REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS | ISSN: 2447-0244
v.4, n.4 - ago- dez, 2018
Missões

FALAS PARA TENSIONAR AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A SEXUALIDADE NO DOCUMENTÁRIO NUNCA ME SONHARAM

DECLARATIONS TO THINK GENDER RELATIONS AND SEXUALITY IN THE DOCUMENTARY NUNCA ME SONHARAM

Recebido em 10/09/2018
Aceito em 15/01/2019

Marta Friederichs[1]

Resumo: Neste texto utilizo falas de cenas, por mim recortadas, do documentário *Nunca me Sonharam,* do diretor Cacau Rodhen, para questionar as verdades de gênero e de sexualidade presentes na escola, bem como, estabelecer um espaço crítico que instigue o pensar a fim de realizar ações transformadoras que promovam a igualdade. Para analisar as cenas recortadas e suas falas, em uma perspectiva pós-estruturalista, aproximo-me dos Estudos Feministas e da Teoria *Queer* e ensaio uma Etnocartografia de Cenas. Argumento que um filme, ao mesmo tempo em que reitera normas de gênero e sexualidade, tem potência para instalar novas subjetividades, romper e questionar essas mesmas normas e verdades.

Palavras-chave: Educação; Relações de gênero; Sexualidade.

Abstract: In this text I use declarations in scenes cut by me, of the documentary Nunca *me Sonharam*, directed by Cacau Rodhen, to question the truth of gender and sexuality in school, as well as, establishing a critical space to think actions that promote equality at school. To analyze the cut scenes, in a poststructuralist perspective, I use the feminist studies and Queer theory and experiencing a Scenes Etnocartography. I argument that a film, while reiterating norms of gender and sexuality, has power to install new subjectivities, break and question these same standards and truths.

Keywords: Education; Gender relations; Sexuality.

INTRODUÇÃO

Nunca me Sonharam [2] é o nome de um documentário sobre a escola pública brasileira. Escola que aparece nas cenas através da voz de estudantes, diretoras, diretores, mães, pais, professores, professoras e sujeitos, de algum modo, envolvidos com a educação. Cenas que trazem falas constituídas por discursos potentes para pensar como se constituem e apresentam as relações de gênero e a sexualidade no espaço público da escola.

Documentário é um filme, não-ficcional, que se caracteriza principalmente pelo compromisso da exploração do real. Isto não significa que represente a realidade como

[1] Doutora em Educação, Faced/UFRGS. E-mail: martafriederichs@gmail.com
[2] Filme, de 2017, do diretor Cacau Rodhen, foi idealizado por Ricardo Henriques e Thiago Borba, é uma iniciativa do Instituto Unibanco, com produção da Maria Farinha Filmes.

verdade absoluta. O documentário, assim como a ficção, é uma representação parcial e subjetiva da realidade. Para José Padilha (2010, p.376), a primeira coisa que deve ser observada em filmes que apresentam uma realidade é não cair no erro de imaginar que seja a única verdade, pois "o filme cria uma dramaturgia que exprime ou traduz, de certa forma, uma realidade que existe ou existia [...] para o universo do cinema".

Quando assistimos a cenas de um filme, experiências são partilhadas, subjetividades mobilizadas, ideias alavancadas, normas aprendidas. Quantas vezes nos identificamos com certas falas, com certos jeitos de ser e estar no mundo? Quantas vezes certas personagens nos causam algum desassossego, uma inquietação, algum desconforto?

Mesmo que, ao assistir a um filme, diversos de olhares possam existir sobre ele, penso que uma cena não apenas tem potência para aproximar sensações, oferecer a oportunidade de se participar dos códigos de uma determinada cultura, de se experimentar uma determinada época, de se conhecer as normas regulatórias que produzem sujeitos do feminino ou do masculino, mas argumento ser possível também pensar que nas cenas podem emergir espaços para se problematizar modos outros de ser e viver.

Para Michel Foucault (2006), entre o que se vê e o que se diz, entre as palavras e as coisas há uma brecha que possibilita o pensar. Para pensar precisamos lutar contra o já estabelecido, contra os temores. Pensar tem a ver com embates, questões, dúvidas. É mergulhar em uma relação que escapa dos clichês, dos moralismos, do senso comum. Pensar é uma arte de si. Pensar para criar (NIETZSCHE, 2010). Desse modo, um filme não apenas exerce uma pedagogia, ao veicular as posições de gênero e sexualidade dos sujeitos que estão na tela, como, aliás, os filmes constituem-se em um potente instrumento para se suspender essas mesmas posições de gênero e sexualidade que, muitas vezes, estabelecem hierarquias, binarismos, tautologias entre masculinidades e feminilidades, entre possíveis modos de ser e viver os corpos.

