

**PRÁTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO ÂMBITO DO GPECS:
PROBLEMATIZANDO CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO
ESCOLAR**

***TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION PRACTICES IN THE AMBIT OF GPECS:
QUESTIONING BODY, GENDER, SEXUALITIES AND SCHOOL EDUCATION***

***PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT, RECHERCHE ET EXTENSION DANS LE CADRE
DU GPECS: PROBLEMATISER LE CORPS, LES GENRES, LES SEXUALITES ET
L'EDUCATION SCOLAIRE***

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva¹

Universidade Federal de Uberlândia

Sandro Prado Santos²

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: A presente proposta emerge das produções, problematizações e inquietações desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Com as ações promovidas pelo grupo, buscamos, neste texto, discutir como se implicam e (re)significam as práticas pedagógicas, considerando a relevância do reconhecimento das diferentes expressões de gênero e sexualidade. Apostamos nas ressonâncias das ações do GPECS no cotidiano escolar como espaço de formação implicado na superação dos processos de intolerância pela diferença, que, na escola, tornaram-se cruéis e acabaram impondo, às pessoas transgressoras da norma dada, uma vida de sofrimento e exclusão.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Educação Escolar.

***Teaching, research and extension practices in the ambit of GPECS: questioning body,
gender, sexualities and school education***

Abstract: The current proposition comes from the productions, questions and concerns developed in the ambit of the Gender, Body, Sexuality and Education research group (GPECS), linked to the post-graduation program in education at the Universidade Federal de Uberlândia – UFU. This way, with the mobilizations that emerged in the actions promoted by the group, we look forward to, in this text, discuss how they are involved and (re)signified in the school pedagogic practices, considering the relevance of respect and recognition of different expressions of gender and sexual identities. We believe in the resonance of the GPECS' actions with the daily school, as a training

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta II da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. E-mail: elenita@faced.ufu.br.

² Mestre em Educação. Professor Assistente da Faculdade de Ciências Integrada do Pontal. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. E-mail: sandrobio@yahoo.com.br.

space involved with the overcoming of the intolerant processes against the diversity of sexual and gender orientation that, in the school, become so cruel that ends up imposing to people who break the rule a life of suffering and exclusion.

Keywords: Sexualities. Gender. School Education.

Práticas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do GPECS : problematizar o corpo, os gêneros, as sexualidades e a educação escolar

Résumé: Cette proposition a surgi des productions, problématisations et inquiétudes développées au sein du *Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação* (GPECS - Groupe de Recherche Genre, Corps, Sexualité et Éducation) dans le cadre du Programme de Troisième cycle universitaire en éducation de l'Université fédérale d'Uberlândia. À partir des mobilisations ayant émergé des actions promues par le GPECS, ce texte discute comment celles-ci sont impliquées et (re)signifiées dans les pratiques pédagogiques scolaires en tenant compte de la pertinence du respect et de la reconnaissance des différentes expressions de genre et sexualité. Nous misons sur les répercussions des actions de GPECS sur le quotidien scolaire comme espace de formation engagé dans le dépassement des processus d'intolérance envers la différence qui, à l'école, sont devenus si cruels qu'ils finissent par imposer une vie de souffrance et d'exclusion aux personnes transgressant la norme donnée.

Mots-clés: Sexualités. Genres. Éducation Scolaire.

Introdução

Ao longo dos últimos anos, temos pesquisado e estudado questões que envolvem as relações entre os corpos, os gêneros e as sexualidades no espaço escolar. Nos últimos quatro anos, o Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação (GPECS)³, vinculado à linha de pesquisa “Educação em ciências e matemática” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGE/UFU), que lideramos e de que participamos, tem sido o lócus de organização, formulação e implementação dessas ações. Os estudos têm sido desencadeados por meio de projetos de pós-graduação e graduação envolvendo ações de ensino⁴, pesquisa⁵ e extensão⁶.

³ Vinculado ao GPECS, temos o Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidade no Contexto Escolar (GEGESEX), da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU).

⁴ Ministramos as disciplinas obrigatórias Educação, Saúde e Sexualidade e Corpo, Gênero e Sexualidade, respectivamente, nos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas da FACIP, e as optativas *Corpo e Educação e Sexualidade e Educação* — estas últimas lotadas na Faculdade de Educação da UFU e ofertadas aos cursos de Pedagogia e Biologia. Nos cursos de mestrado e doutorado em Educação, será ofertada *Tópicos Especiais: Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação* em 2015/1º semestre. Ministramos os módulos *Educação em Direitos Humanos* e *Diversidade: em Foco as Práticas de Gênero e Homofobia*, no curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos (2014), e *Corpo e Educação* na Especialização em Ensino de Ciências (2010).

⁵ Têm sido realizados estudos que discutem os corpos, os gêneros e as sexualidades em programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Nacional do Livro Didático no Brasil (PNLD), programa interministerial Saúde na Escola e programas municipais, Saúde do Escolar e Saúde na Escola todo Dia, além de estudos que envolvem análises de livros didáticos, blogs e práticas e ações educativas. Em nossas experiências com as orientações e a coordenação de projetos de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado e do subprojeto

O grupo tem sido convidado a participar de discussões e debates sobre sexualidade, gênero, corpo e educação com turmas de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Grupos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID/Biologia dos *campi* Uberlândia e Pontal⁷ e de escolas da rede municipal e estadual das cidades onde funcionam os cursos. Também é recorrente a solicitação de alguns/as professores/as de Ciências e/ou Biologia das instituições públicas de ensino fundamental e médio quanto à inclusão, a ser feita por estagiários/as e alunos/as ligados/as ao PIBID, dessas discussões nos projetos e nas ações desencadeados nas escolas.

