam à escola, Adam Phillips apresenta com grande clareza a distinção em questão. “Se falarmos na linguagem de Freud”, sugere ele, “o ego é a parte de nós que deseja segurança e sobrevivência, e o id é a parte de nós que quer satisfação sensorial custe o que custar” (Phillips, p. 100). “Colocando de forma ligeiramente diferente”, ele continua, “há uma parte de nós que não tem nenhum interesse em nossos próprios interesses, se nossos interesses forem entendidos como nossa própria sobrevivência. Não é que uma parte de nós prefira o risco à segurança, é que uma parte de nós não utiliza esse vocabulário; não é que uma parte de nós seja autodestrutiva, é que uma parte de nós não se importa se nossas ações são destrutivas ou construtivas” (Phillips, p. 100-101). Falar em termos de risco ao discutir sexo sem proteção já implica adotar uma perspectiva do ego sobre o id, e, assim, deixar de perceber que o prazer na satisfação sexual depende de ultrapassar (em vez de simplesmente reduzir) o custo aparente. Retomo a questão do risco na conclusão deste artigo.

Durante a década de 1990, minha abordagem sobre as falhas e os limites da educação para o sexo seguro estava centrada na psicologia individual. Mas o que se tornou evidente na virada do milênio foi o quanto a prática de transar sem preservativo

entre homens gays havia se tornado organizada, deliberada e fortemente erotizada. Não se tratava simplesmente de um erro ou de falta de conhecimento. O surgimento da “subcultura bareback ou subcultura do sexo sem camisinha” revelou um fenômeno de psicologia de grupo (e não apenas individual) e, portanto, exigiu uma abordagem diferente. O que me fascinava nessa nova subcultura sexual era seu abraço do risco e seu compromisso em tornar o chamado sexo casual algo profundamente sério. Graças à epidemia, homens gays passaram a entender que uma transa rápida com um estranho podia mudar suas vidas, e alguns decidiram converter essa circunstância na possibilidade de uma conexão para a vida toda. O sexo sem proteção tornou-se a base para a criação de redes de parentesco por meio do próprio vírus (Dean 2009).

É verdade que muitos dos homens que começaram a se identificar como praticantes de sexo sem camisinha já eram HIV-positivos e estavam tomando os novos medicamentos antirretrovirais que se tornaram disponíveis no final dos anos 90. Mas também havia homens que expressavam o desejo de se tornar HIV-positivos, para ingressar na “irmandade do vírus”. A subcultura do sexo sem camisinha não se tratava de minimizar o risco, mas de maximizar o risco — por meio do sexo sem proteção e do vocabulário fetichizado de “breeding- ejaculação interna sem camisinha” e “seeding- inseminação simbólica”, que imaginava a ejaculação interna de sêmen de uma pessoa soropositiva em termos de impregnação (Dean 2008). A subcultura deu origem a novas formas de pornografia e, de fato, a novas convenções pornográficas, alterando assim a representação visual da sexualidade gay. Homens gays inventaram, por conta própria, a educação sexual segura, mas depois inventaram o barebacking (o sexo sem proteção) como um novo modo de erotismo. Após tentar erotizar a proteção, eles posteriormente erotizaram a exposição deliberada ao vírus. Eles não queriam que o sexo fosse “seguro”, queriam aproveitar o que torna o sexo perigoso. Minha pesquisa sobre essa subcultura adotou uma ética psicanalítica de neutralidade para abordar e descrever o que considero um comportamento extremamente complexo. (O hino queer para essa abordagem seria Listen Without Prejudice, de George Michael.) Após estudar esses fenômenos por trinta anos, o que me impressiona é a trajetória improvável de autoeducação seguida de resistência interna a essa própria educação, revelada por essa história. O que é que há no sexo que gera resistência?