É possível argumentar que perturbar e/ou ensinar modos de ser e viver não seja a pretensão de muitos/as cineastas, roteiristas, produtores/as e diretores/as, mas, certamente, quem assiste às cenas é afetado/a. As cenas dos filmes são constituídas por tramas de discursos específicos, como, por exemplo, discursos biomédicos, religiosos, da indústria da beleza, da justiça, dentre outros, que dizem sobre o corpo, a alimentação, a raça/etnia, a sexualidade, a geração, a classe social, as feminilidades, as masculinidades. Ao mesmo tempo em que a cena veicula discursos, ela também possibilita um espaço crítico capaz de perturbar certos discursos tidos como dominantes. Pois, se é no interior das práticas, dos discursos e das normas que se alavancam os movimentos de contestação, a subversão de certos discursos que

se tramam nas cenas poderiam abrir brechas para se questionar e contestar discursos, práticas e normas? Desse modo, argumento que um filme, ao mesmo tempo em que reitera normas, tem potência para instalar novas subjetividades, romper com os clichês, subverter essas mesmas normas. Assim, utilizo falas de cenas, por mim recortadas, do documentário *Nunca me sonharam* para questionar as verdades de gênero e sexualidade na escola, bem como, estabelecer um espaço crítico que instigue o pensar a fim de realizar ações transformadoras que promovam a igualdade.

Para pensar as cenas recortadas e suas falas, em uma perspectiva pós-estruturalista, aproximo-me dos Estudos Feministas e da Teoria *Queer* e ensaio uma Etnocartografia de Cenas (FRIEDERICHS, 2015).

A Etnocartografia de Cenas é uma composição entre a Etnografia de Tela, proposta por Carmem Rial (2005), e a Cartografia, na esteira do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2004). A Etnografia de Tela é uma abordagem dos estudos da mídia bastante utilizada por antropólogos/as mais ligados/as às tecnologias de imagens, entretanto, não restrita à Antropologia Visual, uma vez que, também, vem sendo utilizada por pesquisadores/as de diversos campos de estudos, como, por exemplo, dos estudos culturais, da literatura, do cinema, da educação, dentre outras. Assumida como uma prática de trabalho de campo envolve uma longa e extensa coleta e análise de dados, o que possibilita aos/às pesquisadores/as um exercício de pensamento sobre o objeto de estudo. Já a Cartografia, do modo como é aqui utilizada, instiga pelas forças e intensidades de linhas abstratas potentes em atualizações dos poderes, saberes e traçados históricos que fazem (e fizeram) funcionar as sociedades ocidentais, o que possibilita deslocar o foco do centro para olhar as margens, as periferias, as fronteiras. Desse modo, a proposta da Etnocartografia de Cenas não é ser um método que se aplica, mas uma prática de pesquisa. Prática que não possui um roteiro de passos a se seguir, pois está sempre em processo, é provisória, é mutante, é devir. O que possui são múltiplas possibilidades de pontos móveis, de traçados que emergem conforme as cenas se desenrolam e estratificam-se em um determinado momento.

Passo, então, às cenas.

NOSSOS ALUNOS TÊM UMA BAGAGEM

Em grande plano geral,[3] a imagem de um morro com casas pequenas, muito simples, algumas construídas apenas com madeira e papelão aparecem na tela enquanto escutamos a voz off [4] do professor de matemática, da cidade de Serra, no Espírito Santo, Rurdiney da Silva, dizer:[5]

> - [...] a compreensão que os nossos alunos têm uma bagagem antes de vir para a escola é fundamental para pensar que, a partir daí, se pode tentar ensinar alguma coisa...

Corte. *Travelling in*.[6] A câmera foca, cada vez mais perto, as casas do morro. Corte. *Travelling in*. Aparece, entre as casas, uma rua de chão batido onde se pode ver uma criança e um sujeito que caminha.

A palavra bagagem, segundo o dicionário Houaiss, não se refere apenas a malas e/ou ao conteúdo destas, mas em um sentido figurado está relacionada a experiências de vida. Quais experiências de vida têm alunos e alunas quando chegam à escola? Trazem quais bagagens para a escola? Quais verdades partilham em relação às posições de gênero e sexualidade? São sujeitos produzidos pelo efeito de quais discursos, de quais verdades? Como dar visibilidade ao caráter histórico e ficcional das relações de gênero e da sexualidade que expressam?