Recorrentemente, nossas ações de ensino, pesquisa e extensão nos contam que a escola é uma instância social “[...] constituída e atravessada por representações de Corpo, Gênero e Sexualidade, ao mesmo tempo em que (re)produzem essas representações” (SILVA, 2011, p. 147), constituindo-se em um espaço sexualizado e generificado (BRITZMAN, 1996; LOURO, 1999).

Propomos, neste texto, discutir as ações promovidas pelo GPECS, suas implicações e (res)significações nas práticas pedagógicas escolares. Desse modo, relataremos as ações e apresentaremos reflexões resultantes de estudos, pesquisas, atividades de ensino e de extensão desenvolvidos no âmbito desse grupo.

Temas, situações e questões que emergem das ações do GPECS

As expressões de sexualidade

A partir desse ponto do texto, transitaremos por questões por nós levantadas em encontros com professoras/es, alunos/as e escolas. Uma das questões relatadas tem sido a de que *a sexualidade é um problema na escola, uma questão delicada, perigosa, difícil de ser trabalhada*. Essa questão, embora não esteja localizada apenas no ambiente escolar — recorrente em textos midiáticos (sobretudo televisivos) e entre conversas no cotidiano, em espaços não escolares —, tem muita força na escola. Sua repetição no âmbito de nossas atividades de ensino de graduação e no desenvolvimento de ações de extensão nos conduziu à realização de uma pesquisa iniciada em 2010⁸ dentro do Programa Especial de Apoio aos Servidores Recém-doutores e Recém-contratados da UFU. O questionamento principal deu-se em torno desta ideia: a que estariam

Biologia do PIBID, também temos orientado trabalhos com abordagem na sexualidade no espaço escolar. Realizamos pesquisas com financiamento do CNPq, das quais a última, referente à CHAMADA MCTI/CNPQ/MEC/CAPES/Nº 18/2012, é intitulada *Conhecimento biológico, cultura e sexualidade: análise das propostas metodológicas em livros didáticos brasileiros e portugueses de Biologia*.

⁶ Nos referimos ao projeto de extensão em parceria com as secretarias municipais de Educação e Saúde do município de Uberlândia, MG. Tal projeto foi iniciado em setembro de 2014 e intitula-se *Projeto Educação para a Sexualidade, saúde sexual e reprodutiva na escola*; conta com a participação inicial de seis escolas de ensino fundamental — anos iniciais.

⁷ Estes são dois dos *campi* da UFU, cujas sedes situam-se, respectivamente, em Uberlândia e em Ituiutaba, MG.

⁸ Pesquisa intitulada *Corpo e sexualidade no ensino de ciências: experiências de sala de aula*.

referindo-se estudantes de graduação e professoras/es do ensino fundamental quando diziam que a “sexualidade é um problema na escola”?

Para responder à questão, entendemos que o mergulho no modo como foram produzidas as verdades e as histórias sobre a sexualidade e o corpo no ocidente apresentam significativas pistas que conduzem ao entendimento da produção da afirmação de que a sexualidade é um problema, inclusive, na escola. Os traços e as marcas dessas histórias foram levantados, em especial, nas obras *A história da sexualidade*, de Michel Foucault (1988), e a *História do corpo*, organizada por Alain Corbin, Jean Jacques Courtine e Georges Vigarello (2008). Em ambos os textos, localizamos elementos que expressam o modo como a sexualidade e o corpo foram encarcerados e retirados da cena pública; ou, talvez, a forma com que se tem produzido a tentativa de fazer pensar nesse deslocamento dos corpos e das sexualidades. Defendemos que essa produção pode justificar a afirmação recorrente de serem os corpos e as sexualidades um problema, em especial quando localizamos que o que se define como problema é, exatamente, a transgressão à norma heterossexual e binária do entendimento dos gêneros e dos corpos.

No dizer de Silva (2014, p. 6),

[...] a produção do corpo e da sexualidade ordenada, estabilizada esteve associada a dispositivos de poder para fazer pensar e produzir um corpo e uma sexualidade territorializados nos órgãos, na doença, no medo. Um corpo e uma sexualidade que buscou desaparecer o devir corpo, o fora, a vida. No entanto, esse devir-corpo e a Vida teimam. Na teimosia, estabelece-se o embate entre o devir e o não-devir; o corpo organizado e o CsO [Corpo sem Órgãos].⁹

A ideia defendida pela autora é a do modelamento e da produção do corpo e da sexualidade nos órgãos, na doença e no medo. O efeito de sentido gerado por esse tipo de produção reduz e fragmenta a experiência de sexualidade; ao mesmo tempo, fabrica-se um poderoso dispositivo de poder e controle sobre os sujeitos e seus corpos, na análise foucaultiana. Esse controle e poder sobre a vida (o biopoder) encontrou na Medicina, na Biologia e nas Ciências da vida os seus instrumentos e argumentos. Metodológica e politicamente, o corpo é isolado, fragmentado e organizado, produzem-se explicações sobre suas partes; e, assim, se criam verdades acerca do modo como bem funcionam. O corpo é normalizado, padronizado e envolto num conjunto de preceitos que o definem como bom, saudável; e, estando definido e regulamentado, diz-se o modo como deve se expressar: homem ou mulher, hetero ou homossexual, normal ou patológico.

