

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM**

PPGH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

HISTÓRIA

**SER “AMÉLIA” NÃO ME COMPLETA: UM DEBATE SOBRE GÊNERO ATRAVÉS
DO CINEMA BRASILEIRO COMO RECURSO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

KETRE MICHELE RODRIGUES KUCHARSKI

**RIO GRANDE
2015**

KETRE MICHELE RODRIGUES KUCHARSKI

**SER “AMÉLIA” NÃO ME COMPLETA: UM DEBATE SOBRE GÊNERO ATRAVÉS
DO CINEMA BRASILEIRO COMO RECURSO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho apresentado como requisito final para aprovação no Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da professora Dra. Adriana Kivanski de Senna.

**RIO GRANDE
2015**

*Quem pensa por si mesmo é livre
E ser livre é coisa muito séria
Não se pode fechar os olhos
Não se pode olhar pra trás
Sem se aprender alguma coisa
pro futuro.*

[Renato Russo]

**Às minhas sobrinhas Valeska,
Halyma e minha afilhada Giulia
pelas alegrias que me contagiam.**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pela infância maravilhosa que recebi, pela educação que me proporcionaram e pela aprendizagem de conviver em família.

Ao meu irmão Alexsander Kucharski e a minha cunhada Karina Kucharski que estão sempre me incentivando na realização dos meus projetos.

Ao meu avô Adalmiro Rodrigues que com seu espírito guerreiro cumpriu sua missão na terra, mas deixou eternas saudades.

Ao meu esposo Pedro Fredes que ao receber o meu rim conseguiu uma nova vida e me tornou uma pessoa melhor. Sempre te admiro por superar tudo com esperança e bom humor.

A Claudia Mendes por continuar presente na minha vida e compartilhar vinte e oito anos de uma amizade verdadeira.

Ao amigo Henrique Canary que com seus ideais revolucionários acredita e luta por um mundo melhor.

A colega e amiga Maria de Fátima Santos da Silva que através do seu exemplo de vida sempre me motivou a acreditar nos meus sonhos.

A professora Adriana Kivanski de Senna por sua orientação e sugestões nos momentos de dúvida e angústia.

Aos alunos da turma do 9º Ano B da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG) do ano letivo de 2013 que completaram minha alegria ao me escolherem como professora regente. Saibam que através dos momentos de convivência e da significativa participação de vocês no projeto, aprendi muito mais do que ensinei.

A equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG) que apoiou as metodologias utilizadas no decorrer dessa pesquisa.

Enfim, a todos os amigos, colegas, familiares e professores que de alguma forma permanecem contribuindo nessa minha trajetória de vida.

RESUMO

Na minha trajetória de educadora foi possível perceber uma grande carência nos conteúdos dos livros didáticos de História, referente ao gênero feminino e suas contribuições na história da humanidade. Muitas vezes essas obras apresentam somente poucas imagens e pequenos comentários sobre a participação feminina na história. Assim, as mulheres praticamente tornam-se invisíveis nesses materiais didáticos, geralmente escritos por homens e que abordam principalmente a história de homens. A partir dessa problemática, busquei algumas estratégias para refletir em conjunto com meus alunos sobre as questões de gênero. Afinal, essas são questões necessárias de serem problematizadas com os estudantes, pois dizem muito da forma como vivemos e das relações que estabelecemos na atualidade. Nesse sentido, saliento que essa experiência pedagógica foi desenvolvida no ano letivo de 2013, com a turma do nono ano B (oitava série) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG), localizada no município de Rio Grande/RS. Sendo que essa turma era composta por seis adolescentes do sexo feminino e quatro adolescentes do sexo masculino com faixa etária entre quatorze e dezesseis anos. Destaco que esta dissertação é uma interpretação dos resultados da pesquisa, por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa, sobre a narrativa desses estudantes a cerca do gênero feminino a partir de produções cinematográficas brasileiras utilizadas no ensino de História. Dessa forma, fazendo com que eles se percebam como sujeitos participativos capazes de interpretar, questionar e relacionar a sociedade em que estão inseridos com algumas questões apresentadas nas produções cinematográficas trabalhadas em sala de aula. Pois, a visão que o sujeito adquire sobre a realidade se constitui a partir da sua interação com o outro e com o meio. Portanto, baseado na exposição dos filmes “Acorda Raimundo, acorda!” (Alfredo Alves, 1990), “Vida Maria” (Márcio Ramos, 2006), “Filhas do Vento” (Joél Zito Araújo, 2005) e “Olga” (Jayme Monjardim, 2004) assim como, nas realizações das tarefas, pesquisa de documentos, observação dos participantes e também na interpretação das entrevistas realizadas, através da história oral com os aprendizes, foi possível analisar quais são as ideias históricas desses educandos sobre as questões de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino de História, Gênero Feminino, Filmes.

ABSTRACT

In my educator trajectory was possible recognize a huge scarcity, in the learning history books contents, relative to female gender and their contribution in the humanity history. Oftentimes this works show only few images and short comments about female participation in the history. Therefore, women practically became invisible in this kind of learning material, usually written by man and that approach mainly men histories. Starting with this issue, I searched some strategies to reflect together with my students about gender questions. After all, this are necessary issues to problematized with students, because it say a lot the way we live and the relations that we establish today. In this way, it is emphasized that this pedagogical experience was developed in the school year of 2013, with ninth year B class (eighth grade) from Cidade do Rio Grande municipal school of basic education (CAIC/FURG), located in Rio Grande (RS) town. And this class was composed for six female teenagers and four male teenagers aged between fourteen and sixteen years. Highlight that this dissertation is an interpretation of the research results, by means of qualitative and quantitative approach, about this student's narrative around the female gender starting for Brazilian film productions used in history teaching. This way, making them realize how they are participative individuals able to interpret, question and relate the society that they are inserted with questions submitted in the film productions worked in class. On this account, the vision that the individual acquires about the reality constitutes since them interaction with others and with the environment. Therefore, based on "Acorda Raimundo, Acorda!" (Alfredo Alves, 1990), "Vida Maria" (Márcio Ramos, 2006), "Filhas do Vento" (Joél Zito Araújo, 2005) and "Olga" (Jayme Monjardim, 2004) movie exposure as well in the achievements of the tasks, research in documents, participants observation and in the interpretation of the realized interviews, through the oral history with the apprentices, was possible analyze which are the historical ideas of this students about the gender questions.

KEY-WORDS: education, History teaching, feminine genre, movies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Saída de campo com os alunos do CAIC no centro histórico de Rio Grande/RS...	43
Figura 02- Saída de campo com os alunos do CAIC no museu da Baronesa, Pelotas/RS.....	44
Figura 03- Entrevista realizada com uma aluna da turma do nono ano B	61
Figura 04- Apresentação do filme “Olga” para a turma do nono ano B.....	72
Figura 05- Apresentação do filme “Filhas do Vento” para a turma do nono ano B.....	89
Figura 06- Apresentação do filme “Vida Maria” para a turma do nono ano B.....	101
Figura 07- Releituras realizadas pelos alunos do nono ano B sobre filme “Vida Maria”.....	103
Figura 08- Capa do DVD do filme “Acorda Raimundo, Acorda”!.....	116
Figura 09: Alunos do nono ano B construindo um cartaz sobre o filme “Acorda Raimundo, Acorda”!.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Distribuição das observações feitas pelos alunos sobre a vida da personagem Olga.....	77-78
Tabela 02- Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque selecionaram essas cenas no filme Olga.....	80-81
Tabela 03- Distribuição das respostas dos alunos referentes aos conflitos apresentados no filme “Olga”.....	82
Tabela 04- Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque o filme retrata ou não retrata a atual sociedade.....	83-84
Tabela 05- Distribuição das situações explicitadas pelos alunos a partir do filme “Filhas do Vento”.....	93-94
Tabela 06- Distribuição das respostas apresentadas pelos alunos referentes aos conflitos apresentados no filme “Filhas do Vento”.	95-96
Tabela 07- Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque o filme “Filhas do Vento” retrata ou não retrata nossa atual sociedade.....	97-98
Tabela 08- Distribuição das narrativas feitas pelos alunos sobre final do filme “Vida Maria”.....	104-105-106
Tabela 09- Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque selecionaram essas cenas do filme “Vida Maria”.....	107-108
Tabela 10- Distribuição das respostas apresentadas pelos alunos referentes aos conflitos apresentados no filme “Vida Maria”.....	110-111
Tabela 11- Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque o filme “Vida Maria” retrata ou não retrata a atual sociedade.....	113-114

Tabela 12- Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque selecionaram essas cenas no filme “Acorda Raimundo, acorda”120-121

Tabela 13- Distribuição das respostas apresentadas pelos alunos referentes aos conflitos apresentados no filme “Acorda Raimundo, Acorda”124-125

Tabela 14- Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque o filme “Acorda Raimundo, Acorda” retrata ou não retrata a atual sociedade.....128-129

Tabela 15- Distribuição das respostas apresentadas pelos alunos sobre a participação deles em algum projeto ou atividades sobre Gênero na escola.....134

Tabela 16- Distribuição das repostas explicitadas pelos alunos sobre o que é gênero feminino.....136-137

Tabela 17- Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque é necessário de trabalhar as questões sobre gênero nas aulas de História.....139-140

Tabela 18- Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar por que os conteúdos sobre gênero feminino, apresentados nos filmes do projeto, modificaram ou não modificaram o seu modo de perceber as mulheres na sociedade brasileira.....142-143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente
CONCAIC	Congresso do CAIC
CRDH	Centro de Referências em Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
MEC	Ministério da Educação
NDH	Núcleo de Desenvolvimento Humano
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
UBS	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1º CAPÍTULO: As possibilidades no ensino-aprendizagem da disciplina de História na escola Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG).....	34
1.1. A construção da escola e da minha prática docente.....	37
1.2. Os desafios na disciplina de História.....	45
1.3. Na busca por uma educação inovadora: o gênero como proposta.....	54
1.4. Recursos e Metodologias para uma análise sobre gênero.....	60
2º CAPÍTULO: <i>Olga</i> e <i>As Filhas do Vento</i> : para ser mulher não basta concordar, você tem que lutar.....	66
2.1. Um recurso pedagógico chamado cinema.....	69
2.2. <i>Olga</i> : reflexões sobre uma obra cinematográfica brasileira campeã de bilheteria.....	71
2.3. <i>Filhas do Vento</i> : o protagonismo feminino e algumas questões raciais.....	86
3º CAPÍTULO: <i>Vida Maria</i> e <i>Acorda Raimundo, Acorda</i> : entre o conformismo e a esperança de dias melhores.....	100
3.1. A “Natureza Feminina”: considerações e contradições a partir do filme <i>Acorda, Raimundo, Acorda</i>	115
3.2. Indagações Sobre o Gênero Feminino: uma experiência pedagógica sob o olhar dos sujeitos.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151

INTRODUÇÃO

Esta dissertação do Mestrado Profissional em História, Pesquisa e Vivências de Ensino-Aprendizagem é uma interpretação dos resultados de uma pesquisa sobre a narrativa dos estudantes acerca do gênero feminino a partir de produções cinematográficas brasileiras. Destaca-se que o projeto foi aplicado no ano letivo de 2013, na turma do nono ano B (oitava série) da Escola Municipal Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG) localizada na zona oeste da cidade do Rio Grande/RS.

Destaco que essa turma era composta por dez alunos, sendo seis adolescentes do sexo feminino e quatro adolescentes do sexo masculino com faixa etária entre quatorze e dezesseis anos. Dentre esses jovens, nove são naturais do município de Rio Grande e apenas uma menina é natural do município de Piratini. Também é necessário enfatizar que esses aprendizes são moradores dos seguintes bairros: Castelo Branco I, Castelo Branco II, Cisbrazém, Jardim Humaitá, Nossa Senhora de Fátima, Profilurb II e Vila Maria. Sendo estas comunidades da cidade de Rio Grande, economicamente carentes, desprovida de habitação, pavimentação e saneamento básico.

Outra problemática apontada no desenvolvimento da pesquisa refere-se ao baixo grau de escolaridade dos responsáveis por esses dez estudantes. Com base nas fichas escolares desses alunos, pesquisadas na secretaria da Escola Municipal Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG) e nas entrevistas realizadas com esses mesmos estudantes, foi possível averiguar que sete mães possuíam o ensino fundamental incompleto, somente duas mães concluíram o ensino médio e uma mãe não era alfabetizada. Sobre o grau de escolaridade dos pais, foi apurado que sete homens também possuíam o ensino fundamental incompleto, um concluiu o ensino fundamental e somente dois concluíram o ensino médio.

Além do grau de escolaridade desses genitores também foi possível observar quais eram as profissões dos mesmos. De acordo com a investigação, pude perceber que a área de trabalho das mães eram as seguintes: uma era babá, outra era cuidadora de idoso, duas eram vendedoras autônomas, cinco eram donas de casa e uma mãe, já falecida naquele momento da pesquisa, foi gerente de restaurante no Uruguai. Referente ao emprego dos pais analisou-se que: cinco pais eram construtores civis e os demais pais executavam as atividades de vigilante, montador de esquadilhas, motorista de caminhão, vendedor de bebidas e portuário.

Portanto, conforme as informações mencionadas acima, é possível notar que a maioria

desses responsáveis abandonaram seus estudos ainda no ensino fundamental e através do levantamento de dados sobre as condições socioeconômicas desses estudantes também foi constatado que essas pessoas possuem uma baixa renda familiar.

Entretanto, primeiramente, é necessário salientar qual o meu envolvimento com essa temática e porque foi escolhido trabalhar com as questões de gênero no ensino de história. Nesse sentido, entendo que as inquietações sobre gênero surgiram ao longo da minha trajetória enquanto filha, mulher, estudante e educadora.

Dessa forma, vivendo dentro de uma família católica praticante e comandada por um patriarca, desde muito cedo me defrontei com uma sociedade muitas vezes preconceituosa e machista. Enquanto meu irmão aprendia a dirigir um carro, eu era ensinada a desenvolver minhas habilidades nas atividades domésticas. Cabe ressaltar que tal educação fez com que eu ainda hoje não tenha me adaptado nem com a vida de casa, nem com a direção de um carro.

Entretanto, a partir das décadas de 1980 e 1990, em busca de sociedades justas e igualitárias, o mundo iniciava uma mudança. No Brasil, novas leis foram criadas através da constituição de mil novecentos e oitenta e oito. Nesse sentido, lentamente a sociedade brasileira começava a sofrer transformações políticas, econômicas e sociais.

Dessa forma, as relações entre o gênero feminino e o masculino já não eram mais as mesmas. E foi possível perceber que com o passar do tempo a forma como nos relacionávamos na sociedade brasileira transformou-se e minimizou alguns preconceitos. Mas também permaneceu, por parte de algumas pessoas, a resistência em aceitar certas mudanças sociais.

Pois, nessa mesma época, a separação de casais continuava sendo vista como um tabu na sociedade brasileira por pessoas preconceituosas. E dessa forma, algumas de minhas colegas e amigas ainda permaneceram por muito tempo com o estigma de serem filhas de mulheres separadas.

Pouco tempo depois, entrei para a graduação de História na Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Nesse sentido, com a finalidade de concluir o curso de História Bacharelado e instigada em conhecer melhor a história da minha família, comecei a pesquisar sobre a vida dos imigrantes poloneses, principalmente sobre as mulheres imigrantes polonesas que viviam na cidade do Rio Grande. Destaco assim, que através da história oral, iniciei minhas primeiras pesquisas acadêmicas e tive o meu primeiro contato referente aos estudos sobre o gênero feminino.

Entretanto, após concluir o curso de História Bacharelado no ano de 2002, deparei-me com a angustiante realidade de muitos jovens formados, ou seja, o desemprego. Diante desse fato, buscando mais possibilidades como historiadora, percebi a necessidade de reingressar na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e fazer o curso de Licenciatura em História. Sendo que no ano seguinte também comecei o curso de Pós-Graduação em Rio Grande do Sul: Sociedade, política e Cultura.

A partir dessa Pós-Graduação foi possível qualificar a minha formação de historiadora. Assim como, através do trabalho de conclusão desse mesmo curso, consegui retomar os meus estudos também iniciados na graduação sobre a Imigração polonesa e a análise do gênero feminino.

Cabe aqui destacar que somente quando comecei a ministrar aulas em uma turma da EJA- Educação de Jovens e Adultos - para realizar o meu estágio acadêmico “despertou-me” a vontade de ser professora. Assim, de acordo com as análises de Paulo Freire (2011): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2011, p.25)

Nesse sentido, fui cativada pela vontade que esses alunos tinham de estudar em busca de melhores oportunidades na vida. Também me impressionou o respeito que essas pessoas, na maioria adultas, tinham por minhas metodologias e a minha pouca prática em sala de aula.

Contudo, somente em 2009, comecei a trabalhar na área da educação, inicialmente como professora de História contratada do Estado do Rio Grande do Sul e no ano seguinte também como professora de História concursada do Município do Rio Grande. Nesse sentido, enquanto professora pesquisadora, sempre que possível, na minha jornada de trabalho de 40 horas, tenho procurado diversificar os recursos didáticos em sala de aula, principalmente através de documentários, filmes e músicas, bem como tenho buscado trabalhar alguns temas ainda pouco abordados nos conteúdos dos livros didáticos. Como por exemplo, meio ambiente, relações étnico-raciais e gênero.

Apesar do desgaste físico e de algumas dificuldades enfrentadas em sala de aula, ainda que em poucos anos de magistério, venho em busca de novas formas de ensinar, novos métodos de avaliar os educandos e novas práticas escolares que possibilitem a minha realização profissional na docência. Também através de uma educação menos tradicional e mais próxima com a realidade da comunidade escolar pretendo aproximar os alunos do século

XXI com a disciplina de História.

Cabe aqui salientar que um dos recursos que utilizo em sala de aula é o livro didático. Pois, este material pode ser utilizado como fonte de consulta que produz saberes, orienta e vai ao encontro de determinados objetivos pedagógicos. Portanto, “[...], o livro didático é um produto da indústria cultural, com uma materialidade característica e um processo de elaboração diferente de outros livros”. (BITTENCOURT, 2009, p.311). Sendo ele um recurso que proporciona espaços de reflexão, onde o professor deve estimular principalmente o desenvolvimento de uma leitura crítica sobre a obra. Segundo a análise de Berutti (2009):

O texto didático, veiculado em livros específicos, tem sido um dos principais recursos educacionais utilizados por professores e alunos desde o século XIX. Por se tratar de um instrumento pedagógico ou de um depositário de conteúdos, ele ocupa lugar de destaque na intermediação entre o saber científico, multifacetado, produzido nas universidades, e o saber escolar, didático, recortado, fruto de uma transposição, que é apresentado e desenvolvido em sala de aula. É fundamental considerá-lo como um recurso didático que oferece condições ao professor de concretizar os objetivos educacionais propostos. Por isso, precisa oferecer um conteúdo diversificado, correto e atualizado que, em uso, potencialize o desenvolvimento de diversas competências propostas para a escolaridade do ensino de História. (BERUTTI, 2009, p. 97)

Entretanto, na minha trajetória de educadora foi possível perceber uma grande carência, nos conteúdos dos livros didáticos de História, referente ao gênero feminino e suas contribuições na história da humanidade. Nesse sentido, sobre os limites, possibilidades e desvantagens desses materiais didáticos, segundo as pesquisas de Bittencourt (2009): “As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos”. (BITTENCOURT, 2009, p.300)

Assim, dentro da abordagem sobre a pouca apresentação da imagem feminina e da quase inexistente participação das mulheres nos textos e conteúdos dos livros didáticos de História, procurei primeiramente analisar a obra didática, escrita por Cláudio Vicentino, denominada *Projeto Radix: raiz do conhecimento*, pois a mesma foi editada em 2009 e utilizada no ano letivo de 2013, na turma do nono ano B/, da escola municipal Cidade do Rio Grande (CAIC/ FURG).

Contudo, é necessário salientar nesse momento que em reunião pedagógica de formação dos professores da escola municipal Cidade do Rio Grande (CAIC/ FURG) foram determinados os conteúdos mínimos de cada disciplina, pelos próprios educadores, para serem aplicados no ano letivo de 2013.

Nesse sentido, os professores da disciplina de História selecionaram e distribuíram os conteúdos do componente curricular do nono ano da seguinte forma:

- * Primeiro trimestre (a questão escravista e a Proclamação da República, o Governo de Getúlio Vargas, Revoltas Populares e a Primeira Guerra Mundial);
- * Segundo trimestre (Revolução Russa, Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria);
- * Terceiro trimestre (África e sua descolonização, Ditadura e democracia no Brasil e os presidentes brasileiros: de Collor a Lula).

Cabe aqui destacar que os conteúdos apresentados na obra de Vicentino (2009) foram os seguintes: Introdução ao estudo do século XX e início de XXI, Construção da República no Brasil, Revoltas Populares, Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Totalitarismo, Era Vargas, Segunda Guerra Mundial, Ditadura Militar, Guerra Fria, Descolonização da Ásia e da África, O fim do Bloco Soviético, Uma nova ordem internacional e por fim, O Brasil e a Globalização. Sendo que todos esses conteúdos estão divididos em dezesseis capítulos.

Portanto, para desenvolver a minha proposta de trabalho como educadora, de forma menos conteudista e mais próxima com a realidade dos educandos, foi necessário fazer uma seleção desse material exposto no livro didático por Cláudio Vicentino. Pois, conforme Berutti (2009):

Ao apresentar a História como um processo de conhecimento inacabado, o autor do livro didático convida o professor a participar desse ato responsável de criação. Cabe a ele selecionar os temas com os quais irá trabalhar durante o seu curso e dialogar com os alunos, valorizando os conhecimentos prévios e suas hipóteses sobre os processos históricos estudados, que devem ser entendidos em seus próprios contextos, sendo interpretados a partir de múltiplos olhares. (Idem, 2009, p. 99)

Portanto, também ao iniciar uma análise do livro didático *Projeto Radix: raiz do conhecimento*, utilizado no nono ano, é possível perceber que desde o início da sua obra, o autor expõe seu livro destacando que os temas apresentados são tratados de forma objetiva proporcionando oportunidade de relacionar o passado com o presente. Conforme salienta Vicentino (2009):

Acreditamos que o estudo de História feito dessa forma nos ajuda a compreender cada vez mais o nosso mundo, o mundo em que vivemos. Nos ajuda também a desenvolver o senso crítico, a capacidade de análise e entendimento [...] Adquirir o conhecimento histórico de forma consciente significa descobrir as mudanças que precisam acontecer em nossa sociedade e defender aquilo que já foi conquistado ao longo dos anos em favor do ser humano. (VICENTINO, 2009, p.3)

Segundo o autor, o fundamental é saber raciocinar historicamente e relacionar os acontecimentos apresentados no livro com o contexto atual em que vivemos. Diante dessa perspectiva, cabe aqui averiguar: Como o autor articula a questão do gênero feminino com o conteúdo de História em sua obra? Como as mulheres são apresentadas no seu livro didático?

Assim, ao analisar a obra de Vicentino, embora a representação da mulher esteja presente em todos os capítulos, foi possível verificar que das 304 páginas do livro didático *Projeto Radix: raiz do conhecimento*, somente 50 páginas apresentavam de forma bem ilustrativa algumas imagens femininas. Sendo que estas mesmas imagens, na sua maioria, retratavam a mulher como mãe, esposa e consumidora. Salienta-se que nas mesmas páginas desse livro didático estas imagens femininas também eram acompanhadas pela presença masculina. Outra questão possível de se perceber na obra de Vicentino, refere-se à inexistência de textos destacando a participação das mulheres nos processos históricos.

Cabe aqui destacar que essa problemática não ocorre somente na obra de Vicentino, pois, de forma geral, permanece uma escassa quantidade de textos e ilustrações sobre o gênero feminino nos conteúdos dos livros didáticos de História. De acordo com Lose (2009):

Fica evidente portanto, que o livro didático reproduz valores e reafirma as posições consolidadas socialmente sem oportunizar o contraditório [...] assim enfatizam a imagem do homem herói, e silenciam sobre a importância da mulher para a construção da História, reforçando assim a invisibilidade feminina. Não há, nos livros didáticos uma aproximação das lutas travadas por mulheres na condução de suas vidas no passado [...]. (LOSE, 2014, p. 32)

Diante disso, ao observar a obra de Vicentino, procurei selecionar e interpretar as imagens de mulheres que considerei mais significativas. Sendo assim, no capítulo 1: Introdução ao estudo do século XX e início de XXI, na página 15 foram apresentadas duas imagens de mulheres em passeatas femininas lutando pelo direito ao voto e pela liberação da mulher. Logo abaixo dessas imagens destaca o autor: “Depois de séculos de opressão, as mulheres puderam sonhar com uma condição social diferente. Ao longo do século XX, conquistaram liberdade, direito ao voto, mercado de trabalho e independência financeira, frutos de muita coragem e luta”. (VICENTINO, 2009, p.15).

Portanto, conforme o autor, as mulheres adquiriram o seu espaço na busca pelos seus sonhos, seus direitos sociais, sua independência financeira e a conquista da sua liberdade através de muita luta e coragem contra a coação que sofreram por séculos.

Todavia, sabemos que apesar dos avanços, essa luta feminina pela conquista de igualdade entre os sexos não terminou, pois a repressão sobre as mulheres ainda permanece

muito presente na sociedade do século XXI.

Outra imagem feminina que considerei bem significativa foi a ilustração do capítulo 4, referente a Primeira Guerra Mundial. O autor apresenta na página 70 a imagem de um cartaz inglês em preto e branco que destaca a presença de uma mulher com um vestido e arrumando um chapéu na sua cabeça. Essa gravura tem no fundo da imagem um cenário de guerra que apresenta um tanque militar, balas de canhão e um soldado. Em seguida o autor traduz a frase do cartaz que em português significa: A vida deles depende delas. Mulheres para a indústria de munição. Alistem-se já.

Percebe-se que o autor selecionou para compor a sua obra a imagem de um cartaz que demonstra a feminilidade e vaidade de uma mulher arrumando o seu cabelo no chapéu mesmo em meio a um cenário de guerra. Mas ao observarmos nessa imagem a frase “A vida deles depende delas. Mulheres para a indústria de munição. Alistem-se já” podemos analisar melhor a participação significativa da mulher na guerra. Nesse sentido, é necessário destacar que muitos homens estavam participando da guerra e faltava mão de obra no mercado. Assim, surgiu a necessidade da inserção do trabalho feminino, inclusive na fabricação de munição para as armas dos homens que lutavam na Primeira Guerra Mundial.

Naquele momento, embora os soldados tivessem um forte motivo para permanecerem vivos e voltarem para os seus lares junto de sua família, muitos acabavam mortos em combates. Assim, podemos perceber que a vida dos filhos desses homens também dependia das esposas operárias que acabaram assumindo o papel de chefes de família.

Dentre as imagens femininas apresentadas na obra de Vicentino destaco a ilustração referente ao texto sobre Socialismo ¹ e Revolução ² na página 76 do livro didático *Projeto Radix: raiz do conhecimento*. Nessa gravura o autor apresentou a imagem de uma mulher, uma criança e um homem no interior de uma fábrica têxtil. Embora o número de mulheres operárias nessas fábricas tenha sido bem maior que o número de homens operários dentro desses locais, principalmente devido aos baixos salários pagos para as mulheres favorecendo dessa forma o lucro do patrão. Assim, essa fotografia reafirma que a maioria das imagens com mulheres são apresentadas em conjunto com a figura masculina. Logo abaixo dessa imagem o autor destaca:

¹ Socialismo: conjunto de doutrinas que se propõem promover o bem comum pela transformação da sociedade e das relações entre as classes sociais, mediante a alteração do regime de propriedade.

² Revolução: 1. Ato ou efeito de resolver(-se) ou revolucionar(-se). 2. Rebelião armada; revolta. 3. Transformação radical de estrutura política, econômica e social, dos conceitos artísticos ou científicos, etc. (Fonte: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa dicionário/ Aurélio Buarque de Holanda; coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. - 7. ed. - Curitiba: Ed. Positivo; 2008. p.745 e p. 709)

Interior de indústria têxtil, na Inglaterra. Foto de data incerta, provavelmente do final do século XIX e início do XX. As péssimas condições de trabalho dos operários e operárias nas fábricas européias, no século XIX, permitiram a difusão de idéias socialistas entre os trabalhadores. (Idem, 2009, p. 76)

Nesse momento, conforme podemos perceber, o autor também generaliza as péssimas condições de trabalho para ambos os sexos. Assim, desconsiderando todas as dificuldades e preconceitos enfrentados por essas trabalhadoras da indústria têxtil. Cabe aqui salientar que durante muito tempo o trabalho feminino representou, e ainda hoje representa para alguns, um risco para a sociedade, pois poderia causar a desagregação da família. Acreditava-se que o trabalho poderia afastar a mulher dos deveres domésticos e da vida familiar. A mulher casada era uma mão-de-obra de reserva, empregada somente quando sua contribuição econômica era indispensável.

Por fim, sobre a análise da presença feminina nesse mesmo livro didático, selecionei a fotografia de Olga Benário, na página 152, que está inserida no capítulo 9: A Segunda Guerra e a queda de Getúlio Vargas. Ao lado dessa imagem, Vicentino (2009) apresenta a seguinte explicação:

Em 1936, Olga Benário, judia, mulher do comunista e líder do movimento tenentista Luís Carlos Prestes, foi presa pela polícia getulista de Filinto Müller, acusada de participar da Intentona Comunista de 1935. Mesmo grávida, Olga foi entregue aos nazistas pelas autoridades brasileiras. Deportada para a Alemanha, morreu em um campo de concentração. A deportação de Olga Benário é um exemplo de como o governo do Brasil nutria simpatias pelo governo nazista. Entretanto, quando o país entrou na guerra, foi para lutar contra o eixo. (Ibidem, 2009, p.152)

Cabe aqui salientar que esta imagem foi selecionada devido ao fato de eu ter desenvolvido um trabalho de interpretação sobre o filme Olga com a turma do nono ano B da escola municipal Cidade do Rio Grande (CAIC/ FURG) selecionado para a minha pesquisa sobre a narrativa dos estudantes a cerca do gênero feminino a partir de produções cinematográficas brasileiras.

Contudo, é possível averiguar que na obra de Vicentino a imagem e a vida da histórica personagem Olga Benário é apresentada de forma limitada. O autor destaca Olga principalmente como a mulher de Luís Carlos Prestes. Dessa forma, no trecho mencionado pelo autor sobre a figura dessa mulher, que ganhou destaque na história pelo seu exemplo de luta, pode-se perceber que Vicentino refere-se mais sobre a situação do Brasil na segunda guerra mundial do que propriamente sobre a vida de Olga. Nesse sentido, a personagem é apresentada no livro didático em poucas linhas e de forma muito singela.

Compreende-se que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, as temáticas de gênero e sexualidade são previstas como temas transversais e devem ser trabalhados em sala de aula. Entretanto, de acordo com Lose (2014):

Percebe-se que mesmo que tenha ocorrido um avanço sobre os debates de gênero no espaço acadêmico, essas reflexões estão distantes da informação histórica apresentada nos livros didáticos. Há ainda um predomínio sobre a presença do homem como agente da história. Sem falar que estes materiais abstêm-se de apresentar análises que apontem as relações de poder entre os sexos, mantendo assim ausente do debate o gênero. (LOSE, 2014, p.31)

Portanto, percebem-se as dificuldades de trabalhar o tema gênero apenas pelos livros didáticos. Muitas vezes essas obras apresentam somente poucas imagens e pequenos comentários sobre a participação feminina na história. Assim, as mulheres praticamente tornam-se invisíveis nesses materiais didáticos, geralmente escritos por homens e que abordam principalmente a história de homens. Diante dessa problemática, segundo as análises de Bittencourt (2009): “Além de explicitar os conteúdos escolares [...], o livro didático precisa ainda ser entendido como um veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”. (BITTENCOURT, 2009, p. 302)

A partir daí, ao questionar a sociedade vigente e seus valores, nota-se que o livro didático não deve ser o único recurso para trabalhar a temática sobre gênero. Faz-se necessário trabalhar com jornais, filmes e documentos que possibilitem aproximar o aluno do conteúdo. Assim como também é fundamental aprofundarmos em sala de aula, e nos demais espaços escolares, os debates sobre as questões de gênero. Mas principalmente em todas as instâncias da nossa sociedade é preciso interpretar as relações de gênero e suas consequências.