Meninos e meninas, por serem efeitos de discursos, desde a concepção sofrem diferentes interpelações. Experimentam diferentes modos de ser e estar no mundo ao serem estimuladas a corresponder às expectativas de masculinidades e de feminilidades que vigoram na cultura e sociedade da qual participam. Mesmo pertencentes a uma mesma família, meninas e meninos ainda são educados de modos desiguais. Comumente, discursos religiosos, biomédicos, da família patriarcal e/ou veiculados através de diversos artefatos culturais produzidos para a infância, reforçam habilidades específicas para cada gênero, o que produz expectativas quanto ao desempenho considerado mais adequado e promove recompensas ou punições sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Situações que acabam fazendo parecer "naturais" que meninos e meninas tenham comportamentos diferentes, invisibilizando os grandes esforços feitos para produzir estas diferenças.

[3] É um plano descritivo, filmado de longe, que mostra uma grande visão do cenário. Pode adquirir valor dramático quando impera a potência do meio e se mostra os sujeitos pequenos, mostrando, por exemplo, a solidão.
[4] Voz exterior às imagens da cena, que comenta ou narra uma situação.
[5] A transcrição das falas dos excertos das cenas trabalhadas foi feita do mesmo modo como aparecem no áudio do vídeo, ou seja, não foram feitas as correções gramaticais na língua portuguesa.
[6] Movimento de aproximação da câmera.

Judith Butler (2003, p. 48) aponta o gênero como o fator que possibilita a um corpo existir. São as relações de gênero que garantem inteligibilidade e legibilidade ao corpo, ao sexo. Na sua expressão de gênero, o sujeito reitera as normas, historicamente constituídas de masculinidade e feminilidade, que não foram feitas por um/a "criador/a", mas sim, produzem como efeito um sujeito de um determinado gênero. Desse modo, Butler chama atenção ao fato de não haver "'ser' por trás do fazer, do realizar-se e do tornar-se; o 'fazedor' é uma mera ficção acrescentada à obra", pois, "não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias 'expressões' tidas como seus resultados".

Desse modo, o conceito de gênero é pensado como performativo, ou seja, como uma sequência de atos normativos, insistentemente repetidos e treinados que dão contorno e forma aos sujeitos e seu corpo. Acordar com esta ideia é assumir que não há uma essência e/ou fatores desencadeantes advindos do biológico que, por si só, fabriquem a feminilidade em um corpo. É, pois, esta repetição de atos constituídos por práticas partilhadas, essa educação do corpo, esses efeitos de verdade dos discursos, e não um fator oriundo de uma suposta "natureza", que irão fabricar a feminilidade e produzir o que se difere, em um modo binário e hierárquico, do masculino. Assim, devemos analisar o gênero como

> [...]efeito de uma performatividade sutil e politicamente imposta, o gênero é um "ato", por assim dizer, que está aberto a cisões, sujeito a paródias de si mesmo, a autocríticas e àquelas exibições hiperbólicas do "natural" (BUTLER, 2003, p. 211).

Butler (2008) delata como as normas que governam os gêneros e os sexos são instituídas e mantidas. Para esta autora, essas normas são estruturadas a partir de uma matriz que estabelece, ao mesmo tempo, a heterossexualidade compulsória[7] e uma hierarquia entre o masculino e o feminino. É a norma que governa a inteligibilidade, que possibilita a legibilidade do social, que estabelece as relações entre o dentro e o fora da norma. Norma estabelecida por saberes que dizem de uma "natureza", de uma "essência" a-histórica e imutável que está na "origem" do indivíduo. Na esteira das ideias de Butler, ao assumir que a

[7] Cabe mencionar que Butler (2003) apoia-se em Adrienne Rich ao utilizar o termo "heterossexualidade compulsória". Adrienne Rich, poeta americana e feminista, ao criar o termo heterossexualidade compulsória chama atenção à naturalização das relações sociais hierárquicas entre homens e mulheres. Para ela, a se utilizar a heterossexualidade compulsória como uma categoria de análise é possível pensá-la como uma instituição política, como uma crítica ao sistema de dominação e construção de valores diferenciados e hierárquicos ao se representar mulheres e homens. Heterossexualidade que também é política ao estar implicada na naturalização dos seres, na exclusão e no confinamento de um feminino, construído como oposto, complemento do masculino, inferior, porém, já que "diferente".

feminilidade e a masculinidade não são apenas construções, mas efeitos de discursos e dispositivos, que nada têm de naturais ou de uma determinação biológica, penso ser possível operar também com a ideia de uma (heteros)sexualidade historicamente constituída e ensinada através de diversos dispositivos. Desse modo, ao considerar o sujeito em sua historicidade, em suas formas de emergência e inscrição em processos mais amplos de poder, saber, produção e desejo, tem-se como efeito um sujeito que se constitui na imanência de um domínio de conhecimento.