As Possibilidades e os Limites da Resistência

Quero considerar o corpo sexual — um corpo fragmentado pelas pulsões — como uma fonte e um lugar de resistência, pois me fascina a ambiguidade presente no tema do Seminário “resistências inventivas”. Há as resistências que podemos mobilizar, política e criativamente; mas há também formas de resistência que frustram toda tentativa de instrumentalizá-las. O que fazer, por exemplo, com o estudante que parece resistir ativamente a compreender aquilo que estamos tentando ensinar? Às vezes, na sala de aula, percebe-se um fracasso de compreensão que não tem relação com a capacidade ou aptidão intelectual, nem mesmo com a desatenção ou distração. O que Foucault (1976) descreveu famosamente como “a vontade de saber” (*la volonté de savoir*) é contraposta ao que o psicanalista francês Jacques Lacan (1988) chamou de “ignorância como paixão” (271). A “vontade de saber”, que opera tanto em níveis individuais quanto culturais, entra em conflito com a igualmente poderosa vontade humana de não saber. Há algo em nós que simplesmente não quer saber — que atua como uma força ativa, e não simplesmente como uma zona vazia de ignorância à espera de ser preenchida. Essa “paixão pela ignorância” é o que a psicanálise denomina inconsciente; e ela funciona tanto no nível sociopolítico quanto no individual. Ao longo do meu trabalho, tenho enfatizado a importância do inconsciente — e, consequentemente, da psicanálise enquanto metodologia — porque a paixão pela ignorância jamais está mais ativa do que no domínio da sexualidade. Quando se trata de sexo, há um forte desejo de não saber que a educação jamais pode superar completamente.

Como a curiosidade intelectual tem suas origens na sexualidade infantil, nossa sede por conhecimento tende a ser ofuscada por resistências ao saber. A paixão pela ignorância serve para nos manter seguros no que já sabemos. Posso não desejar saber mais porque, então, talvez precise mudar — mudar minha perspectiva sobre algum tema, mudar a forma como me relaciono com o mundo ou, de fato, mudar minha vida. Podemos acomodar um volume surpreendente de informações novas, mas o conhecimento novo é algo diferente. A informação pode ser acumulada como mercadoria, mas o conhecimento transforma você; o conhecimento é mais uma experiência pela qual se passa do que uma posse que se adquire. Assim, a educação leva tempo porque inclui o custo subjetivo de tornar-se alguém diferente daquele que

se era no início. Mesmo quando o ensino superior é oferecido gratuitamente pelo Estado, ele carrega esse custo elevado, que muitas pessoas decidem não querer pagar. Aprender envolve uma luta persistente entre a parte de si que deseja aprender algo novo e a parte que, como Bartleby, preferiria não o fazer¹¹. E devemos admitir que a resistência interna não é menos inventiva do que as resistências ao poder pelas quais exercemos nossa agência política. Em termos freudianos, devemos reconhecer que o inconsciente é um mestre das “resistências inventivas” — para não mencionar um trabalhador ideal, no sentido de que funciona 24 horas por dia, sete dias por semana, inclusive quando estamos dormindo. Quando se trata de “resistência inventiva”, a parte de nós que não quer saber é uma verdadeira especialista.

Podemos aprender duas coisas com a inventividade da resistência psíquica. A primeira é que o corpo sexual, mediado pelo inconsciente, não se presta muito aos projetos de autoaperfeiçoamento com os quais tentamos educá-lo. Por ser um corpo não conformista, existem limites reais para a educabilidade do sexo. Mas a segunda lição que podemos tirar da inventividade da resistência psíquica vai na direção oposta. É que há uma parte de nós que resiste incessantemente. Em última análise, não somos apenas os “corpos dóceis” que Foucault (1977) imaginou para a modernidade biopolítica. Diante do autoritarismo avassalador que Bolsonaro, Putin, Trump e outros líderes exemplificam, é crucial lembrar que algo em nós resiste, não importa o quê. Se o governo autoritário rotineiramente incute medo como meio de incentivar a obediência antecipada, ainda assim há algo em nós que resiste à intimidação completa. A parte de nós que não consegue imaginar a própria morte impõe limites à eficácia das ameaças mortais¹². Às vezes, mesmo que você ameace me matar, ainda assim não consegue me fazer obedecer.

Essa possibilidade de resistência — que afirmo ser universalmente disponível na medida em que se vive num corpo atravessado por pulsões sexuais — é tremendamente preciosa. Ela explica exemplos ordinários e extraordinários de coragem política. Mas também explica a resistência à educação para o sexo seguro

¹¹ Bartleby é o anti-herói do célebre conto de Herman Melville, *Bartleby, the Scrivener: A Story of Wall Street** (1853). Sempre que lhe é ordenada a realização de uma tarefa, Bartleby responde: “Eu preferiria não fazê-lo.”