Nessa perspectiva, é fundamental destacar que apesar das conquistas referentes aos direitos humanos adquiridos com o passar das décadas, ainda percebo que nossa atual sociedade continua tão preconceituosa e machista quanto quando eu ainda era uma criança. Nesse sentido, principalmente através da mídia, frequentemente nos deparamos com cenas de negros, índios, mulheres e homossexuais sendo vítimas de violência verbal e física. No entanto, cabe aqui salientar que para Paulo Freire (2011): “O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam [...], podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica”. (FREIRE, 2011, p.110).

Diante disso, desafiada enquanto educadora por essas problemáticas ainda muito presentes no nosso cotidiano, busquei algumas estratégias para refletir em conjunto com meus

alunos sobre as questões de gênero. Afinal, essas são questões necessárias de serem problematizadas com os estudantes, pois dizem muito da forma como vivemos e das relações que estabelecemos na atualidade.

Nesse sentido, para refletir sobre as possíveis transformações na sociedade atual, a utilização do cinema em sala de aula, como um recurso para a disciplina de História, possibilitou estimular o senso crítico dos educandos. Nessa mesma perspectiva, conforme afirma Lera (2013):

A capacidade de fazer relações é muito importante para o processo de conhecimento histórico e para o entendimento do mundo em que se vive, pois a partir daí é possível construir a identidade individual e coletiva. Além disto, esta capacidade ajuda a compreender os valores dos grupos sociais, permitindo a convivência com o outro e o respeito pela diversidade. É importante que o cinema e a história ajudem o corpo discente a construir uma visão de mundo baseada no respeito, na compreensão e na coletividade. (LERA, 2013, p.199)

Portanto, de acordo com as reflexões da autora acima, para aprofundar significativamente o debate sobre gênero, torna-se necessário analisar determinadas problemáticas: É possível trabalhar as questões de gênero dentro do conteúdo de História do Ensino Fundamental? Dialogar sobre o tema gênero pode contribuir na formação da consciência histórica dos aprendizes? Podem os alunos desenvolver uma maior sensibilidade em relação ao machismo enfrentado pelas mulheres na sociedade atual? Como os filmes selecionados para a abordagem do tema e utilizados como recurso didático podem contribuir para a aprendizagem dos alunos?

Esta dissertação propõe-se a refletir sobre esses questionamentos, objetivando a partir da exposição e interpretação de produções cinematográficas, realizar uma análise sobre a narrativa dos estudantes acerca do gênero feminino. Através da participação dos estudantes do nono ano B (oitava série) do Ensino Fundamental da Escola Municipal Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG) e a partir de um trabalho de pesquisa organizado por mim, enquanto professora pesquisadora, de forma que contribua para a formação da consciência histórica dos alunos, esta entendida como “... a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária”. (RÜSEN, 2010, p.56).

Nesse sentido, considerando os conceitos de Rüsen sobre consciência histórica, o projeto sobre gênero tem a pretensão de proporcionar aos educandos uma aprendizagem capaz de auxiliar nos processos de interpretação da vida cotidiana desses sujeitos históricos. Pois, conforme as análises do autor: “O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do

que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorear-se de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir” (RÜSEN, idem, p. 58). O que vale afirmar que um indivíduo ao interpretar o mundo em que está inserido, relacionando-o com as experiências do passado, torna-se capaz de agir sobre a sua realidade atual.

Portanto, para a compreensão da história e o desenvolvimento da consciência histórica, o tempo também é fator determinante. E nesse sentido, não existe a noção de história sem a noção do tempo. Dessa forma, cada fato histórico deve ser entendido no tempo em que ocorreu, analisando assim, suas dinâmicas próprias, com diferentes durações e interrupções.

Sendo que este olhar só é possível a partir do tempo presente, pois ao relacionarmos nossa atual sociedade e nossas vivências pessoais com alguns fatos ocorridos no passado podemos perceber e considerar as permanências e variações existentes ao longo da história. Pois, a partir da consciência histórica podemos compreender que o tempo passado somente adquire significado quando associamos os seus resultados no tempo presente. Assim como o presente só faz sentido se o observarmos a partir das ações dos seres humanos no passado.

Para essas e outras análises referentes ao tempo, à história e a consciência histórica, destaca-se que a fim de realizar essa pesquisa sobre gênero, primeiramente, foi necessário fazer uma seleção das possíveis obras cinematográficas brasileiras. Nesse sentido, segundo as pesquisas de Schvarzman (2007):

Com os historiadores e outros especialistas, o foco sai da tela para a sala, o espectador, as significações simbólicas do cinema, a freqüentação e as práticas sociais [...] O cinema é, portanto, um meio que se emprega para conhecer um âmbito maior, é um meio a partir do qual se lança mão para conhecer sentimentos, subjetividades, reações. Ou o espelho onde se observa a forma de encenar a mulher, ou o homem: as representações. (SCHVARZMAN, 2007, p. 36)

Diante disso, analisei o conteúdo e as possibilidades de trabalho sobre os seguintes filmes brasileiros “*Acorda Raimundo, Acorda*” (Alfredo Alves, 1990), “*Vida Maria*” (Márcio Ramos, 2006), “*Filhas do Vento*” (Joél Zito Araújo, 2005) e “*Olga*” (Jayme Monjardim, 2004). Vale salientar que, sabendo da carência de espaços midiáticos para a apresentação e divulgação do cinema nacional, a proposta inicial do projeto sempre foi trabalhar apenas com filmes brasileiros, visando assim valorizar a nossa sétima arte.

Para tanto, escolhi o filme *Olga*, cuja história se passa entre as décadas de trinta e quarenta, destacando a vida de uma jovem militante comunista que, após ficar grávida de Luís

Carlos Prestes, é deportada pelo governo brasileiro para a Alemanha nazista, tendo a sua filha Anita na prisão e, por fim, acaba sendo enviada para o campo de concentração de Ravensbrück.

Cabe aqui salientar que através do filme *Olga* os alunos tiveram a possibilidade de articular os conteúdos de História apresentados no livro didático sobre o governo de Getúlio Vargas, a Segunda Guerra Mundial e o Nazismo com a história apresentada nesse filme.

O filme *Filhas do Vento* inicia o seu enredo na década de cinquenta e conta a saga de uma família do interior de Minas Gerais, retratando principalmente a identidade da mulher negra nessa época. Sendo que, posteriormente, também ressalta as heranças dos desentendimentos familiares entre duas irmãs.

Portanto, essa produção cinematográfica favoreceu o debate com os alunos sobre algumas questões étnico-raciais referentes ao preconceito racial enfrentado no passado pelos afrodescendentes e suas consequências ainda muito presentes na nossa sociedade atual. Sendo que esse conteúdo também permanece pouco abordado nos livros didáticos.

Desataca-se que no decorrer dessa triagem, tive a oportunidade de conhecer o filme curta-metragem *Acorda Raimundo, Acorda!* Um filme que reproduz a relação machista existente ainda hoje em muitas famílias brasileiras, porém apresenta inusitadamente essa realidade de forma inversa entre os sexos.

A apresentação desse filme teve como proposta aproximar os educandos com o tema gênero. Dessa forma, essa obra cinematográfica proporcionou uma maior reflexão sobre quais as diferenças entre sexo e gênero e como a sociedade constrói e reconstrói as relações de gênero ao longo do tempo.

Por fim, na busca por produções cinematográficas significantes, também conheci o curta- metragem *Vida Maria* que, produzido em computação gráfica 3D, apresenta o cenário do Sertão Cearense, no Nordeste do Brasil e conta a história de vida da menina Maria José, uma criança que com apenas cinco anos de idade precisou largar seus estudos para trabalhar na roça.

O filme *Vida Maria* evidenciou para os alunos a pobreza e as poucas oportunidades de estudo e emprego existentes no Nordeste Brasileiro. Sendo que a partir dessa obra cinematográfica foi possível fazer uma articulação com o conteúdo de história sobre o Cangaço e os personagens históricos Lampião e Maria Bonita, que também não haviam sido mencionados no livro didático *Projeto Radix: raiz do conhecimento*.

Faz-se necessário salientar que, embora essas duas últimas produções cinematográficas, ambas com histórias atemporais, possuam menos de vinte minutos de duração, elas destacam-se por exibirem histórias bem relevantes nesse curto espaço de tempo e por esse motivo essas obras artísticas também vieram ao encontro dos meus objetivos.

Partindo dessas características cinematográficas, também é fundamental frisar que após a apresentação de cada filme selecionado para a pesquisa, houve uma atividade específica sobre cada obra. Conforme as reflexões de Campos (2009):

Para o ensino de História o filme oferece muitas possibilidades. Todo o filme pode ser objeto de estudo da história, porque todos eles são produtos de seu tempo, usam a tecnologia de uma época e refletem as ideias e os símbolos da sociedade que os produziu e consumiu. (CAMPOS, 2009, p.53).

Por isso, a partir da primeira obra selecionada para o projeto, *Acorda Raimundo, Acorda!*, os alunos deveriam adquirir uma melhor percepção sobre o tema gênero. Partindo desse pressuposto, esses alunos, em grupo, fizeram a confecção de um cartaz sobre a temática apresentada no filme.

Em seguida foi apresentado para os alunos o filme *Vida Maria*. Após a exposição dessa produção cinematográfica e a partir da seleção e impressão de algumas imagens mais significativas da obra, os educandos foram convidados a fazer uma releitura da mesma de forma individual, através da confecção de uma história em quadrinhos sobre o filme, na qual cada aluno poderia inserir novos diálogos, assim como criar o seu próprio final.

Cabe aqui destacar que foram necessárias algumas aulas de História para os alunos construírem seus próprios diálogos sobre a história apresentada no filme *Vida Maria* e conseguirem chegar a um resultado satisfatório nessa atividade.

A partir da história apresentada no filme *Filhas do Vento*, propus aos alunos que realizassem uma pesquisa individual ou em dupla sobre a participação de atores e atrizes negras nas atuais emissoras brasileiras de televisão. Ressalto que a proposta principal dessa atividade foi promover a reflexão sobre o longo processo de inserção desses atores e atrizes afrodescendentes nas emissoras brasileiras de televisão.

Por último, a obra selecionada para a análise de gênero foi o filme *Olga*. Entretanto, devido ao seu tempo de duração e a curta carga horária semanal da disciplina de História, esta produção cinematográfica foi apresentada em duas partes.

Assim, após a apresentação desse filme, os alunos precisaram entregar um resumo

sobre o mesmo. Sendo que o objetivo crucial dessa atividade era estimular a memória ³ e percepção desses aprendizes.

A apresentação desses filmes ocorreu de forma mensal, iniciando em julho de 2013 e finalizando em novembro de 2013 e foi possível notar que a utilização desses filmes selecionados proporcionaram maiores possibilidades no processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Assim, de acordo com Lera (2013):

A partir da capacidade de relacionar, o aluno consegue identificar nas imagens as representações sociais instauradas na e pela sociedade. Representações estereotipadas, como da mulher submissa aos homens, do negro como pobre e bandido, dos imigrantes como o mal da sociedade, dos gays como aberração social, etc. Todas estas representações podem ser desconstruídas a partir das telas dos cinemas com filmes que contestam estes estereótipos, mas também com filmes que usam a metáfora para desconstruir as representações. (Lera, 2013, p.199-2013)

Portanto, conforme apresenta a autora acima, o cinema possibilita aos alunos identificar e relacionar as imagens com as representações estereotipadas pela própria sociedade vigente. Também através de um modo de trabalhar em sala de aula conhecido por aula-oficina ⁴, a qual será melhor aprofundada nos próximos capítulos, foi possível aguçar a percepção crítica dos educandos e proporcionar uma análise sobre a relação das condições femininas no passado e as problemáticas contemporâneas enfrentadas pelas mulheres atuais.

E a partir de uma compreensão contextualizada, de acordo com Isabel Barca (2004): “entender- ou procurar entender- situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços” (BARCA, 2004, p.131)

Cabe aqui registrar a existência de outros estudos direcionados à análise de gênero a partir de produções cinematográficas brasileiras. Nesse sentido, destaco duas obras a seguir, sendo que a primeira analisa o filme *Acorda Raimundo, Acorda!* e a segunda analisa o filme *Olga*.

³ Memória aqui entendida como lembrança do passado, conforme destaca GLEITMAN (1999, p. 317): “a memória é a maneira como fazemos o registro do passado, para a sua posterior utilização no presente”. Fonte: <http://www.hoops.pt/psicologia/psicocl3.htm>

⁴ Aula-oficina: foi criada pela historiadora portuguesa Isabel Barca. Sendo um modo de trabalhar que ela organizou em 1999, resultado das aulas que ministrava na Universidade do Minho. A idéia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer interferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. Fonte: revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/Isabel-barca-fala-ensino-historia-743165. Shtml?page=1

Apesar da existência de outras obras encontradas nos meus estudos sobre o tema em foco e suas possibilidades, a escolha dessas duas obras mencionadas deve-se ao fato de que em minhas pesquisas sobre análise de gênero, iniciei o projeto com a apresentação do filme *Acorda Raimundo, Acorda!* e o finalizei com a exposição do filme *Olga*.

Diante disso, primeiramente apresento a pesquisa realizada sobre a autoria de Andréia Dioxopoulos Carneiro Pinto; Stela Nazareth Meneghel e Ana Paula Maraschin Karwowski Marques, cujo título é: *Acorda Raimundo! Homens discutindo violências e masculinidade*, produzido no ano de 2007. O mesmo tem como principais objetivos analisar o que pensam os homens sobre a violência doméstica de gênero e quais os valores envolvidos na construção da identidade masculina na cultura contemporânea.

A pesquisa citada acima faz parte do projeto “Violência intrafamiliar e de gênero - mulheres enfrentando o sofrimento” desenvolvido pela UNISINOS. Sendo que a mesma pesquisa ocorreu a partir de quatro encontros realizados com 10 homens adultos e casados, trabalhadores de uma empresa de transporte coletivos da cidade de Porto Alegre. Nesse sentido, o filme *Acorda Raimundo, Acorda!* foi apresentado no segundo encontro e a avaliação desse estudo foi realizada tendo por base os depoimentos transcritos. Assim, de acordo com as análises finais das autoras:

A violência não pode mais ser naturalizada nem aceita. Para isso, é importante e urgente a reflexão do agressor, para a compreensão dos diversos fatores que colaboram para que os homens pratiquem atos de violência contra as mulheres. A Psicologia, a Saúde Coletiva e a Educação em saúde são campos disciplinares que podem contribuir no enfrentamento às violências, incluindo as de gênero, e na resolução dos conflitos entre os sexos. E isso não é tarefa fácil. É nesse sentido que a discussão de gênero, pode ser um instrumento para auxiliar na transformação de relações mais igualitárias entre homens e mulheres (PINTO, 2007, p. 244).

Dessa forma, é possível perceber que esta pesquisa proporcionou aos sujeitos envolvidos no projeto momentos de reflexão sobre algumas atitudes de violência praticadas no cotidiano familiar e vistas muitas vezes pela sociedade como algo natural e comum.

No que se refere à segunda obra selecionada, destaco o trabalho de Elisa Dametto, realizado em 2004, cujo título é: *Olga: A mulher e o filme sob um olhar feminista*. Nesse artigo a autora destaca alguns aspectos sobre gênero a partir da personagem Olga. Assim, para a autora, a personagem Olga assume alguns papéis ao longo do filme (militante, mãe, presidiária, entre outros), fato que a torna praticamente uma heroína. Entretanto, a autora também questiona: teria Olga tanta importância nessa produção cinematográfica caso não fosse a mulher de Luís Carlos Prestes?

Contudo, a principal reflexão sobre esse filme é sobre a construção do imaginário popular a partir da dramaticidade da cena em que Olga é separada de sua filha na cadeia. Nesse sentido, Elisa Dametto analisa por que a cena atinge tanto os espectadores que se revoltam contra a injustiça sofrida principalmente pela mãe Olga? Segundo as reflexões da autora:

Sem negar a questão biológica que une mães, pais e filhos (as), existe também a questão cultural, que foi apreendida e repetida, até ser entendida como natural [...] Explicando melhor a questão, o patriarcado estipulou alguns papéis aos homens e às mulheres que passaram a ser aceitos como características natas femininas ou masculinas. Ser mãe, por exemplo, dar à luz, é um ato que eleva a mulher a uma condição divina (DAMETTO, 2004, p. 35).

A partir desse posicionamento, vale salientar que o objetivo da autora não é criticar os sentimentos dos telespectadores, mas propor uma crítica sobre a maneira como o imaginário se constrói e forma arquétipos.

Assim, destaco por fim que em minhas análises sobre as obras: *Acorda Raimundo! Homens discutindo violências e masculinidade* e *Olga: A mulher e o filme sob um olhar feminista*, também foi possível perceber que, em ambas as obras, existe uma grande preocupação das autoras sobre a violência de gênero ainda muito presente no cotidiano da nossa sociedade brasileira.

Em relação aos escritos sobre a utilização do cinema em sala de aula, cabe aqui destacar o artigo de Éder Cristiano de Souza denominado como: *O que o cinema pode ensinar sobre a História?* Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica. Este é um relato de investigação que foi realizado com 31 alunos de nono ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Araucária, localizada no estado do Paraná.

No trabalho de Souza foram aplicados questionários investigativos com questões abertas para os alunos, referentes ao entendimento deles sobre as funções e intenções dos filmes que tratam de temas históricos, além de também analisar a forma como estas produções cinematográficas são compreendidas e propostas para o ensino de História. Outro objetivo era perceber como estes educandos interpretam as relações entre o presente e o passado existente no processo de produção fílmica. Segundo o autor:

[...] propõe-se no presente trabalho deixar em segundo plano o foco no conteúdo do filme, na sua estrutura, no seu processo produtivo e no seu tratamento como ferramenta didática. Trazer para o debate é a forma com que os alunos compreendem as funções e possibilidades de aprendizagem com filmes-históricos. A partir do entendimento das ideias que os alunos possuem sobre como operam as

representações filmicas da história, pode-se começar a trazer questões novas para questionar e aprofundar os debates sobre as formas com que tais atividades têm sido propostas e pensadas, no sentido de contribuir para o aprofundamento do conhecimento no campo de ensino de história, especialmente sobre o pensamento dos alunos com relação à racionalidade histórica. (SOUZA, 2010, p.31)

Dessa forma, no que se refere aos resultados da pesquisa, Souza percebeu a partir das análises dos questionários que a maioria dos alunos compreendem que os filmes-históricos servem para informar ou ensinar sobre o passado. Sendo que para eles as reproduções tratam sobre uma história real, onde os acontecimentos importantes podem ser contados fielmente na tela, demonstrando uma carência de orientações que os alunos têm sobre os filmes históricos.

Para o autor, a partir dos dados coletados faz-se necessária a realização de outras pesquisas, reunir novos dados, no sentido de levantar questões, ampliar horizontes de investigação, trazendo novas problemáticas e questionamentos para esse tema estudado.

Outro trabalho que merece destaque nesse momento refere-se ao artigo intitulado *O uso de filmes no ensino de História*, escrito por Maria Lucia Lopes Santos. Nessa pesquisa a autora analisa quais os objetivos, dificuldades e possibilidades na utilização de filmes em sala de aula para a produção do conhecimento histórico. Sendo que esse trabalho é o resultado de um projeto desenvolvido entre os anos de 2008-2009 pelo Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná para os professores das escolas públicas estaduais do município de Capitão Leônidas Marques. Cabe destacar que a proposta da pesquisa era atingir todas as cinco escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental e Médio do município. Souza também optou por fazer a pesquisa por amostragem, selecionando três alunos por turma e série, envolvendo por fim, setenta turmas, duzentos e dez alunos e quinze professores de História.

Nesse artigo a autora destaca que a motivação para desenvolver essa pesquisa sobre a utilização de filmes em sala de aula surgiu a partir das inquietações abordadas nos grupos de estudos, desenvolvidos no município de Capitão Leônidas Marques, Estado do Paraná pelos próprios professores da área de História frente as dificuldades dessa disciplina e o desinteresse dos alunos em sala de aula. Dessa forma, buscavam-se novas metodologias capazes de estimular o aprendizado desses educandos. De acordo com Santos (2010):

Mas, como sabemos, não adianta diversificar as metodologias aplicadas ao ensino de História se o professor não tiver o entendimento e compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam o seu trabalho. As críticas que ecoam pelos corredores escolares com relação ao uso desses recursos, como “passatempo”, “enrolação”, “momento de lazer”, entre outros, foi outro motivo para a presente

pesquisa. Contudo, fundamentar teoricamente essa prática como recurso didático e as possibilidades de análises filmáticas usadas e sugeridas no ambiente a sala de aula, assim como entender a condução dessas práticas e a formação dos professores, com base na presença da cultura industrial e tecnológica na escola, foi fundamental para a elaboração desse artigo. (SANTOS, 2010, p.2)

Os filmes são recursos que podem auxiliar os professores em sala de aula, pois são capazes de proporcionar informações e reflexões aos estudantes. Porém, é necessário que os educadores possuam um conhecimento prévio sobre a metodologia que será utilizada através desses filmes. Assim como cabe aos estudantes realizar uma leitura fílmica da obra cinematográfica para uma melhor compreensão da mesma. Para Santos (2010):

Trabalhar com o cinema na sala de aula exige muito mais que escolher um bom filme relacionando a um determinado tema. Exige uma nova postura do professor em sala de aula com mudanças no seu comportamento didático, adotando uma visão crítica, problematizando o filme, como se problematiza qualquer documento, já que estes não são criações com finalidade didática. O professor deve assumir o papel de orientador na condução dos alunos para a investigação e análise. (Idem, 2010, p.6)

Assim, através da aplicação de questionários para os alunos alguns dos resultados foram: 87% dos alunos gostam quando o professor utiliza filmes e vídeos em sala de aula, 7% acha cansativo ver filmes durante as aulas, 6% não gosta de assistir filmes durante as aulas, 83% levam a sério o uso do filme em sala de aula, 10% observam o filme como um momento de lazer, 7% veem o filme como um passatempo e 64% dos alunos compreendem que os filmes contribuem na aprendizagem dos conteúdos, pois, segundo eles, “tudo que vejo e ouço aprendo melhor”.

Sendo assim, pode-se perceber que a maioria dos estudantes demonstra interesse pela utilização desse recurso em sala de aula. Já no que se refere aos questionários aplicados aos professores foi possível observar que: 73% constantemente utilizam filmes na sala de aula e 27% fazem uso de filmes em sala de aula esporadicamente. Porém, um dado que chamou mais a atenção foi o fato que 60% dos professores nunca haviam lido algum artigo, livro ou realizado algum curso sobre a utilização do recurso filme e vídeo em sala de aula. Demonstrando assim a falta de uma fundamentação metodológica por parte dos professores sobre esse recurso didático. Portanto, em sua pesquisa Souza conclui:

Constatou-se a ausência de uma formação pedagógica sistemática para o uso dos filmes, o que restringe a exploração e problematização da linguagem. Pois os professores nem sempre estão preparados para enfrentar a complexidade das relações que essa tecnologia exige. Portanto, como no letramento, uma alfabetização também no audiovisual faz-se necessária. [...] propiciar uma capacitação sobre essa

temática, mas que não seja somente técnica no uso dos recursos filmáticos e que oriente os professores no sentido de uma prática que venha possibilitar a emancipação e formação dos alunos na leitura dessa linguagem, já que as imagens em movimento fazem parte do cotidiano escolar e presente nas diversas áreas do conhecimento. (Ibidem, 2010, p.30-31)

Partindo dessas observações apresentadas acima por Souza, no que se refere aos procedimentos metodológicos sobre a análise de gênero a partir de produções cinematográficas brasileiras, destaco que além dos apresentados até o momento, também utilizei a metodologia da História oral temática para alcançar os seguintes objetivos na minha pesquisa:

a) Articular a questão de gênero dentro do conteúdo de história do Ensino Fundamental e refletir sobre a exclusão sofrida pelas mulheres ao longo da história brasileira em conjunto com os alunos, buscando estimular a consciência histórica desses educandos;

b) Buscar alternativas pedagógicas a partir dos filmes, utilizados como recurso didático, propiciando o reconhecimento, a compreensão e a valorização da participação das mulheres no desenvolvimento da sociedade brasileira;

c) Identificar como os alunos percebem e aprendem o conteúdo desenvolvido através das produções cinematográficas utilizadas no ensino;

d) Analisar as entrevistas realizadas com os educandos a partir da análise de conteúdo.

Vale salientar, nesse sentido, que após ter realizado as entrevistas com os alunos, todo o material coletado passou pelo processo de transcrição e análise, próprio da metodologia da história oral, que assume um papel relevante, pois possibilita uma maior interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. De acordo com Alberti (2004):

Uma das principais vantagens da história oral deriva justamente do fascínio do vivido. A experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento. Quando bem aproveitada, a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, por que fascina com a experiência do outro. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas. (ALBERT, 2004, p. 22).

Decorrente dessa análise, após a apresentação de cada filme e a partir de um roteiro de perguntas semi-estruturadas, foram realizadas entrevistas individuais com os dez alunos da turma de nono ano da escola Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG), do ano letivo de 2013. Nesse sentido, conforme apresenta Meihy (2013): “A história oral temática não só admite o uso do questionário, mas, mais do que isso, este se torna peça fundamental para a aquisição

dos detalhes procurados”. (MEIHY, 2013, p.40)

Cabe aqui também destacar que a utilização da metodologia da história oral temática nessa pesquisa proporcionou um total de quarenta entrevistas com esses educandos. Sendo que as mesmas serão analisadas no desenvolvimento dessa dissertação. Para isso, o presente trabalho está dividido em três capítulos, assim estruturados:

O primeiro capítulo inicia pontuando algumas relações de gênero presentes na escola. Em seguida, apresenta o contexto histórico sobre o surgimento da escola Municipal Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG) e os motivos pelos quais escolhi desenvolver o meu projeto nesse local. No mesmo capítulo também será feita uma análise sobre o ensino de História e suas possibilidades de trabalhar com o tema gênero em sala de aula. Finalizando esse capítulo, serão apresentados de forma muito breve alguns conceitos sobre gênero e suas possibilidades no ensino da disciplina de História, a utilização do cinema como recurso didático e a metodologia história oral para o desenvolvimento da pesquisa sobre o assunto. Sendo que nos próximos capítulos essas questões serão aprimoradas.

O segundo capítulo aborda de forma breve a história do cinema brasileiro, apresenta alguns aspectos sobre a utilização do mesmo como um recurso didático e dá ênfase ao filme *Olga* destacando os seus impactos sobre os educandos. Destaca também o filme *Filhas do Vento*, que se distingue por ter um elenco formado quase que unicamente por atores negros, e suas possibilidades para abordar algumas questões étnico-raciais, contribuindo com a aprendizagem dos alunos do nono ano. Por fim, verifica-se os resultados parciais da análise de conteúdo referente à pesquisa sobre gênero a partir de produções cinematográficas brasileiras.

O terceiro capítulo refere-se às possibilidades desse estudo através dos filmes *Vida Maria* e *Acorda Raimundo, Acorda*. Apresentando também a utilização da história oral como metodologia para essa pesquisa. Nesse mesmo capítulo, será aprofundada a análise sobre a construção social do conceito gênero ao longo da história e os resultados das fichas avaliativas dos alunos sobre o projeto. A partir dessas fichas será possível averiguar melhor qual foi o envolvimento dos educandos com a pesquisa por mim proposta.

Em relação à metodologia de pesquisa empregada, é necessário informar nesse momento que no decorrer do segundo e terceiro capítulo também serão analisadas as atividades produzidas pelos alunos após a apresentação dos filmes, uma vez que tais atividades foram desenvolvidas de forma coletiva e também individual, através de elaboração de cartazes, histórias em quadrinhos, pesquisas e produções textuais.

Diante disso, foi possível fazer algumas observações em sala de aula sobre a forma como os alunos executam os seus trabalhos referentes ao tema gênero, procedendo-se à análise dos modos de agir, de pensar e de se expressar desses educandos no ambiente escolar.

Desta maneira, o objetivo deste trabalho sobre análise do gênero feminino através de produções cinematográficas brasileiras utilizadas no ensino de História é promover uma reflexão-ação na vida desses educandos sobre algumas permanências e rupturas em nossa atual sociedade, bem como poder contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema.

CAPÍTULO 1

AS POSSIBILIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA ESCOLA CIDADE DO RIO GRANDE (CAIC-FURG)

Ao iniciar este primeiro capítulo referente ao desenvolvimento da minha pesquisa sobre a narrativa dos estudantes acerca do gênero feminino, a partir de produções cinematográficas brasileiras utilizadas na disciplina de História, ressalto que também foi necessário observar as relações de gênero existentes no ambiente escolar escolhido para a aplicação do projeto. Diante disso, pontuo alguns aspectos que considere mais significativos dentro da Escola Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG).

Primeiramente destaco algumas questões referentes às roupas utilizadas pelos alunos dentro da escola. Cabe aqui salientar que a escola distribui uniformes para os alunos visando aumentar a segurança e a proteção desses estudantes que são reconhecidos pelos porteiros da escola a partir de suas vestimentas. Sendo que a utilização de bonés no ambiente escolar é sempre permitida tanto para meninos quanto para meninas, que utilizam esse adorno com frequência.

Entretanto, no início do ano letivo, enquanto os uniformes não são distribuídos para a comunidade escolar e nem todos os aprendizes estão uniformizados, percebe-se entre as meninas uma rivalidade para mostrarem suas “melhores roupas”. Sendo que para essas adolescentes “as melhores roupas” são aquelas que valorizam mais o formato de seus corpos ainda em desenvolvimento.

Destaca-se ainda, que mesmo após a distribuição dos uniformes é comum algumas adolescentes, durante todo o ano letivo, nas aulas de educação física, quererem usar shorts curtos, blusas decotadas e sapatos de salto alto, com o objetivo de mostrar para as demais meninas e principalmente para os meninos que seus corpos estão mudando e começam a adquirir o formato de uma mulher adulta. De acordo com Heilborn (2008):

As transformações físicas que ocorrem nessa fase da vida geralmente são apontadas como o principal acontecimento experimentado. Decorrentes de processos biológicos - a primeira menstruação, crescimento dos seios, pêlos, [...] - são mudanças marcantes para a maioria dos adolescentes. Contudo, é preciso estar atento que não apenas os hormônios identificam a puberdade e adolescência. É um estágio perpassado por conflitos, dúvidas, inquietações. É um momento de mutação, de oportunidades, [...] de se apaixonar e, também de perigos: drogas, violência e sexo sem prevenção. (HEILBORN, 2008, p. 6)

Entretanto, o uso de roupas muito curtas e justas é repreendido através de conversas,

que são realizadas pelos professores e pela direção, pois todos os funcionários da escola compreendem que essas roupas são inadequadas para a realização das atividades físicas. Cabe ressaltar que para determinadas festas abertas à comunidade escolar, é liberado o uso do uniforme para os estudantes dessa escola.

Nas minhas observações também analisei o comportamento dessas meninas e meninos no período de intervalo, pois compreendo que esse é um momento de descanso e lazer para todos os indivíduos, sendo o pátio da escola um espaço que possibilita estabelecer outras formas de convívio entre o coletivo. Nesse sentido, pude verificar que no momento do recreio existem as trocas de olhares entre meninos e meninas que ficam caminhando em volta do ginásio da escola. Diante disso, conforme também apresenta Heilborn (2008) em suas pesquisas:

Afinal, a escola é um lugar privilegiado para os primeiros encontros, primeiros namoros, primeiros amores. Olhar com intolerância para esse fato real é perder a grande oportunidade de participar da formação dos jovens a partir de uma nova perspectiva. (Idem, 2008, p. 4).