Nos contextos nos quais estamos envolvidos, há a defesa de que a existência a ser assumida e defendida quanto à expressão da sexualidade e do gênero segue uma delimitação linear da relação sexo–gênero–práticas sexuais, o que se traduz pelo entendimento de que o normal ou a normalidade se expressa por uma definição genital macho ou fêmea, e heterossexual. Observe-se

⁹ Corpo sem Órgãos é um conceito apresentado por Gilles Deleuze e Felix Guattari (2004).

que sair desse alinhamento tem sido considerado estranho, anormal, abjeto — como vários autores e autoras do campo dos estudos de gênero e das sexualidades têm defendido na contemporaneidade; ou tem sido visto como um problema a ser enfrentado nas salas de aula e na escola — como afirmam professores/as. A natureza ou centralidade do que apontam como problema reside na recusa ou no estranhamento às práticas e expressões identificadas como “fora da norma” ou dissidentes.

As falas das professoras Estela e Azaléia, indicadas por Silva (2014, p. 10) a seguir, reiteram a recusa ou o estranhamento que mencionamos:

Não adianta! Podem achar normal, mas eu não consigo lidar com isso — diz a professora Estela, referindo-se à homossexualidade.

— Não é normal, não é natural. Não foi isso que aprendemos que é o certo. Porque aprendemos que menino fica com menina; homem com mulher! [Professora Azaléia, AF, grupo focal 2].

Com efeito, professoras/es revelam-nos as dificuldades e recusas a pensar sobre outros modos de existências de corpos e sexualidades. Dificuldades e recusas — cabe frisar — produzidas a partir de modelamentos e alinhamentos hegemônicos dos corpos e das sexualidades.

Forjados/as pela lógica heteronormativa, no entrelaçamento com processos de formação docente, inicial e continuada, em sua quase totalidade, aqueles/as de nosso convívio revelam a ausência de contato com literatura que problematize os padrões e as normas hegemônicas, o que Butler (2003) caracteriza como “matriz heterossexual” — termo que a autora utiliza para dizer de certa normalidade atribuída à heterossexualidade conectada a determinações do gênero. A matriz heterossexual seria um modelo discursivo hegemônico que naturaliza a estabilidade do sexo — portanto, da sexualidade — e do gênero, havendo uma coerência entre sexo e gênero, como defende Butler. Nesse aparato, a heterossexualidade seria a categoria atribuída à sexualidade normal; portanto, deve ser reconhecida e introjetada como “natural”.

Ao longo de nossa trajetória, nunca fomos convidadas pela escola para debater e discutir sobre fenômenos como o sexismo, a homofobia, a transfobia ou a lesbofobia, que permeiam o espaço escolar. Desse modo, professores/as têm, recorrentemente, buscado auxílio e orientação para enfrentar o que têm designado como *problema da homossexualidade* no espaço escolar e o fazem com avidez pela busca das respostas à causa da homossexualidade. Ao problematizarmos a importância e relevância de tal busca e do que esta alteraria nas dinâmicas sociais e culturais, na superação das violências experimentadas, mesmo no espaço escolar, pelos corpos dissidentes, sempre escutamos, como resposta, o silêncio ou a expressão “nunca pensamos nisso”.

O que localizamos em nossos estudos e práticas ressalta os efeitos do padrão heteronormativo e de seu mecanismo de naturalização. De um lado, a violência sofrida e acometida sobre a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis; de outro, a lacuna formativa de

docentes e profissionais da educação que os posiciona na impossibilidade de intervirem propositivamente para enfrentar e desconstruir tal padrão, em proveito da afirmação das singularidades e das diferenças.

Em nossa trajetória, temos encontrado profissionais dispostos/as a estudar e a entrar em contato com outras referências e ferramentas teórico-práticas e metodológicas que lhes permitam pensar e propor processos educativos abertos às diversidades sexuais e de gênero, ou seja, às diferenças. Mas esses ainda não constituem a maioria.

Reconhecemos que as diferenças têm sido silenciadas por meio de tecnologias e dispositivos de imposição da *matriz heterossexual* que atuam sobre “[...] os corpos para indicar-lhes limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência [...]”, como adverte Louro (2004, p. 82). A escola constrói e emprega várias estratégias de regulação e controle da diferença. Nesse contexto, para o campo educacional, a afirmação desses grupos que “não importam” e que são fabricados como abjetos é profundamente perturbadora.

Butler (1999) compreende que, para se qualificar como sujeito legítimo, como um “corpo que importa”, o sujeito se verá obrigado/a obedecer às normas que regulam sua cultura. Desse modo, sujeitos dissidentes da homogeneidade “variados, numerosos” e “incansavelmente/incessantemente” são inventados e multiplicados como *anormais* (VEIGANETO, 2001, p. 105, destaque do autor). Sua multiplicação tem encontrado na escola e em certas práticas educativas suporte para sustentar que “[...] o outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 124).