¹² Em “Considerações atuais sobre a guerra e a morte”, Freud (1957) afirma: “É, de fato, impossível imaginar a nossa própria morte; e, sempre que tentamos fazê-lo, podemos perceber que, na verdade, ainda estamos presentes como espectadores. Por isso, a escola psicanalítica poderia arriscar a afirmação de que, no fundo, ninguém acredita na própria morte ou, para dizer a mesma coisa de outra maneira, que, no inconsciente, cada um de nós está convencido de sua própria imortalidade” (p. 289).

que deu origem à subcultura do sexo sem proteção. Em ambos os casos, pode-se perceber uma ética do risco. E é com uma breve consideração sobre a ética do risco que concluirei este artigo.

O exemplo do sexo sem proteção (barebacking) pode fazer o risco parecer uma ética masculina de imprudência, mas sugiro que é mais do que isso. Abraçar o risco não dá licença para a desatenção ou uma disposição de insensibilidade em relação ao outro. Pelo contrário, a ética do risco envolve submeter-se ao incalculável; implica abrir mão da segurança de resultados previsíveis ou garantidos. Por definição, o risco envolve a transgressão de limites — e, mais especialmente, o limite que protege uma pessoa de sua própria alteridade. Esse paradigma do risco torna-se claro na obra da filósofa francesa Anne Dufourmantelle, particularmente em seu livro *Em Louvor do Risco* (2019), mas também em *O Poder da Gentileza: Meditações sobre o Risco de Viver* (2018)¹³. A filosofia do risco de Dufourmantelle critica implicitamente as lógicas financeiras de cálculo pelas quais o neoliberalismo busca maximizar o lucro enquanto se protege da exposição. Esse é o modelo de “gestão de risco” que organiza não apenas as economias financeiras, mas também algumas versões oficiais da educação sexual. Dufourmantelle argumenta, ao contrário, que o risco ético envolve aquilo que não pode ser quantificado e, além disso, que “estar vivo é um risco”. Como ela enfatiza, “uma vida com segurança absoluta — como risco zero — é uma fantasia”.

Aqui, nos Estados Unidos, somos ensinados a valorizar — e, de fato, a desejar ardentemente — a máxima segurança e proteção em todas as esferas da vida. Contudo, é claro, essa retórica da segurança funciona como um mecanismo estratégico de controle. Concedemos ao Estado um poder tremendo sempre que desejamos sua proteção. No entanto, se viver nunca pode ser absolutamente seguro, devemos reconhecer que o sexo é a esfera da vida em que abrir mão da ilusão de segurança pode ser mais atraente. “A paixão é a própria substância do risco”, argumenta Dufourmantelle (2019: 18). “Queremos intensidade sem risco. O que é impossível”, observa ela (2019: 20). E continua: “Intensidade é o salto no vazio, a parte desconhecida de nós mesmos que ainda precisa ser escrita e que, no entanto, nos espera, alguma coisa precisa. A paixão é uma disposição nascida em nós desde a

¹³ Quando discuti a questão do risco sexual em *Unlimited Intimacy*, as reflexões de Dufourmantelle sobre o risco ainda não haviam sido publicadas. Fiquei, contudo, fascinado ao descobrir que o tradutor para o inglês de *In Praise of Risk* relacionou sua filosofia psicanalítica do risco às minhas teses sobre o barebacking (ver Dufourmantelle, 2019, p. 190).

infância que pode ser ampliada ou diminuída — mas totalmente alterada, nunca” (2019: 20). O que Dufourmantelle chama de “o salto no vazio” é um passo além dos limites da segurança, no qual o resultado jamais pode ser conhecido de antemão e, portanto, não pode ser mensurado, calculado ou avaliado como um risco “que vale a pena”. O salto no vazio constitui um risco ontológico: o próprio ser está em jogo.

Sustento que não há educação digna desse nome sem saltos no vazio. Nunca se trata simplesmente de anexar o desconhecido ao conhecido, mas de correr o risco de lançar-se no desconhecido. E é assim que a educação nos transforma, ao alterar não apenas o que sabemos, mas o nosso próprio ser. O processo é inerentemente arriscado — por definição, não pode haver garantias — e é por isso que a liberdade de pensamento é tão difícil de alcançar. É lamentável que os processos disciplinares de certificação frequentemente desencorajem os riscos que produzem o pensamento independente. Às vezes, o sistema educacional funciona paradoxalmente como uma defesa contra o pensamento.