Os Estudos Feministas e os Estudos *Queer*, por exemplo, ao estabelecer uma crítica ao sistema patriarcal apontam que discursos oriundos do patriarcado ainda hoje constituem sujeitos, fornecendo uma "bagagem" que produz desigualdades entre meninos e meninas. Não desconheço que existem atritos e tensões entre os Estudos Feministas e os Estudos *Queer,* principalmente no que se refere à política identitária promovida pelo movimento feminista (LOURO, 2008). Entretanto, para escrita deste texto, busco afinidades e potencialidades entre estes dois campos de estudos.

Para Edgar Morin (2010), foi no final da década de 1960 que o questionamento do patriarcado ganhou uma maior intensidade o que desacomodou as relações entre os gêneros e a sexualidade. Para o autor, 1968 foi produto de uma revolução sem igual nos costumes, cujo ápice culminou também na consolidação do feminismo, que alavancou debates em relação a temas como desigualdades de gênero, o diretito sobre o corpo das mulheres, questionou a ideia de que o feminino deve ser submisso ao masculino, que o espaço público não pertence ao feminino. Foi também nesta época que se passou a questionar a heterossexualidade como norma. Temas, então, há mais de cinquenta anos em debate e que até hoje não foram esgotados.

Questionar estes temas, esta bagagem possibilita ver que há diversos discursos que nos constituem. Como a escola pode tensionar estas experiências? Como a escola pode fazer pensar as normas e verdades de gênero e sexualidade tão naturalizadas? Como questionar as verdades destes discursos que produzem binarismos e hierarquias de gênero e constituem, para muitos/as alunos/as, a bagagem que trazem para a escola?

MENOR, MULHER, NEGRA E POBRE

Em meio primeiro plano,[8] em um espaço que remete ao pátio de uma escola, durante o dia, a aluna de dezessete anos, Jamile Melo, de Santarém, Pará, sozinha, vestindo a camiseta do uniforme da escola, ao lado de um pequeno muro, diz:

- É difícil ser de menor, ser mulher, ser negra e ser pobre.

Enquanto fala, conta nos dedos, algumas das posições identitárias que um sujeito pode ocupar: menor, mulher, negra, pobre.

O que possibilita à aluna fazer esta afirmação? Qual teia discursiva produz como difíceis estas posições de sujeito: menor, mulher, negra, pobre? Como se articulam à vulnerabilidade? Como possibilitar, no ambiente escolar, discussões potentes para desacomodar estas normas e verdades? Como a escola pode contribuir para questionar estas posições?

Verônica Azeredo (2010) discute o lugar da mulher nas famílias "pobres", destacando o caráter multidimensional da pobreza e o fato de estas mulheres estarem expostas a maiores vulnerabilidades e riscos sociais. As condições de vulnerabilidade das mulheres em situação de pobreza também se acentuam pelo lugar destinado à mulher nas famílias, principalmente quando é "menor", devendo obediência aos adultos da casa. Como outro ponto importante, a autora aponta a prostituição e a gravidez precoce, agravados pela dimensão geográfica da pobreza no país, que dá contorno e forma a um mapa que segrega, marginaliza e massifica muitas mulheres.

Para Tânia Swain (2008, p. 287)

> [...] a prostituição é sempre mostrada como alternativa de "trabalho" para as meninas e mulheres sem perspectivas outras de inserção social. Em situações de pobreza extrema, os meninos podem se engajar em pequenos trabalhos ou mesmo em tráfico de drogas e delinquência, enquanto para as meninas a única porta é a prostituição. Isto mostra claramente a divisão de trabalho social, onde o corpo é, para as mulheres, o eixo de sua existência social.

Ao habitarem lugares com difícil acesso a recursos materiais e simbólicos, estas mulheres veem suas condições de pobreza ser produzidas e reproduzidas em um círculo perverso que conforma a falta de melhores oportunidades de educação, saúde e trabalho, confinando-as a um lugar de desvalorização social.

[8] Personagem filmada em primeiro plano, da cintura para cima. Permitem-nos identificar-nos com o sujeito. É possível ver a reação da personagem, suas expressões e ações.