Do lugar que ocupamos, temos provocado, sensibilizado e motivado profissionais da área da educação a refletir sobre o que pensam e como pensam nas sexualidades e no gênero em debate no contexto social e cultural do qual somos herdeiros/as, assim como o é a escola. Temos realizado com eles/as uma incursão no debate sobre a diversidade sexual e de gênero e sobre as marcas produzidas nos corpos dos sujeitos escolares, problematizando e dando a ver que “[...] as experiências sexuais, de gênero e de corpos desviantes da norma e do padrão heterossexual, branco, de classe média, urbano, de centro e macho são trazidas à cena (à luz) da Educação” (SILVA, 2014, p. 65).

Expressões “desviantes” do gênero

Nos trabalhos de conclusão de curso realizados por Barbosa (2013) e Nascimento (2014), sob orientação de um dos autores deste texto, acerca das travestilidades e homossexualidades, respectivamente, no espaço escolar, destacamos — assim como salientam Prado e Junqueira (2011, p. 60) — como as normas de gênero aparecem “[...] numa versão nua e crua da pedagogia do insulto e da desumanização”. No relato de uma professora sobre um casal de meninos homossexuais, ela afirma que “[...] *criam uma situação difícil para a escola por algum problema, implica alguma coisa, aí desencadeia o bullying*” (NASCIMENTO, 2014, p. 26, grifo da autora). Entretanto, se esses alunos encontrarem-se “[...] *dentro da normalidade, o fato em si de eles serem homossexuais, não tem problema nenhum*”, porque “[...] *eles ficam muito na deles, se eles se apaixonam não se expõem*” (NASCIMENTO, 2014, p. 26, grifo da autora).

Assim como as homossexualidades, a presença da travesti no espaço escolar “[...] perturba porque desloca a inteligibilidade dos gêneros e desarticula os pensamentos binários entre o que se constituiu historicamente como feminino e masculino” (SANTOS, 2012, p. 167). A travestilidade é uma postura problemática na lógica da escola, pois “[...] aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados ‘próprios’ de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes ou desviantes” (LOURO, 2004, p. 87). Dessa forma, sujeitos travestis “[...] acabam por ser punidos, de alguma forma, ou na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção. Possivelmente experimentarão o desprezo ou a subordinação. Provavelmente serão rotulados (e isolados) como *minorias*” (LOURO, 2004, p. 87, grifo da autora).

Trazemos o relato de Margarida, 24 anos, travesti profissional do sexo, que relembra e nos fala de sua relação com a escola:

[...] quando comecei a ir para a escola eu era mais discreto, depois meu corpo foi mudando por causa dos hormônios, e umas blusas muito transparentes por que eu usava uniforme e ficava aquelas “lanterninhas acesas” e todo mundo acha aquilo, nossa olha o traveção, o viadão, *o que é isso? o que tá acontecendo?* E ia lá e pegava e às vezes eu me sentia incomodada sabe de ser tocada, eles tocavam demais a gente, e, as *meninas ficavam revoltadas*, não admitia a gente ser uma travesti e ter um corpo que elas não tinham. (BARBOSA, 2013, p. 25, grifo do autor).

As situações descritas reiteram a lógica binária em circulação entre os modos de pensar e práticas educativas na escola como mecanismo de manutenção da continuidade e coerência entre sexo, gênero e sexualidade. Fora desse binarismo, situam-se o impensável, o ininteligível (LOURO, 1999).

Enfatizamos que seus corpos extrapolam os limites convencionais, escapam à inteligibilidade, “[...] vivem dentro dos discursos como figuras [...] indistintas, como se não

tivessem conteúdo ou se não fossem reais, mas que, ainda assim, produzem outras estéticas, outros prazeres, outras formas de ser — ou de não ser — homens e/ou mulheres” (BRAGA, 2012, p. 4.229).

As travestis nos apontam que, ao desestabilizarem as normas de gênero, em geral sofrem violências físicas e/ou simbólicas para manter suas práticas e seus modos de ser às margens do que é considerado natural quanto às normas de gênero e sexualidade (BRAGA, 2012, p. 4.229). Elas “[...] anunciam novas corporalidades, novas expressões das sexualidades e dos gêneros, novos processos desejanter e de subjetivação” (PERES, 2008, p. 6).

Contudo, essa universalidade escorre pelos dedos ante a pluralidade de configurações, sobretudo das travestis, que a relação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo pode (re)desenhar (BUTLER, 2003). Esses corpos, segundo Bento (2011, p. 551), “[...] escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas”. A determinação do pertencimento ao gênero distinto daquele que lhes foi imposto leva os sujeitos a situar as travestis em uma impossibilidade existencial, pois “[...] limitam a categoria ‘humanidade’ apenas a duas possibilidades excludentes: ou você tem pênis ou vagina. Ou você é mulher ou é homem. Ou você é masculino ou feminino, mas sejamos todos heterossexuais. Nada de ambiguidade, um horror à indeterminação” (BENTO, 2011, p. 558).