Ao discutir a liberdade de pensamento no contexto de uma forma específica de educação — a educação para o sexo seguro —, procurei conectar os riscos do sexo sem preservativo (bareback) com os riscos de pensar além das fronteiras e limites. Pensar sem profilaxia e, portanto, sem garantias. Mas quero sugerir também que a ideia de “transar sem freios” é mais do que simplesmente uma metáfora provocativa para pensar sem freios, pois ambos compartilham a mesma origem. Essa fonte é o impulso sexual, que frequentemente assume formas não genitais, mantendo, contudo, sua característica de insistência implacável. A pessoa considerada sexualmente insaciável é geralmente uma figura de ridículo, inveja ou desejo. Mas a pessoa insaciável por conhecimento (não apenas por informação ou prestígio acadêmico) deve ser uma inspiração para nosso trabalho como educadores, assim como uma ameaça profunda ao autoritarismo. Aquele que é insaciável por conhecimento, disposto a arriscar saltos no vazio, não tem gênero, raça ou qualquer identificação sexual particular. Essa pessoa insaciável está dentro de cada um de nós. Agora, mais do que nunca, acredito que devemos lhes dar espaço para agir.

Referências

BADGER, Emily; BHATIA, Aatish; ELKEURTI, Asmaa; RICH, Steven; SINGER, Ethan. These are the U.S. universities most dependent on international



students. **The New York Times**, 23 maio 2025. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2025/05/23/upshot/harvard-trump-international-students.html>. Acesso em: 23 ago. 2026.

BHATIA, Aatish; CABREROS, Irineo; ELKEURTI, Asmaa; SINGER, Ethan. Trump has cut science funding to its lowest level in decades. **The New York Times**, 22 maio 2025. Disponível em: <https://www.nytimes.com/interactive/2025/05/22/upshot/nsf-grants-trump-cuts.html>. Acesso em: 23 ago. 2026.

BOURDIEU, Pierre. **Distinction: a social critique of the judgement of taste**. Tradução de Richard Nice. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

CALLEN, Michael; BERKOWITZ, Richard. *How to have sex in an epidemic: one approach*. New York: Tower Press, 1983.

CRIMP, Douglas. How to have promiscuity in an epidemic. In: CRIMP, Douglas (ed.). **AIDS: cultural analysis/cultural activism**. Cambridge: MIT Press, 1988. p. 237-271.

CURRAH, Paisley. Full-throated explicit dehumanization. **n+1 Magazine**, 10 fev. 2025. Disponível em: <https://www.nplusonemag.com/online-only/online-only/full-throated-explicit-dehumanization/>. Acesso em: 23 ago. 2026.

DAVIS, Oliver; DEAN, Tim. **Hatred of sex**. Lincoln: University of Nebraska Press, 2022.

DEACON, Roger. Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. **South African Journal of Education**, v. 26, n. 2, p. 177-187, 2006.

DEAN, Tim. **Beyond sexuality**. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

DEAN, Tim. Breeding culture: barebacking, bugchasing, giftgiving. **Massachusetts Review**, v. 49, n. 1-2, p. 80-94, 2008.

DEAN, Tim. **Unlimited intimacy: reflections on the subculture of barebacking**. Chicago: University of Chicago Press, 2009.

DEAN, Tim. Intimidades mediadas: sexo no pelo, Truvada e a biopolítica de quimioprofilaxia. Tradução de Danilo Araujo de Oliveira. **REBEH: Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 6, n. 21, p. 604-638, 2023.

DEAN, Tim. **El rostro fijo de las perversiones**. Tradução de Inés Trabal e Jorge N. Reitter. Mexico City: Paradiso Editores, 2026.

DUFOURMANTELLE, Anne. **Power of gentleness: meditations on the risk of living**. Tradução de Katherine Payne e Vincent Sallé. New York: Fordham University Press, 2018.

DUFOURMANTELLE, Anne. **In praise of risk**. Tradução de Steven Miller. New York: Fordham University Press, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité, 1: la volonté de savoir**. Paris: Gallimard, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Discipline and punish: the birth of the prison**. Tradução de Alan Sheridan. New York: Random House, 1977.

FOUCAULT, Michel. **The history of sexuality**. v. 2: The use of pleasure. Tradução de Robert Hurley. New York: Random House, 1985.

FOUCAULT, Michel. **‘Society must be defended’**: lectures at the Collège de France, 1975-1976. Editado por Mauro Bertani e Alessandro Fontana. Tradução de David Macey. New York: Picador, 2003.