É neste contexto que, levando-se em conta a fala da aluna acima, interessa pensar como estas mulheres são produzidas, entre relações de poder, pelos efeitos de verdade dos discursos como sujeitos de gênero e sexualidade em condições de vulnerabilidade, pois as mulheres ainda ocupam espaços desiguais. A relação hierárquica entre as relações de gênero, de cor e de classe social expõe que permanece um modo muito desigual de tratar os sujeitos, o seu corpo, seu modo de ser e viver, bem como, expõe a necessidade do conceito de gênero ser usado como uma ferramenta de pesquisa, como uma crítica ao patriarcado, ao sistema de dominação e à construção de valores diferenciados quando da expressão da masculinidade e da feminilidade. São fatores como esses que possibilitam à estudante paraense se reconhecer em uma posição de menor valor. A sua fala faz pensar que há "dificuldades" que apenas as mulheres, negras, menores e pobres passam. Portanto, visibilizar as práticas dessas mulheres e o modo como vivem é fundamental para compreender a natureza dos processos discriminatórios e a elaboração de outros marcadores identitários.

As mulheres negras, no país, apenas começaram a aparecer como protagonistas de pesquisas na década de 1980, época em que ocorreu a explosão do feminismo negro norte-americano e do movimento negro. Pesquisas sobre as mulheres negras enfatizavam a necessidade de narrar as suas diferentes experiências e questionavam o próprio feminismo, considerado branco, de classe média e heterossexual. O feminismo que sustentava a tese de uma experiência única e universal das mulheres não avaliava o impacto e nem a articulação das categorias de gênero, raça/etnia e sexualidade na constituição histórica das mulheres em contextos específicos e diferenciados. Há experiências culturais diversas entre mulheres brancas e negras, pois foram alicerçadas sobre os sistemas do racismo, sexismo e do capitalismo. Ao desafiar as hierarquias sociais, o feminismo negro possibilita entender como certas realidades e sistemas classificatórios de mundo são modificados e repensados nas várias experiências das mulheres (HOOKS, 1995; PACHECO, 2008).

Ana Claudia Pacheco (2008), na sua pesquisa de doutorado intitulada *"Branca para casar, mulata para f.... e negra para trabalhar":escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia,* aponta que grande parte das mulheres negras que participaram da sua pesquisa, teve uma trajetória ocupacional bastante precária, marcada pela pobreza e pela carência material de seus familiares. Essa situação produziu nestas mulheres experiências vivenciadas através do seu corpo, como: exploração das relações de trabalho pelas "patroas", violência física e sexual praticadas pelos "patrões", sexualização/ erotização dos corpos de meninas negras e pobres estigmatizadas em lugares públicos devido à sua "condição" de cor e do imaginário que atribui à mulher negra uma sensualidade exacerbada.

Cientes que somos efeitos de discursos e que a escola é um potente espaço para questionar e tensionar estes mesmos discursos, é fundamental que estas discussões estejam no espaço público da escola. Pensar, com alunos e alunas, as desigualdades de gênero associadas à pobreza, à cor da pele e à idade implica questionar e visibilizar as oportunidades desequilibradas e injustas que afetam diretamente a "mulher, menor, negra e pobre". Trata-se, também, de questionar fatores que levam a privações materiais e simbólicas reproduzidas sob as formas de desigualdades e discriminações, inclusive por parte das políticas públicas. Experiências, muitas vezes, silenciadas na (e pela) escola. Há que se questionar: Como a escola pode contribuir para proporcionar um espaço diverso e igualitário? Um espaço em que posições de sujeito diversas possam ser valorizadas? Como questionar as hierarquias que produzem estas posições de sujeito?

UM LUGAR NO MUNDO

Voz off, em plano geral, aparecem pessoas caminhando, conversando, olhando gravuras penduradas em um mural. *Travelling in.* Vê-se nas gravuras corpos de mulheres, vulvas, siluetas de corpos femininos abraçados. *Close* nos desenhos. Corte para a imagem, em plano médio, de oito jovens sentados no chão, em baixo de árvores, de frente para a câmera. A voz off é da única mulher negra no grupo, Carmem Ribeiro, 31 anos, de Teresina, Piauí. Ela diz:

> *- A escola para mim foi um lugar de discriminação. É um lugar onde eu sofri tanto discriminação em virtude de na época eu começar a me descobrir lésbica, dar de cara com o racismo e isso é muito duro para quem é adolescente, para quem está buscando um lugar no mundo.*

A partir desta fala, procuro questionar a invisibilidade do corpo lésbico na escola. Faz-se possível pensar que os corpos visíveis na escola, que possuem legitimidade para uma existência social, são os corpos heterossexuais. Sujeitos que vivem e experimentam seu corpo de outros modos, por escaparem dos limites da heteronormatividade[9] estabelecidos para a