Transgressões do corpo: práticas de automutilação¹⁰

Apresentamos até aqui informações que acessamos por meio de um conjunto de atividades realizadas pelo GPECS relativamente aos modos como professores/as, alunos/as e demais profissionais na escola atuam ante as expressões de sexualidade e gênero. Vários trabalhos citados ao longo do texto — e tantos outros não arrolados aqui — demonstram a força pela qual o padrão heteronormativo tem sido reverberado no espaço escolar por meio de seus currículos e seus modos de operar e atuar sobre os sujeitos escolares.

Nossa interlocução com o espaço escolar tem nos colocado em contato, também, com outro conjunto de procedimentos de alunos/as, que dizem respeito ao que inscrevem em seus corpos. Tem sido constante a escuta de relatos de coordenadoras das escolas, as quais mencionam a ação de convidar as mães de alunas para discutir as roupas e/ou as maquiagens utilizadas pelas estudantes, sempre no sentido da interdição. A vestimenta, a maquiagem e os adornos colocados sobre os corpos das meninas não são vistos, pelas coordenadoras e demais profissionais da escola, como marcas da cultura juvenil ou modo de constituição de ser menina. A reação não revela esse

¹⁰ Empregamos as palavras automutilação e autolesão como sinônimos.

entendimento delas. O que temos observado é que as coordenadoras, na verdade, não *conseguem* pensar na questão; não chega a ser uma *recusa* a essa possibilidade.

Observamos que a ação sobre os corpos se estabelece quando estes têm inscritos tatuagens, *piercings* e alargadores. O alvo de atenção maior, nesses casos, são os corpos dos meninos: se a seus corpos se colam as identidades sexuais e de gênero desviantes (homossexuais, travestis, lésbicos), estas se sobressaem nas inscrições realizadas. Noutros termos, “além de gays, sapatonas, travestis”, ainda se tatuam, usam *piercing* e põem alargadores. Mas essas inscrições não são aceitas nos corpos reconhecidos como heterossexuais: a estes se colam as expressões *malandro*, *sem-vergonha*, *piriguetes*¹¹.

Nos últimos meses de 2014, fomos convidadas por um grupo de coordenadores/as para visitar uma escola pública municipal de ensino fundamental, onde havia uma situação particular e — para eles/as — bastante preocupante. Tal situação se referia à prática da automutilação realizada por um grupo de estudantes de anos distintos (Há informação de casos dessa natureza em outras escolas da rede municipal.). O relato e convite daquelas/es profissionais nos conduziram até a escola, onde entramos em contato com professores/as, gestoras, equipe da coordenação/supervisão e alunos/as.

Na oportunidade, realizamos uma palestra sobre o tema corpo, gênero e sexualidade à equipe da escola e organizamos oficinas com as turmas de 8º ano no diálogo com a equipe da escola e do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais — Julieta Diniz¹². As oficinas com os/as estudantes objetivaram pôr em pauta a compreensão do corpo adolescente pelos/as seus/as participantes. Nelas, vieram à tona experiências e vivências como automutilação, gravidez juvenil, violência sexual, práticas sexuais, homossexualidade feminina e outras.

A centralidade da preocupação da equipe gestora e pedagógica estava na automutilação; isto é, a preocupação era com a possibilidade de que algumas meninas envolvidas com a prática pudessem causar dano irreparável às suas vidas. A equipe manifestava preocupação ainda com o fato de a situação requerer entendimentos sobre o fenômeno dos quais o grupo não dispunha. No cenário da escola, havia outro grupo que não atribuía tanta preocupação ao ocorrido, de modo a “banalizar” o comportamento.

É fato que esse tema não tem sido apresentado no campo da educação e da formação docente. Os estudos produzidos no Brasil localizam-se no campo da Psicologia ou da Psicanálise. Em regra geral, é tratado como distúrbio psíquico ou doença. A automutilação é um termo empregado para designar a ação de uma pessoa/indivíduo produzir marcas em seu próprio corpo. Patrícia A. Adler e Peter Adler, no livro *The tender kut: inside the hidden world of selfie-injury* (2011),

¹¹ Termo pejorativo para designar mulheres que fogem à norma padrão definida socialmente a uma mulher. Diz-se assim de mulheres que buscam prazer e diversão, por exemplo. A essa mulher associam-se modos de se vestir e se comportar que transgridem a norma imposta.

¹² Trata-se de um órgão da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia que visa promover a formação continuada dos servidores da rede de ensino de Uberlândia.

afirmam que a automutilação ou autolesão é prática que existe em toda a história da humanidade. Manifestada diferentemente ao longo do tempo, sua incidência aumenta nos anos 1990 e no início dos anos 2000.

Os autores focam seu estudo em práticas não suicidas de destruição do tecido do corpo, que incluem autolesão, automutilação, queimaduras, arranhões, escoriações e ações como reabrir machucados, bater a cabeça na parede, engolir objetos, quebrar ossos ou dentes próprios etc. Objetivam discutir o novo perfil da automutilação dos últimos tempos, muitas vezes associada a comportamentos típicos de adolescentes, e descrever e analisar, por meio de relatos e perspectiva dos seus/as praticantes, o comportamento automutilador. Propõem pensar na automutilação de um modo diferente, e não de maneira dura e inflexível como tem sido historicamente tratada. De fato, entendem que pode parecer paradoxal usar a palavra tenra (*tender*) ao ato de se cortar intencionalmente. Com o termo “the tender kut”, apresentam o que pensam sobre seu próprio comportamento os indivíduos que eles estudaram (ADLER; ADLER, 2011). Identificam que quase todas as pessoas com esse tipo de comportamento relacionam a automutilação com estratégias de enfrentamento, formas de preencher suas necessidades. Apontam que muitos indicavam a prática como autoterapia; assim, a prática automutiladora emerge como forma de se manter em equilíbrio. Os relatos apresentados no estudo de Adler e Adler sugerem que, ao se machucarem, as pessoas se sentiam melhores do que antes.