Entretanto, a maioria dos indivíduos que caminham nesse local são meninos e que muitas vezes ficam se olhando até ocasionarem uma briga. Através dos registros feitos pela coordenação pedagógica sobre essas brigas, percebe-se que esses desentendimentos entre os sujeitos ocorrem na maioria das vezes por racismo. Conforme destaca Handerson (2011): “Porém, entre os componentes do grupo denominado afro-brasileiro, as pessoas de cor preta são as mais vitimadas. Isso mostra que a tonalidade da pele desempenha um papel na maneira como a pessoa será tratada [...]”. (HANDERSON, 2011, p.24)

Partindo dessa severa perspectiva, cabe aqui salientar que essas brigas dentro da escola são ocasionadas principalmente entre os próprios afrodescendentes que procuram se afirmar em cima dos estudantes com uma pele mais escura que eles mesmos. Diante desse fato, contraditório, segundo as análises apresentadas por Lopes (2008):

O caso é que, na sociedade brasileira, salvo raríssimas exceções conhecidas, a efetiva mestiçagem da população quase que só se verifica nos estratos mais baixos, entre aqueles que não têm acesso à mobilidade social ascendente. Então, ela é sempre um fator de perturbação da exclusão- diz a moderna militância negra. Com base nesses argumentos, os defensores do Estatuto da Igualdade Racial, em discussão no Congresso Nacional, apregoam que todo debate sobre justiça social no Brasil tem que passar, sempre, pelo enfoque étnico. E esse enfoque é aquele que destaca a afirmação da identidade de cada grupo formador da sociedade brasileira. (LOPES, 2008, p. 139)

Contudo, além dessa problemática apresentada acima, também foi possível averiguar através de informações cedidas pela coordenação pedagógica que ultimamente o número de brigas entre as meninas vem aumentando. E o principal motivo dessas discussões são as disputas por meninos, pois no ano letivo de 2014 foram registradas mais brigas entre as meninas do que entre os meninos.

Ressalta-se também que não existem registros nas atas da escola sobre denúncias entre os estudantes referentes à homofobia ⁵ dentro do ambiente escolar. Porém, sabendo da existência de estudantes que se declaram homossexuais nesse espaço educativo, cabe aqui refletirmos sobre a possibilidade de alguns indivíduos preferirem silenciar a opressão sofrida nesse ambiente ou se realmente não ocorrem casos de homofobia dentro dessa escola. Segundo as análises de Heilborn (2008):

Jovens rapazes que demonstram publicamente sua atração por outros rapazes, ou garotas que manifestam atração por outras garotas costumam ser alvo de inúmeras discriminações e preconceitos sociais, que incluem brincadeiras ofensivas, designações pejorativas, isolamento e até agressões físicas. A escola precisa estar atenta a este tipo de violência que, muitas vezes, acontece com o consentimento dos próprios professores, tanto explicitamente, através das palavras ou ainda, implicitamente, quando nos calamos diante de situações que envolvem chacotas e xingamentos a alguns alunos/as pelos colegas, bem como por expressões e “risinhos” que acabem por reforçar o preconceito. (HEILBORN, 2008, p.16)

Portanto, para compreender melhor essas questões apontadas acima e refletir sobre outros espaços frequentados por meninos e meninas, assim como as relações que se estabelecem dentro desse ambiente escolar, também torna-se necessário conhecer um pouco sobre a história e peculiaridades da Escola Municipal Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG).

⁵ Homofobia significa aversão irreprimível, repugnância, medo, ódio, preconceito que algumas pessoas, ou grupos nutrem contra os homossexuais, lésbicas, bissexuais e transexuais. A palavra “homofobia” é composta por dois termos distintos: homo, o prefixo de homossexual: e o grego phobos, que significa “medo”, “aversão” ou “fobia”. O indivíduo que pratica a homofobia é chamado de homofóbico. A homofobia pode ter causas culturais e religiosas. Por exemplo, alguns católicos, protestantes, judeus, mulçumanos, e fundamentalistas assumem tendências homofóbicas. Apesar disso, mesmo entre estes grupos existem aqueles que defendem e apóiam os direitos dos homossexuais, lésbicas e simpatizantes. No entanto, em pleno século XXI, alguns países aplicam até mesmo a pena de morte como condenação para quem é homossexual. O Projeto da Lei da Câmara nº 122/06 (também conhecido como PLC 122) visa alterar a lei 7716, criminalizando a discriminação motivada unicamente na orientação sexual ou na (identidade de gênero da pessoa discriminada). Se essa alteração for aprovada, a Lei do Racismo sofrerá uma alteração, passando a incluir esse tipo de discriminação no parâmetro legal do racismo, que nos dias de hoje contempla discriminação pela etnia, cor da pele, religião ou origem nacional. Apesar de a Constituição Brasileira não citar especificamente a homofobia como um crime, o artigo 3º item IV indica que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Assim sendo, a homofobia pode ser contemplada como uma outra forma de discriminação, podendo ser classificada como um crime de ódio, podendo e devendo ser punida. Fonte: WWW.significados.com.br/homofobia/

1.1- A construção da escola e da minha prática docente

Cabe aqui apresentar, nesse momento, como ocorreu a criação da escola Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG). Assim como, quais são as atuais propostas pedagógicas nesse espaço escolar, o qual selecionei para desenvolver o meu projeto sobre gênero.

Vale salientar que, para entender como iniciaram as primeiras atividades na escola Municipal Cidade do Rio Grande- CAIC/FURG e quais são as atuais propostas e objetivos nesse espaço de aprendizagem e saberes, é preciso perceber alguns aspectos políticos e sociais que influenciaram na sua criação na década de 1990.

Nesse sentido, resignificando os fatores históricos políticos que originaram esse centro, primeiramente precisamos nos remeter para o ano de 1988 quando a Constituição Federal do Brasil, através do artigo 227, instituiu à família, sociedade e Estado o dever de zelar pela integridade das crianças e adolescentes. Sendo que somente no ano de 1990 torna-se obrigatório assegurar a proteção integral para todos os jovens através do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Dessa forma, foi na década de 1990 que o Governo Federal demonstrou maior preocupação com as condições de vida das crianças e adolescentes carentes do Brasil. Nesse sentido, o ex-presidente Fernando Collor de Melo, no ano de 1991, através de um decreto, iniciou o Projeto Minha Gente, o qual pretendia integrar educação, saúde e assistência social para as crianças e adolescentes das periferias, buscando assim promover a inserção social desses sujeitos mais desprovidos economicamente.

Contudo, em 1992, devido à extinção da Secretaria de Projetos Especiais da presidência da República, quem assume o Projeto Minha Gente é o Ministério da Educação MEC- através da Secretaria de Projetos Educacionais. A partir de 1993, no governo do ex-presidente Itamar Franco, o mesmo projeto acaba sofrendo algumas alterações e passa a ser denominado como Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). A partir desse momento, suas unidades físicas começam a ser chamadas de Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC).

Consequentemente, em todo o território nacional foram edificadas as unidades CAICs e no Rio Grande do Sul foram distribuídas 21 unidades. Assim, no dia 18 de maio de 1994 foi inaugurado o CAIC Cidade do Rio Grande, que está localizado na cidade do Rio Grande, no km 8 da Avenida Itália, no interior da Universidade Federal do Rio Grande- FURG.

Por meio da união entre a Universidade e a Prefeitura Municipal do Rio Grande com

um sistema de gestão compartilhada é construída a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, a qual compõe o complexo CAIC.

Faz-se necessário ressaltar que no ano de 1995, através do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, José Amaral Sobrinho e Marta Maria de Alencar Parente realizaram um estudo intitulado *CAIC: solução ou problema?*. O estudo referido tinha como principal objetivo analisar qual era a situação do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente até aquele momento.

No entanto, a partir dessa pesquisa, os autores destacaram dados estatísticos sobre os primeiros resultados do programa que infelizmente apontavam, naquele momento, resultados insatisfatórios. Conforme podemos perceber através das considerações finais apresentados nesse estudo:

Os poucos CAIC's em funcionamento, seu elevado custo, o tamanho e a complexidade de sua estrutura física e de serviços_ que acarretam um ônus bastante significativo para os orçamentos das prefeituras _ e as dificuldades para equacionar sua gestão a partir das críticas de secretarias estaduais e municipais de Educação sinalizam no sentido de que o programa tem poucas chances de ser o instrumento pelo qual o governo poderia alcançar a superação dos problemas das crianças e dos adolescentes. (SOBRINHO, 1995, p. 22)

Assim, por meio da pesquisa realizada podemos perceber que, até aquele momento, a situação em que se encontravam a maioria dos CAIC's apontava a inviabilidade do governo permanecer com o programa, pois os custos para a manutenção desses espaços eram elevados e seus resultados insatisfatórios perante os problemas sociais enfrentados pelas crianças e adolescentes que frequentavam estes centros.

Entretanto, no que se refere ao prédio do CAIC/FURG é possível observarmos que as prováveis dificuldades financeiras enfrentadas no início do programa foram superadas. Através de um acordo estabeleceu-se a responsabilidade da Prefeitura Municipal do Rio Grande com os recursos humanos e a merenda escolar desse local, enquanto coube à Universidade, através da Pro-Reitoria de Extensão da FURG, a responsabilidade no gerenciamento administrativo do CAIC. Conforme o Projeto Político pedagógico (2011):

Compete à direção e vice-direção a responsabilidade de implementar o processo de execução e planejamento, coordenação, supervisão e avaliação da ação educativa, cultural e comunitária, desenvolvida pela escola, cumprindo e fazendo cumprir a legislação do ensino e as normas emanadas dos órgãos próprios do sistema. Como o convênio assegura uma gestão compartilhada, ou seja, direção e vice-direção devem ter o mesmo poder de decisão. (PROJETO., 2011, p.11)

Portanto, a partir desse breve estudo histórico, assim como das suas propostas nas

transformações sociais dos sujeitos economicamente mais carentes e da análise do sistema organizacional do Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), percebe-se que a origem deste local difere-se de muitos espaços escolares. De acordo com Silva (2014):

O CAIC/FURG constituía um espaço de inquietações, de inconformismo com a situação socioeconômica dos seus sujeitos. Um espaço de lutas, de buscas e de sonhos. Lutas sociais, busca pela cidadania e sonhos coletivos, todos concentrados em um espaço físico que era visto, pela comunidade, como uma possibilidade de um futuro melhor. (SILVA, 2014, p.57).

Partindo dessa perspectiva, o Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC/ FURG permanece atendendo mais de 10 comunidades economicamente carentes, entre elas, os bairros Castelo Branco I e II, Nossa Senhora de Fátima, Vila Maria e Leônidas. Essas comunidades enfrentam os mais variados problemas sociais, tais como habitação inadequada, saúde pública precária e a falta de saneamento básico. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2011):

Temos a consciência de que não é através da escola que a sociedade vai se transformar, mas as mudanças que se podem produzir dentro da própria escola já modificam a sociedade, e essa mudança caminhará para uma sociedade idealizada por todos, onde o cidadão seja ciente de seus direitos e deveres, que as pessoas valorizem os princípios morais, éticos e sociais, e que sejam comprometidos com o bem viver de todos. (PROJETO..., 2011, p.24)

Nesse sentido, o Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC/ FURG atende cerca de 890 estudantes através da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). Para tanto, necessita de uma equipe formada por mais de 120 profissionais que, preocupados com a situação socioeconômica dos sujeitos, procuram atender as necessidades da comunidade escolar. Esta instituição tem como missão proporcionar:

[...] um saber útil a toda a comunidade escolar e a sociedade através de uma proposta pedagógica que acompanhe as necessidades tecnológicas e sociais, valorize a historicidade do aluno, a realidade local, respeite a diversidade, as necessidades cognitiva, psicofísica e social, bem como revele seus princípios éticos e humanos universais, no propósito de contribuir na constituição de um sujeito cidadão dotado de habilidades e competências cognitivas, capaz de gerir conflitos, valorizar a paz, seja em sua dimensão pessoal, social ou profissional. (Idem, 2011, p. 28).

O centro possui 17 salas para o ensino fundamental, sala de informática, biblioteca, apoio pedagógico, ginásio de esporte, horta comunitária, teatro, entre outros. Também possui

um espaço voltado para a área da saúde através da Unidade Básica da Saúde (UBS), que possui procedimentos de enfermagem, gabinete dentário, consultórios médicos e promovem práticas educativas voltadas à saúde da comunidade escolar. De acordo com Andrioli (2007):

O fundamental, portanto, é a criação de espaços de vivência da cooperação. Ao invés do estímulo à competição, à concorrência e ao individualismo, o esforço dos educadores com o trabalho cooperativo nas escolas é a construção de experiências de solidariedade, de socialização, de exercício da criatividade em grupo. (ANDRIOLI, 2007, p.57)

Conforme apresenta o autor acima, buscando minimizar a competição, a concorrência e o individualismo dos sujeitos, faz-se necessário dentro do ambiente escolar, a criação de espaços que promovam a cooperação do coletivo. Partindo dessa perspectiva, através de um trabalho cooperativo entre os próprios funcionários dessa instituição, nesse mesmo centro, contribuindo no atendimento da saúde e educação, encontra-se o Núcleo de Desenvolvimento Humano (NDH).

É necessário destacar que nesse local, atuam profissionais da área da assistência social, psicologia, psicopedagogia e pediatria, que tem como proposta auxiliar no desenvolvimento sadio desses educandos. Além disso, com o objetivo de assegurar o cumprimento dos Direitos Humanos aos sujeitos envolvidos, também existe nesse mesmo espaço o Centro de Referências em Direitos Humanos (CRDH).

Vários projetos também são desenvolvidos vinculados ao Programa Mais Educação e, possibilitando uma geração de renda aos estudantes, também existe o projeto Acreditar é Investir, que seleciona os alunos candidatos através de uma análise socioeconômica e perfil dos mesmos para trabalhar em estágio remunerado nos mais variados setores da escola ou da universidade. Nesse sentido, podemos perceber que este local procura promover a inclusão social das comunidades localizadas próximas ao centro CAIC/FURG.

É relevante registrar que todos os projetos realizados dentro da escola Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG) são frequentados por meninos e meninas. Entretanto, foi possível verificar que entre esses sujeitos existem certas preferências por alguns espaços.

Foi possível perceber que somente meninos participam das atividades realizadas na horta comunitária. Enquanto que as meninas são a maioria nas oficinas de teatro. Destaca-se também que nos projetos Acreditar é investir e na educação infantil somente as meninas têm interesse em participar. Já os projetos Mais Educação e o TóCAIC, que tem como proposta desenvolver as habilidades musicais dos educandos, é composto na mesma proporção por indivíduos de ambos os sexos. Portanto, de acordo com Guacira Louro (2013): “É necessário

que nos perguntemos, então, como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos”. (LOURO, 2013, p.61)

A partir do contexto apresentado sobre a escola Municipal Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG), é possível perceber a diversidade cultural que compõe esse ambiente que em maio do ano de 2014 completou vinte anos de lutas, conquistas e sonhos. Sendo que uma das principais conquistas ao longo desses anos foi a implantação do ensino fundamental na modalidade EJA nessa instituição, fato que proporcionou a alguns integrantes da comunidade retornar aos seus estudos que estavam estagnados até aquele momento.

Contudo, apesar dos avanços conquistados nesses mais de vinte anos de existência, muitas melhorias ainda precisam ser realizadas nesse espaço. Por isso, para estabelecer novas metas a serem conquistadas, a cada dois anos é realizado o congresso do CAIC, também conhecido como CONCAIC. Segundo Andrioli (2007): “Com a tomada de consciência do grupo em torno de propostas comuns e a mobilização para conquistar seus direitos na escola, o desafio dos educadores é construir instâncias deliberativas com participação efetiva de toda a comunidade escolar”. (ANDRIOLI, 2007, p.58)

Diante disso, este congresso propõe que a comunidade escolar possa se reunir para dialogar sobre as necessidades prioritárias do centro CAIC/FURG. Ao final de cada congresso é realizada uma votação com todos os participantes para definir quais metas são consideradas prioridades.

No 5º CONCAIC, realizado no ano de 2014, algumas das metas estabelecidas para serem concretizadas nos próximos dois anos incluem a melhoria na segurança do local, a conclusão das obras no refeitório e das obras na quadra poliesportiva.

Entretanto, algumas metas, embora emergentes, necessitam de um tempo maior para serem realizadas, este é o caso, por exemplo, da implantação do ensino médio nesse local. Essa é uma proposta que vem sendo dialogada e almejada há algum tempo pela comunidade local e pelos componentes do centro CAIC/FURG, porém impasses burocráticos entre o governo Federal, governo Estadual e governo Municipal dificultam a execução de tal proposta.

A escola Cidade do Rio Grande difere de certos espaços escolares por estar localizada no interior da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e pelos seus projetos executados em parceria com essa mesma instituição. Porém, apesar desse apoio ofertado pela academia, existem sérios problemas no entorno escolar referentes ao uso de drogas e a violência que acabam de alguma forma atingindo estes estudantes. Segundo as análises de Silva (2014):

Ao passarem a maior parte do dia sozinhos, enquanto seus pais buscam promover sustento com o trabalho informal, acabam entrando em contato muito cedo com o mundo das drogas. Mesmo quando não são usuários de entorpecentes, convivem com traficantes diariamente e tratam com naturalidade todas as contravenções praticadas. Outra questão a ser levantada, é o fato de a violência ser um discurso disseminado como forma de resolução dos conflitos. Em meio ao contexto apresentado, o CAIC almeja desenvolver ações de caráter educativo e não punitivo, com a intenção de qualificar os atos desenvolvidos no Centro na busca de melhores condições devida à comunidade atendida. (SILVA, 2014, p. 46)

Cabe aqui destacar que é nessa mesma instituição repleta de desafios, mas também composta por pessoas que lutam por uma educação de qualidade e sonham ter melhores condições de vida, que atuo na rede Municipal de Educação como professora da disciplina de História desde o ano de 2010.

Nos primeiros dias de aula, várias foram as dificuldades enfrentadas por mim. E logo na primeira semana de trabalho percebi que haviam me designado os alunos ditos como “os mais inquietos” e “indisciplinados” da escola. Assim, para conseguir desenvolver uma relação de respeito entre eles foi um longo e cansativo processo. Atualmente, compreendo que aquele momento foi algo bem desafiador para a minha carreira de educadora.

Entretanto, no decorrer de outros anos letivos, conheci outras turmas, com outras características e assim desenvolvi outros olhares sobre esses educandos. Registro que também fui “presenteada” com os alunos considerados “os melhores” da escola devido ao bom comportamento. E dessa forma, aos poucos, fui percebendo os problemas sociais, as dificuldades de aprendizagem e as possibilidades de ensino dentro desse espaço escolar mais conhecido pela comunidade apenas como CAIC. De acordo com Barbosa (2014):

A luta pela transformação social, a credibilidade na educação, como força transformadora, a vivência de práticas pedagógicas diferentes são algumas ousadias docentes. As possibilidades inédito-viáveis permeiam o espaço escolar no sentido de buscar caminhos alternativos que possam fortalecer a esperança e enfrentar os conflitos teóricos e práticos do ‘ser’ humano professor-educador. (BARBOSA, 2014, p. 69)

Dessa forma, na busca por novos saberes, através da minha formação continuada, assim como a partir da compreensão e interação com o ambiente em que estou inserida como professora pesquisadora, anseio em minhas práticas educativas desenvolver aulas que possam proporcionar dinâmicas relacionadas com as experiências dos estudantes. Pois, segundo o Projeto Político Pedagógico (2011):

O currículo deverá dar conta dos objetivos da educação e não poderá ser estático,

terá que ser dinâmico e flexível, envolvendo todas as situações vivenciadas pelo aluno dentro e fora da escola, bem como seu cotidiano e as experiências acumuladas fora desse espaço, pois é a partir delas que os estudantes significam o que vivem e dão sentido aos conhecimentos que adquirem. (PROJETO..., 2011, p. 24)

Nesse sentido, minha proposta de trabalho em sala de aula é aproximar os conteúdos da disciplina de História com o cotidiano vivenciado pelos alunos. Pois, de acordo com as reflexões de Paulo Freire (2011): “Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato [...] Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. (FREIRE, 2011, p.78-79)

Para tanto, é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os assuntos abordados na classe, escolher métodos que possam facilitar o processo de ensino/aprendizagem e que também permitam uma interação efetiva desses estudantes com o tema abordado.

Figura 01: Saída de campo com os alunos dos nonos anos do CAIC no centro histórico de Rio Grande/RS. Datada: Inverno de 2013.



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 02: Saída de campo com as turmas do oitavo e nonos anos do CAIC no Museu da Baronesa, Pelotas/RS. Datada: Novembro 2013.



Fonte: Acervo Pessoal

Conforme podemos observar nas imagens apresentadas, enquanto professora pesquisadora, nas minhas aulas de História procuro fazer saídas de campo em museus, bibliotecas, praças, entre outros locais de forma que os estudantes possam aproximar-se dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula a partir do seu cotidiano e do mundo que os cerca. Nesse sentido, “o aluno agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas”. (BARCA, 2008, p. 132)

Vale salientar que foi principalmente devido às características peculiares desse local que pratica reuniões semanais de formação com professores, possui uma infraestrutura diferente de muitos espaços escolares e busca promover a inclusão social da comunidade escolar que fiz minha escolha para desenvolver o projeto sobre a análise de gênero nas aulas de História.

Nesse sentido, enquanto professora pesquisadora, conforme apresenta Paulo Freire (2011): “[...], o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 40). Portanto, buscando melhorar a minha prática docente e aproximar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula com a realidade da comunidade escolar, torna-se necessário promover o debate sobre gênero, principalmente devido a diversidade existente entre os sujeitos inseridos nos ambientes escolares.

1.2- Os desafios na disciplina de História

Diante das informações apresentadas até o momento sobre a escola Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG), que papel pode assumir a educação escolar na vida dos sujeitos inserido nesse local? É possível repensarmos outras formas de convivências em nossa atual sociedade através das vivências coletivas e das aprendizagens colaborativas em sala de aula?

Para Arroyo:

A escola e nossa prática docente não têm que reproduzir necessariamente a sociedade injusta e discriminatória que aí está, nem para os trabalhadores em educação nem para os filhos e as filhas do povo. Esta tarefa é nossa, depende de nossas opções profissionais. Jogar a responsabilidade toda para o capitalismo, o neoliberalismo... é muito cômodo para nós. Estaremos fugindo da responsabilidade que nos toca. (ARROYO, 2011, p. 64)

A partir dessa perspectiva, visando substituir a competição pela cooperação, ser uma educadora é assumir um grande compromisso com o próximo. É acreditar que através do direito à educação podemos mudar e superar alguns empecilhos que dificultam a inclusão dos indivíduos em uma sociedade que permanece, em grande medida, excludente até o momento atual. Assim, de acordo com as análises de Freire (2011):

[...] não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 2011, p.96)

Para isso, precisamos aprofundar conceitos, resgatar valores e destacar sentimentos, que muitas vezes foram perdidos no cotidiano dos nossos alunos, devido também a insuficiente orientação familiar em boa parte dos casos. Dessa forma, na busca pela inserção social através da construção coletiva dos saberes, em nossa trajetória de educadores, buscamos auxiliar e demonstrar para eles o direito de exercerem sua cidadania de forma plena.

E apesar da pouca valorização atribuída à educação escolar brasileira tanto pela maioria dos governantes como por boa parte da população, torna-se necessário lutarmos constantemente por mais atenção no sistema educacional. Por estarmos conscientes das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar cabe a nós educadores evitarmos um modelo educacional obsoleto que muitas vezes ignora os desafios enfrentados pelos jovens estudantes em nossa atual sociedade.

Na busca por uma maior qualidade de ensino e sabendo que o conhecimento deve ser uma construção contínua, também cabe a nós educadores aprofundarmos nossos saberes. Para isso, é necessário renovarmos nossas motivações profissionais, através de leituras, cursos, palestras, dinâmicas, entre outras formas, que visem não só proporcionar uma qualificação profissional, mas que principalmente possibilitem repensarmos e atualizarmos as nossas práticas de ensino transformando-as para melhor. Conforme apresenta Arroyo (2011):

Aprender as artes de lidar com pessoas, de acompanhar seus processos complexos de formação, de produção e apreensão de saberes e valores, exige artes muito especiais. Exige inventar e reinventar práticas, atividades, intervenções. Esse é seu ofício, seu saber e sua destreza. É sobre elas que deveriam saber mais, muito mais. Partindo das práticas cotidianas repensar o currículo escolar. (Idem, 2011, p. 231)

Para isto, precisamos proporcionar aulas mais envolventes, que realmente estimulem a curiosidade e o interesse dos alunos pela disciplina. Nesse cenário, torna-se necessário buscar novas metodologias que possam promover nos estudantes o desenvolvimento da sua criatividade e autonomia, desenvolvendo as habilidades e competências de cada sujeito.

Em nossas práticas educativas torna-se fundamental trabalharmos com a visão de mundo dos alunos, evitando assim a reprodução de uma educação dominadora que não respeita as memórias e os saberes de seus educandos. Conforme os conceitos estruturantes da pedagogia emancipatória de Paulo Freire, precisamos evitar a reprodução de uma educação alienante e conservadora. De acordo com as análises de Freire (1987): “[...] a educação autêntica, repitamos não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizado pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros originando visões ou ponto de vista sobre ele” (FREIRE, 1987, p.87).

A partir dessa perspectiva, Freire esclarece que o educador não pode ser apenas um transmissor de seus conhecimentos para os seus aprendizes. Partindo dessa observação, também é necessário mencionar que, através de uma exaustiva repetição, estes educandos em muitos momentos apenas memorizam os conteúdos apresentados pelos educadores em sala de aula para serem aplicados somente no momento das provas.

À vista disso, na busca por uma educação mais dinâmica, transformadora e reflexiva, cabe ao educador em suas aulas também compreender, respeitar e dialogar com os saberes e vivências de seus educandos. Considerando assim, que as experiências de vida de um indivíduo também fazem parte de todo o seu aprendizado.

Entretanto, enquanto os estudantes na sua rotina diária passam horas nas redes sociais, através da internet, que possibilita facilitar a comunicação entre pessoas de todo o mundo e

também são constantemente estimulados pelos novos lançamentos de celulares e outros aparelhos eletrônicos, sabemos que nos espaços escolares a realidade de muitos profissionais da educação é bem diferente desse mundo moderno e dinâmico vivenciado pelos alunos.

Muitas vezes educador e educando parecem estar vivendo em mundos opostos: enquanto o aluno demonstra habilidades com o manuseio da tecnologia que o cerca, ao professor, em sala de aula, resta muitas vezes apenas um pequeno pedaço de giz e um quadro negro desgastado pelo tempo. Fato que distancia cada vez mais os educandos e educadores.

Em meio ao contexto apresentado, destaco que em várias escolas públicas os professores trabalham em condições precárias e enfrentam as mais diversas dificuldades, impossibilitando muitas vezes a elaboração de atividades mais lúdicas e dinâmicas, através da utilização de novas tecnologias em sala de aula.

Por outro lado, deve-se levar em consideração que muitas salas de informática e salas de vídeo permanecem sem utilização nas escolas também pelo desinteresse de alguns educadores. Podemos apontar que um dos motivos do desinteresse desses professores ocorre devido a necessidade deles atualizarem as suas metodologias e práticas de ensino para a utilização desses recursos tecnológicos.

Portanto, sabemos que nem todos educadores estão dispostos às mudanças necessárias em suas práticas docentes, preferem não atualizar os seus conhecimentos, ignoram a importância da formação continuada em sua profissão e acabam muitas vezes por escolher utilizar apenas o recurso do quadro negro em suas aulas. Segundo as análises de Barbosa (2014):

O magistério é um 'fazer' que abarca encantos e desencantos no trilhar do trabalho docente. Os problemas que afligem a profissão magistério não são algo novo e estão ligados ao desenvolvimento histórico e a valorização social dessa profissão. As insatisfações dos docentes fazem aflorar sentimentos que se embatem no contexto de suas vidas. Os efeitos permanentes, de caráter negativo, afetam a qualidade do trabalho, resultado das condições psicológicas, sociais e econômicas que exercem influência na docência e concorrem contra ela. Sentimentos e emoções (alegria, tristeza, expectativas, frustrações, satisfações, decepções...) vão se constituindo no interior do 'ser' [...]. O aspecto sentimental e o impacto causado por ele geram processos internos que estão presentes no cotidiano das vidas e se manifestam, querendo ou não, na educação e na prática escolar. (BARBOSA, 2014, p.66-67)

Partindo dessas observações, sabemos que as salas de aula lotadas e os baixos salários são apenas alguns dos problemas enfrentados pelos profissionais da educação no seu cotidiano escolar.

Também em muitos casos, os recursos didáticos, conhecidos como as tecnologias de informação e comunicação, como músicas, filmes, internet, entre outros, acabam sendo

descartados devido à situação de sucateamento que se encontram algumas escolas brasileiras. Conforme destaca Arroyo (2011):

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. (ARROYO, 2011, p. 64)

Percebe-se, então, que enfrentar os obstáculos, suportar o desrespeito e a desvalorização da profissão, além de transformar os conteúdos em algo interessante e útil, ou seja, que tenha um verdadeiro sentido na vida dos alunos torna-se um imenso desafio. Para tanto é fundamental buscarmos um ensino/aprendizagem significativo tanto para os educadores como para os educandos. Segundo as análises de Barbosa (2014):

‘Ser’ docente na perspectiva da pedagogia Freireana da humanização, é ser gente e ter preocupação com gente_ individual e social. É ser trabalhador em processo de aprendizado permanente que a partir da formação inicial na universidade e no chão da educação, na práxis com a profissão de professor, poderá contribuir para uma vida melhor através do trabalho em educação e para a construção de uma escola digna e permeada pelo sentido de transformação social na luta por um viver de valorização do humano. (BARBOSA, 2014, p.70)

Assim, faz-se necessário observar que muito mais agravante do que os poucos recursos materiais encontrados nos espaços escolares é a falta de humanidade percebida em determinados momentos nesses ambientes. As relações que se formam entre a equipe diretiva das escolas, os professores e os alunos, acabam muitas vezes sendo distantes e superficiais. Diante disso, Arroyo (2011) argumenta que:

Nessas condições materiais e de trabalho os alunos poderão até aprender nossas matérias, passar, porém não aprenderão uma matéria, a principal, a serem humanos. Nem os mestres mais vividos poderão ensinar, nem os alunos iniciantes nas artes de viver aprenderão em que consiste ser gente. Essa matéria somente se aprende em um clima humano, em interações humanas, quando nos revelamos como humanos, quando os educandos convivem com seus semelhantes e diversos. (Idem, p. 64).

Ainda sobre as lacunas existentes nos ambientes educacionais escolares, para os educadores da área da História, além dessas questões apresentadas até o momento, outra adversidade enfrentada refere-se ao número de aulas reduzidas dessa disciplina na semana.

Nota-se que esse fato condiciona os professores a possuírem uma grande e estafante quantidade de turmas para completar a sua carga horária no magistério. Sendo necessário

muitas vezes trabalharem em três ou quatro escolas diferentes e em bairros ou cidades distintas.

A longa e exaustiva jornada de trabalho de diversos professores muitas vezes também dificulta ou impossibilita o planejamento de aulas mais diversificadas em recursos e nessas situações, o livro didático se torna o material mais viável.

Porém, também é preciso salientar que esses livros didáticos, um dos recursos mais viáveis em determinados ambientes escolares, em muitos momentos não são encontrados nas escolas públicas brasileiras na quantidade necessária em relação ao número de alunos em cada sala de aula.

Todavia, além dessas questões pertinentes, destaca-se que nós, educadores da disciplina de História, frequentemente em nossas salas de aula também precisamos enfrentar e superar uma visão predominante e distorcida sobre a pouca ou nenhuma necessidade de se aprender esta disciplina, pois para muitos alunos a disciplina de História significa apenas o estudo do passado, sem possuir nenhuma relação com o presente e o futuro. Sobre as relações entre passado, presente e futuro, conforme apresenta Schmidt (2009):

Ensinar história hoje pressupõe ter o tempo como significante para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e sujeitos experiências, valores e práticas sociais. Principalmente é proporcionar ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito do seu tempo e com isto conseguir que ele reconheça outros sujeitos em tempos diversos. (SCHMIDT, 2009, p. 106)

Nesse sentido, podemos perceber que vários estudantes se desconhecem enquanto sujeitos históricos de seu tempo, entendendo a História apenas como algo vinculado ao passado, realizada somente por grandes pessoas, “os heróis da História” e consequentemente, distantes da sua realidade.

Completando essa problemática, através dos métodos de memorização muitos alunos apenas decoram essa matéria que permanece na inexistência de sentido. Segundo as análises de Rüsen (2010): “A metodologia de instrução na sala de aula ainda é um problema importante. [...], o ensino de História em sala de aula tem tendido a se tornar uma atividade mecânica”. (RÜSEN, 2010, p.33). Portanto, cabe ao professor buscar novas metodologias que estimulem de forma mais atrativa a construção do saber histórico desses alunos.