FREUD, Sigmund. Three essays on the theory of sexuality. In: FREUD, Sigmund. **The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud**. v. 7. Editado e traduzido por James Strachey. London: Hogarth Press, 1953 [1905]. p. 123-243.

FREUD, Sigmund. Thoughts for the times on war and death. In: FREUD, Sigmund. **The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud**. v. 14. Editado e traduzido por James Strachey. London: Hogarth Press, 1957 [1915]. p. 273-300.

FREUD, Sigmund. The psychopathology of everyday life. In: FREUD, Sigmund. **The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud**. v. 6. Editado e traduzido por James Strachey. London: Hogarth Press, 1960 [1901]. p. 1-279.

JOHNSON, David K. **The lavender scare: the Cold War persecution of gays and lesbians in the Federal Government**. Rev. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2023.

LACAN, Jacques. **The seminar of Jacques Lacan**. Book 1: Freud's papers on technique, 1953-1954. Editado por Jacques-Alain Miller. Tradução de John Forrester. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LAPLANCHE, Jean. **Freud and the sexual: essays 2000-2006**. Editado por John Fletcher. Tradução de John Fletcher, Jonathan House e Nicholas Ray. New York: International Psychoanalytic Books, 2011.

PHILLIPS, Adam. Children behaving badly. In: PHILLIPS, Adam. **On balance**. London: Hamish Hamilton, 2010. p. 85-104.

PINKER, Steven. Harvard derangement syndrome. **The New York Times**, 23 maio 2025. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2025/05/23/opinion/harvard-university-trump-administration.html>. Acesso em: 23 ago. 2026.

RANCIÈRE, Jacques. **The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation**. Tradução de Kristin Ross. Stanford: Stanford University Press, 1991.

SQUIRES, David. Pornography in the library. In: DEAN, Tim; SQUIRES, David; RUSZCZYCKY, Steven (eds.). **Porn archives**. Durham: Duke University Press, 2014. p. 78-99.

TOSCANO, Alberto. Fascist freedom. In: TOSCANO, Alberto. **Late fascism: race, capitalism, and the politics of crisis**. London: Verso, 2023. p. 49-73.

VANCE, J. D. The universities are the enemy. *National Conservatism Conference*, Orlando, 2 nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0FR65Cifnhw&t=70s>. Acesso em: 23 ago. 2026.

WATNEY, Simon. **Policing desire: pornography, AIDS and the media**. London: Methuen, 1987.

ZUPANČIČ, Alenka. **Disavowal**. Cambridge: Polity Press, 2024

**‘THE LEAP INTO THE VOID’:
Sex, Education, and the Matter of Resistance**

Abstract

This article, originally delivered as a lecture at the 9th International Seminar on Body, Gender, and Sexuality in Brazil, reflects on the escalating authoritarian attacks on higher education in the United States under Trump’s second administration. Moving beyond political critique, I interrogate the fundamental purpose of education, proposing that sexuality—understood libidinally rather than genitally—is central to the educational experience. Drawing from French philosophy and psychoanalysis, especially Foucault, Rancière, and Freud, I argue that education must be understood not merely as discipline but as transgression, driven by desire and the pursuit of independent thought. I revisit the history of safe sex education among gay men during the AIDS crisis as a case study in self-organized learning and resistance, eventually turning to the bareback subculture to explore the ethical and political dimensions of risk. Emphasizing the body as a site of both psychic and political resistance, I contend that authentic education always entails an ontological leap into the unknown—what philosopher Anne Dufourmantelle calls the “leap into the void.” Against the neoliberal fetishization of security, I call for a pedagogy that embraces risk, eroticism, and the ungovernable forces of desire as vital components of resistance in education.

Keywords

Education; Sexuality; Resistance.

Agradecimentos: Não se aplica

Agência financiadora: Não se aplica.

Contribuições das pessoas autoras: Não se aplica.

Aprovação por Comitê de Ética e consentimento para participação: Não se aplica.

Conflito de interesses: Inexistência de conflito de interesse.

Declaração de utilização de Inteligência Artificial: Inexistência de utilização de ferramenta de IA.

Pessoa autora correspondente: Professor Tim Dean, Department of English, University of Illinois at Urbana-Champaign, 608 South Wright Street, Urbana, IL 61801, USA. timdean123@gmail.com

Recebido em: 03/11/2025

Aceito em: 11/06/2026