Ao cotejarmos a leitura do texto de Adler e Adler (2011) com as preocupações e ações das professoras da escola onde estamos trabalhando, fica evidente a centralidade da preocupação das docentes sobre os ferimentos em detrimento do que sentem as adolescentes. Não estamos aqui apostando na ideia de que a preocupação não seja válida; mas refletindo sobre o fato de que os valores e as perspectivas das professoras sobrepõem-se ao que pensam e sentem as adolescentes quanto a suas práticas, seus valores e suas perspectivas. Para as professoras, os arranhões, os cortes e as perfurações — os machucados — são sinônimo de dor e morte. Para as adolescentes entrevistadas por Adler e Adler, são sinônimos de alívio e vida

Adler e Adler (2011) informam ainda que, para se referirem às práticas de automutilação, seus/as praticantes usam expressões como “um amigo” e “minha coisa especial”. Suas atenções se voltaram à apresentação das perspectivas e voz, sem julgamento, às experiências dos/as adolescentes. Apontam que tem sido um comportamento definido e tratado de acordo com o ponto de vista da comunidade do campo da psicologia médica. No entanto, ampliam a discussão, de modo a transcender os limites da psicologia médica, e passam a entender a automutilação como fenômeno sociológico. Desse modo, defendem que a prática da automutilação é passada de grupo a grupo, ou seja, ela sofre um contágio social. Na visão dos autores, além de ensinarem e aprenderem, as pessoas encorajam outras a essa prática.

No artigo intitulado “The scope of nonsuicidal self-injury on YouTube”¹³, publicado na *Pediatrics*, os autores Stephen P. Lewis, Nancy L. Heath, Jill M. St Denis e Rick Noble (2011) apresentam dados de uma pesquisa sobre vídeos que tratam de autolesão distribuídos pelo *website* Youtube. Defendem que esses vídeos podem favorecer a naturalização da autolesão e reforçar o comportamento. Tal conduta se daria pela visualização repetida dos vídeos. Sem entrar na discussão sobre os efeitos dos vídeos, mas tangenciado o que apontam Adler e Adler acerca da defesa de ser a autolesão um fenômeno sociológico, cabe dizer que, em razão de sua desmedicalização, deixa de ser considerada como doença ou distúrbio mental para ser entendida como fenômeno social. Há, pois, um significado social desse comportamento a ser desvelado e apreendido.

Poderíamos afirmar que as culturas juvenis não são produzidas de forma afastada das inscrições nos corpos. Os/as adolescentes se envolvem e produzem corpos *hardcore*, *punks*, góticos, emos. Eles/as conectam-se a determinado estilo de vestimenta, música e expressam suas identidades. Adler e Adler (2011) apresentam estudos desses movimentos sociais e explicitam como estão atrelados à cultura da autolesão. São movimentos que têm início na década de 70 e chegam aos anos 2000 com os emos. Eles/as marcam-se por um conjunto de qualidades emocionais e corporais, de indumentárias e gostos musicais, de modos de relacionamento com as pessoas. Eles têm sido associado com a depressão, a autolesão e o suicídio.

Charles Elias Lang, Juliana Falcão Barbosa e Francisco Rafael Barbosa Caselli (2009, p. 1), em trabalho intitulado *Subjetividade, corpo e contemporaneidade*, procuram pensar no

[...] fenômeno da automutilação como um modo de escrita e de inscrição do corpo e de uma subjetividade no campo da realidade. [...] Uma forma de individualizar-se, mas também de sujeitar-se a algo. Na perspectiva de superar algumas dicotomias, utilizamos o conceito de *phármakon* (veneno/remédio) de Jacques Derrida — no qual uma mesma palavra pode ter significados opostos — para explorar os conceitos de psicologia clínica/psicologia social, indivíduo/sociedade, mundo interno/mundo externo, e alguns fenômenos da contemporaneidade.

A partir do pensamento desconstrucionista de Jacques Derrida, os autores tomam o corpo como

[...] lugar no qual as experiências subjetivas podem ser comunicadas. Isso vale tanto para a automutilação quanto para os fenômenos de dismorfia corporal, presentes na anorexia e na bulimia mental. A prática da automutilação nos serve como guia na tentativa de inscrição subjetiva/objetiva do corpo e na tentativa de escrita no corpo, como a inscrição de algo que diz respeito ao sujeito, algo “interior”, que passa a ser “exterior” no corpo, e que pode ser visto pelos outros. Nesse sentido, vemos que não há distinção entre o que está “dentro” e “fora” do sujeito, de modo que esses conceitos se misturam e se relacionam. (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009, p. 2).