Entretanto, para entendermos melhor algumas permanências de conteúdos e métodos de aprendizagem, que em muitos momentos apenas desqualificam a capacidade intelectual dos sujeitos, precisamos realizar uma breve análise sobre a trajetória da implantação da

disciplina de História no Brasil.

Para tanto, vale salientar que foi em torno de 1838, por influência da coroa portuguesa no Brasil, que a História é instituída como disciplina escolar, sendo também incluída no currículo escolar do Colégio Pedro II. Nesse mesmo momento, predominando a visão européia nos conteúdos da disciplina, de forma gradual, começa a perceber-se que os manuais são recursos indispensáveis na sala de aula.

Porém, conforme apresentam as pesquisas de Schmidt (2009):

Apesar de a Europa ser a principal referência dos conteúdos ensinados na disciplina história, pode-se afirmar que, a partir de 1860, as escolas primárias e secundárias começaram a sistematicamente, incluir em seus programas a história nacional. (SCHMIDT, 2009, p.12)

Entretanto, apesar da inclusão da história nacional destacada nas pesquisas de Schmidt, cabe salientar que somente depois de quase cem anos, em 1931, as reformas educacionais apontaram algumas mudanças mais consideráveis sobre o ensino de História. Conforme destaca Stamatto (2009):

Para a escola primária, introduziam-se muitos elementos da Escola Nova, como o planejamento por unidades temáticas o que trouxe modificações na publicação dos manuais escolares já que a divisão dos capítulos deveria acompanhar os temas propostos na grade curricular. (STAMATTO, 2009, p.137).

Todavia, também na década de 1930 aconteceram reformas, visto que a educação tinha como função afirmar um Estado autoritário; e, novamente a partir da década de setenta a disciplina assume a função de construir uma “identidade nacional” visando assim despertar cada vez mais o patriotismo nos brasileiros. Conforme as pesquisas de Bittencourt (2009):

Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para a formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integrada com eixos indissolúveis. (BITTENCOURT, 2009, p. 61)

Nesse sentido, permaneceu durante muitos anos, e ainda permanece em algumas pessoas, a ideia de que a História é inalterável e foi construída somente por “grandes homens” da elite dominante. Sendo que esses mesmo “heróis” também foram os únicos responsáveis pela criação da Nação, assim como também seria de sua total responsabilidade os cuidados com futuro destino do país.

Contudo, salienta-se que no Brasil, as principais mudanças sobre o ensino de História ocorreram após algumas reestruturações curriculares, conforme apresentam as pesquisas de Schmidt (2009):

Assim, a década de 1980 foi marcada pelos debates acerca de questões sobre a retomada da disciplina de história como espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História, e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida pelos heróicos personagens dos livros didáticos. (SCHMIDT, 2009, p.14-15.)

Entretanto, é necessário perceber que a forma como os conteúdos históricos ainda são apresentados em alguns livros didáticos muitas vezes contribui para a perpetuação da visão distorcida sobre a disciplina de História estar vinculada apenas ao passado, influenciando também no desinteresse dos alunos.

Nesse sentido, alguns educadores apenas transmitem os extensos conteúdos de História, encontrados nos livros didáticos, aos alunos de forma pronta e acabada, desconsiderando assim todo um processo de elaboração do conhecimento por parte dos alunos. “Uma das críticas mais pertinentes sobre os métodos tradicionais focaliza a insuficiência deles na formação intelectual ou no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos”. (BITTENCOURT, 2009, p. 230.)

Cabe aos educadores romperem com o modelo de aulas tradicionais, nas quais, muitas vezes por comodismo, apenas transmitem os conteúdos dos livros didáticos aos alunos, sem proporcionar uma aprendizagem autônoma. Conforme apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais: História- PCNs (1998):

Os métodos tradicionais de ensino - memorização e reprodução – passaram a ser questionados com maior ênfase. Os livros didáticos difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares foram criticados nos conteúdos e nos exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio foram apontados como comprometedores de qualquer avanço no campo curricular formal. (Parâmetros curriculares nacionais: história, 1998, p.28).

Nessa perspectiva, é necessário que os educadores busquem em suas aulas desenvolver metodologias que estimulem os sujeitos envolvidos no ensino/aprendizagem a praticar o ato de pensar historicamente. Conforme destaca Sobanski (2009):

De acordo com a perspectiva da Educação Histórica, os estudantes passaram a ser compreendidos como agentes da sua própria formação, com ideias históricas prévias sobre a História e com várias experiências, assim como o

professor passou a ter um papel de investigador constante, necessitando problematizar suas aulas em diversas situações. Nesse sentido, ao contrário do que muitos acreditam, o professor também é um pesquisador. Ele é o historiador que trabalha com documentos e elabora o conhecimento em suas aulas de História. Nesse processo de cognição é a partir do presente de cada um que o conhecimento sobre o passado acontece. (SOBANSKI, 2009, p.11).

À vista disso, os professores precisam assumir a função de mediadores, procurando sempre relacionar os fatos históricos com o tempo presente, contextualizando, problematizando e destacando as permanências e rupturas históricas apresentadas em nossa atual sociedade. Cabe ao professor criar situações de ensino e aprendizagem que estimulem a consciência histórica dos alunos. De acordo com Rüsen (2010):

São as situações genéticas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto do modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. (RÜSEN, 2010, p. 54).

Nesse contexto, conforme a Teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen, pode-se compreender que a consciência histórica é inerente ao ser humano, pois o autor também apresenta em suas pesquisas o significado da palavra consciência, conforme podemos analisar a seguir:

[...] se entende por consciência a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência na evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (Ibidem, p.57)

Dessa forma, as informações que os educadores passam aos educandos precisam ser transformadas em conhecimento, e este por sua vez deverá ser utilizado na vida prática. Todavia, é necessário destacar que não é a disciplina de História que irá formar a consciência histórica dos sujeitos. Conforme destaca Cerri (2011):

Não compete ao trabalho da história na escola formar a consciência histórica dos alunos – eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais – mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles. (CERRI, 2011, p. 116)

Conforme pode-se observar, o desenvolvimento da consciência histórica é uma

capacidade que todo indivíduo possui antes mesmo de frequentar a escola. Portanto, ela também não é ensinada na disciplina de História, mas compete aos professores dessa matéria a tarefa de estimular e potencializar este conhecimento prévio que os estudantes já possuem. Para Jörn Rüsen (2010): “A consciência dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e anteciper o futuro”. (RÜSEN, 2010, p.36)

Compreende-se que o fenômeno humano e cultural entendido como consciência histórica é inerente ao ser humano. Ele ocorre naturalmente e se manifesta cotidianamente nos indivíduos contribuindo para a formação das identidades. Nesse processo, a disciplina de História precisa dialogar com as experiências vividas pelos estudantes. Nesse sentido, conforme apresenta Rüsen (2010):

Somente quando a história deixar de ser aprendida como mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas e perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSEN, Idem, p.44)

Sendo assim, através das atividades realizadas na pesquisa sobre a narrativa dos educandos acerca do gênero feminino, a partir de produções cinematográficas brasileiras, foi possível possibilitar aos estudantes da escola Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG) outras formas de aprendizagem. Como afirma Barca (2008):

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos [...] (BARCA, 2008, p.132)

Portanto, fazendo com que eles se percebam como sujeitos participativos capazes de interpretar, questionar e relacionar a sociedade em que estão inseridos com algumas questões apresentadas nos filmes trabalhados em sala de aula, uma vez que a visão que o sujeito adquire sobre a realidade se constitui a partir da sua interação com o outro e com o meio.

1.3- Na busca por uma educação inovadora: o gênero como proposta

Ao analisarmos as instituições de ensino, sabemos que elas não apenas ensinam conteúdos e produzem conhecimento, mas também potencializam as diversas relações sociais dentro e fora desse espaço, contribuindo no processo de formação do caráter dos indivíduos. Conforme apresenta Guaracira Louro (2013): “O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. (LOURO, 2013, p. 93)

Diante disso, torna-se fundamental compreendermos primeiramente o conceito gênero. Entretanto, também é necessário salientar que existem alguns conflitos entre determinadas autoras na definição de gênero. Segundo Verbena Pereira (2004):

Para algumas autoras que trabalham com o conceito de “sistema sexo/ gênero” o substrato biológico existe e não pode ser esquecido ou driblado teoricamente. Para outras, aquelas que se fundamentam no caráter simbólico arbitrário, o gênero deve ser compreendido radicalmente como uma construção histórico/ cultura, portanto, arbitrária, desvinculada do biológico. Nesse contexto, há também teorias que relativizam as duas posições anteriores [...] (PEREIRA, 2004, p. 178).

Assim, pode-se identificar a complexidade e a diversidade existentes na definição do conceito de gênero. Entretanto, escolho a definição sobre gênero segundo as análises de Joan Scott, pois, para essa autora, o gênero pode ser definido de duas formas:

O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (SCOTT, 1989, p. 21).

Dessa forma, entende-se que homens e mulheres são produtos da sociedade em que vivem, onde o gênero é uma construção social do indivíduo. Sendo que em toda construção social existe sempre uma relação de poder conforme também destaca a autora.

Nessa condição, é necessário destacar que o gênero é uma representação social de uma determinada época, portanto, pode ser modificada ao longo do tempo. Conforme apresentam as pesquisas de Louro (2013):

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as

representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando (LOURO, 2013, p.39).

Também é preciso salientar que cada vez mais esse tema vem ganhando espaço na mídia, através de produções cinematográficas e novelas brasileiras, assim como nos meios acadêmicos o assunto vem ganhando espaço e se destacando principalmente através de pesquisas e publicações sobre o mesmo. De acordo com Nilson Dinis (2008):

Diversidade sexual e de gênero também tem sido um tema constante na mídia, através das novelas, do cinema, da publicidade, dos programas de auditório para jovens, das revistas voltadas para o público adolescente etc., o que certamente tem forçado a escola a debater o tema, trazido às vezes espontaneamente pelos/as próprios /as alunos/as. No entanto, essa excessiva discursividade da mídia em relação ao tema nem sempre tem resultado em uma diminuição dos sintomas de sexismo e homofobia. [...] Pois, em um momento histórico em que mais se fala sobre educar para a diferença, vivemos um cenário político mundial de intolerância que se repete também no espaço da vida privada, em determinada dificuldade generalizada em nos libertarmos de formas padronizadas de concebermos nossa relação com o outro. (DINIS, 2008, p.478-479)

Portanto, devido às diversas cenas de violência que constantemente presenciamos no mundo que nos cerca, diferentes desigualdades se sobrepõem e se reforçam. Dessa forma, urge cada vez mais a necessidade de dialogarmos, principalmente nas instituições de ensino, sobre as relações de gênero existentes nas famílias, escolas, bairros, comunidades e em todas as instâncias da sociedade. Para a autora Bebel Nepomuceno (2012):

Embora ainda não se possa dizer que as mulheres tenham obtido igualdade com os homens em todos os aspectos, há o que se comemorar. Saíram do lugar subalterno que lhes era reservado para ocuparem posições significativas no mundo do trabalho e atuar em profissões antes tidas como masculinas. Elevaram seu grau de instrução e conquistaram diplomas, chegando a ultrapassar os homens nesses quesitos. Obtiveram o direito ao voto e galgaram cargos diretivos e políticos [...]. Avanços podem ser contabilizados também nos campos da sexualidade, dos direitos reprodutivos, dos relacionamentos familiares e da liberdade de expressão. Entretanto, tal trajetória não se aplica do mesmo modo a todas. Mulheres de grupos sociais distintos viveram-na de maneiras diferentes e ritmos variados. Partiram de patamares desiguais e, no desenrolar dos acontecimentos, não caminharam juntas nem mesmo no mesmo passo, com determinadas situações de nítidos privilégios para umas e exclusão para outras. (NEPOMUCENO, 2012, p.382-383)

Nessa mesma linha, é interessante destacar que existem alguns estudos sobre as culturas de gênero também na área da medicina. Para alguns pesquisadores dessa área os papéis de gênero podem influenciar na saúde ou na patologia dos indivíduos dependendo do

seu contexto social. Segundo as pesquisas de Helman, (2009):

Há diversos aspectos da cultura de gênero masculina que podem ser considerados contribuintes para a má saúde dos homens ou para o risco de desenvolvimento dessa má saúde. Por exemplo, comparados com as mulheres, os homens são encorajados a beber mais álcool, fumar mais cigarros, ser mais competitivos e assumir mais riscos em sua vida cotidiana (HELMAN, 2009, p. 153).

Dessa forma, o autor apresenta que em várias culturas certos atos públicos de masculinidade tem um efeito negativo sobre a saúde dos sujeitos. O machismo característico em muitas sociedades transforma os homens muitas vezes em seres apáticos diante da dor e sofrimento de algumas doenças. Assim, frequentemente os homens não choram, não se queixam e não frequentam os consultórios médicos para consultas periódicas que poderiam lhes proporcionar mais qualidade de vida.

No contraponto, é preciso salientar que, diferentemente dos homens, as mulheres costumam frequentar os consultórios médicos de forma mais assídua. Assim, esse fato pode contribuir no reconhecimento precoce de algumas doenças e consequentemente na sua cura. Porém o autor também faz um alerta sobre a saúde das mulheres:

[...], nas sociedades industriais modernas, muitas mulheres são cada vez mais o foco da influência contraditória de sua cultura de gênero. Por um lado, seu papel doméstico é enfatizado, esperando-se que elas permaneçam em casas com suas famílias, mas por outro, esperando-se ao mesmo tempo, que sigam carreiras e contribuam com a economia de modo mais amplo. Esses conflitos de papel aumentam bastante os estresses na vida de muitas mulheres modernas (Idem, p.154).

Por outro lado, entretanto, apesar das inúmeras pesquisas sobre gênero nos meios acadêmicos, o assunto ainda precisa ser mais destacado em alguns espaços educativos. Nesse sentido, embora as escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio sejam locais privilegiados para a discussão de gênero e diversidade sexual, o termo gênero vem sendo abordado de forma pouco significativa até o momento. De acordo com Heilborn (2008):

[...], muito ainda há para pensar, sensibilizar e, sobretudo, refletir sobre as possibilidades da escola contribuir efetivamente para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Nós, educadores/as, mais que nunca, somos peças-chave para o desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania, inclusiva, não sexista, não racista e não homofóbica capaz de tecer a vivência de uma sexualidade consciente de rapazes e moças, fortalecendo o respeito ao/a parceiro/a, valorizando os direitos humanos. A ação que realizamos, só se configurará de fato construtiva, a medida que possa contribuir para a reflexão de nossas percepções e sensibilidades,

levando-nos a testemunhar e propiciar aos jovens a construção de autonomia e cidadania, bem como de comportamentos e valores de respeito ao próximo. (HEILBORN, 2008, p.44)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais as temáticas de gênero e sexualidade são previstas como temas transversais e devem ser trabalhados em sala de aula. Contudo, esses temas permanecem sendo inseridos nos espaços escolares, principalmente através de projetos de curta duração ou como tema transversal, somente por alguns professores mais preocupados com o significado de tais temáticas na vida dos educandos.

Além disso, torna-se necessário destacar que historicamente a construção do conceito gênero originou-se para dar visibilidade às mulheres que por muito tempo se viram confinadas ao espaço doméstico e submetidas à obediência dos homens de sua família. “A história das mulheres e a história de gênero estão interligadas, este situa-se no campo relacional, porque só se concebe mulheres se elas forem definidas em relação aos homens”. (COLLING, 2004, p.28) E essa relação entre o masculino e o feminino em muitos momentos foi uma construção social opressora para as mulheres.

Nesse sentido, ao longo dos séculos as mulheres estão lutando para conquistarem seu lugar na sociedade de forma igualitária aos homens, assim como o seu reconhecimento enquanto sujeitos históricos que também contribuem para a construção da história local, nacional e universal.

Porém foi no século XIX que essa luta adquiriu uma força significativa através da criação do movimento chamado de sufragismo, cujo propósito era estender o direito do voto às mulheres. Esse movimento feminista, embora liderado em sua maioria por mulheres brancas da classe média, com interesses de melhores oportunidades de estudo e acesso a determinadas profissões para a burguesia, conseguiu através de sua organização espalhar-se por vários países, inclusive o Brasil. Conforme destaca Rachel Soihet:

Graças às pressões femininas, e coroando uma luta de décadas, o sufrágio feminino foi finalmente garantido, [...] Assim, embora a campanha sufragista de maior alcance não se tenha aqui tornado um movimento de massas, esta se caracterizou pela sua excelente organização, o que fez do Brasil um dos primeiros países a garantir o direito de voto às mulheres. Por outro lado, apesar de ter sido um movimento articulado às elites, não se pode dizer que não tenha se empenhado também em outras causas democráticas (SOIHET, 2012, p.226).

Entretanto, foi no final da década de 1960 que militantes feministas, no ambiente acadêmico, denunciaram a desigualdade entre os sexos como uma criação cultural, o qual serviria para reafirmar e justificar o poder patriarcal predominante da época. Para Peter Burke: “O movimento feminista e as teorias com ele relacionadas encorajaram os historiadores e historiadoras a fazerem novas perguntas a respeito do passado” (BURKE, 2002, p.76).

Portanto, foi através de pesquisas, análise de estatística e estudos antropológicos, históricos, sociológicos e psicológicos que o feminismo assumiu assim, uma preocupação maior com as construções teóricas sobre o que é ser mulher. Conforme destaca Alves (1985):

Questiona assim a ideia de que homens e mulheres estariam predeterminados, por sua própria natureza, a cumprir papéis opostos na sociedade: ao homem, o mundo externo; à mulher, por sua função procriadora, o mundo interno. Essa diferenciação de papéis na verdade mascara uma hierarquia, que delega ao homem a posição de mando. (ALVES, 1985, p.54-55)

Dessa forma, o movimento feminista iniciou a luta contra uma opressão baseada em fatores biológicos que naturalizavam a inferioridade das mulheres e as subordinava ao espaço doméstico e à obediência aos homens. Nesse sentido, Peter Burke (2002), em suas pesquisas analisa que:

Se a diferenças entre homens e mulheres forem culturais, e não naturais, se “homem” e “mulher” forem papéis sociais, definidos e organizados de forma diversa em diferentes períodos, então os historiadores têm muito trabalho pela frente. Precisam explicar o que quase sempre era deixado implícito na época: as regras e convenções para ser mulher ou homem de uma de uma faixa etária ou grupo social específicos. (BURKE, 2002, p.78)

Assim, destaca-se que após intensos debates sobre os fatores biológicos e suas construções culturais em sociedades distintas, o termo gênero começou a ser utilizado nos estudos feministas. “Assim, no Brasil, será já no final dos anos 80 que, a princípio timidamente, depois mais amplamente, feministas passarão a utilizar o termo gênero”. (LOURO, 1913, p.27)

Nesse sentido, atualmente os estudos sobre “gênero” mostram que este conceito além de contrapor-se ao conceito “sexo”, também deve ser visto de modo plural, pois difere conforme os grupos que o constituem, em uma determinada sociedade e em um momento histórico específico. “As sociedades de hoje e no futuro continuarão a desenvolver novos padrões de interação que podem colocar em xeque os arranjos de gênero estabelecidos” (STEARNS, 2012, p. 248).

Sendo assim, existem muitas maneiras de expressar a feminilidade e a masculinidade

de uma pessoa. “Por sua característica basicamente relacional, a categoria gênero procura destacar que os perfis de comportamento feminino e masculino definem-se um em função do outro. Esses perfis se constituem social, cultural e historicamente num tempo, espaço e cultura determinados” (MATOS, 1997, p. 97).

Dessa forma, na busca de uma sociedade justa, que realmente garanta os direitos humanos para todos os indivíduos, torna-se necessário aprofundarmos os diálogos sobre esse tema, evitando assim, perpetuarmos visões equivocadas e preconceituosas sobre as relações de gênero. Segundo as análises de Matos:

Há que se aprofundar a análise não apenas das experiências masculinas e femininas no passado, senão também da conexão entre história passada e prática atual. Na realidade, existem muitos gêneros, muitos “femininos” e “masculinos”, e temos que reconhecer a diferença dentro da diferença. Desse modo, mulher e homem não constituem simples aglomerados; elementos como cultura, classe, etnia, geração e ocupação devem ser ponderados e inter cruzados numa tentativa de desvendamento mais frutífera, por meio de pesquisas específicas que evitem tendências a generalizações e premissas preestabelecidas. Sobrevém a preocupação de desfazer noções abstratas de “mulher” e “homem”, como identidades únicas, a - históricas e essencialistas, para pensar a mulher e o homem como diversidade no bojo da historicidade de suas inter-relações. (Idem, p.107)

De acordo com a autora precisamos compreender que não existe somente o gênero feminino e o gênero masculino, principalmente devido às diversidades que compõem a identidade de cada sujeito. Portanto não podemos generalizar indivíduos a partir de algumas características sem analisar as inter-relações existentes entre homens e mulheres ao longo da história.

Portanto, trabalhar com o tema gênero na sala de aula também pode ser uma possibilidade para a formação do saber histórico de nossos alunos, conforme poderemos perceber logo a seguir. Pois, segundo as pesquisas de Pinsky (2010):

Capacitar os estudantes para perceber a historicidade de concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais é justamente uma das principais funções da História. Ao observar que as ideias a respeito de que é “ser homem” e “ser mulher”, os papéis considerados femininos e os masculinos ou a condição das mulheres, por exemplo, foram se transformando ao longo da história (como e por que), os alunos passam a ter uma visão mais crítica de suas próprias concepções, bem como das regras sociais e verdades apresentadas como absolutas e definitivas no que diz respeito às relações de gênero. Também adquirem uma compreensão maior dos limites e possibilidades dos seres históricos (estudantes entre eles), pois dentro das determinações históricas também é possível fazer escolhas, mesmo em aspectos que, por sua aparente ligação com a biologia, se mostram difíceis de serem mudados (e melhorados). (PINSKY, 2010, p.32-33)

A partir dessas análises fica evidenciada a necessidade de trabalharmos em nossas

aulas as permanências ocorridas ao longo do tempo, no que se refere às relações de gênero. Assim como também apresentar as possibilidades de mudanças nas relações sociais enquanto sujeitos históricos capazes de transformar o ambiente em que vivem a partir de suas escolhas.

1.4. Recursos e metodologias para uma análise sobre gênero

Nessa perspectiva, para uma melhor compreensão sobre a análise de gênero a partir dos filmes nacionais selecionados, também fez-se o uso da oralidade na pesquisa, ou seja, através da metodologia da história oral foram realizadas as entrevistas pela educadora com seus educandos. De acordo com Meihy (1996):

[...] a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nesta medida, a história oral só oferece uma mudança para o conceito de história, mas mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a sequência histórica e a sentir-se parte do contexto em que vivem. (MEIHY, 1996, p.10)

Portanto, a partir dessa metodologia, foi possível proporcionar aos alunos outras formas de refletir sobre a relação entre a sociedade em que estão inseridos, analisando as experiências provenientes do cotidiano, os filmes assistidos e a participação deles no processo de ensino e aprendizagem. Pois, “a história oral é concebida como um meio para a (re) construção de identidades e de transformação social”. (FERREIRA, 2009, p.93)

Posteriormente, nos próximos capítulos deste trabalho, também poderemos perceber de forma mais abrangente os resultados dessa pesquisa através da utilização da história oral temática. Segundo Meiny (2013): “Em geral, a história temática é usada como metodologia ou técnica e, dado o foco temático precisado no projeto, torna-se um meio de busca de esclarecimentos de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias”. (MEINY, 2013, p.38-39)

Nessa perspectiva, segundo as análises do autor: “[...], a história oral ganha destaque entre as possibilidades de se pensar registros e estudos de grupos silenciados de diversas maneiras e dos excluídos dos mecanismos de registro da história e demais disciplinas” (Idem, 2013, p.107).

Diante dessas observações, nas minhas análises sobre a narrativa dos estudantes a respeito do gênero feminino a partir de produções cinematográficas brasileiras, foi possível perceber que a metodologia da história oral temática realizada geralmente na biblioteca da

escola Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG) gerou momentos de nervosismo em alguns estudantes que nunca haviam participado de nenhum projeto sobre o assunto.

Entretanto, para a maioria dos educandos as entrevistas ocorriam de forma mais descontraída, possivelmente representavam um momento de alívio por poderem falar sobre o que vivenciam e o que pensam das atuais relações entre mulheres e homens, relacionando-as com as histórias apresentadas nos filmes assistidos. Portanto, conforme salienta Verena Alberti (2004):

Cabe ao pesquisador que trabalha com entrevistas de história oral atentar para a preciosidade de unidades narrativas [...] porque elas são capazes de comunicar experiências que vão além de trajetória particular de determinado entrevistado, dando conta de formas de elaborar o mundo próprias a uma geração, [...] (ALBERTI, 2004, p.110-111)

Figura 03: entrevista realizada com uma aluna do nono ano B.



Fonte: Arquivo Pessoal

Na imagem apresentada acima é possível observar que através da metodologia da história oral temática, está sendo realizada uma entrevista com uma aluna do nono ano B, na biblioteca da escola Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG). De acordo com Meihy (2013):

Como os trabalhos de história oral temática se dispõem à discussão em torno de um assunto central definido [...], os aspectos subjetivos ficam limitados ainda que não anulados. A presença do colaborador que entrevista deve ser atuante no sentido de favorecer a apresentação de argumentos do colaborador que responde a estímulos dados. O entrevistador, no caso de história oral temática, deve ser preparado antes com instruções sobre o assunto abordado. Quanto mais informações se têm previamente, mais interessantes e profundas podem ser suas questões. (MEIHY, 2013, p.39)

Nesse sentido, após a utilização de um roteiro investigativo nas entrevistas feitas com os aprendizes, através dessa metodologia, quero destacar que para conseguir chegar aos resultados da minha pesquisa, enquanto professora pesquisadora, também foi necessário realizar a transcrição e a interpretação das mesmas.

Dessa forma, pude constatar uma maior percepção dos alunos enquanto sujeitos históricos. Para a realização dessa pesquisa foram selecionados quatro filmes nacionais *Acorda Raimundo*, *Acorda* (1990), *Vida Maria* (2006), *Filhas do Vento* (2005) e *Olga* (2004). Portanto, conforme apresenta Lima (2015):

O cinema como imagem em movimento possibilita aqueles que o assistem de terem diante de seus olhos uma representação da realidade social da época em que vivem ou até mesmo de épocas passadas, onde fazendo uma análise crítica acerca deste como um todo [...] pode-se captar qual mensagem seu autor quer nos passar, e com isso, compreendermos o mundo em que vivemos e dessa maneira propormos mudanças e transformações em nosso meio social. (LIMA, 2015, p. 94)

Assim, ao serem selecionados e analisados os filmes, foi possível compreender que a proposta inicial dos produtores dessas obras citadas acima não era especificamente abordar apenas as questões sobre gênero. E nesse sentido também se verificou que estas quatro obras cinematográficas utilizadas como elemento educativo proporcionavam um leque de possibilidades no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Conforme apresentam as pesquisas de Napolitano (2011):

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. O importante é o professor que queira trabalhar sistematicamente com o cinema se perguntar: qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos? (NAPOLITANO, 2011, p.11-12).

No entanto, também cabe aqui compreender que ao pensarmos na utilização dos filmes históricos como um recurso didático para o ensino da disciplina de História precisamos destacar alguns cuidados necessários sobre certas informações apresentadas nessas produções cinematográficas. Conforme as análises sobre a relação entre cinema e história, Napolitano (2011) destaca em sua obra que:

Trata-se de refletir acerca da capacidade de reflexão histórica proposta pelo cinema, a partir de sua linguagem própria, sem cobrar dos filmes uma encenação fidedigna dos eventos ocorridos. É como material fragmentado, parcial e muitas vezes anacrônico em relação aos eventos representados, que o filme pode se revelar como documento histórico da época e da sociedade que o produziu. (Idem, 2011, p.84).

Nesse cenário, de acordo com o autor citado acima, os filmes históricos utilizados no ensino da disciplina da história são apenas a representação de um evento ocorrido antigamente. Portanto, não devem ser apresentados como uma forma fidedigna do passado para os nossos educandos. Assim, segundo Lima (2015): “Os filmes devem ser utilizados de maneira consciente pelo professor, sempre como um fomentador de discussões [...]”. (LIMA, 2015, p.6)

Outra questão que apresenta uma maior reflexão refere-se à educação brasileira demonstrar um grande atraso na utilização de alguns recursos em sala de aula. E nesse quadro, destaca-se que embora cada vez mais o cinema esteja sendo utilizado em sala de aula como um recurso moderno para auxiliar na aprendizagem dos educandos contemporâneos, ele originou-se há pouco mais de cem anos, mas sua aplicação nos espaços escolares ainda é muito recente.

Diante desses fatos, busquei investigar o surgimento de novas pesquisas sobre a análise do cinema em sala de aula. A partir dessa averiguação encontrei o trabalho de Rogério Christofolletti intitulado: *Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação?*

Nessa pesquisa, o autor questionou cinquenta e cinco docentes universitários de onze cursos superiores da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), localizada no estado de Santa Catarina, analisando a relação entre cinema, tecnologia e educação. Enfatizo que nesse estudo Rogério questiona o uso do cinema por parte dos professores, argumentando que não existe uma pedagogia específica para esse recurso nem tampouco se conhecem regras que ajudem a orientar a utilização dessa tecnologia.

A partir disso, Christofolletti analisa como o cinema é usado na sala de aula pelos professores e de que maneira estes educadores alcançam os seus objetivos, pois, conforme o autor:

[...], o cinema se coloca na vida contemporânea não apenas como entretenimento ou negócio, mas também como linguagem formadora de opinião, propagadora de valores e aparato pedagógico. O desenvolvimento tecnológico fez da arte de iludir (afinal, é uma ilusão óptica: o estático que se torna movimento) uma importante ferramenta de disseminação ideológica. Veja-se o cinema norte-americano [...] e um modo atraente de narrar a vida humana. Nesse sentido, a chamada Sétima Arte encarna um papel que transcende as paredes do ambiente de projeção da fita. O cinema alcança dimensões que podem ser medidas pelas cifras bilionárias, pelas

plateias na escala dos milhões e pela perenidade das imagens que lança no imaginário popular. (CHRISTOFOLETTI, 2009, p. 603)

Portanto, muito mais do que o lucro que o cinema proporciona para aqueles que investem nessa arte, principalmente os Estados Unidos, as produções cinematográficas narram a vida humana e fomentam o imaginário da população que os assistem.

E como investigar o emprego do cinema é utilizado na educação? Diante disso, sabendo que o cinema é usado nos diversos níveis de ensino e das mais variadas formas, Roger aplicou um questionário com treze perguntas para os docentes. Algumas das perguntas questionavam a percepção dos alunos sobre a utilização desse recurso, os benefícios de usar o cinema em sala de aula, as dificuldades enfrentadas pelos docentes na utilização dessa ferramenta, entre outras questões.

Sobre os docentes que fizeram parte dessa pesquisa, sobressai-se que estes educadores trabalham nos cursos de Letras, História, Pedagogia, odontologia, Direito, Jornalismo entre outros. Sendo que alguns dos resultados obtidos na pesquisa foram: estes docentes costumam utilizar o cinema em sala de aula, embora sem muita frequência, e os gêneros dessas produções cinematográficas são dos mais variados.

A utilização desse recurso consta em seus planos de ensino, pois os mesmos acreditam que os filmes auxiliam na educação como um recurso pedagógico que potencializa a reflexão dos temas trabalhados. Entretanto, esses docentes relatam que a maior dificuldade no uso de filmes em sala de aula refere-se aos problemas na infraestrutura da universidade.

Portanto, percebo que ao analisar os resultados dessa pesquisa é possível averiguar que os objetivos, as expectativas e as dificuldades desses professores da universidade são muito semelhantes com as de alguns professores do ensino médio e fundamental.