[9] Em 1991, Michael Warner cunhou o termo heteronormatividade. Ele buscava se referir ao sistema binário que pressupõe dois modelos, dicotômicos, de caracterização sexual baseados na genitália e a partir daí estipulam-se comportamentos esperados para o masculino e o feminino, ancorados na heterossexualidade compulsória. Portanto, este é um conceito que está relacionado com a heterossexualidade como um padrão de sexualidade, com a força de uma norma, próxima do que é supostamente "natural" ser (SANTOS, 2007). A heteronormatividade "atua através de um *sistema de relações de poder* que produz tanto práticas quanto instituições que, ao assumirem e legitimarem a suposta naturalidade da norma heterossexual e das relações heterossexuais, instituem determinados modos de ser que não precisam estar ditos de forma explícita, mas que

compreensão de um corpo como corpo, passam a configurar corpos instáveis, problemáticos, estranhos.

Zigmunt Bauman (2016) usa o termo "estranho" para pensar a situação de migrantes e refugiados pelo mundo. "Estranho" é um termo forte, mas é oportuno também para pensar o modo como, muitas vezes, ainda se fala de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis (LGBTs). Por desacomodarem as normas de gênero e sexualidade, sujeitos LGBTs tendem a causar ansiedade nas pessoas normativas simplesmente por escaparem e perturbarem a ordem estabelecida para os corpos. Que lugar há no mundo para as pessoas que não vivem a heteronormatividade? Que lugar há na escola? São visíveis nos matérias didáticos, nos relatos históricos? De que modo posições de gênero e sexualidade, principalmente quando articulados à cor da pele, permanecem como justificativas para tratamentos desiguais e até mesmo violentos na escola e fora dela?

É comum, até mesmo nas escolas, a ideia que dar visibilidade a outros modos de ser e viver os corpos, bem como, a sujeitos que vivem fora das normas de gênero e sexualidade pode ser o fator responsável pela destruição de uma ordem "natural" das coisas e perturbar (ou abolir) um modo de vida que é confortavelmente convencional. Existe a discussão radical de uma eliminação da diversidade de gênero e sexualidade, para não lidar com os conflitos, para manter a "ordem das coisas" (FOUCAULT, 1986). Porém, apenas visibilizando, discutindo e tensionando questões de gênero e sexualidade em suas articulações com a violência e a desigualdade que é possível fazer ver como determinadas configurações das identidades de gênero e sexualidade normativa são falhas, não são naturais. Somente reconhecendo essa série de falhas e a diversidade dessas identidades descontínuas e subversivas, que sujeitos que escapam da heteronormatividade podem encontrar para si um lugar visível e igualitário no espaço público da escola, um lugar igualitário no mundo.

Swain (2008) chama atenção ao modo como o dispositivo da sexualidade continua configurando modos de controle das mulheres e seus corpos. Para a autora, as imagens de mulheres, veiculadas constantemente pela mídia, expressam que a sua função é transformar seus corpos em objeto de desejo sexual para o masculino, em apelos à maternidade e em vulnerabilidade à violência. Permanece uma crescente submissão dos corpos aos imperativos da sexualidade, de maneira diferenciada e binária. Assim, o dispositivo da sexualidade cria e age sobre os corpos sexuados segundo seu pertencimento ao grupo das mulheres ou dos homens. Como realizar na escola um exercício crítico, ético e político questionando a

operam em distintas redes na cultura (nas relações sociais, nos currículos, nas pedagogias culturais). Enfim, a heterossexualidade está na ordem das coisas" (*ibidem.*, p. 05).

hierarquia da heterossexualidade compulsória que visibiliza e valoriza um modo de ser e viver os corpos? Como visibilizar as diferenças? Como apontar o que está fora da norma?

Apontar o que está fora da norma na escola (seja através de um filme, de uma campanha publicitária, da ausência de certas pessoas no material didático) pode causar uma espécie de "pânico moral" que se aproxima de um sentimento de medo compartilhado por grande número de pessoas que algum mal está ameaçando o bem –estar da sociedade, dos sujeitos escolares. É fundamental pensar que sujeitos que estão fora das normas de gênero e sexualidade tendem a ser percebidos por uma lógica já viciada. Geralmente são pessoas que não conseguem contar a sua própria história uma vez que ocupam o lugar da abjeção. Para Butler (2002) os corpos que ocupam o lugar da abjeção, ao mesmo tempo em que não são reconhecidos como plenamente legítimos, estão lá justamente para demarcar os limites dos corpos reconhecidos pela cultura.