¹³ Disponível em: <http://pediatrics.aappublications.org/content/127/3/e552.full.pdf>.

A abordagem do dentro/fora do corpo, da subjetividade/objetividade e do individual/social se faz presente na leitura da automutilação como forma de inscrição no corpo. Assim como Adler e Adler (2011), Lang, Barbosa e Caselli (2009, p. 2) apontam que a automutilação está longe de ser prática contemporânea — ela “[...] e a privação alimentar com objetivos de transformação da forma do corpo podem ser verificadas desde a antiguidade em todas as culturas [...]” — e que é uma “[...] prática solitária e interpretada como sinal de uma doença”. No entanto, pensam nela como “[...] tentativas de constituir limites e bordas, sendo fenômenos subjetivos que constituem não o sinal de uma doença, mas a expressão do conflito onipresente na relação do sujeito com a sua imagem e com a alteridade”.

Os autores ainda afirmam, à luz de Costa (2003), que *piercings*, tatuagens e escarificações são formas de automutilação, uma vez que “[...] estas marcas corporais têm uma dupla função: tanto de coletivizar como de singularizar. Neste caso, a singularidade vai dizer respeito a um traço que pode capturar o olhar do outro. E o que torna coletivo é o lugar que esse olhar pode conferir como identidade” (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009, p. 5).

O que observamos, na inicial e prematura incursão pelo espaço da escola, acerca dessa prática entre meninas adolescentes nos faz pensar no quanto alguns/as profissionais ligados/as à escola estão capturados pelas escarificações, pelos arranhões e pelos cortes produzidas pelas adolescentes praticantes da automutilação. Essa captura — assim nos parece — tem mobilizado a busca de algum especialista ou alguma pessoa que possa falar sobre a prática, que possa intervir nos corpos automutilados como mecanismo de “cura” do mal que afligiria as adolescentes. Nesse sentido, Lang, Barbosa e Caselli (2009) apontam que as referências por eles consultadas indicam, como tratamento para a automutilação, o uso de medicamentos; o que coincide com a medicalização dessa prática apontada por Adler e Adler (2011).

No entanto, acreditam que,

[...] com ou sem medicação, o que realmente pode ajudar um automutilador é autorizá-lo a falar, expressar-se [...] Dar a palavra a alguém implica nomear o sujeito de forma que tenha um lugar de onde seja possível falar, ser ouvido e reconhecido em sua singularidade. É o que uma mãe suficientemente boa faz com seu filho: ela lhe dá um lugar de palavra que lhe permite estabelecer progressivamente uma troca simbólica com as pessoas de seu entorno. [...] fazemos parte de gerações de “barulhólatras e silêncio-fóbicos” (*noise-oholics and silence-ophobics*), nas quais as pessoas evitam o silêncio [...] e privilegiam o barulho. Isto parece ser realmente o que permeia o nosso mundo contemporâneo, e a automutilação aparece como uma das maneiras encontradas para dar voz a esse silêncio, confrontar a falta de escuta e conseguir comunicar algo apesar da debilidade de escuta e da falta de palavras. (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009, p. 7).

O movimento de dar a palavra foi ensaiado nas oficinas que realizamos na escola. Pudemos escutar a voz e a expressão por meio de desenhos, relatos de estudantes das turmas com que nos envolvemos. Encontramos e escutamos/lemos a manifestação de uma garota que pratica a

automutilação. Ela se sentiu acolhida e falou. Participou ativamente das oficinas e contou parte de sua história e sua experiência com a automutilação. Entendemos esse espaço da escuta não como espaço de disciplina e controle, nem como espaço terapêutico, mas, sim, como espaço de singularidade. Espaço que possa permitir que adolescentes, praticantes ou não da automutilação, se expressem e apresentem suas formas de ver e dizer como sentem e pensam no mundo, espaço de “[...]” ampliação do conhecimento a respeito das variadas formas de manipulação do corpo utilizadas pelos seres humanos ao longo da história” (LANG; BABOSA; CASELLI, 2009, p. 7)¹⁴.

Considerações conclusivas

Com o entendimento da complexidade e amplitude das ações da escola — que, além da transmissão de saberes e de conhecimentos, participa da produção subjetiva dos sujeitos, fabricando e “[...]” legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras [...]” (LOURO, 1999, p. 31) —, pensamos no modo como a instituição escolar foi edificada para participar da produção dos corpos e das sexualidades. No contato com as unidades escolares, temos percebido, por meio das atividades que relatamos neste texto, a ausência de reflexões, estudos e ações relativas à temática do corpo, da sexualidade e do gênero, bem como a questões que envolvem o humano na contemporaneidade. Essa afirmação torna-se possível quando, por exemplo, o chamado da escola ao nosso grupo se associa à manifestação da sexualidade e das expressões corporais no contexto escolar por adolescentes, jovens e crianças como transgressão da norma dada; ou quando tais manifestações são identificadas como práticas dissidentes e, assim, rotuladas como problemas a serem resolvidos.