Considerando o que foi aqui exposto até o momento, podemos perceber que apesar de algumas dificuldades metodológicas, atualmente a utilização desse recurso didático em sala de aula oferece muitas possibilidades no campo da educação, principalmente na disciplina de História. Conforme salienta Bittencourt (2009):

Atualmente, com a contribuição de vários estudos interdisciplinares de antropólogos, linguistas, sociólogos e demais teóricos da comunicação, os historiadores podem dispor de uma metodologia mais abrangente para analisar tanto filmes de ficção como documentários ou filmes científicos [...]. Com base na proposta metodológica dos especialistas da área, podemos repensar um método de ensino adequado sobre o uso de filmes na escola. Fica evidente que não existe um modelo simplificado para introduzir os alunos na análise crítica da imagem cinematográfica, mas pode-se destacar a impossibilidade de deter-se apenas na análise do conteúdo do filme. É preciso ir além. (BITTENCOURT, 2009, p. 375)

Por essa razão, sabendo que o cinema funciona como um meio de representação ou interpretação sobre determinado assunto, aprofundar o debate sobre o gênero nas aulas de História através de produções cinematográficas torna-se no mínimo viável nas práticas de ensino.

Para tanto, compreendo que trabalhar com filmes como recurso didático dialogando com a metodologia da história oral pode contribuir significativamente nos resultados dessa investigação. Nessa mesma linha, segundo Barros (2012):

O cinema apresenta-se como tecnologia adicional para a história oral_ acrescentando uma nova dimensão à coleta de depoimentos_ [...] A fonte fílmica, que aliás, integra ao discurso verbal as dimensões da visualidade e da oralidade, enquadra-se compreensivamente no mesmo movimento de expansão de temáticas e de possibilidades de novas fontes historiográficas. (BARROS, 2012, p.60-61)

Cabe aqui enfatizar que além das entrevistas realizadas, após a exposição dos filmes citados, os estudantes também efetuaram uma tarefa referente a cada uma dessas produções cinematográficas.

Nesse sentido, os educandos confeccionaram um cartaz, realizaram pesquisas, resumos, histórias em quadrinhos e responderam um questionário sobre as atividades apresentadas nas aulas da disciplina de História referentes à análise sobre gênero.

É necessário destacar que a utilização de produções cinematográficas como um recurso didático, a metodologia da história oral e as atividades realizadas após a apresentação de cada produção cinematográfica serão melhor abordadas nos capítulos seguintes, assim como também serão destacados os resultados desse estudo.

Por fim, será possível refletir sobre qual foi o significado dessa pesquisa na vida desses educandos.

CAPÍTULO 2

OLGA E FILHAS DO VENTO: PARA SER MULHER NÃO BASTA CONCORDAR, VOCÊ TEM QUE LUTAR

Ao iniciar este capítulo, apresentarei uma síntese sobre o desenvolvimento do cinema brasileiro, pois após conferir um aumento de livros e pesquisas publicadas relacionadas a utilização do cinema em sala de aula, fiquei instigada para conhecer melhor sobre a história do cinema brasileiro. Em seguida apresentarei as produções cinematográficas brasileiras *Olga* e *Filhas do Vento* selecionadas para a análise sobre a narrativa dos estudantes acerca do gênero feminino, principalmente por apresentarem personagens femininas que lutam pela sua inclusão na sociedade. Assim, conforme aborda Nivaldo Neto:

Foi no final do século XIX, com o desenvolvimento urbano, as novas tecnologias, enfim, a modernidade desembarca em terras brasileiras trazendo o que há de novo. É nesse momento, mais precisamente em 1896, o começo da história do cinema no Brasil, que durante a sua trajetória, atravessou períodos de entusiasmo e penúria. (NETO, 1998, p. 10)

Somente na década de sessenta que o mesmo apresentou destaque internacional através do cinema novo. Após alguns fracassos na criação de filmes brasileiros e a falência de grandes estúdios em pouco tempo, um grupo de pessoas jovens teve a ideia de criar outro tipo de cinema brasileiro. Através de seus estudos, Araújo (1995) destaca que:

[...] um grupo de jovens intelectuais, reunidos sobretudo no Rio de Janeiro, percebe a possibilidade de criar um cinema brasileiro com base nos preceitos da modernidade: filmes baratos, mostrando o Brasil de maneira realista, e abordando problemas sociais da população [...]. O Cinema Novo criou, então, o que veio a se chamar “estética da fome”: por outro lado, preocupava-se com a vida da população pobre; por outro, tratava de mostra-la através de filmes feitos com pouco dinheiro, em condições técnicas por vezes precária. (ARAÚJO, 1995, p.85)

Dessa forma, apesar das condições desfavoráveis de produção, como por exemplo, as limitações econômicas devido aos orçamentos baixos, o Cinema Novo, ao optar por cenários naturais, assim como, por temas e personagens do cotidiano brasileiro, conseguiu influenciar o surgimento de vários cinemas nacionais, principalmente em outros países da América Latina e da África e adquiriu também o respeito internacional.

Faz-se necessário ressaltar que a partir da criação de salas de cinemas, em algumas cidades brasileiras, foi possível proporcionar, principalmente para os cidadãos da classe média, um espaço de convívio e de maior sociabilidade. Conforme podemos observar a seguir:

Num momento em que a televisão ainda não existia ou ainda era um privilégio de poucos, o cinema era um ponto difusor das notícias ao redor do mundo e o local de encontro para o público assistir aos primeiros seriados semanais, aos últimos filmes do momento e prestigiar a vida social ativa que se criava no centro das salas. Dessa forma, o crescimento do cinema na esfera cidadina proporcionou cada vez mais relações de vivências por parte de seus frequentadores, o que favoreceu para a popularização deste empreendimento nas mais variadas esferas da vida urbana, figurando o cinema com importância significativa na esfera econômica e social da cidade do Rio Grande [...] (MARRERA, 2013, p.75).

Porém, é preciso lembrar que com o tempo e principalmente com a invenção dos aparelhos de televisão, o cinema deixou de ser a principal diversão da população brasileira. Entretanto, embora nossos hábitos tenham sido alterados pelos aparelhos de televisão, sabemos que o cinema permanece atraindo diversas pessoas em busca de lazer e entretenimento.

Sendo que essa influência ocorre principalmente a partir das histórias bem elaboradas pela imaginação e sensibilidade dos diretores e produtores da sétima arte. Nessa perspectiva, especialmente sobre o cinema de ficção, conforme as pesquisas de Fischer (2010):

A atenção do espectador somente é mantida na tela devido a sua postura com relação ao filme. Assim, a riqueza perceptiva proporcionada pelo filme pode ser percebida pelo espectador na medida em que este se projeta para a narrativa, e deixa de se preocupar em provar se o que está assistindo é verdade ou não. Sem contar que, essas impressões visuais e auditivas do cinema são passadas ao espectador de forma contínua e rápida, não permitindo a este analisar demais as imagens, já que, por qualquer descuido, poderá perder o fio-condutor da narrativa. (FISCHER, 2010, p.4-5)

Assim, a arte de produzir filmes também se renova a partir do surgimento de novas tecnologias, uma equipe profissionalizada e com a participação de atores consagrados. E por tudo isso abordado até o momento sobre a história do cinema brasileiro, podemos perceber as influências e os significados dessa arte que, em muitos momentos, através de uma dimensão expressiva e mais sensível, procura retratar a sociedade de uma determinada época. Assim, conforme destaca Napolitano (2011):

O cinema pode ser considerado uma “nova” linguagem centenária, pois apesar de haver completado cem anos em 1995 a escola o descobriu tardiamente. O que não significa que o cinema não foi pensado, desde seus primórdios, como elemento educativo, sobretudo em relação às massas trabalhadoras. [...] Obras que foram produzidas para a chamada “película” de filmes e depois convertidas para o formato VHS ou DVD, [...], tem permitido o seu uso escolar com maior agilidade, bastando possuir uma TV e um videocassete ou aparelho de DVD. (NAPOLITANO, 2011, p.11).

Conforme apresentado na citação a cima, o surgimento do cinema foi em 1895. Sendo

que esse fato ocorreu quando os irmãos Lumière projetaram em Paris o filme chamado *A chegada do trem na estação de Ciotat* ⁶. Portanto, é possível perceber que as instituições de ensino demoraram muito tempo para começar a descobrir e a utilizar essas produções cinematográficas como um recurso viável na aprendizagem escolar. Em meio ao contexto apresentado, Berutti (2009) observa que:

De fato, esse é um recurso que na atualidade é bem aceito pelos estudantes, que vivem em um mundo que privilegia as linguagens visuais, como o cinema e a televisão. No entanto é preciso certo cuidado com esse recurso, uma vez que, assim como a literatura, o cinema tem características narrativas próprias [...]. Os filmes não são, portanto, uma reprodução do real, mas uma leitura do real, datada, situada espacial, temporal e culturalmente. O recurso do uso de filmes nas aulas de história pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de lidarem com o mundo das imagens e das informações no qual estão imersos em seu cotidiano. (BERUTTI, 2009, p. 131)

Partindo dessa observação, compreendo que com o decorrer desses anos em que utilizo as produções cinematográficas em sala de aula como um recurso pedagógico, percebo algumas possibilidades de aprendizagem a partir desse instrumento.

6. “A chegada do trem na estação de Ciotat”: É um filme francês gravado em 1895 por Louis Lumière e por Auguste Lumière que através de uma história simples e curta com uma duração aproximada de 50 segundos, mostra a entrada de um comboio puxado por uma locomotiva a vapor em uma estação de trem na cidade costeira francesa de La Ciotat. Apesar dos poucos recursos tecnológicos daquele momento para a elaboração desse filme, as primeiras imagens com cenas de um trem em movimento indo na direção do público maravilharam e assustaram os espectadores da época. Assim, esse filme consiste de uma visão única, editada ilustrando um aspecto da vida cotidiana. Não há nenhum movimento de câmera aparente intencional, e é um filme composto por um disparo contínuo em tempo real. No dia 6 de Janeiro de 1896 entrou para a história como a primeira exibição pública comercial de um filme. Fonte: WWW.cinedica.com.br/filme_A_Chegada_De_Um_Trem_Na_Estacao_14556.php. Com o tempo o cinema foi sendo modificado através da cor, o som estéreo entre outras técnicas. Essas mudanças foram necessárias para continuar atraindo os espectadores que com o passar dos anos também ficavam mais exigentes sobre a qualidade das produções cinematográficas. Para Araújo (1995): A realização de um filme, além de envolver custos elevados, depende de muitas pessoas para existir. Tudo nele resulta de decisões complexas: desde o gênero que se abordará, passando pela natureza dos personagens, pela qualidade de locais que serão mostrados, pelo custo do filme. Pode-se dizer que todas essas decisões já estão tomadas (em certa medida) no momento em que se escreve o roteiro. (ARAÚJO, 1995, p.29). Assim, esses cuidados são de extrema importância ao analisarmos que o cinema em primeiro lugar é um comércio. Pois, as produções cinematográficas além de fornecer entretenimento aos espectadores, também fornecem o lucro para quem as produz e elabora.

2.1. Um recurso pedagógico chamado cinema

Conforme foi apresentado acima, analiso que a utilização do cinema em sala de aula proporciona, aos professores pesquisadores, outras possibilidades de trabalho e novas formas de aprendizagem. Principalmente para trabalhar as temáticas pouco abordadas como o meio ambiente, as relações étnico-raciais e gênero. Pois, conforme as pesquisas de Ribeiro (2013):

Ao incorporar diferentes linguagens no processo do ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre saberes da escola e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. A utilização da cinematografia como viés do ensino da história tem uma força maior do que se percebe. Entende-se que por meio de tais instrumentos, a possibilidade de percepção desse aluno se aguça ao ponto de querer saber mais sobre aquele fato, levando em consideração, a premissa de que toda a produção por trás do filme, as mídias utilizadas e todas as outras abrangentes formas de se obter a atenção do aluno, torna mais convidativo buscar saber sobre determinado fato. (RIBEIRO, 2013, p. 13)

Diante disso, no que se refere ao ensino da disciplina de História, a utilização de produções cinematográficas em sala de aula já era incentivada por algum tempo, conforme apresenta Bittencourt em seu livro (2009):

Introduzir as imagens cinematográficas como material didático no ensino de História não é novidade. Jonathas Serrano, professor do colégio Pedro II e conhecido autor de livros didáticos, procurava desde 1912 incentivar seus colegas a recorrer a filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina. Segundo esse educador, os professores teriam condições, pelos filmes, de abandonar o tradicional método de memorização, mediante o qual os alunos se limitavam a decorar páginas de insuportáveis sequências de eventos. (BITTENCOURT, 2009, p. 371)

Portanto, por entender que pouco ou quase nada é apresentado nos livros didáticos sobre a ação feminina na história, busquei enquanto professora pesquisadora iniciar o meu estudo selecionando as possíveis obras cinematográficas brasileiras que pudessem proporcionar uma análise sobre o gênero feminino. Conforme destacam as pesquisas de Coloda (1972):

O cinema é um poderoso instrumento de cultura e formação. Transmite ideias. Torna próximo o mundo, divulga costumes, levando a conhecer a terra e as pessoas dos diversos meios sociais. Cria laços entre cidades, povos, países. Dá um conhecimento mais profundo dos homens, principalmente no plano psicológico, revelando pessoas que sofrem, lutam, amam, fazendo o espectador participar de seus dramas. Põe o mundo artístico ao alcance de todos, dando ocasião a que outras artes se expressem por meio do cinema. Levanta grandes problemas da vida: o valor da existência, a dignidade humana, a família, Deus etc. (COLODA, 1972, p. 13).

Dessa forma, as informações apresentadas para os alunos a partir das imagens e dos diálogos anunciados nos vídeos selecionados para a pesquisa podem propiciar momentos de reflexão sobre os valores e sentimentos humanos, estimular o senso crítico sobre os problemas sociais existentes e fomentar novas interpretações sobre o mundo em que estamos inseridos.

Constato também que ao trabalhar com o cinema em sala de aula estamos aproximando os alunos de uma aprendizagem mais lúdica. Além disso, “é por meio de suas diversas linguagens que o cinema coloca à mostra as relações do adolescente com ele mesmo, o outro, a sociedade o mundo” (PIMENTEL, 2011, p. 22).

Portanto, a utilização desse recurso pode auxiliar no processo de formação do caráter dos adolescentes, que através da interpretação das imagens apresentadas pelos filmes podem enriquecer o seu senso crítico e moral. Também de acordo com as análises de Pimentel (2011):

O cinema surge como oportunidade de colocar ao adolescente outros desafios que atuem como filtros prazerosos no contato que ele tem com o mundo, estimulando seu desejo de saber que depende de representações das práticas e não de discursos distanciados da vida. Com o cinema, por meio dos efeitos que provoca, o adolescente pode reconhecer, na medida em que for capaz de observar a si mesmo, novas oportunidades e desejos de alterar suas condutas. (PIMENTEL, Idem, p. 183)

Partindo dessa perspectiva, o professor pesquisador que comprometer-se na seleção e utilização do cinema em sala, como um instrumento didático eficaz na educação contemporânea, estará possibilitando um aprendizado muitas vezes mais envolvente e significativo aos seus educandos que estão acostumados com diversas tecnologias no seu cotidiano. Nesse sentido, Souza (2010) em sua proposta de pesquisa sobre a utilização do cinema nas aulas de História, destaca que:

[...] é a defesa da utilização dos filmes em sala de aula a partir de uma seleção crítica do material por parte do professor, utilizando as produções cinematográficas como fontes, textos geradores, ou objetos de análise, propondo análises destes filmes aos alunos, como forma de inovar, diversificar dinamizar, e tornar mais produtivas as aulas de História. É o que se costuma chamar de “bom uso das ferramentas audiovisuais”. (SOUZA, 2010, p. 26)

Sendo assim, é necessário ter alguns cuidados no momento de interpretar um filme, pois, segundo Berutti (2009), para destacar um fato histórico “há sempre um diretor e um roteirista, que podem usar da sua imaginação para a criação de uma estética inovadora” (BERUTTI, 2009, p.131), Lembro que foi um longo processo a escolha dos possíveis filmes nacionais que poderiam ser utilizados em minhas pesquisas sobre gênero.

Minha proposta sempre foi trabalhar apenas com produções cinematográficas

brasileiras, pois as mesmas facilitam a compreensão dos alunos que em seu cotidiano utilizam-se do mesmo idioma apresentado nessas obras, desconsiderando assim, a necessidade de empregar legendas nesses filmes.

Portanto, visando assim, valorizar nossa sétima arte como um recurso didático viável, mesmo sendo pouco conhecido em diversos espaços escolares que preferem ainda trabalhar mais com produções cinematográficas estrangeiras. Sendo que, além dessas obras possuírem significativa qualidade artística, elas também acabam apresentando em suas histórias uma cultura em muitos momentos bem diferente da nossa realidade.

Entretanto, ao longo dessa trajetória, fiz algumas modificações na minha proposta de pesquisa e resolvi utilizar também curtas metragens ⁷, os quais, pudessem se adequar melhor a realidade da comunidade escolar, proporcionando assim resultados mais significativos no projeto.

Dessa forma, apresento a seguir o filme *Olga* ⁸ (Jayme Monjardim, 2004) e alguns dos resultados obtidos a partir da exposição dessa obra para os alunos do nono ano B, no ano letivo de 2013, na escola Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG).

2.2. Olga: Reflexões sobre uma obra cinematográfica brasileira campeã de bilheterias

O filme *Olga* foi o primeiro longa-metragem do diretor Jayme Monjardim que apresenta nos extras do DVD alguns aspectos relevantes sobre essa obra cinematográfica brasileira conforme pode ser verificado a seguir:

Para focalizar os aspectos humanos da história, o diretor afirma que a escolha da atriz Camila Morgado foi fundamental: “Sem ela não conseguiria ter feito o filme como fiz. A Camila foi a chave da emoção, tanto pelo aspecto físico como pela qualidade de seu trabalho”. O interesse de Jayme por *Olga* surgiu quando o diretor conheceu o livro em 1985: ‘Essa história me fascinou desde o início, sempre tive interesse em filmá-la. A História brasileira é repleta de grandes mulheres e suas vidas ainda são pouco exploradas. Sem a obra de Fernando Morais, *Olga* não existiria para o mundo’. Em *Olga* Jayme coloca suas marca, a paixão pelas grandes histórias de amor. (OLGA, Jayme Monjardim, 2004. 1DVD)

7. curta-metragem ou simplesmente curta, nome que se dá a um filme de pequena duração.

8. Filme *Olga*: Baseado no romance do escritor Fernando Morais, publicado originalmente em 1985 e disponível em mais de 20 países. O filme *Olga* levou 385 mil espectadores aos cinemas em seu fim de semana de estréia e conseguiu a terceira melhor abertura de um filme brasileiro. O filme ganhou o Prêmio Qualidade Brasil (2004) com a Melhor Atriz: Camila Morgado, o Melhor Ator Coadjuvante Osmar Prado e o Melhor Diretor: Jayme Monjardim. Fonte: WWW.adorocinema.com/filmes/filme-122446/creditos/

A partir dessa breve entrevista do diretor Jayme Monjardim sobre a sua produção cinematográfica é possível perceber que após a leitura do livro Olga surgiu o interesse em criar uma obra cinematográfica sobre essa mulher. Sendo que para ele a atriz Camila Morgado proporcionou vida ao seu personagem Olga de uma forma única e emocionante.

Por fim, compreende-se que o diretor faz uma significativa constatação sobre a participação de grandes mulheres na História do Brasil. “Nessa perspectiva, o tema da mulher passou a atrair os historiadores desejosos de ampliar os limites de sua disciplina, de abrir novas áreas de pesquisa [...]” (MATOS, 1997, p. 90). Contudo essa participação feminina ainda permanece pouco revelada nas obras cinematográficas, obras literárias e livros didáticos brasileiros.

Figura 04: Apresentação do filme “Olga” para a turma do nono ano B



Fonte: Arquivo Pessoal

Na fotografia acima podemos visualizar uma cena, apresentada a partir da televisão, utilizada como um recurso de captação de imagens, da personagem Olga interpretada pela atriz Camila Morgado. É importante ressaltar que todas as produções cinematográficas foram apresentadas no horário das aulas de História e dentro da sala de aula.

Para tanto, era preciso sempre agendar com antecedência a televisão e o aparelho de DVD que ficavam guardados na sala da coordenação pedagógica. Assim, o objetivo do agendamento era para que todos os educadores dessa escola tivessem a oportunidade de

manusear esse instrumento pedagógico nos momentos que consideravam necessários a utilização desse recurso para a aprendizagem dos alunos. De acordo com Berutti (2009): “O filme sempre pode ser utilizado como uma ferramenta que possibilita a problematização inicial de um determinado conteúdo ou até mesmo da própria realidade dos alunos”. (Idem, 2009, p. 131)

Ficha Técnica do filme *Olga*:

Lançamento: 20 de Agosto de 2004 (1h. 39min.)

Dirigido por: Jayme Monjardim

Atores principais: Camila Morgado (personagem Olga Benário), Caco Ciocler (personagem Luís Carlos Prestes) e Fernanda Montenegro (personagem dona Leocádia Prestes)

Gênero: Biografia, Drama, Histórico, Romance

Nacionalidade: Brasil

Tipo de filme: Longa-metragem

Cor: colorido

Produção: Globo Filmes

Bilheterias Brasil: 2.921.501 ingressos

Classificação indicativa: Não recomendado para menores de 14 anos. (cenas de violência, tortura, assassinato)

Sinopse: “Olga” (Jayme Monjardim, 2004), “Olga Benário é uma militante comunista desde jovem, que é perseguida pela polícia e foge para Moscou, onde faz treinamento militar. Lá ela é encarregada de acompanhar Luís Carlos Prestes ao Brasil para liderar a Intentona Comunista em 1935, se apaixonando por ele na viagem. Com o fracasso da revolução, Olga é presa com Prestes. Grávida de sete meses é deportada pelo governo de Vargas para a Alemanha nazista e tem sua filha Anita na prisão. Afastada da filha, Olga é então enviada para o campo de concentração de Ravensbrück.” (Disponível em <http://WWW.adorocinema.com/filmes/filme122446/>. Acesso em 14/11/12)

Ao analisar alguns fatos apresentados nessa breve sinopse sobre o filme *Olga* podemos compreender que esta produção cinematográfica, dirigida por Jayme Monjardim e baseada no livro *Olga* de Fernando Moraes, também pode ser classificada como parte do acervo de filmes históricos ⁹.

⁹ filmes históricos: entendidos aqui como aqueles filmes que buscam representar ou estetizar eventos ou processos históricos conhecidos e que incluem, entre outras, as categorias dos “filmes épicos” e também dos filmes históricos, que representam uma versão romaneada de eventos ou vidas de personagens históricos. Fonte: BARROS, José d’ Assunção. Cinema e história: entre expressões e representações. In: **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema**, 2012, p.57.

Diante disso, além de proporcionar uma representação sobre a vida de Olga Benário, também foi possível a partir de uma nova perspectiva cinematográfica, dialogar com os conteúdos sobre A Segunda Guerra Mundial, Nazismo, comunismo e O Governo de Getúlio Vargas apresentados por Vicentino no livro didático *Projeto Radix* (2009). Nessa mesma linha, conforme apresenta Napolitano (2011):

[...] é preciso que o professor atue como mediador, não apenas preparando a classe antes do filme como também propondo desdobramentos articulados a outras atividades, fontes e temas. [...] É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio. (NAPOLITANO, 2011, p. 15)

É necessário destacar que devido a curta carga horária semanal da disciplina de História, essa obra cinematográfica foi dividida em duas partes e apresentada em dois dias. Sendo que após a exposição do filme os educandos precisavam entregar para a próxima aula um resumo, valendo nota, sobre o mesmo e somente um menino e uma menina não realizaram a tarefa.

Também cabe aqui salientar que através das minhas observações em sala de aula foi possível perceber que o filme Olga foi o que mais comoveu as alunas. Com destaque para a cena dramática em que as enfermeiras nazistas, de forma muito violenta, retiram dos braços de Olga sua filha de apenas dois anos de idade. Creio que seja porque nesse momento a personagem é representada como uma heroína que luta por sua filha até cair no chão e não ter mais forças.

A exposição da cena descrita acima comoveu uma estudante que perdeu sua mãe, algum tempo atrás. Pois a mesma aluna, de forma discreta nesse instante, demonstrou suas emoções através de lágrimas. “Portanto, o prazer que leva o espectador a assistir filmes se condiciona no sentido de que este se identifica com os personagens, sofre, sorri, sonha e vive as mesmas emoções que as vividas pelas pessoas representadas”. (FISCHER, 2010, p. 5)

Enquanto que alguns meninos acharam engraçada a atitude da menina em sala de aula e prestaram menos atenção nessa cena do filme. Sendo que, esses mesmos meninos também demonstraram pouco interesse em determinados momentos do filme e preferiram ficar conversando entre eles.

Todavia, eles apresentaram certa curiosidade nas cenas menos românticas, vividas pelos personagens históricos Olga Benário e Luís Carlos Prestes. Assim como, também

observaram com mais afincos as cenas mais violentas sobre o Comunismo ¹⁰ e o Nazismo ¹¹ apresentadas no filme.

Interessante observar que as cenas mais sensuais e eróticas do filme chamaram a atenção de todos os jovens estudantes. E apesar do apelo desses aprendizes, certas imagens foram cortadas por mim. De acordo com Napolitano (2011):

O professor deve se lembrar, sempre, que ele não está reproduzindo o filme para si mesmo, [...]. Portanto, é preciso refletir sobre o público-alvo da atividade planejada, conhecendo seus limites e suas possibilidades gerais (faixa etária, etapa de aprendizagem), [...]. Além dessa preocupação, o professor, ao escolher os filmes para a sala de aula, deve ter o cuidado de respeitar os valores culturais, religiosos e morais dos alunos e de suas famílias [...]. (Idem, 2011, p. 19)

Contudo, compreende-se através dos relatos dos alunos, os quais serão analisados no próximo capítulo, que essa obra cinematográfica foi a que mais despertou a atenção dos estudantes do nono ano B. Salienta-se que esse fato ocorreu principalmente por que a história narrada nesse filme brasileiro interpreta fatos reais ocorridos em uma época remota para esses educandos. Ao mesmo tempo, também desperta sentimentos humanitários sobre a personagem Olga Benário. Como podemos observar nas análises de Fischer (2010):

Portanto, uma importante fonte histórica por representar o passado pelos olhos de outra sociedade, inserida em um contexto distinto. Já que o cineasta, por mais intelectual que seja, não pode ir além de seu tempo, nem ver mais que a sociedade em que está inserido pode ver, [...] O filme histórico é capaz de representar um dado momento histórico, reconstituindo a sociedade em que se passa, os indivíduos da época e seus costumes, com seus medos e sentimentos, oferecendo ao espectador não apenas informações e imagens estáticas, mas a materialização de sentimentos e a reconstituição de ações realizadas no passado. (FISCHER, 2010, p. 4)

Registro que outros fatos relevantes também foram verificados na produção textual dos educandos. Portanto, para preservar a identidade desses aprendizes menores de idade, não serão revelados seus verdadeiros nomes.

10. Comunismo: 1. Modo de organização da sociedade, baseado na propriedade coletiva. 2. Doutrina ou movimento social e político que defende a transformação total da sociedade capitalista e o estabelecimento de uma sociedade igualitária. 3. Regime que pretende instaurar a sociedade prevista por essa doutrina, e no qual o Estado, como representante da coletividade, é o principal agente político e econômico.

11. Nazismo: Movimento nacionalista alemão. De direita, imperialista, baseado na pretensa superioridade da raça ariana e liderado por Adolf Hitler (1889-1945). (Fonte: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa dicionário/ Aurélio Buarque de Holanda; coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. - 7. ed._Curitiba: Ed. Positivo; 2008. P. 252 e p.574

Dessa maneira, os quatro meninos serão Chamados pelos seguintes nomes: Miguel (15 anos), Artur (16 anos), Ariel (15 anos) e Renato (16 anos), enquanto que as seis meninas serão representadas pelos nomes: Fernanda (16 anos), Iara (15 anos), Joana (14 anos), Regina (15 anos), Leila (16 anos) e Vitória (15 anos). Conforme podemos analisar logo a seguir.

Para tanto, salienta-se que os aspectos mais significativos apresentados pelos alunos em seus resumos sobre o filme Olga serão agrupados em um quadro ilustrativo para auxiliar na interpretação desses dados.

Quadro 1: Percepções dos alunos sobre a história narrada no filme “Olga”.

Alunos	Narrativas
Fernanda	Bom, gostei bastante deste filme, ótimo. Mas, ao mesmo tempo triste. Fiquei com uma imensa vontade de chorar, mas me segurei. Olga uma garota (mulher) que saiu de casa. Ela participava de tipo manifestações [...] Foi para um campo de extermínio, sofreu bastante, sofreu violência, pegaram sua filha.
Iara	O filme conta a história de Olga, uma militar comunista [...] Antes de morrer Olga viu sua vida desde o começo, e não se desesperou, pois sabia que um dia seu esforço valeria a pena.
Joana	O filme Olga conta a história de uma mulher chamada Olga que é comunista. Olga era judia [...] Ela conhece um comunista brasileiro, os dois tem que fingir ser casados, depois de juntos surgiu um amor entre eles e com isso Olga engravida dele [...] Após anos de prisão em campos de concentração, depois Olga é morta na câmara de gás.
Regina	O filme Olga fala sobre a vida de Olga, uma judia, comunista que morava na Alemanha perante o governo nazista.
Leila	É um filme que conta a história de uma mulher chamada “Olga”, ela luta por seus ideais. Ela era uma mulher que não tinha uma boa relação com seus pais por causa dos seus pensamentos [...] Olga foi levada pelos nazistas para um campo de concentração e lá assassinada.
Vitória	Não realizou a atividade.
Miguel	Não realizou atividade.
Artur	Olga Benário nasceu em uma família judia em Munique na Alemanha no dia 12 de fevereiro de 1908. [...] Em 1923, aos 15 anos, Olga entrou para o partido comunista [...] Em fevereiro de 1942, Olga foi executada na câmara

	de gás com mais de 200 prisioneiros.
Ariel	Olga Benário nasceu em uma família judia em Munique na Alemanha no dia 12 de fevereiro de 1908. . [...] Em 1923, aos 15 anos, Olga entrou para o partido comunista. [...] Em fevereiro de 1942, Olga foi executada na câmara de gás com mais de 200 prisioneiros.
Renato	A história do filme se passa na época da ditadura. Na época em que Getúlio Vargas era presidente do Brasil e Hitler na Alemanha. Olga era de um partido comunista secreto [...] Fingiu ser mulher de um cara para protegê-lo [...] E de campo de concentração para outro, trabalhando e apanhando ela morreu sem ver a filha e o marido.

A partir da realização dessa atividade foi possível constatar algumas características percebidas por esses alunos sobre a personagem Olga. Conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 1: Distribuição das observações feitas pelos alunos sobre a vida da personagem Olga.

Características explicitadas	Número de alunos
Características relacionadas ao contexto familiar * Bom, gostei bastante deste filme, ótimo. Mas, ao mesmo tempo triste. Fiquei com uma imensa vontade de chorar, mas me segurei. Olga uma garota (mulher) que saiu de casa. * Ela conhece um comunista brasileiro, os dois tem que fingir ser casados, depois de juntos surgiu um amor entre eles e com isso Olga engravida dele. * Ela era uma mulher que não tinha uma boa relação com seus pais por causa dos seus pensamentos. * Olga Benário nasceu em uma família judia em Munique na Alemanha no dia 12 de fevereiro de 1908.	05
Características relacionadas ao contexto político * Ela participava de tipo manifestações [...] Foi para um campo de extermínio, sofreu bastante, sofreu violência, pegaram sua filha. * O filme conta a história de Olga, uma militar comunista. Antes de morrer Olga viu sua vida desde o começo, e não se desesperou, pois	08

sabia que um dia seu esforço valeria a pena. * O filme Olga conta a história de uma mulher chamada Olga que é comunista. Olga era judia. Após anos de prisão em campos de concentração, depois Olga é morta na câmara de gás. * O filme Olga fala sobre a vida de Olga, uma judia, comunista que morava na Alemanha perante o governo nazista. * É um filme que conta a história de uma mulher chamada “Olga”, ela luta por seus ideais. Olga foi levada pelos nazistas para um campo de concentração e lá assassinada. * Olga entrou para o partido comunista. Em fevereiro de 1942, Olga foi executada na câmara de gás com mais de 200 prisioneiros * A história do filme se passa na época da ditadura. Na época em que Getúlio Vargas era presidente do Brasil e Hitler na Alemanha. Olga era de um partido comunista secreto. Fingiu ser mulher de um cara para protegê-lo. E de campo de concentração para outro, trabalhando e apanhando ela morreu sem ver a filha e o marido.	
---	--

Observação: as porcentagens foram calculadas a partir das percepções desses educandos e não pelo número de alunos.