Assim, questionar a naturalidade do gênero e da sexualidade, fazer pensar nos modos como nos constituímos sujeitos de gênero e sexualidade, olhar para a diversidade contribui para promover um modo igualitário para ser e estar no espaço público da escola e na sociedade.

TODO MUNDO É IGUAL?

Em meio primeiro plano, a câmera mostra quatro jovens sentados/as em cadeiras de uma biblioteca. Dois rapazes nas pontas e as garotas no meio. Na parede, atrás dos/as jovens, há uma pintura de pássaros voando. O/as jovens vestem a camiseta do uniforme, exceto o que fala. Corte. Em primeiro plano,[10] Luann Marques, 17 anos, Campos Sales, Ceára, diz:

- Aqui todo mundo é igual, entendeu, independente de religião, opção sexual.

Na escola todo mundo é igual? Será que todos são tratados de modo igualitário? Ou esta afirmação expressa que certos modos de violência, desigualdades e invisibilidades estão tão naturalizados que não os vemos? O que é igualdade?

A igualdade como conceito social é bem menos precisa que na matemática, embora indique uma ideia de exatidão. Na prática significa "estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência; ter os mesmos direitos ou privilégios" (SCOTT, 2005, p. 16). Portanto, a igualdade é um princípio absoluto e uma

[10] Pessoa filmada da cintura para cima, no entanto a câmera tem o olhar da pessoa.

prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas, sim, o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração. Para Scott (2005, p. 16), a "igualdade requer um ato de escolha, pelo qual algumas diferenças são minimizadas ou ignoradas enquanto que outras são maximizadas e postas a se desenvolver". Faz-se necessário conseguir olhar a diferença sem ter a necessidade de enquadrá-la em classificações binárias e em escalas hierárquicas que atribuem valores aos corpos conforme a cor da pele, o sexo anatômico, a posição de gênero assumida, a sexualidade experimentada. Apenas assim será possível trabalhar para combater as desigualdades e quaisquer outras formas de discriminação, visibilizando (e não hierarquizando) as diferenças na escola.

Talvez uma das dificuldades para ver e visibilizar modos outros de vida e compreender que permanece um longo caminho para a igualdade no ambiente escolar resida no fato de que a “naturalidade” da sexualidade e do gênero seja algo quase inquestionável. Ambos são ainda considerados, inclusive no âmbito escolar, atributos dados, essenciais a uma suposta natureza humana. Diante do não-lugar destinado a sujeitos que escapam das normas de gênero e sexualidade, principalmente quando articulados à questões de cor, como pensar em igualdade na escola? Será que ao ter como referência discursos oriundos do patriarcado não se percebe um modo desigual de tratar os sujeitos na escola? O que faz com que seja mais fácil não ver sujeitos não normativos e continuar acreditando que há igualdade?

Escolher ver o “outro” não é buscar nos sujeitos o que é semelhante, o que se parece com meu modo de ser e estar no mundo e/ou com o qual me identifico ou admiro. É olhar para as diferenças, para o que me é “estranho” e saber respeitá-las. Para isso, os/as professores/as e a equipe que trabalha na escola precisam aguçar o olhar, ter um olhar pesquisador, um ouvido atento, um olhar curioso, sem julgamentos. Deve-se ter cuidado para que convicções pessoais, convicções das famílias das/os alunas/os não paralisem e “normalizem” este espaço público. A escola não deve ser um espaço de reprodução da invisibilidade, mas sim um espaço de problematização do que é (in)visível.

EMPOBRECENDO O BRASIL

Enquanto escutamos a voz off da antropóloga Regina Novaes, em médio plano geral, imagens de pessoas atravessando uma rua pela faixa de segurança, placas de trânsito aparecem na tela. Corte. Aparece um muro com grafites desenhados e duas pessoas caminhando em frente a ele. Corte. Aparece uma rua de terra por onde passam motos, carros,

caminhões e uma estudante, vestindo a camiseta do uniforme escolar, caminhando por esta rua.

> *- Se você restringe o que este jovem pode ver, né, você esta empobrecendo o Brasil, o futuro, a sociedade, não é, porque é justamente neste momento que se cria a possibilidade, que cria-se o desejo, que cria a vontade do conhecimento, que cria a possibilidade de querer ter acesso a bens culturais.*

Para Foucault (1999, p.43),

> [...] a educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.