De um lado, a escola não reconhece que participa, de forma direta, da constituição das identidades de gênero e sexuais; de outro, regula condutas e padrões de expressão dos corpos, assujeitando-os a modelos pré-fixados e ainda afirma não saber o que fazer ou o que dizer sobre a dimensão da sexualidade e dos corpos. Desse modo, a produção do corpo, do gênero e da sexualidade ordenada e estabilizada parece ser a meta a ser alcançada na educação escolar. O efeito produzido por esse tipo de produção aniquila experiências plurais de corpos, gêneros e sexualidades, pois se defende uma forma particular de existência e expressão, que permeia as práticas e os materiais escolares. Paradoxalmente, na vida vivida nas escolas, as manifestações de recusa e resistências se repetem, apesar de professores/as apontarem tais recusas, existências e teimosias como “fora da norma”, dissidentes ou como problemas a ser sanados.

¹⁴ O convite e a experiência com esta escola resultou na elaboração de um projeto de mestrado cujo foco é a discussão da automutilação pelo olhar de estudantes de duas escolas públicas da rede municipal de Uberlândia praticantes e não praticantes da automutilação. O projeto, orientado pela professora doutora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, vincula-se à linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática/PPGED/UFU e ao GPECS, e sua autora é Jacqueline Nascimento Gonçalves.

Assim, a tarefa realizada por nosso grupo tem sido a de dar a pensar outras possibilidades de corpos, gêneros e sexualidades e, por conseguinte, outras possibilidades de atuação da escola. Entendemos que esta e seus sujeitos têm potência para discutir, refletir e optar por práticas e políticas que desconstruam os modelamentos forjados pela lógica heteronormativa mediante problematizações dos padrões e das normas impostas aos corpos e às sexualidades. A escola pode — e deve — debater e discutir o sexismo, a homofobia, a transfobia ou a lesbofobia que permeiam o espaço escolar e aniquilam a vida.

Com as mobilizações que temos produzidos no espaço escolar, observamos ressonâncias das ações do nosso grupo no cotidiano escolar. Uma delas se refere ao modo como educadores/as têm se mobilizado para participar das atividades do grupo; outra, à maneira como temos desestabilizado certas formas de pensar. Não temos enfrentado recusa da escola para essas conversas; muitos têm sido os convites formulados para adentrarmos o espaço escolar. A nossa aposta é a de que a escola pode ser protagonista de narrativas que primem e admitam as singularidades dos corpos, do gênero e das sexualidades; que pode ser lugar de escuta de histórias e ensinamentos múltiplos que os corpos, as sexualidades e os gêneros transgressores podem ensinar — para isso, não se pode vê-los com o olhar do ordenamento, da normalização e da normatização; enfim, que pode ser lugar de pedagogias inventivas e criativas.

A escola já sabe e está suficientemente avisada de que sua estrutura, sua organização curricular, suas culturas e suas práticas foram historicamente espaços de violência e naturalização da relação desigual Eu–Outro. Sabe da intencionalidade dessa naturalização. Então é hora de reinventar esse espaço-tempo: dar lugar à escuta, para que desta e com esta se possa apreender modos de vida e existência singulares, se possa constituir espaços de singularização. Numa palavra, a escola pode se produzir como espaço ao pensamento, a fim de que as sexualidades, os corpos e o gênero possam ser lidos em sua multiplicidade e riqueza. Isso exige a capacidade de reposicionar as funções e relações dessa instituição com aqueles e aquelas a quem dizemos alunos e alunas.

Referências

ADLER, Patricia A.; ADLER, Peter. **The tender kut**: inside the hidden world of selfie-injury. New York: New York University Press, 2011.

BARBOSA, L. C. F. F. **Cenas escolares vivenciadas por travestis da cidade de Ituiutaba/MG**: lembranças, aproximações e distanciamentos dos processos de estigmatização. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) — Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2013.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2, v. 19, p. 549–59, mai./ago. 2011.

BRAGA, Denise da Silva. A experiência transexual: estigma, estereótipo e desqualificação social no intramuros da escola. In: ALMEIDA, M. I et al. (Org.). **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 4.219–30.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jul. 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. O **corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: as mutações do olhar. O século XX**. Tradução e Revisão de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Ana. **Tatuagem e marcas corporais: atualizações do sagrado**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Joana Mores Varela e Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119–38.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LANG, Charles Elias.; BARBOSA, Juliana Falcão.; CASELLI, Francisco Rafael Barbosa. **Subjetividade, corpo e contemporaneidade**. 2009. Disponível em: <http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/236_subjetividade_corpo_e_contemporaneidade.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Thaís Manoel. **Homossexualidade(s) no contexto escolar: concepções, saberes e práticas de professores/as de Ciências e Biologia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) — Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2014.

PERES, William Siqueira. Travestis: corpo, cuidado de si e cidadania. In: FAZENDO GÊNERO 8 — CORPO, VIOLÊNCIA E PODER. **Anais...** Florianópolis, 2008.

PRADO, Marcos Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 51–71.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Para se pensar sobre a experiência transexual na escola: algumas cenas. **Bagoas**, n. 7, p. 147–71, 2012.

SILVA, Elenita Pinheiro Queiroz. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. **Periódicus**, 2. ed., p. 1–15, nov. 2014/abr. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12883/9195>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SILVA, Fabiane Ferreira da. Lições de sexualidade na escola. In: SILVA, F. F.; MELLO, E. M. B. (Org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: Ed. Unipampa, 2011. p. 146–57.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105–18.