Nota-se que os educandos listaram poucos aspectos sobre a vida familiar de Olga. Nesse sentido, apenas uma aluna, através de uma visão mais romancista, aborda o envolvimento amoroso de Luís Carlos Prestes com Olga. Também é observado por outra aluna o relacionamento pouco afetivo entre Olga e seus pais.

Verifica-se que todos os alunos que realizaram a tarefa destacaram a influência dos aspectos políticos na vida de Olga, salientando principalmente a sua origem judia e o seu envolvimento com o partido comunista. Por fim, os aprendizes mencionaram a morte da personagem como um ato de violência realizado no campo de concentração pelos nazistas.

Entretanto, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela personagem, alguns estudantes compreendem que Olga também é apresentada como uma pessoa forte e esperançosa. Conforme pode ser constatado nessa narrativa sobre as atitudes de Olga: “Antes de morrer Olga viu sua vida desde o começo, e não se desesperou, pois sabia que um dia seu esforço valeria a pena” (Iara, 15 anos).

Observa-se no trecho acima que a aluna interpreta o final do filme a partir das atitudes da personagem ao saber que vai morrer. Diante disso, a cena demonstra para a aluna uma visão mais otimista de Olga sobre o futuro.

É imprescindível observar que os meninos desconsideram o romance apresentado no filme e procuram destacar mais algumas datas e o contexto histórico em seus resumos. Assim, verifica-se que a vida pessoal de Olga e o seu envolvimento amoroso com Luís Carlos Prestes, de forma geral, ficam em segundo plano.

Outra atividade realizada pelos alunos para a coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas sobre essa obra cinematográfica. Conforme apresentado a seguir:

Quadro 2: Quais as cenas mais marcantes do filme “Olga”? Por quê?

Alunos	Respostas
Fernanda	A que tiram o filho dela (suspiro). Ai, porque dói muito, é chocante e foi muito triste também ela tentando amamenta o filho pra que não tirasse dela. E que ela nem soube com quem tava o filho, né sora. E a hora que ela morre, né, naquela coisa de gás.
Iara	Aquela, tipo tiram o filho dela e quando ela morreu na câmara de gás. Porque quando tiram o filho dela foi uma cena bem forte, né. E ela tava presa, não podia fazer nada e a câmara de gás porque ela sabia que nunca mais ia vê o marido dela, a filha dela também.
Joana	A parte que pegam a filha dela. Porque tipo, uma mãe no período de amamentação nem cria a criança pode.
Regina	Quando tiram o bebê da Olga. Acho que essa cena foi a mais marcante. Porque tipo, mostrou o que realmente eles faziam, né. Porque não importava se era mesmo uma criança ou se era uma mãe, eles tiravam, só porque eram judia.
Leila	Ah! Teve uma cena que eu me emocionei bastante. Foi a hora que a criança foi retirada da mãe. Porque era um bebê e toda a criança precisa da mãe, até depois de grande. Uma pessoa sem a mãe não tem assim chão.
Vitória	Na hora em que tiram o filho da Olga. Porque aquilo eu acho triste. Porque nenhuma mãe ia gostar que tirasse o seu filho do lado.
Miguel	Quando a Olga foi separada do filho dela. Porque não é normal acontecer isso hoje em dia.
Artur	Eu achei aquela que ela perdeu a filha. Por causa que é difícil né, perde um filho pra uma mãe. Ainda mais, depois fica presa.
Ariel	Quando tiram a filha dela e quando ela vai para a câmara de gás. Quando ela vai para a câmara de gás ela vê ela quando ela era pequena.

Renato	É a parte que tiram o filho dela depois que o leite acaba. Porque tirar um filho de uma mãe é horrível.
--------	---

Sobre a questão referente a quais eram as cenas mais marcantes do filme *Olga* pode-se constatar que apenas três alunas mencionaram o momento em que Olga morreria na câmara de gás como a cena mais impactante. Entretanto, todos os alunos destacaram a cena em que retiram a filha de Olga.

Por essa razão, através de uma tabela, serão analisados os motivos justificados pelos alunos para a escolha dessa cena.

Tabela 2: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque selecionaram essas cenas no filme Olga

Motivos explicitados	Número de alunos
Motivos relacionados a situação da mãe * E que ela nem soube com quem tava o filho, né sora * Porque tipo, uma mãe no período de amamentação nem cria a criança pode. * E ela tava presa, não podia fazer nada. * Porque nenhuma mãe ia gostar que tirasse o seu filho do lado. * Por causa que é difícil né, perde um filho pra uma mãe. Ainda mais, depois fica presa.	05
Motivos relacionados a situação da filha * Porque era um bebê e toda a criança precisa da mãe, até depois de grande. Uma pessoa sem a mãe não tem assim chão.	01
Motivos relacionados aos sentimentos despertados nos alunos * A que tiram o filho dela (suspiro). Ai, porque dói muito, é chocante e foi muito triste também ela tentando amamentar o filho pra que não tirasse dela. * Porque quando tiram o filho dela foi uma cena bem forte, né. * [...] eu me emocionei bastante. * Porque aquilo eu acho triste. * Porque tirar um filho de uma mãe é horrível.	05
Motivos relacionados a situação política e social	02

* Porque tipo, mostrou o que realmente eles faziam, né. Porque não importava se era mesmo uma criança ou se era uma mãe, eles tiravam, só porque eram judia. * Porque não é normal acontecer isso hoje em dia.	
Não justificou a resposta	01

Observação: as porcentagens foram calculadas a partir das percepções desses educandos e não pelo número de alunos

Através da tabela 2 é possível constatar que cinco dos alunos escolheram essa cena porque consideraram muito difícil para uma mãe perder sua filha sem poder reagir. Assim, ter que abrir mão da maternidade é visto como algo inaceitável para esses educandos. Uma aluna também relatou a dificuldade de um filho crescer sem a mãe. Outros cinco alunos optaram por escolher essa cena devido as emoções despertadas pela mesma nos próprios aprendizes, salientando sentimentos como tristeza e dor. Sendo que dois alunos destacaram sua escolha na cena por observar a questão política e social que envolve a mesma, comparando-a com nossa atual sociedade.

Para analisar quais foram as percepções dos alunos sobre as situações apresentadas no filme propus a seguinte questão: Que conflitos vivem os personagens no filme *Olga*? As respostas obtidas foram:

Quadro 3: Que conflitos vivem os personagens no filme *Olga*?

Alunos	Respostas
Fernanda	Que ela acaba indo embora de casa pra pode luta pelos direito das pessoa.
Iara	Ela lutava pelos direitos dela.
Joana	Ela luta pelo povo dela.
Regina	Que a Olga sofreu por lutar pelo que ela queria.
Leila	A Olga lutava pelo o que ela acreditava.
Vitória	O sofrimento de uma pessoa. Tipo ela foi presa, ficou grávida, perdeu a filha.
Miguel	Ela queria ajuda as pessoas.
Artur	Ela procura o espaço dela, né. Na sociedade.
Ariel	Ela luto pela liberdade, por essas coisas.
Renato	Ela criticava tudo o que tava errado.

Ao responderem quais eram os conflitos vividos pelos personagens muitos alunos destacaram Olga como uma mulher que lutava não só pelos seus direitos, mas também pelos

direitos dos outros, conforme apresenta a tabela a seguir:

Tabela 3: Distribuição das respostas dos alunos referentes aos conflitos apresentados no filme *Olga*.

Situações explicitadas	Número de alunos
Situações relacionadas aos interesses pessoais da personagem * Ela lutava pelos direitos dela. * Ela procura o espaço dela, né. Na sociedade.	02
Situações relacionadas aos interesses ideológicos e sociais da personagem * Que ela acaba indo embora de casa pra poder lutar pelos direitos da pessoa. * Ela queria ajuda as pessoas. * Ela luta pelo povo dela. * Ela criticava tudo o que tava errado. * A Olga lutava pelo o que ela acreditava. * Ela luta pela liberdade, por essas coisas.	06
Situações relacionadas ao sofrimento da personagem * Que a Olga sofreu por lutar pelo que ela queria. * O sofrimento de uma pessoa. Tipo ela foi presa, ficou grávida, perdeu a filha.	02

Como pode ser constatado na tabela 3, dois educandos compreendem que o principal conflito abordado no filme *Olga* são os interesses pessoais da personagem, ou seja, a luta para conquistar apenas os seus direitos.

Contudo, a maioria dos estudantes percebe que os conflitos mais destacados nessa obra cinematográfica referem-se ao caráter ideológico da personagem Olga e sua preocupação com a sociedade da época. Duas alunas consideram que o maior conflito apresentado no filme é o próprio sofrimento de Olga, sendo que o mesmo também se origina a partir das próprias escolhas da personagem. Para essas alunas a personagem se destaca como uma vítima da violência.

Entretanto, Olga desafia o estereótipo de mulher como um ser frágil. E nesse sentido, pode-se interpretar que a maior parte dos alunos caracteriza a personagem como uma mulher de personalidade forte, independente e que apesar de sofrer, permanece lutando por mudanças na sociedade.

A última questão abordada nas entrevistas com os alunos, sobre esse filme, tinha como proposta analisar as possibilidades de comparação dessa obra com nossa atual sociedade. Sendo que os resultados obtidos foram os seguintes:

Quadro 4: Você acha que o filme *Olga* retrata nossa atual sociedade? Por quê?

Alunos	Respostas
Fernanda	Acho que sim. Tem a parte em que eles são torturados eu acho que hoje em dia nem tanto acontece isso. Mais acho que esses que são presos sempre há esse mesmo jeito de trata.
Iara	Não. Hoje em dia, tipo muita mulher já tem o poder. Tanto que ela já sustenta a casa, já cuida os filhos sozinha. Não tem tanto preconceito com os judeus também.
Joana	Acho que não. Porque não tem mais disso, tipo campo de concentração. A gente não houve mais fala dessas coisas.
Regina	Não. Acho que com o tempo abriu, é mais avançado, não tem mais. Alguém ainda pode ter essas idéias. Acho que não.
Leila	Não com tanta violência. Mais, um pouco sim. Porque as pessoas fazem de tudo pra ter o poder.
Vitória	Sim. Porque hoje em dia as pessoas lutam pelos seus direitos, né.
Miguel	Não. Porque hoje em dia há bastante preconceito, mas não tanto como naquela época.
Artur	(Silêncio). Eu acho que sim né, porque hoje eles fazem a mesma coisa que faziam antes, brigando pelas coisas.
Ariel	Não. Porque agora é bem diferente do que antes.
Renato	Acho que não. Não é mais como antes.

A maioria dos alunos considera que o filme não retrata nossa atual sociedade, principalmente devido às mudanças políticas e sociais ocorridas ao longo do tempo. Entretanto, esses mesmos aprendizes também demonstram incerteza para justificar suas respostas. Conforme apresenta a tabela a seguir:

Tabela 4: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque o filme retrata ou não retrata a atual sociedade.

Motivos explicitados	Número de alunos
-----------------------------	-------------------------

Relacionados a situação política e social * Porque não tem mais disso, tipo campo de concentração. A gente não houve mais fala dessas coisas. * Acho que com o tempo abriu, é mais avançado, não tem mais. Alguém ainda pode te essas idéias. Acho que não. * Mais, um pouco sim. Porque as pessoas fazem de tudo pra ta no poder. * Sim. Porque hoje em dia as pessoas lutam pelos seus direitos, né. * (Silêncio). Eu acho que sim né, porque hoje eles fazem a mesma coisa que faziam antes, brigando pelas coisas. * Porque agora é bem diferente do que antes. * Acho que não. Não é mais como antes.	07
Relacionados a situação de violência e preconceito * Tem a parte em que eles são torturados eu acho que hoje em dia nem tanto acontece isso. Mais acho que esses que são presos sempre há esse mesmo jeito de trata. * Hoje em dia, tipo muita mulher já tem o poder. Tanto que ela já sustenta a casa, já cuida os filhos sozinha. Não tem tanto preconceito com os judeus também. * Porque hoje em dia há bastante preconceito, mas não tanto como naquela época.	03

Ao comparar o filme com a nossa atualidade, percebe-se que a maioria desses sujeitos observa e analisa as mudanças no contexto social e político existente na atualidade, considerando essas mudanças como um aspecto positivo.

Entretanto, esses mesmos aprendizes compreendem as transformações sociais como um processo contínuo. Pois, apesar das mudanças, ainda hoje se pode visualizar, embora em menor proporção, a permanência da violência e do preconceito no cotidiano das pessoas.

Sendo que em determinados momentos faz-se necessário manifestar-se na luta pelos seus direitos. Pois, “as pessoas fazem de tudo pra ta no poder” (Leila, 16 anos), conforme a narrativa dessa aluna, ao se referir à política.

Somente uma aluna analisa, de forma direta, a questão de gênero ao comparar a história narrada no filme com a nossa atualidade. Para ela, a mulher conseguiu conquistar sua independência em vários setores. Ela é capaz de sustentar a casa e cuidar dos filhos sozinha. E

conforme a mesma aluna: “Hoje em dia, tipo muita mulher já tem o poder” (Iara, 15 anos). Diante disso, de acordo com Guacira Louro (2013):

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas [...]. Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (LOURO, 2013, p. 45)

Neste aspecto, a exposição do filme *Olga* possibilitou aos educandos refletir, a partir de um outro olhar produzido pela obra cinematográfica, sobre a personagem Olga e também sobre os conteúdos trabalhados principalmente através do livro didático, abordando o Nazismo, o Comunismo e o Governo de Getúlio Vargas. Conforme as análises de Ribeiro (2013):

O filme parte de uma percepção do concreto, do visível, que por consequência se exprime em todos os sentidos. Pelo filme estamos sentindo, experimentando e aflorando sensações. O filme explora o ver, o ter diante de nós as situações, as personagens históricas que distantes temporalmente são encenadas em relações especiais, por serem chamativas e por produzirem sensações. O filme está, na maior parte das vezes, funcionando como um aparato imagético do conhecimento historiográfico. (RIBEIRO, 2013, p. 21)

Portanto, conforme a citação acima, o filme é capaz de proporcionar ao telespectador um despertar de novos sentimentos como a raiva, a alegria e a angústia; sobre as atitudes dos personagens históricos antes conhecidos somente através da literatura ou dos manuais didáticos.

É interessante ressaltar que o filme *Olga* ao retratar parte do passado do Brasil, também foi capaz de aflorar diversas emoções sobre os telespectadores que lotaram as salas de cinema e em muitos momentos conseguiram se identificar com a personagem principal, Olga Benário.

Diante desse fato, saliento nesse momento o trabalho de Morgana Fischer (2010) sobre a análise da obra cinematográfica *Olga*. Sendo que essa autora também apresenta alguns detalhes interessantes sobre algumas cenas da personagem principal, conforme observa-se a seguir:

Olga discursa para um público de comunista alemães e pela montagem da cena, pelas escolhas dos planos pelo diretor, [...] percebe-se que ele tentou retratar a personagem de uma maneira grandiosa, heróica, aclamada e aplaudida por todos. Antes do final da cena, já inicia uma música instrumental de uma banda marcial que se encaixa com a cena seguinte, em que Olga está em um campo de treinamento. Em planos aproximados, a personagem aparece atirando com fuzis e armas ao lado de muitos outros soldados, com uma expressão decidida e forte e sempre ao lado de homens. Assim, entende-se que o diretor tentou mostrar Olga como uma mulher diferente daquelas da época, já que fez treinamento militar e não se preocupou em formar uma família, nem ter filhos. Por outro lado, ao mesmo tempo em que o

diretor mostra uma mulher forte, também representa a personagem como alguém passível de se apaixonar. (FISCHER, 2010, p. 10)

A partir das conclusões apresentadas na pesquisa dessa autora sobre a personagem Olga Benário, compreende-se que o diretor Jayme Monjardim quis mostrar uma mulher destemida na luta pelos seus ideais e sonhos de uma sociedade sem injustiças sociais. Contudo, essa mesma mulher forte, sem perder em nenhum momento a sua valentia, também apresenta a sua feminilidade e delicadeza ao se apaixonar por Luís Carlos Prestes. Para Fischer (2010): “[...] a personagem tem suas ações todas motivadas por alguma paixão, seja por Prestes ou pela Revolução”. (Idem, 2010, p.12)

Portanto, partindo dessa observação, percebe-se que a personagem Olga é uma mulher sonhadora e movida por suas paixões, porém dividida inicialmente entre lutar por um mundo melhor e entregar-se ao amor.

Sendo também representada como uma mulher sem medos na luta pelos menos favorecidos, chegando ao ponto de romper até a relação com os seus pais devido aos seus ideais revolucionários, permanecendo quase que inabalável em todos os momentos do filme. Uma heroína que continua forte inclusive no final do filme quando está morrendo e permanece firme olhando para a câmera até o fim.

2.3. Filhas do Vento: o protagonismo feminino e algumas questões raciais

Ao iniciar uma análise referente ao preconceito racial enfrentado principalmente pelos personagens femininos do filme, primeiramente cabe aqui salientar que Joél Zito Araújo além de cineasta, escritor, professor e roteirista de filmes, também é considerado, a partir de seus trabalhos, um militante da causa negra no Brasil. Partindo dessa premissa, destaco nesse momento fragmentos da entrevista desse cineasta para a revista *Z cultural* sobre a sua proposta de cinema:

já tem as duas questões a que eu sempre volto: discutir a participação do negro na sociedade, confrontando a ideologia do branqueamento, o racismo, o pensamento colonialista; além de estar atento à questão de gênero. Quanto ao lugar do negro sempre foi uma reflexão intencional, racional, e quanto ao gênero, não foi intencional; simplesmente é uma questão que me acompanha. [...]. O longa de ficção que realizei, *Filhas do vento* (2004), é sobre isso, a relação de mães e filhas, de mulheres, assim como outro documentário meu, que tem o mesmo tema: [...] Tenho filhas, estou rodeado de mulheres, minhas ex-esposas, minha namorada.... Minha mãe, figura fortíssima em minha vida. Acho que vivo a mesma coisa ao retratar esse universo, é uma forma de saber mais sobre ele. (ARAÚJO, 2013)

Denota-se a partir dessa entrevista que o cineasta em seus trabalhos tem como principal proposta promover a reflexão sobre a participação do negro no desenvolvimento da sociedade brasileira. Sua intenção é demonstrar que o racismo permanece influenciando na difícil inserção social desse grupo. Nessa mesma linha, Handerson (2011) destaca que:

Passado mais de um século da abolição jurídica da escravidão, a esmagadora maioria dos negros tem que concentrar suas energias em provar que é gente, cidadão, dotado de humanidade, com tudo que isso significa. A condição em que seus ancestrais chegaram continua sendo o maior referencial: o negro (homogêneo), principalmente o de cor preta, continua sendo enxergado como coisa – quando é visto. Por isso, como já foi salientado, tem de concentrar sua luta na comprovação da sua humanidade e visibilidade. (HANDERSON, 2011, p. 18)

Contudo, Joel Araújo também destaca que ao longo de sua jornada cinematográfica abordar a questão de gênero não foi algo intencional, mas que surgiu naturalmente em seus trabalhos. Principalmente por influência da forte presença da mãe em sua vida e das demais mulheres que com ele convivem. Para ele, tratar o universo feminino em suas obras é uma forma de melhor compreendê-lo. Diante disso, o filme *Filhas do Vento* tem como pretensão analisar a maneira com que se desenvolvem as relações entre as mulheres negras, em especial o íntimo contato entre mães e filhas.

Assim, é imprescindível mencionar que o diretor Joel Zito Araújo, a partir da sua preferência por trabalhar somente com atores negros na elaboração do filme *Filhas do Vento*, também teve como proposta denunciar a falta de papéis diferenciados para atores negros que frequentemente acabam relegados a papéis de escravos e empregados domésticos.

Outro enfoque relevante sobre a obra cinematográfica *Filhas do Vento* diz respeito aos poucos personagens homens presentes nesse filme. Além disso, o cineasta também acabou criando personagens estereotipados: o pai autoritário, o namorado sedutor e o amante insensível.

As personagens femininas apresentam-se em boa parte do filme como vítimas de um passado nunca esquecido e ressentidas com a atual situação de vida que possuem. Ao mesmo tempo que elas superam os seus problemas com muita força e coragem. Assim, torna-se interessante a forma como o cineasta procura retratar a figura da mulher negra que existe no Brasil. Pois, nessa mesma linha, conforme as pesquisas de Haerter (2011):

Essas mulheres são herdeiras da escravidão e, muito provavelmente, suas trajetórias de vida são marcadas por essa situação vivenciada pelos seus ancestrais. Tais marcas são perceptíveis nas situações de discriminação, preconceitos e silenciamentos impostos a este grupo [...] Contudo, cabe salientar que as mulheres negras constituem fortes exemplos de resistência a uma sociedade predominantemente

masculina e branca, pois elas dizem e continuam dizendo “não” a contextos que negam a sua história de resistência e luta. Elaboraram e elaboram variadas estratégias, inclusive corporais, mostrando-se combatentes e resistentes e sobretudo, detentoras de um protagonismo específico, em razão da posse de uma memória cultural ancestral. (HAERTER, 2011, p. 56-57)

Em meio ao contexto apresentado, nota-se que esse filme possibilita aos educadores trabalhar em sala de aula sobre o preconceito racial e a construção da identidade nacional dos afro-descendentes. Portanto, proporcionando aos alunos reflexões referentes a luta dos cidadãos negros por um espaço digno na sociedade brasileira. E através do enredo apresentado no filme, o cineasta procura, principalmente, dar visibilidade a alguns problemas enfrentados pelas mulheres negras no Brasil.

Diante desse fato, cabe aqui pontuar a existência de uma legislação específica a qual obriga todas as escolas públicas e particulares a adotarem em seus currículos a história da África e de seus descendentes, assim como sua influência cultural no Brasil.

À luz deste contexto, através da (Lei 10.639/2003), compete aos espaços escolares trabalharem em seus conteúdos a inclusão da cultura negra em geral. Garantindo aos educandos o direito de conhecer a história desse grupo étnico que muito contribuiu e continua contribuindo no desenvolvimento do Brasil. Visando assim também auxiliar na redução do preconceito racial infelizmente consolidado em nossa atual sociedade. Conforme apresenta Castilhos (2011):

A lei respalda o educador que promove a justiça, a ética e a cidadania em sala de aula, oferecendo ao educando, enquanto sujeito desta história, a oportunidade de conhecer a sua ancestralidade para poder transformar seus escritos futuros, a partir de um entendimento crítico da realidade. Dessa maneira, construirá uma nova história da população negra brasileira, pautada em valores morais que favorecem o resgate da auto-estima e a motivação para a mudança. O exercício da lei promove o combate às injustiças seculares contra os negros, objetos da escravização de suas vidas, dando visibilidade às suas raízes, enquanto mostra a importância do continente africano para a construção da identidade nacional. [...] Para além disso, a lei é reflexo de enormes processos históricos de lutas de mulheres e homens para serem trabalhados os conteúdos da cultura e história africana na sociedade brasileira. (CASTILHO, 2011, p.84-85)

Para tanto, é preciso novas propostas de trabalho em sala de aula, com o objetivo de promover a perpetuação ou recuperação da identidade cultural dos diversos grupos étnicos existentes em nosso país. Faz-se necessário desconstruir alguns conceitos sobre a cultura hegemonicamente branca, trazidos historicamente para o nosso país.

Entretanto, nota-se que existe um escasso material didático para desenvolver esse tema nas escolas. Sendo que diversos ambientes educativos não possuem suporte pedagógico

necessário para o corpo docente desenvolver um trabalho que respeite e valorize a cultura negra brasileira. E Diante dessa problemática as obras cinematográficas de Joel Araújo tornam-se viáveis e merecem destaque ao contemplarem esse assunto com muita propriedade.

Figura 05: Apresentação do filme *Filhas do Vento* para os alunos da turma do nono ano B



Fonte: Acervo Pessoal

Na imagem apresentada acima, verifica-se que todos os alunos demonstram estar prestando atenção nas cenas apresentadas através da televisão. Também é possível observar que alguns alunos do nono ano preferem assistir o filme *Filhas do Vento* mais próximos da televisão, enquanto que outros educandos escolhem ocupar o lado da parede para visualizar essa produção cinematográfica.

É importante registrar que os estudantes em todas as exposições dos filmes selecionados para a pesquisa, sempre tiveram total liberdade de escolherem um lugar dentro da sala de aula, o qual eles consideravam mais apropriado para assistirem essas obras cinematográficas.

De minha parte, as exigências eram que para não prejudicar a concentração de ninguém da turma, todos os aprendizes precisavam fazer silêncio durante as apresentações cinematográficas. Dessa forma, para evitar qualquer tipo de barulho, a ida ao banheiro ocorria

de forma restrita e o manuseio de aparelhos celulares era proibido entre os alunos.

Assim como também era aconselhado que esses alunos prestassem o máximo de atenção nas cenas dos filmes, procurando sempre observar a participação feminina e as relações sociais que se estabeleciam com essas mulheres, pois assim na hora das entrevistas eles poderiam compreender melhor as perguntas e respondê-las de forma mais significativa.

Ficha técnica do filme “Filhas do Vento”¹²

Lançamento: 16 de Setembro de 2005 (1h. 25min.)

Dirigido por: Joel Zito Araújo

Atores principais: Milton Gonçalves (personagem Zé das bicicletas), Taís Araújo (personagem Cida) e Thalma de Freitas (personagem Ju)

Gênero: Drama

Nacionalidade: Brasil

Tipo de filme: longa-metragem

Cor: colorido

Bilheterias Brasil:_____

Classificação indicativa:_____

Sinopse: **Filhas do Vento** (Joel Zito Araújo, 2005), “Um filme com elenco quase exclusivamente de atores negros, Filhas do Vento, é a saga de uma família de Lavras Novas, em Minas Gerais, entre rivalidades internas, separações e encontros. Sozinho após o abandono de sua esposa, o patriarca cuida de suas duas únicas filhas: a mais velha Cida e a caçula Ju. Após uma discussão com o pai, a primeira parte para a cidade grande levada pelo sonho de ser atriz e a outra prefere ficar ligada à vida tradicional do interior. Depois de quarenta anos, as duas irmãs se reencontram durante o enterro do pai. Elas precisam lidar com o passado doloroso e as mágoas que herdaram do desentendimento familiar. A tensão entre ambas aumenta pelo fato de suas próprias filhas perpetuarem o mesmo dilema. Cansada da rotina da cidade grande com a mãe Cida, a tenente da marinha, Selminha, prefere o aconchego e a simplicidade da vida no campo, enquanto Dorinha, filha de Ju, sonha em ser artista e repetir a trajetória da tia Cida”. O filme retrata a identidade da mulher negra na década de 1950 no Brasil (Sinopse disponível em:<http://imagem-em-movimento.blogspot.com.br/2005>. Acesso em 15/11/2012)

¹² Filhas do Vento: É o primeiro filme de ficção do diretor Joel Zito Araújo. Ganhou o prêmio Paratycine de Melhor Roteiro e no Festival de Gramado ganhou Melhor Diretor: Joel Zito Araújo, Melhor Ator: Milton Gonçalves, Melhor Atriz: Ruth de Souza/ Léa Garcia, Melhor Ator Coadjuvante: Rocco Pitanga, Melhor Atriz Coadjuvante: Taís Araújo/ Thaima de Freitas e Prêmio da Crítica. Fonte: WWW.adorocinema.com/filmes/filme-202122

Após a apresentação do filme os educandos tinham como tarefa para casa assistir a programação de algumas emissoras de televisão, selecionadas pelos próprios alunos, e realizarem uma pesquisa sobre a inclusão dos atores afrodescendentes na atual televisão brasileira. Pois no intuito de desenvolver as atividades através de aulas-oficinas, conforme apresenta Barca (2004), é necessário ter como lógica: “O professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (BARCA, 2004, p. 132).

Embora os educandos tenham identificado a participação de atores e atrizes negras em algumas novelas e comerciais da atualidade, cabe aqui salientar que os resultados dessa atividade não serão aprofundados, pois o objetivo principal nesse trabalho refere-se a interpretação dos alunos sobre o gênero feminino a partir das produções cinematográficas selecionadas.

É necessário considerar, entretanto, que a partir da pesquisa proposta aos alunos, os mesmos conseguiram observar uma crescente inserção de atores afrodescendentes nas emissoras de televisão em 2013. Inclusive esse fato também foi mencionado pelo próprio cineasta do filme *Filhas do Vento*, em entrevista a revista *Z Cultural*:

Essa quantidade de atores e personagens negros é inédita. Temos que pensar nisso. Isso é fruto de uma luta longa, nossa, dos atores, dos militantes negros, mas também acho que tem um fator novo: a emergência da chamada classe C. Ela quer ver histórias de seu cotidiano, quer ver personagens iguais a ela na TV e está conquistando espaço. A Globo está apostando nisso, não é à toa que Lázaro Ramos vive o protagonista na novela das 18h. Claro que ele é grande ator, muito carismático, mas há um momento muito favorável também. Estou vendo isso como um novo momento, como um novo tempo em que finalmente o povo negro vai fazer parte das imagens do país que a TV representa. Mas o cinema não está acompanhando isso. (ARAÚJO, 2013)

Por fim, observei que os estudantes do nono ano B e o próprio cineasta referem-se ao mesmo período histórico ao analisarem a participação dos afro-descendentes na mídia brasileira. Pois tanto as atividades desses alunos como a entrevista de Joel Araújo ocorreram no ano de 2013. Assim, é interessante analisar que naquele momento ambos perceberam uma crescente participação dos artistas negros nos papéis de destaque das novelas. Para o cineasta a inclusão desses sujeitos na televisão é o resultado de muita luta contra o preconceito racial e pela conquista por espaços significativos.

Para analisar essas e outras questões, a seguir serão apresentadas as percepções dos estudantes a partir da obra cinematográfica *Filhas do Vento*. Para tanto, elaborei a seguinte pergunta:

Quadro 5: Quais as cenas mais marcantes do filme *Filhas do Vento*? Por quê?

Alunos	Respostas
Fernanda	A hora em que a irmã dela disse se fosse pra , pra se alguma coisa, deus tinha, tinha feito eles, elas nascerem branca. E que o pai delas achava que ela fazia tudo de errado e era o contrário, era a irmã dela. Ela era muito mal tratada. Diferente da irmã.
Iara	Ah! Pra mim foi quando ele conto a história, que a mãe dele contava pra ele. Porque ele conta né, tipo assim, as filhas dele são umas árvores, aí as que são soltas o vento leva pra longe e as, as outras fincam raiz.
Joana	A parte que o, que o pai fala que os meninos são filhos do trovão e as meninas são filhas do vento. Por isso o nome do filme eu acho. Porque deu pra entende o nome do filme.
Regina	Quando ele bate na cara da filha e fala sobre a mãe dela. E quando no final, quando elas se perdoam. Primeiro porque pra gente não é mais acostumado um pai, tipo pra mim não é. Minha mãe, meu pai sempre falaram pra mim, pra mim faze o que eu achava melhor e que fosse me ajuda. Então, pra mim isso não é muito normal, então, foi o que me impressiono e a última porque foi legal (riso), o que a gente sempre espera que aconteça sempre que a gente briga com alguém da família.
Leila	A cena em que o pai agrediu a filha pelo que ela não tinha culpa. Quem tinha culpa era a outra filha e também a hora em que, a filha dessa, dessa que foi agredida, no futuro ela se virou contra a mãe.
Vitória	Hum! Na hora que o pai dela diz, diz que ela dormiu com, com o marido da irmã, né. Mais ela não tinha dormido e o pai dela deu um tapa na cara dela. Porque ela falo a verdade pra ele.
Miguel	Quando ela vai embora da cidade depois da briga com o pai.
Artur	(Silêncio). Acho que foi a que a guria conseguiu o papel dela de atriz. Que ela queria se e conseguiu.
Ariel	Quando o pai dela, quando o pai dela diz que se ela já viu negro em programa de televisão. Porque ele não acreditava na filha dele.
Renato	De uma frase que a filha do cara lá disse. Que, que deus teria que ter feito elas brancas pra não sei, não lembro dessa frase. Porque era sobre o destino delas.