Cientes que somos efeitos de discursos e que a escola é um potente espaço para ter acesso e questionar estes discursos, é preciso estar atenta a vozes, aos burburinhos compostos por fragmentos de discursos, a estas verdades que fazem corpos, que produzem sujeitos. A escola, ao questionar discursos, pode ser um espaço que instigue a ver o outro fora destas lógicas já viciadas. A escola deve fazer pensar. Para pensar o/a aluno/a precisa ter acesso a diversos discursos, pois pensar é desacomodar e tensionar discursos. Como tensionar estes discursos que produzem corpos binários, hierarquizados pelas posições de gênero e sexualidade?

PARA FINALIZAR

Trouxe, aqui, algumas falas do documentário *Nunca me sonharam*. Há muitas outras que articulam relações de gênero, sexualidade, cor, classe social, escolaridade. Falas que nos ajudam a sensibilizar o olhar para pensar as diferenças e desigualdades nas escolas.

Há, também, muitas dúvidas e dificuldades que persistem no que diz respeito à forma como essas temáticas devam ser abordadas pelos/as professores/as. Como lidar com tudo isso na escola? Como promover a igualdade? Como dar visibilidade a sujeitos silenciados? Quantos destes sujeitos são visíveis nas estatísticas, no material didático? Por quais modos conseguem sair da invisibilidade?

São questões que não têm respostas fáceis e/ou receitas prontas. Mas exigem um olhar atento de professores/as e funcionários/as da escola, pois sujeitos que vivem fora das normas de gênero e sexualidade são abundantes em nossa sociedade, porém persiste uma norma que necessita ser tensionada e questionada. É importante pensar que, muitas vezes na escola, é mais fácil e cômodo dar visibilidade apenas a pessoas normativas, "redundantes", que não causam estranhamento.

A escola não é a única responsável pela formação dos sujeitos, longe disso, mas ela é um dos espaços. É um espaço de convivência entre pares e diferentes, é um espaço que e deve instigar, desacomodar o pensamento. Isso provoca a pensar que há diversos modos de ser e viver os gêneros. Há diversos corpos, cores de pele, gostos, humores. Assim, todos os sujeitos devem ter suas expressões de gênero e sexualidade respeitadas.

Como um espaço público, a escola deve possibilitar a circulação de diversos discursos. Deve ser um espaço fecundo para questionar estas verdades e visibilizar diferentes modos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, Verônica. Entre paredes e redes: o lugar da mulher nas famílias pobres. **Revista Serviço Social e sociedade.** N.103, set 2010, p. 576-590.

BAUMAN, Zygmunt. ***Estranhos à nossa porta.*** Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan.** Sobre los límites discursivos del sexo . Buenos Aires: Paidós, 2008.

_____. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo:** capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvin, 2004.

FOUCAULT, Michel . **Estética:** Literatura e Pintura, Música e Cinema. Ditos & Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FRIEDERICHS, Marta. **Quanto mais quente melhor:** corpos femininos nas telas do cinema. 2015. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

HOOKS, Bel. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas.** V.3, n. 2, 1995, p.464-478.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico HOUAISS da língua portuguesa.** Editora Objetiva.

LOURO, Guacira. Cinema e sexualidade. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, 2008, vol. 33, n.1, p. 81-97.

MORIN, Edgar. **1968-2008:** O mundo que eu vi e vivi. IN: AXT, Gunter; SCHULER, Fernando. Fronteiras do pensamento. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010, p. 25-44.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência.** São Paulo: Martin Claret Ltda, 2010

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **"Branca para casar, mulata para f.... e negra para trabalhar":** escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2008).

PADILHA, José. **Representações da realidade e distanciamento crítico no cinema brasileiro contemporâneo**. IN: AXT, Gunter; SCHULER, Fernando. Fronteiras do pensamento. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010, p. 373-388.

RIAL, Carmem. **Mídia e sexualidades:** breve panorama dos estudos de mídia. In: GROSSI, Miriam cols(org) Movimentos sociais, educação e sexualidades. Rio de Janeiro: Paramond, 2005, p. 107-136.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Heternonormatividade e Educação. **Seminário Gênero e Sexualidade na Escola.** Brasília, 2007. Disponível em <http://www.britishcouncil.org.br/download/LuisHenrique.pdfhttp> Acesso em 10 de novembro de 2018.

SWAIN, Tânia. Entre a vida e a morte, o sexo. IN: STEVENS, Cristina; SWAIN, Tânia. A construção dos corpos. **Perspectivas feministas.** Florianópolis: Ed. Mulheres, 2008, p. 285-302.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Revista de Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 13, n. 1, 2005, p. 11-30.

REFERÊNCIA FILMICA

RODHEN, Cacau. Nunca me sonharam. Brasil, 84 min., 2017.