Através do quadro acima é possível perceber a diversidade na escolha das cenas mais marcantes do filme *Filhas do Vento*. A partir disso, foi necessário criar a seguinte tabela:

Tabela 5: Distribuição das situações explicitadas pelos alunos a partir do filme “Filhas do Vento”

Situações explicitadas	Número de alunos
Situações relacionadas ao contexto de violência familiar * E que o pai delas achava que ela fazia tudo de errado e era o contrário, era a irmã dela. Ela era muito mal tratada. Diferente da irmã. * Quando ele bate na cara da filha e fala sobre a mãe dela. Primeiro porque pra gente não é mais acostumado um pai, tipo pra mim não é. Minha mãe, meu pai sempre falaram pra mim, pra mim faze o que eu achava melhor e que fosse me ajuda. Então, pra mim isso não é muito normal. * A cena em que o pai agrediu a filha pelo que ela não tinha culpa. Quem tinha culpa era a outra filha e também a hora em que, a filha dessa, dessa que foi agredida, no futuro ela se virou contra a mãe. * Hum! Na hora que o pai dela diz, diz que ela dormiu com, com o marido da irmã, né. Mais ela não tinha dormido e o pai dela deu um tapa na cara dela. Porque ela falo a verdade pra ele. * Quando ela vai embora da cidade depois da briga com o pai.	05
Situações relacionadas ao preconceito racial * A hora em que a irmã dela disse se fosse pra , pra se alguma coisa, deus tinha, tinha feito eles, elas nascerem branca. * Quando o pai dela, quando o pai dela diz que se ela já viu negro em programa de televisão. Porque ele não acreditava na filha dele. * De uma frase que a filha do cara lá disse. Que, que deus teria que ter feito elas brancas pra não sei, não lembro dessa frase. Porque era sobre o destino delas.	03
Situações relacionadas a questão de gênero * Ah! Pra mim foi quando ele conto a história, que a mãe dele contava pra ele. Porque ele conta né, tipo assim, as filhas dele são	02

umas árvores, aí as que são soltas o vento leva pra longe e as, as outras fincam raiz. * A parte que o, que o pai fala que os meninos são filhos do trovão e as meninas são filhas do vento. Por isso o nome do filme eu acho. Porque deu pra entender o nome do filme.	
Situações relacionadas às expectativas dos alunos sobre o filme * E quando no final, quando elas se perdoam [...] porque foi legal (riso), o que a gente sempre espera que aconteça sempre que a gente briga com alguém da família. * (Silêncio). Acho que foi a que a gurira conseguiu o papel dela de atriz. Que ela queria se e conseguiu.	02

Observação: as porcentagens foram calculadas a partir das percepções desses educandos e não pelo número de alunos.

De acordo com a tabela apresentada, verifica-se que a maioria dos alunos selecionou as imagens que apresentam situações de violência familiar como as cenas mais marcantes do filme. Justificando essas escolhas principalmente porque consideram essas cenas muito injustas. Inclusive, uma aluna consegue relacionar e diferenciar a cena apresentada no filme com a sua realidade familiar.

As cenas que destacam o preconceito racial também chamaram bastante a atenção dos aprendizes. Sobretudo porque o preconceito apresentado nessa produção cinematográfica ocorre dentro da própria família das personagens em destaque.

Questões de gênero também são observadas em algumas cenas por duas alunas, uma vez que elas perceberam através da narrativa do personagem patriarcal a diferença na criação dos filhos e filhas, a qual é justificada através de uma lenda apresentada no filme.

Duas alunas consideraram as imagens que apresentam alguns aspectos positivos na história narrada como as cenas mais marcantes do filme. Uma delas observou a cena em que a personagem conseguiu o papel de atriz que ela tanto almejava e a outra aluna destacou a cena final em que as irmãs se perdoam. Esta última justificou a escolha por ser uma cena legal e a qual sempre se espera que aconteça na vida real.

Outra questão abordada nas entrevistas referente ao filme *Filhas do Vento* foi sobre os conflitos apresentados nessa produção cinematográfica. Diante desse questionamento as respostas apresentadas pelos alunos foram as seguintes:

Quadro 6: Que conflitos vivem os personagens no filme *Filhas do Vento* ?

Alunos	Respostas
Fernanda	Que o pai discrimina uma filha bastante e ela que se atriz e ele acha que ela não pode alcançar o sonho dela.
Iara	É a que que se atriz e o pai não aceita.
Joana	Por causa que a menina qué se famosa e o pai não aceita isso, e acha que ela é errada. Aí o pai julga muito ela.
Regina	Mentiras. O pai morreu com a mentira da mais velha.
Leila	Ah! Porque a filha mais nova era mais safadinha, mais soltinha e a filha mais velha era mais quieta. Então, ele tinha essa coisa com a mais velha como se ela fosse a safadinha e a outra que fosse a quietinha. O que era totalmente o contrário.
Vitória	Aquela mulher, a mais velha, dependia dos filho, né, no caso pra vive.
Miguel	As brigas na família.
Artur	Ah! Eles nunca tavam de bem com a vida. Sempre brigando.
Ariel	As irmãs brigam muito.
Renato	O pai delas implicava sempre com a filha que era mais quieta que se interessava pelo estudo.

Assim, para analisar as respostas desses estudantes foi criada a seguinte tabela:

Tabela 6: Distribuição das respostas apresentadas pelos alunos referentes aos conflitos apresentados no filme *Filhas do Vento*

Situações explicitadas	Número de alunos
Situações relacionadas as atitudes machistas do patriarca * Que o pai discrimina uma filha bastante e ela que se atriz e ele acha que ela não pode alcançar o sonho dela. * É a que qué se atriz e o pai não aceita * Por causa que a menina qué se famosa e o pai não aceita isso, e acha que ela é errada. Aí o pai julga muito ela. * O pai delas implicava sempre com a filha que era mais quieta que se interessava pelo estudo.	04
Situações relacionadas as atitudes das irmãs * Ah! Porque a filha mais nova era mais safadinha, mais soltinha e	04

a filha mais velha era mais quieta. Então, ele tinha essa coisa com a mais velha como se ela fosse a safadinha e a outra que fosse a quietinha. O que era totalmente o contrário. * As irmãs brigam muito. * Mentiras. O pai morreu com a mentira da mais velha. * Aquela mulher, a mais velha, dependia dos filho, né, no caso pra vive.	
Situações relacionadas as consequências desse convívio familiar * As brigas na família. * Ah! Eles nunca tavam de bem com a vida. Sempre brigando.	02

Diante da tabela apresentada acima, é possível perceber que quatro alunos consideram que os principais conflitos existentes no filme ocorrem devido a personalidade dominadora e autoritária do patriarca sobre a filha mais velha. Outros quatro alunos observam que as atitudes da irmã mais nova motivam os principais problemas abordados nessa produção cinematográfica. Por fim, dois alunos salientam como principais conflitos as brigas familiares ocorridas ao longo do filme.

Outra questão levantada a partir do filme *Filhas do Vento* tinha como proposta também analisar as possibilidades de comparação dessa obra com nossa atual sociedade e os resultados obtidos foram os seguintes:

Quadro 7: Você acha que o filme *Filhas do Vento* retrata a atual sociedade? Por quê?

Alunos	Respostas
Fernanda	Eu acho que não, muito pouco. Porque aquele tempo diziam que, que negros não podiam se atrizes. Hoje em dia a gente já vê bastante.
Iara	Eu acho que não. Porque hoje em dia, já desde criança as mães e os pais até já tão incentivando as crianças pra cursos. Essas coisas.
Joana	Ah! Eu acho que sim. Por causa da desigualdade, mais não por causa da televisão, porque agora tem muitos negros na televisão.
Regina	Não. Porque se tu olha, tu vê numa novela sempre vai te um ator ou atriz negra, então, não é a mesma coisa, então.
Leila	Em termos. Porque muita gente ainda tem preconceitos, mais outros também não. Muitas participam de novelas, séries.

Vitória	Acho que sim. Porque muita gente ainda tem preconceito.
Miguel	Sim. Porque ainda tem preconceito.
Artur	Não sei.
Ariel	Mais ou menos. Porque algumas, algumas pessoas que são negras são discriminadas também.
Renato	Sim. Por causa que até hoje existem preconceitos contra os negros.

Sobre essa questão apresentada no quadro acima, dois alunos consideram que o filme não retrata nossa atual sociedade e quatro estudantes compreendem que essa produção cinematográfica tem relação com a atualidade. Entretanto, três aprendizes demonstram incerteza em suas respostas e um aluno não soube responder.

Na tabela a seguir podemos observar as justificativas desses alunos para a escolha de suas respostas.

Tabela 7: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque o filme *Filhas do Vento* retrata ou não retrata a atual sociedade.

Motivos explicitados	Número de alunos
Relacionados ao preconceito racial * Acho que sim. Porque muita gente ainda tem preconceito. *Sim. Porque ainda tem preconceito * Mais ou menos. Porque algumas, algumas pessoas que são negras são discriminadas também. *Sim. Por causa que até hoje existem preconceitos contra os negros. * Em termos. Porque muita gente ainda tem preconceitos * Ah! Eu acho que sim. Por causa da desigualdade	06
Relacionados as oportunidades na atual sociedade * Eu acho que não, muito pouco. Porque aquele tempo diziam que, que negros não podiam se atrizes. Hoje em dia a gente já vê bastante. * Eu acho que não. Porque hoje em dia, já desde criança as mães e os pais até já tão incentivando as crianças pra cursos. Essas coisas. *[...] mais não por causa da televisão, porque agora tem muitos negros na televisão.	05

* Não. Porque se tu olha, tu vê numa novela sempre vai te um ator ou atriz negra, então, não é a mesma coisa, então.	
* [...] mais outros também não. Muitas participam de novelas, séries.	
Não soube responder	01
* Não sei.	

Observação: as porcentagens foram calculadas a partir das percepções desses educandos e não pelo número de alunos.

Como pode ser observado, em sua maioria (seis deles) percebem a permanência do preconceito racial no nosso cotidiano. Nesse sentido, compreende-se que “a discriminação racial (além da de gênero) também colabora, e muito, para a precária situação vivida por esse grupo, na comparação com os demais, sobretudo, homens e mulheres negras”. (NEPOMUCENO, 2012, p.394)

Apesar disso, cinco estudantes consideram que hoje em dia existem mais oportunidades na televisão brasileira para os afrodescendentes e uma aluna também menciona as oportunidades ofertadas pelos cursos para a formação de atores mirins.

Entretanto, esses mesmos alunos em suas reflexões sobre nossa atual sociedade desconsideram quais papéis são ofertados para esses atores afrodescendentes nas emissoras de televisão e em outros espaços midiáticos. Assim como também não se questionam se as oportunidades e as condições de trabalho são as mesmas para os atores negros e, principalmente, para as atrizes negras.

Apesar de essas questões serem pouco percebidas pelos educandos, infelizmente sabe-se que ao longo da história da televisão brasileira várias atrizes negras conseguiram somente os papéis de escrava ou de empregada doméstica. Sendo necessário em muitos momentos interpretar situações que demonstravam sua subordinação aos personagens de cor branca. Por outro ponto de vista, a mesma autora registra que:

As mulheres negras compreendem e souberam usar com maestria os poucos espaços de sobrevivência deixados por uma sociedade profundamente hierarquizada por “cor” e sexo. Igualmente, vêm enfrentando com determinação formas de exclusão e desigualdades, responsáveis por manter esse grupo em condições de extrema vulnerabilidade, a despeito dos avanços obtidos ao longo dos anos. (Idem, 2012, p.406)

Partindo dessas observações apontadas, evidencia-se a necessidade de aprofundar e diversificar as práticas pedagógicas em sala de aula sobre as questões de gênero articulando-

as com as questões referentes ao preconceito racial existente na atualidade; bem como analisar quais são as verdadeiras oportunidades na mídia e em espaços público para esses homens e essas mulheres afrodescendentes.

3º Capítulo: *Vida Maria e Acorda Raimundo, Acorda!* entre o conformismo e a esperança de dias melhores

Nesse terceiro capítulo, destaco duas produções cinematográficas brasileiras *Vida Maria* e *Acorda Raimundo, Acorda!* que apresentam em seus roteiros histórias de mulheres conformadas com a sua realidade. O primeiro filme demonstra o abandono dos estudos por parte das mulheres nordestinas e o segundo filme salienta a subordinação das mulheres na realização das tarefas domésticas. Cabe destacar que os finais desses dois curtas-metragens apresentam o conformismo dessas mulheres sobre a sua realidade.

Partindo dessa característica cinematográfica, apresento agora o filme *Vida Maria*. Acentuo que nessa obra, além de proporcionar alguns questionamentos referentes à evasão escolar feminina, também foi possível dialogar sobre a pobreza enfrentada no Nordeste e destacada nessa obra cinematográfica com conteúdo de história referente ao movimento popular brasileiro ocorrido em 1870 a 1940 conhecido como Cangaço. Tal movimento foi considerado caracterizado como sendo de fora da lei, constituído principalmente por sertanejos envolvidos em disputas de terras e crimes como assassinatos.

Para tanto, antes da apresentação do filme *Vida Maria*, foram entregues dois textos adaptados fotocopiados para todos os alunos dessa turma; um referente a participação feminina no movimento do Cangaço e o outro destacando a biografia de Lampião e Maria Bonita. Por esta razão, no texto adaptado sobre a participação feminina no cangaço, destaco as análises de Wolff (2012):

A cangaceira mais conhecida, especialmente por sua associação com o “rei do cangaço”, foi Maria Bonita. Ela juntou-se ao bando de Lampião em 1929 e morreu em 1938, degolada pela polícia, com os outros membros do grupo. Não existem muitos relatos da existência de cangaceiras antes de Maria Bonita, mas o fato é que, depois que Lampião incorporou sua companheira ao seu grupo, outras mulheres passaram a ser aceitas pelos cangaceiros. Ao acompanhar o grupo, elas costumavam cozinhar, costurar e cuidar dos feridos. Embora normalmente não participassem dos combates de maneira ativa [...], elas andavam armadas para poder se defender e usavam roupas características dos grupos dos cangaceiros adaptadas para as mulheres. Muitas vezes foram baleadas por estarem presentes nos tiroteios. (WOLFF, 2012, p.436)

Assim, após a leitura dos textos, e depois de alguns comentários realizados pelos alunos sobre a construção dos mitos Lampião e Maria Bonita, também foi possível por parte dos alunos perceber as poucas opções de vida das mulheres nordestinas no passado. Em seguida, coube aos aprendizes compararem a situação de pobreza dessas mulheres

apresentada nos textos com a história apresentada no filme *Vida Maria*, observando a partir dessas obras as semelhanças e diferenças na vida das mulheres referidas.

Figura 06: Apresentação do filme *Vida Maria* para os alunos da turma do nono ano B



Fonte: Arquivo Pessoal

Na fotografia apresentada acima, é possível ver os alunos do nono ano B assistindo ao filme *Vida Maria*. Mais uma vez os alunos optaram por ficarem mais próximos da televisão para poder acompanhar o enredo da história. Diante desse fato, é necessário destacar que no decorrer das aulas foi fácil verificar que as meninas sempre sentavam no lado das janelas enquanto que os meninos sempre sentavam no outro lado, o lado da parede, enquanto a fileira do meio ficava desocupada.

Entretanto, em alguns momentos das apresentações dos filmes meninos e meninas também optavam por sentarem na fileira do meio, garantindo uma melhor visualização das imagens cinematográficas. Assim, esse fato proporcionava uma aproximação dos sujeitos inseridos nessa turma. Realço que ao serem questionados sobre o fato dos meninos sentarem de um lado e as meninas do outro, eles destacaram que eram por questões de afinidades e porque as meninas gostavam de conversar entre elas.

Cabe aqui registrar que foi possível verificar, ao longo do ano letivo, que apesar dessa escolha pelo espaço físico da sala de aula a turma era muito unida e não existiam problemas

de relacionamento entre os alunos e as alunas da turma do nono ano B.

Ficha Técnica do Filme: *Vida Maria*

Direção: Márcio Ramos

Roteiro: Márcio Ramos

Lançamento: 2006

Gênero: Animação/ Drama

Origem: Brasil

Tipo de filme: curta-metragem

Duração: 9 minutos

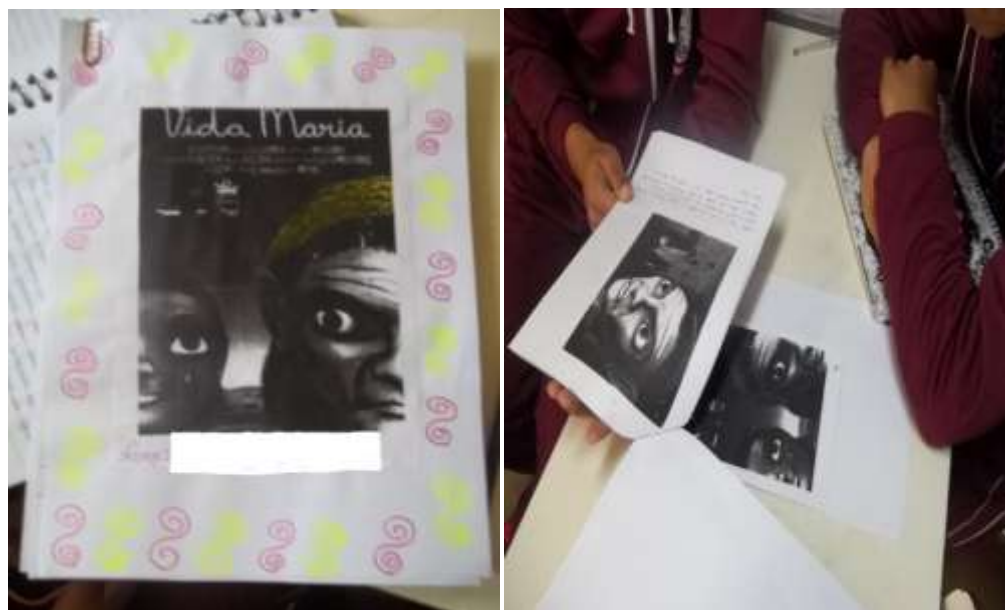
Sinopse: “Vida Maria” (Márcio Ramos, 2006). “Maria José, uma menina de cinco anos de idade, é levada a largar os estudos para trabalhar. Enquanto trabalha, ela cresce, casa, tem filhos, envelhece. “Vida Maria” é premiado no “3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo”, realizado pelo Governo do Estado do Ceará. Produzido em computação gráfica 3D, o curta mostra personagens e cenários modelados com texturas e cores pesquisadas e capturadas no Sertão Cearense, no Nordeste do Brasil, criando uma atmosfera realista e humanizada”. (sinopse disponível em: portacurtas.org.br/filme/?name=vida_maria. Acesso em 13/05/13).

Logo após a exposição dessa produção cinematográfica foi proposto aos estudantes realizarem, de forma individual, uma releitura da obra. Para tanto, todos os alunos receberam dez imagens selecionadas e impressas do filme *Vida Maria* e dez folhas de papel ofício para colarem as imagens e por escrito reconstruírem a história do filme. Assim, cada aluno pode apresentar a sua própria visão sobre o filme.

A partir dessa atividade foi possível observar, no que se refere a apresentação dos trabalhos, que as alunas demonstraram mais capricho na construção das suas releituras sobre a obra cinematográfica. Elas utilizaram canetas hidrográficas para decorarem a capa dos seus trabalhos, pintaram algumas imagens que consideraram mais pertinentes, fizeram corações e flores nas folhas do trabalho e destacaram os diálogos dos personagens com diferentes cores.

Enquanto que os meninos, nessa atividade de releitura da obra cinematográfica *Vida Maria*, colaram as imagens nas folhas de ofício e construíram os diálogos dos personagens de forma simples e sem a utilização de nenhum recurso decorativo. Conforme observa-se nas imagens a seguir:

Figura 07: Releituras realizadas pelos alunos do nono ano B sobre filme *Vida Maria*



Fonte: Arquivo Pessoal

A primeira imagem refere-se ao trabalho de releitura do filme realizado por uma estudante do sexo feminino, enquanto que a segunda imagem destaca os trabalhos efetuados por dois estudantes do sexo masculino. Assim, através do quadro a seguir será possível verificar como esses educandos finalizaram suas releituras sobre o filme *Vida Maria*.

Quadro 8: Releitura da obra cinematográfica *Vida Maria*

Alunos	Narrativas sobre o desfecho da história
Fernanda	Vá com deus mãe, descanse em paz.
Iara	Maria José decidiu seguir a vida da mãe, após sua mãe ter falecido. Sua filha já nascida, Maria de Lurdes, tinha os mesmos sonhos, mas foram logo destruídos com o rancor e angústia de sua mãe que assim como outras “Marias”, tiveram os sonhos destruídos.
Joana	Depois que sua filha nasceu, ela passou pela mesma situação que Maria José, sua mãe. E sua mãe vendo a imagem de sua filhinha desde cedo passando pela mesma situação que ela quando pequena. E assim... Como muitas Marias que passaram por isso, todos trazendo suas magoas no coração. Às vezes até sem querer descontando da mesma forma que foi ocorrido com elas.
Regina	A mãe de Maria morreu, a menina havia crescido e era igual a Maria quando

	pequena. Mas Maria não queria saber, quando viu a menina sem fazer nada, escrevendo o seu nome, Maria foi chinga-la. A menina saiu correndo pegar água para os animais. Vendo isso... Maria lembrou de quando era pequena e viu o que estava fazendo.
Leila	Maria de Lurdes decidiu mudar o seu destino com 12 anos ela sai de casa para estudar e ter um futuro.
Vitória	Maria com remórcio que sua mãe morreu, violentou Maria de Lurdes e foi para o enterro. Maria de Lurdes que estava escrevendo seus pensamentos continuou a história sobre as Marias. E sua mãe no enterro diz:Vá com deus mãe, descansa em paz.
Miguel	A cada dia Maria José ficava com mais raiva de sua mãe. Começou a envelhecer e ficar igual a sua mãe. Mandando seus filhos fazerem o mesmo que sua mãe fez com ela...
Artur	No fim, o caderno que Maria José escrevia quando era criança, sua filha fez a mesma coisa e deixou mais uma marca das Marias.
Ariel	Logo depois a mãe de Maria morre, depois de um tempo a filha de Maria estava na janela escrevendo num caderno e sua mãe mandou ela ir trabalhar.
Renato	Com o passar dos anos venho a desolação e com a falta de oportunidades, começou a pensar diferente. Começou a achar que devia fazer com que seus filhos a ajudassem, não só nas tarefas de casa, mas a carregar peso também. E assim... mais uma Maria deixou de escrever seu nome e outras coisas que poderia criar no seu futuro.

Ao finalizar a releitura sobre o filme *Vida Maria* a maioria dos alunos apresentou um final de conformidade. De acordo com o que verifica-se na tabela a seguir:

Tabela 8: Distribuição das narrativas feitas pelos alunos sobre final do filme *Vida Maria*

Situações explicitadas na releitura final	Número de alunos
Situações que demonstram um conformismo perpetuado na vida das mulheres dessa família * Vá com deus mãe, descanse em paz. * Maria José decidiu seguir a vida da mãe, após sua mãe ter falecido.	07

Sua filha já nascida, Maria de Lurdes, tinha os mesmos sonhos, mas foram logo destruídos com o rancor e angústia de sua mãe que assim como outras “Marias”, tiveram os sonhos destruídos. * Depois que sua filha nasceu, ela passou pela mesma situação que Maria José, sua mãe. E sua mãe vendo a imagem de sua filhinha desde cedo passando pela mesma situação que ela quando pequena. E assim... Como muitas Marias que passaram por isso, todos trazendo suas magoas no coração. Às vezes até sem querer descontando da mesma forma que foi ocorrido com elas. * A cada dia Maria José ficava com mais raiva de sua mãe. Começou a envelhecer e ficar igual a sua mãe. Mandando seus filhos fazerem o mesmo que sua mãe fez com ela... * No fim, o caderno que Maria José escrevia quando era criança, sua filha fez a mesma coisa e deixou mais uma marca das Marias. * Logo depois a mãe de Maria morre, depois de um tempo a filha de Maria estava na janela escrevendo num caderno e sua mãe mandou ela ir trabalhar. * Com o passar dos anos venho a desolação e com a falta de oportunidades, começou a pensar diferente. Começou a achar que devia fazer com que seus filhos a ajudassem, não só nas tarefas de casa, mas a carregar peso também. E assim... mais uma Maria deixou de escrever seu nome e outras coisas que poderia criar no seu futuro.	
Situações que demonstram alguma possível mudança no futuro das mulheres dessa família * A mãe de Maria morreu, a menina havia crescido e era igual a Maria quando pequena. Mas Maria não queria saber, quando viu a menina sem fazer nada, escrevendo o seu nome, Maria foi chinga-la. A menina saiu correndo pegar água para os animais. Vendo isso... Maria lembrou de quando era pequena e viu o que estava fazendo. * Maria de Lurdes decidiu mudar o seu destino com 12 anos ela sai de casa para estudar e ter um futuro. * Maria com remórcio que sua mãe morreu, violentou Maria de Lurdes e foi para o enterro. Maria de Lurdes que estava escrevendo seus	03

pensamentos continuou a história sobre as Marias. E sua mãe no enterro diz: Vá com deus mãe, descansa em paz.	
---	--

Conforme se constata na tabela acima, sete alunos preferiram não modificar o final da história apresentado no filme *Vida Maria* e terminar suas releituras demonstrando uma conformidade sobre o destino das mulheres daquela família. Assim, o abandono dos estudos pelas personagens é visto como algo já traçado em seus destinos, sendo que a falta de oportunidades e a necessidade de trabalhar retratam um ambiente muitas vezes hostil e sem esperanças para essas “Marias”.

É fundamental salientar que existe uma grande evasão escolar dentro da própria família desses estudantes, de acordo com o que foi verificado em suas fichas escolares. Os pais e as mães desses alunos, em sua maioria, acabaram abandonando os seus estudos, principalmente para poderem trabalhar e melhorarem suas condições financeiras.

Dessa forma, compreende-se que no próprio cotidiano familiar desses educandos a educação escolar acaba ficando em segundo plano. E esse fato também possibilita uma influência na narrativa final desses aprendizes sobre o filme.

Contudo, três alunos construíram finais diferentes para o filme em suas releituras. Assim, uma aluna decidiu que Maria na sua pré- adolescência ficou inconformada com sua situação e fugiu de casa para mudar o seu destino e seguir os seus estudos.

Outra aluna apresentou no final da sua releitura a reflexão da mãe sobre suas atitudes com os filhos. Fato que indica uma possível mudança na forma dos pais educarem a sua prole. Por último, um aluno destaca na construção de sua releitura que apesar das dificuldades financeiras da família e das atitudes violentas da mãe, Maria de Lurdes demonstra persistência na aprendizagem escolar e continua escrevendo em seu caderno.

Assim, após realizarem esta atividade, os alunos participaram de uma entrevista referente ao filme *Vida Maria*, registrada na sequência:

Quadro 9: Quais as cenas mais marcantes do filme *Vida Maria*? Por quê?

Alunos	Respostas
Fernanda	Foi a hora que ela tava desenhando ali e que a mãe deu um empurrão nela porque ela tava desenhando e tinha o que faz. A atitude da mãe ai, foi bem rigorosa.
Iara	Foi (pensativa), quando a mãe da Maria José tiro ela do livro e quando ela ficava assim olhando pro céu pensando o que ela podia se, eu acho. É porque

	dava pra vê assim a angústia dela. É bem forte, tipo tú tem um sonho pequenininha aí vem a tua mãe e ti arranca e não deixa tu segui o sonho, manda tu trabalha.
Joana	Que a mãe dela faz ela i faz as coisa, invés de fica escrevendo no caderno. É porque, tipo eu acho que ela tava querendo aprende, tava tipo, tentando escreve o nome dela e a mãe dela fez ela faz as tarefa de casa.
Regina	Ah! A parti inicial quando a mãe dela manda ela trabalha, do que ela aprende a escreve o próprio nome. E no final quando ela faz a mesma coisa com a filha.
Leila	Se trato a mesma cena com a mãe quando era criança entendeu, como ela passou por isso eu acho que ela não deveria, a mãe dela, não deveria priva ela de, de estuda ou escreve o nome.
Vitória	A hora que a Maria tava escrevendo na janela a mãe dela até agrediu ela. Porque tipo, não tinha necessidade dela faz isso com a criança. Se ela tava só escrevendo.
Miguel	A hora que ela era criança, e tava trabalhando. Porque não é normal hoje em dia uma criança recebe aqueles tratamentos.
Artur	Acontece a mesma coisa com a filha o que aconteceu com ela quando ela era pequena. Pra trabalha lá na rua.
Ariel	Enquanto ela tava grávida e ela tinha que trabalha. Acho que porque as grávida não, não pode trabalha.
Renato	Os filhos dela eu acho. Eram muitos. É porque ela tinha pouca condições e eram muitos filhos pra ela cuida. Eu não sei se ela tinha essa noção, de que, que ia se mais difícil. Eu acho que ela viu muito depois.

Para esses alunos, em sua maioria, as cenas que demonstram a maneira como a mãe tratava e educava a sua filha foram as mais relevantes. Portanto, com o intuito de analisar a escolha de algumas cenas do filme *Vida Maria* pelos alunos, foi criada a seguinte tabela:

Tabela 9: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque selecionaram essas cenas do filme “Vida Maria”.

Motivos explicitados	Número de alunos
Motivos relacionados a situação de violência familiar	5

* [...] a mãe deu um empurrão nela porque ela tava desenhando e tinha o que fazer. A atitude da mãe aí, foi bem rigorosa. * [...] Porque tipo, não tinha necessidade dela fazer isso com a criança. Se ela tava só escrevendo. * [...] É porque dava pra vê assim a angústia dela. É bem forte, tipo tu tem um sonho pequenininha aí vem a tua mãe e ti arranca e não deixa tu seguir o sonho, manda tu trabalha. * [...] porque, tipo eu acho que ela tava querendo aprender, tava tipo, tentando escrever o nome dela e a mãe dela fez ela fazer as tarefas de casa. * [...] Porque não é normal hoje em dia uma criança receber aqueles tratamentos.	
Motivos relacionados com as condições financeiras * [...] É porque ela tinha poucas condições e eram muitos filhos pra ela cuidar. Eu não sei se ela tinha essa noção, de que, que ia ser mais difícil. Eu acho que ela viu muito depois.	1
Motivos relacionados à saúde * Acho que porque as grávidas não, não podem trabalhar.	1
Não justificou sua escolha	2

Observação: as porcentagens foram calculadas a partir das percepções desses educandos e não pelo número de alunos

Através da tabela 9, apesar de dois alunos não terem justificado a escolha das cenas, compreende-se que esses educandos novamente demonstraram mais interesse nas cenas que abordam a violência familiar, assim como também ocorreu em outros filmes utilizados nesse estudo. Os alunos ficaram incomodados principalmente com as cenas do filme em que prepondera a maneira como a mãe se relacionava com a filha. Diante desse fato, segundo as pesquisas de Pinsky (2012):

Entretanto, o modelo dominante de maternidade era interpretado e posto em prática de maneiras distintas, dependendo dos recursos econômicos disponíveis e das inclinações pessoais. [...] Entre as classes baixas, mesmo que quisesse, não havia como a mulher interpretar por inteiro esse “papel maternal”; não só as mães, mas também as próprias crianças tinham que trabalhar, ficando longe da proteção e do afeto preconizados para a infância. (PINSKY, 2012, p.492)

A partir das análises de Pinsky, percebe-se que o filme *Vida Maria* embora apresente

um grande desconforto aos estudantes sobre as atitudes da personagem, infelizmente também retrata a realidade de um passado não muito distante e que ocorre ainda hoje em muitas famílias brasileiras de baixa renda.

Para outro estudante o fato da personagem possuir muitos filhos para cuidar foi a questão que mais lhe chamou a atenção. Esse aluno também faz um reflexão sobre a possível consciência da personagem sobre esse fato. Para ele a mãe somente adquiriu a noção da responsabilidade de criar todos os filhos muito tempo depois. Diante desse fato, conforme também apresenta Pinsky (2012):

Casamento leva a filhos, necessariamente. Essa verdade incontestável até meados dos anos 1960 criava grande expectativa pelo nascimento de uma criança tão logo um jovem casal se unia em matrimônio. A chegada do bebê não só confirmava o sucesso do casamento, mas o êxito da mulher em cumprir seu “destino natural” [...] A maternidade é uma “missão sagrada” da qual não se pode abrir mão. (Idem, 2012, p. 491)

Através da citação acima constata-se que a maternidade é vista como o “destino natural” de uma mulher. E em muitos casos, como o apresentado no filme, para essa “missão sagrada” de ser mãe não existem limites e nem métodos anticoncepcionais.

Por último, uma aluna demonstrou interesse na cena em que a mulher grávida permanece trabalhando na lavoura. A partir dessa cena do filme, ela compreende que é muito prejudicial para a saúde da gestante e do bebê a mãe continuar exercendo suas atividades domésticas, principalmente na agricultura.

Outra questão respondida pelos alunos foi a pergunta referente aos conflitos apresentados no filme *Vida Maria*. Os resultados desse questionamento foram esses:

Quadro 10: Que conflitos vivem os personagens no filme “Vida Maria”?

Alunos	Respostas
Fernanda	Ela passava muito trabalho, né sora. E, ela tinha que fazer as coisas, ela fazia bastante ali, né. Era muito trabalho pra ela.
Iara	É bem pobre. E ela sofre por causa da mãe, né.
Joana	Falta de escola, de apoio pra estudar, tem que ficar em casa.
Regina	Ah! Acho que tipo, trabalha, tem filho. Aquelas coisas que não pode fazer o que realmente quer, porque tem certos limites. Tem uma limitação no lugar que vive eu acho.
Leila	É que, ela no caso não gostaria de ficar fazendo as coisas em casa. Gostaria de estar estudando, no caso. Só que a mãe não deixa porque ela tem que fazer as

	coisa em casa. É uma obrigação. E a partir dessas obrigações que vem a vida dela, né. Vem os filhos, vem o marido.
Vitória	Do nada a mãe dela mandava ela trabalha, batia nela, educava ela, né.
Miguel	A Maria tinha que trabalha muito em casa.
Artur	Acho que é o de te filho, o problema. É um monte de filho.
Ariel	No final, a mãe dela morre e ela fica grávida de mais um bebê.
Renato	Ela passo muito mais dificuldade, ela teve poucas oportunidade, de saída. Ela fico sempre naquela área ali, de trabalha muito, ela se gasto, assim.

Para analisar as respostas dos educandos foi construída a seguinte tabela:

Tabela 10: Distribuição das respostas apresentadas pelos alunos referentes aos conflitos apresentados no filme *Vida Maria*

Situações explicitadas	Número de alunos
Situações relacionadas ao trabalho e a pobreza * Ela passava muito trabalho, né sora. E, ela tinha que faze as coisa, ela fazia bastante ali, né. Era muito trabalho pra ela. * É bem pobre. * A Maria tinha que trabalha muito em casa. * Ah! Acho que tipo, trabalha, te filho. Aquelas coisa que não pode faze o que realmente que, porque tem certos limites. Tem uma limitação no lugar que vive eu acho. * Ela passo muito mais dificuldade, ela teve poucas oportunidade, de saída. Ela fico sempre naquela área ali, de trabalha muito, ela se gasto, assim.	05
Situações relacionadas a educação escolar * Falta de escola, de apoio pra estuda, te que fica em casa. * É que, ela no caso não gostaria de fica fazendo as coisa em casa. Gostaria de de ta estudando, no caso.	02
Situações relacionadas a natalidade * Acho que é o de te filho, o problema. É um monte de filho. * No final, a mãe dela morre e ela fica grávida de mais um bebê.	02
Situações relacionadas a violência familiar	03

* E ela sofre por causa da mãe, né. * Do nada a mãe dela mandava ela trabalha, batia nela, educava ela, né. * Só que a mãe não deixa porque ela tem que fazer as coisas em casa. É uma obrigação. E a partir dessas obrigações que vem a vida dela, né. Vem os filhos, vem o marido.	
---	--

Observação: as porcentagens foram calculadas a partir das percepções desses educandos e não pelo número de alunos

É possível constatar diante dessa questão, referente aos conflitos vividos pelos personagens, que cinco alunos observaram que os maiores problemas apresentados nessa obra referem-se à pobreza e ao excesso de trabalho doméstico. Esses estudantes observaram que a personagem Maria passou muitas dificuldades ao longo de sua vida, por isso Maria é vista como uma mulher pobre que se desgastou muito com o trabalho e que não pode fazer o que realmente quis na vida, principalmente porque existiam muitas limitações e poucas oportunidades no local onde vivia.

É pertinente lembrar que a história narrada no filme faz uma referência sobre a vida das mulheres nordestinas que moram na zona rural. Entretanto, sabe-se que em muitas regiões brasileiras algumas problemáticas enfrentadas pelas mulheres do campo, em vários momentos, foram e permanecem semelhantes. Conforme apresenta Matos (2012):

Cabe destacar também a importância do trabalho das mulheres em pequenas propriedades rurais espalhadas por todo o Brasil. Elas [...] participam do esforço coletivo da família para manter a propriedade e cultivá-la. Em diversas regiões do país, esse trabalho adquire características distintas e cumpre diferentes objetivos que vão da manutenção da sobrevivência à ampliação da propriedade e aquisição de muitos outros bens. Tomando o exemplo histórico da região sul, em que alemães e italianos se destacaram na colonização de determinadas áreas desde meados do século XIX, as mulheres trabalharam na roça junto com o restante da família, cuidam da horta, do pomar e de animais de pequeno porte. Contudo, mesmo as mulheres trabalhando por toda a vida, o acesso à terra continua propriamente masculino, ou seja, a propriedade da terra fica quase sempre nas mãos dos homens da família, sendo poucas as mulheres proprietárias de fato. (MATOS, 2012, p. 141)

No que se relaciona às questões da educação escolar, destacada por dois alunos, sabe-se que o acesso à escola nas zonas rurais é, na sua maioria, precário. E em consequência disso muitos estudantes acabam evadindo das escolas. Porém, quando essas alunas e alunos conseguem concluir os seus estudos, apesar das dificuldades, percebem as limitações para exercer outras profissões, além de agricultores. Em muitos casos é preciso abandonar a vida no campo e partir para a cidade grande em busca de qualificação profissional e emprego.

Através desse filme, conforme observam dois alunos, outra problemática vivida pela personagem refere-se ao alto índice de natalidade. Para eles o maior problema enfrentado por Maria foi a quantidade de filhos que ela possuía.

É de conhecimento que o acesso à saúde também é precário nesses locais e algumas agricultoras não têm o hábito de procurar um médico para cuidar de suas enfermidades ou melhorar a sua qualidade de vida. Assim, em determinados Postos de Saúde, localizados na zona rural, desenvolver um trabalho que estimule o planejamento familiar na comunidade torna-se quase impossível.

Sobre a violência familiar, apontada por três alunos, entende-se que a matriarca era a grande causadora dos males enfrentados pelas crianças. Com a intenção de educar ela batia na sua filha e a obrigava a trabalhar. A obrigação da menina ajudar sua mãe na lida doméstica, por meio da violência e do pouco diálogo, faz com que ela cresça sem muitas escolhas. Assim, essas obrigações também permanecem na sua vida na fase adulta, na condição de mãe e esposa.

A última questão levantada a partir do filme *Vida Maria* tinha como proposta também analisar as possibilidades de comparação dessa obra com a sociedade atual, sendo que os resultados obtidos foram os seguintes:

Quadro 11: Você acha que o filme *Vida Maria* retrata a atual sociedade? Por quê?

Alunos	Respostas
Fernanda	Acho que sim, porque tem muita gente que vive daquele jeito ainda, né.
Iara	Acho que não. E se for, muito pouco porque agora a mulher tem direito, ela não precisa mais, tá cuidando do filho, ela pode, tipo, ela não precisa casa, como antes assim.
Joana	Também. Porque muita pessoa passa por isso (silêncio). Não tem apoio pra estudar, não tem lugar, aí tem que fica em casa trabalhando.
Regina	Eu acho que não. Tipo em alguns lugares pode até ser, mais nos principais eu acho que não. Porque a gente mudou bastante, hoje em dia, senão tive nem a 8ª série ou até o 3º ano do ensino médio, tu não consegue mais nada, então. As pessoas preferem isso do que fica trabalhando em casa.
Leila	Eu acho que não porque hoje em dia todo mundo estuda. Só não estuda quem não quer, né.
Vitória	Sim. Porque isso acontece normalmente, né Sora. Na maioria das vezes. Tipo nas casa, quando eu olho.

Miguel	Um pouco sim. A violência. A violência familiar.
Artur	Não. Eu acho que não.
Ariel	Sim. Porque em casa muitas criança trabalham também.
Renato	Sim. No meu bairro tem casas mais pobres. Eu vejo sim jovens tendo que trabalha lá perto.

Assim, para analisar as respostas apresentadas acima, foi elaborada a tabela 11:

Tabela 11: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque o filme “Vida Maria” retrata ou não retrata a atual sociedade.

Motivos explicitados	Número de alunos
Relacionados a educação escolar * Também. Porque muita pessoa passa por isso (silêncio). Não te apoio pra estuda, não ter lugar, aí tem que fica em casa trabalhando. * Eu acho que não. Tipo em alguns lugares pode até se, mais nos principais eu acho que não. Porque a gente mudo bastante, hoje em dia, senão tive nem a 8ª série ou até o 3º ano do ensino médio, tú não consegue mais nada, então. As pessoas preferem isso do que fica trabalhando em casa. * Eu acho que não porque hoje em dia todo mundo estuda. Só não estuda quem não qué, né.	03
Relacionado ao contexto familiar * Acho que não. E se for, muito pouco porque agora a mulher tem direito, ela não precisa mais, ta cuidando do filho, ela pode, tipo, ela não precisa casa, como antes assim. * Acho que sim, porque tem muita gente que vive daquele jeito ainda, né. * Sim. Porque isso acontece normalmente, né Sora. Na maioria das vezes. Tipo nas casa, quando eu olho. * Um pouco sim. A violência. A violência familiar. * Sim. Porque em casa muitas criança trabalham também * Sim. No meu bairro tem casas mais pobres. Eu vejo sim jovens tendo que trabalha lá perto.	06

Não justificou a resposta	01
* Não. Eu acho que não.	

Partindo das respostas desses educandos apresentadas acima, ao analisar as possibilidades do filme *Vida Maria* retratar a sociedade atual, verificou-se que:

Uma aluna observou que o filme também retrata a atualidade, pois referente a educação escolar, várias pessoas não são apoiadas para seguirem os seus estudos, não possuem sequer um espaço para desenvolver suas atividades escolares e frequentemente precisam realizar o trabalho doméstico.

Duas alunas, entretanto, analisam a educação escolar vigente, diferente do passado. Conforme a narrativa de uma aluna “[...] hoje em dia todo mundo estuda. Só não estuda quem não qué, né” (Leila, 16 anos). Assim, ela compreende que para os estudantes as oportunidades de estudo foram ampliadas com o passar do tempo. A outra aluna analisa que hoje em dia, a maioria das pessoas prefere estudar ao invés de ficar realizando um trabalho doméstico na sua própria casa. Além disso, quem não consegue completar o ensino fundamental ou o ensino médio não consegue nenhum tipo de emprego devido as cobranças do atual mercado de trabalho.

Seis alunos compararam o contexto familiar destacado no filme com o contexto familiar atual e chegaram a conclusões divergentes.

Nesse sentido, uma aluna analisa as questões referentes ao gênero feminino e conclui que o filme não retrata a realidade social vigente. Para ela o filme até pode retratar os dias de hoje, porém muito pouco. Segundo a mesma, “agora a mulher tem direito, ela não precisa mais, ta cuidando do filho, ela pode, tipo, ela não precisa casa, como antes assim” (Iara, 15 anos). Nessa mesma linha, conforme apresenta Pinsky em seu texto sobre os modelos flexíveis (2012):

O casamento é adiado para depois do término dos estudos, da conquista da realização profissional, das viagens dos sonhos de ambos os cônjuges. O número de filhos e a data de seu nascimento são planejados pelos parceiros de modo a não comprometer os planos individuais; as crianças podem vir um pouco mais tarde, ou nunca, se o casal assim preferir. As resoluções são tomadas a dois e tanto o homem quanto a mulher têm poder de decidir, pois, frequentemente, ambos contribuem para as despesas da casa. O ideal da igualdade na relação de casal deveu muito à emancipação feminina e ao aumento das exigências das mulheres com relação ao companheiro. (PINSKY, 2012, p. 526)

Todavia, cinco alunos através de suas reflexões acreditam que as cenas apresentadas no filme ainda são vividas em muitas famílias. Assim, uma aluna compara as cenas do filme

com seu cotidiano. “Porque isso acontece normalmente, né Sora. Na maioria das vezes. Tipo nas casa, quando eu olho” (Vitória, 15 anos). Um aluno observa especificamente as cenas que retratam a violência familiar no filme e compreende que essa violência ainda permanece em alguns lares brasileiros. Outros dois alunos referem-se a permanência do trabalho infantil. Nesse contexto, ao se referir ao trabalho realizado pelos menores de idade, um aluno destaca o que acontece no seu bairro. Assim, conforme a narrativa de um aluno: “No meu bairro tem casas mais pobres. Eu vejo sim jovens tendo que trabalha lá perto” (Renato, 16 anos)

Somente um aluno não soube responder essa questão relacionada às comparações do filme *Vida Maria* e a sociedade vigente.

É necessário destacar que a partir da vida pessoal do diretor e roteirista dessa produção cinematográfica surgiu o tema central do filme *Vida Maria*, porque em meio a tanto trabalho, ele viu seu sonho de criar um curta- metragem sendo adiado por alguns anos, principalmente por causa da realidade do seu dia a dia.

Dessa forma, em entrevista realizada para o jornal Folha de São Paulo o diretor Márcio Ramos salienta que: “A ideia central surgiu da minha própria experiência, da contradição entre um sonho [realização do curta] e a realidade [a rotina diária de trabalho] que se impõem todos os dias”. (RAMOS, 2007)

Por fim, sem a pretensão de ser um autorretrato o diretor na obra cinematográfica *Vida Maria* conseguiu narrar uma herança cultural que se repete em ciclos passando por várias gerações. Sendo que a história apresentada no curta-metragem também retrata uma situação socioeconômica vivida em muitos lares brasileiros.

3.1. A “natureza feminina” e as suas contradições no filme *Acorda, Raimundo, Acorda*

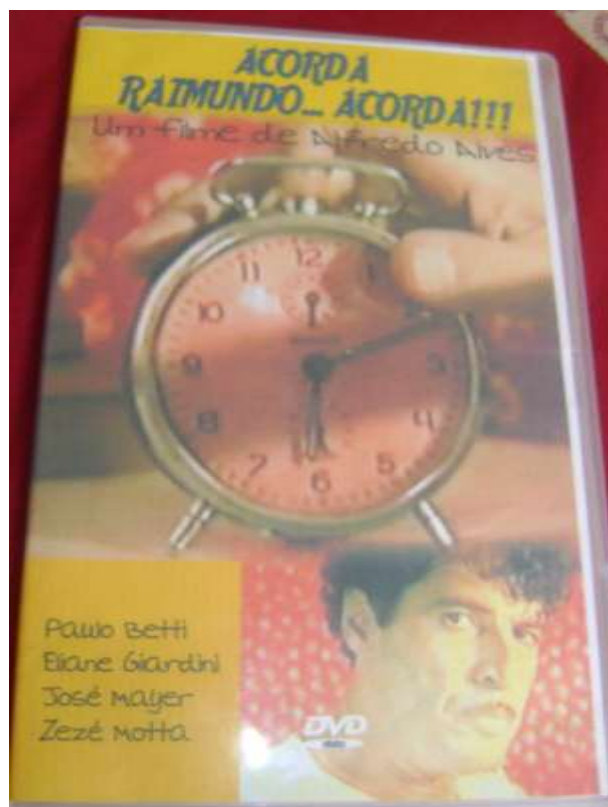
A última produção cinematográfica destacada nessa dissertação é o filme de curta-metragem intitulado *Acorda, Raimundo, Acorda!*. A história narrada nesse vídeo possibilitou desenvolver em sala de aula alguns debates sobre questões referentes ao gênero feminino.

Dessa forma, o filme estimula reflexões sobre a desigualdade entre homens e mulheres problematizando a permanência de uma herança cultural, referente aos “papeis sexuais”, na sociedade atual.

A partir da “inversão dos papéis” masculino e feminino apresentados nessa obra cinematográfica, o diretor analisa criticamente alguns valores culturais complexos que legitimam a hierarquia de gênero, considerando e questionando algumas possíveis mudanças

nas relações sociais entre esses sujeitos e na constituição das famílias.

Figura 08: Capa do DVD do filme “Acorda Raimundo, Acorda!”



Fonte: www.recantodasletras.com.br/resenhasdefilmes/2855635

Ficha Técnica do filme: Acorda Raimundo, Acorda!

Direção: Alfredo Alves

Lançamento: 1990

Gênero: Ficção

Nacionalidade: Brasil

Tipo de filme: curta-metragem

Duração: 16 minutos

Sinopse: “Acorda Raimundo, Acorda!” (Alfredo Alves, 1990), “E se as mulheres saíssem para o trabalho enquanto os homens cuidassem dos afazeres domésticos? Essa é a história de Marta e Raimundo, uma família operária, seus conflitos familiares e o machismo, vividos num mundo onde tudo acontece ao contrário. Paulo Betti é um dono de casa, grávido, que vive oprimido por sua mulher (Eliane Giardini). Ela trabalha fora enquanto ele toma conta das crianças e da casa. Numa situação inversa, reproduz a relação machista comum entre as

famílias de trabalhadores brasileiros. Baseando-se na rádio novela de José Ignácio Lopez Vigil, o vídeo mostra a mulher chegando em casa tarde, depois de tomar umas cervejas com amigas de trabalho. Enfatiza a dificuldade do dono de casa para conseguir com a mulher uns trocados para o mercado e para as necessidades das crianças. Com a participação de José Mayer (outro dono de casa) e de Zezé Motta (Outra trabalhadora), o filme apresenta a realidade cotidiana de forma inversa entre os sexos. Para os homens, essa situação é apresentada como verdadeiro pesadelo. Um pesadelo do qual homens e mulheres devem acordar”. (Sinopse disponível em [portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html? Aula=9916](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?Aula=9916). Acesso em 05/03/13).

A partir dessa sinopse toma-se contato com o enredo irreverente desse filme, o qual proporciona aos telespectadores vários questionamentos sobre a forma como se constroem as relações de gênero em nossa sociedade brasileira.

Ressalto que essa foi a primeira obra cinematográfica selecionada para ser apresentada para a turma. Portanto, primeiramente foi explicado para a turma que a obra era uma ficção e que algumas cenas apresentadas no filme, por exemplo, a cena que destaca a gravidez masculina não existe na realidade.

Em seguida, solicitei que eles observassem como as mulheres e os homens eram apresentados nesse filme. Logo após a apresentação do mesmo ocorreu um debate sobre o que os alunos da turma do nono ano perceberam e entenderam sobre a história apresentada nessa obra cinematográfica.

Através desse debate com os educandos foi possível observar que eles conseguiram perceber que o gênero difere do sexo do indivíduo, pois é algo construído socialmente. E a partir dessa percepção, esses sujeitos conseguiram comparar as imagens apresentadas no filme com o que eles observam no seu cotidiano, relatando situações vividas principalmente no seu próprio ambiente familiar. Assim, de acordo com Barca (2004):

Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experimenta. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica. (BARCA, 2004, p. 134)

Outro fato relevante foi a efetiva participação de todos os alunos no debate. Desse modo, verificou-se que todos os sujeitos opinaram e questionaram algumas imagens apresentadas no filme. E apesar de acharem muito engraçado, e ao mesmo tempo, estranho as cenas em que aparece um menino brincando de boneca e um homem relatando que está

grávido no filme, pois segundo eles é algo difícil de aceitar porque essas cenas não ocorrem na realidade, todos destacaram que gostaram da história apresentada nessa obra cinematográfica.

A partir dessa compreensão dos alunos, ficou evidente a necessidade de desmistificar a ideia de que existem brincadeiras só para meninos e outras só para meninas. Sendo essencial compreender que as crianças crescem e reproduzem aquilo que aprenderam ao longo da infância e da adolescência.

Logo após a apresentação do filme *Acorda Raimundo, Acorda!* e do debate sobre o mesmo, outra atividade realizada com essa turma foi a confecção de um cartaz sobre o filme.

A partir dessa perspectiva, os educandos precisavam apresentar no cartaz imagens e palavras relacionadas com o que eles perceberam através desse filme. Assim, nessa atividade os aprendizes selecionaram principalmente imagens de mulheres e destacaram palavras como: violência doméstica, machismo e direitos iguais.

Figura 09: Alunos construindo um cartaz sobre o filme *Acorda Raimundo, Acorda!*



Fonte: Arquivo Pessoal

Ao analisar as fotografias apresentadas acima observa-se que na primeira imagem os alunos estão produzindo, de forma coletiva, um cartaz sobre o filme *Acorda Raimundo, acorda!*. Já na segunda imagem o grupo de estudantes adolescentes apresenta o resultado desse trabalho. Cabe explicar que nessa segunda imagem os rostos dos alunos foram propositalmente apresentados de forma distorcida, visando a preservação da identidade dos mesmos.

Entretanto, na primeira imagem acima, também pode-se perceber que o grupo dos meninos demonstrou menos interesse em participar dessa atividade. Assim, a partir dessa fotografia constata-se que, diferente dos meninos, todas as meninas apresentam-se de forma mais ativa na imagem.

Por isso, enquanto eu observava a construção do cartaz e fotografava esses aprendizes, foi possível verificar que na maior parte do tempo os alunos apenas acompanharam as alunas trabalhando em sala de aula.

Assinalo que devido ao comodismo dos meninos, eles acabaram sendo coordenados pelas meninas que deixaram para eles a responsabilidade de selecionar e recortar as imagens encontradas nos jornais e revistas para serem utilizadas no cartaz. Segundo as próprias alunas, elas tinham a letra mais bonita para escrever no cartaz e eram mais caprichosas para distribuir e colar as imagens no papel a metro.

Coube ao grupo das meninas a tarefa de recortar o cartaz, colar as imagens e escrever o que observaram sobre o filme *Acorda Raimundo, acorda!* Portanto, verificou-se que as alunas demonstraram mais dinamismo e participação na realização dessa atividade.

Por outro lado, essa “disfarçada liderança” das meninas na divisão das tarefas para a confecção do cartaz, também pode esconder certa subordinação, consciente ou inconsciente, dessas mesmas alunas. Pois assim elas acabaram realizando a atividade praticamente sozinhas, enquanto que os meninos apenas as observaram e pouco opinaram.

Após essa atividade, os alunos foram entrevistados com o objetivo de analisar suas reflexões sobre o gênero feminino a partir do filme *Acorda, Raimundo, Acorda!*. A primeira pergunta teve como proposta interpretar quais eram as cenas mais marcantes para esses sujeitos. Os resultados foram esses:

Quadro 12: Quais as cenas mais marcantes do filme *Acorda Raimundo, Acorda!*?

Por quê?

Alunos	Respostas
Fernanda	(silêncio) A parte em que ela chega bêbada. Que foi tipo, beber com as amigas [...] Por que, porque é muito difícil de uma mulher chegar bêbada e o marido fica em casa [...] E outra parte sora que me chamou a atenção foi a parte em que ele diz que tava grávido.
Iara	Quando o homem fica grávido (risos) e quando (pensativa), é tipo, é a mulher que bateu no homem. A mulher bate no homem não é tão, tipo impossível, há, mas o homem fica grávido é impossível. Tecnicamente.

Joana	Quando ele fica grávido. Por que é meio estranho. Por que o homem ficar grávido, né.
Regina	Ah! Dela voltar bêbada para a casa e bate. Por que, pelo que falam muito acontece isso em casa. Praticamente em muitas famílias. Por que isso é, agora na nossa sociedade é ridículo. O cara bebe, volta pra casa. No caso ela que faz o papel do homem e bate na mulher, é muito, não tem cabimento.
Leila	A cena que mais me marcou? Foi a cena que, ele tava costurando a roupa. Que eu acho que, ta hoje em dia muitas, muitas mulheres ainda fazem. Mas tem outras que não, que é mais fácil comprar uma roupa, ou tu mandar um costurar. Não só por que, é, é coisa, é parte da mulher, mas todo mundo faz hoje em dia, entendeu. E a mulher não, não se apega muito a isso, essas práticas assim no caso.
Vitória	Ver a parte do homem grávido. (risos) Por que isso não tem como acontecer (risos). Um homem grávido.
Miguel	A cena que ele agrediu a, que ela agrediu ele, né, então. Por que não é normal uma mulher agredir um homem. É sempre normal o contrário.
Artur	Ele sonha que ta grávido. Por causa que não é normal um homem ficar grávido.
Ariel	A parte que ele fala que ta grávido (risos). Muito estranho (risos).
Renato	A parte que ele diz que ta esperando um filho.

É possível observar através do quadro acima que a grande maioria escolheu a cena em que o homem fica grávido como a cena mais marcante. Porém cenas de violência, entre outras, também foram destacadas por esses alunos. Para analisar essas cenas foi criada a tabela abaixo:

Tabela 12: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque selecionaram essas cenas no filme *Acorda Raimundo, acorda!*

Motivos explicitados	Número de alunos
Relacionados a gestação * E outra parte sora que me chamou a atenção foi a parte em que ele diz que tava grávido. (Não justificou) * Quando o homem fica grávido (risos) [...] há, mas o homem fica	07

grávido é impossível. Tecnicamente. * Quando ele fica grávido. Por que é meio estranho. Por que o homem ficar grávido, né. * Ver a parte do homem grávido. (risos) Por que isso não tem como acontecer (risos). Um homem grávido. * Ele sonha que ta grávido. Por causa que não é normal um homem ficar grávido. * A parte que ele fala que ta grávido (risos). Muito estranho (risos). * A parte que ele diz que ta esperando um filho. (Não justificou)	
Relacionados ao alcoolismo e a violência doméstica * (silêncio) A parte em que ela chega bêbada. Que foi tipo, beber com as amigas [...] Por que, porque é muito difícil de uma mulher chegar bêbada e o marido fica em casa [...] * Ah! Dela voltar bêbada para a casa e bate. Por que, pelo que falam muito acontece isso em casa. Praticamente em muitas famílias. Por que isso é, agora na nossa sociedade é ridículo. O cara bebe, volta pra casa. No caso ela que faz o papel do homem e bate na mulher, é muito, não tem cabimento. *[...] e quando (pensativa), é tipo, é a mulher que bateu no homem. A mulher bate no homem não é tão, tipo impossível, * A cena que ele agrediu a, que ela agrediu ele, né, então. Por que não é normal uma mulher agredir um homem. É sempre normal o contrário.	04
Relacionados as práticas domésticas * A cena que mais me marcou? Foi a cena que, ele tava costurando a roupa. Que eu acho que, ta hoje em dia muitas, muitas mulheres ainda fazem. Mas tem outras que não, que é mais fácil comprar uma roupa, ou tu mandar um costurar. Não só por que, é, é coisa, é parte da mulher, mas todo mundo faz hoje em dia, entendeu. E a mulher não, não se apega muito a isso, essas práticas assim no caso.	01

Observação: as porcentagens foram calculadas a partir das percepções desses educandos e não pelo número de alunos.

Conforme as narrativas apresentadas na tabela 12, sete alunos relataram que a cena mais marcante foi um homem ter engravidado. Através das percepções referentes às

diferenças entre os sexos, os alunos destacam que essa cena é “impossível tecnicamente” de acontecer, além de ser muito estranho. Assim, essa é uma interpretação com fundamento biológico (somente o sexo feminino gesta criança). Conforme apresenta Pinsky (2010):

Assim, quando a palavra sexo é utilizada, vem à mente a biologia, algo ligado à natureza. O termo gênero, por sua vez, faz referência a uma construção cultural: é uma forma de enfatizar o caráter social e, portanto, histórico, das concepções baseadas nas percepções das diferenças sexuais. (PINSKY, 2010, p.30)

Em consonância com essa citação, percebi que as concepções que os estudantes têm sobre a gestação masculina está relacionada às suas noções biológicas e, nesse caso, não é uma concepção social construída em determinada época histórica.

Entretanto, quando três meninas e um menino fazem suas críticas sobre as imagens que retratam o alcoolismo e a violência doméstica, verifico que suas concepções sobre essas cenas foram construídas historicamente.

Assim, conforme observa uma aluna: “Por que, porque é muito difícil de uma mulher chegar bêbada e o marido fica em casa [...]” (Fernanda, 16 anos). Para essa estudante a cena foge da realidade comum, pois dificilmente uma mulher vai com as amigas para um bar beber enquanto o seu marido a espera em casa.

Para outra aluna a mesma imagem faz uma crítica aos homens que chegam bêbados em casa. Ela também observa que essa é uma cena que se repete em várias famílias. Entretanto, segundo a mesma: “[...] isso é, agora na nossa sociedade é ridículo. O cara bebe, volta pra casa. No caso ela que faz o papel do homem e bate na mulher, é muito, não tem cabimento” (Regina, 15 anos). Diante desse argumento, chego a conclusão de que a estudante compreende que na sociedade atual não existe espaço para tais atitudes.

As cenas que apresentam violência física foram consideradas as mais marcantes para dois estudantes. Entretanto, ao mesmo tempo em que a cena surpreende uma aluna, a mesma não chega a ser impossível de acontecer segundo ela.

Contudo, sobre a mesma problemática, o fato que mais chama a atenção é a narrativa de um estudante do sexo masculino, pois ao justificar por que a cena lhe chamou a atenção, escreve: “Por que não é normal uma mulher agredir um homem. É sempre normal o contrário” (Miguel, 15 anos).

Percebe-se assim, que causa espanto uma mulher agredir um homem. Mas apesar da existência das políticas públicas, legislações e ações ativistas sobre os direitos das mulheres, os quais eventualmente aparecem na mídia, a violência contra a mulher, para esse educando, é

visto como normal na atual sociedade. Nesse sentido Lage (2012):

Assim como ocorreu com a implantação das delegacias especializadas, a Lei Maria da Penha vem encontrando inúmeros obstáculos para a sua aplicação, tanto no âmbito policial quanto judiciário, tendo sido, inclusive, alvo de muitos questionamentos sobre sua constitucionalidade. Parte da resistência à nova lei pode ser atribuída aos problemas operacionais e materiais que dificultam sua aplicação, mas grande parte ainda decorre da visão tradicional decorrente da ideologia patriarcal, que banaliza e legitima a violência contra a mulher, sobretudo a que ocorre no espaço doméstico entre cônjuges. (LAGE, 2012, p.305)

De acordo com a autora, sobre a violência contra as mulheres, a grande problemática refere-se à ideologia patriarcal que permanece ainda vigente, apesar da existência da Lei Maria da Penha ¹³, em diversas camadas sociais. Esta acabou influenciando e disseminando nos homens um sentimento de domínio sobre as mulheres, inclusive através do uso da força.

Por último, uma aluna salientou que a cena mais marcante foi a que aborda as práticas domésticas, no caso, a costura de uma roupa. Para ela: “[...] é mais fácil comprar uma roupa, ou tu mandar um costurar. Não só por que, é, é coisa, é parte da mulher, mas todo mundo faz hoje em dia, entendeu. E a mulher não, não se apega muito a isso, essas práticas assim no caso” (Leila, 16 anos).

Segundo a estudante, devido às facilidades ofertadas no atual mercado de consumo, costurar roupas em casa tornou-se algo inviável para qualquer pessoa, principalmente para aquelas mulheres que gostam de comprar e não se prendem às prendas domésticas. Nesse sentido, conforme as pesquisas realizadas por Pinsky (2012):

A inserção de um contingente significativo de mulheres no mercado de trabalho provocou mudanças na demanda de consumo [...] As mulheres, que já tinham grande intimidade com o ato de comprar, adquiriram um papel ainda mais relevante, o que modificou a quantidade e o tipo de produtos oferecidos, [...] o mercado feminino passou a exigir conveniência, produtos e serviços que facilitavam a vida. (PINSKY, 2012, p.538)

A autora compreende que foi a inserção das mulheres no mercado de trabalho que favoreceu o seu poder de compra, possibilitou novas práticas cotidianas e construiu outros

¹³. Lei Maria da Penha- a denominação Maria da Penha foi uma homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, farmacêutica, residente no Ceará, que no início dos anos 1980 ficou paraplégica após sofrer, em sua própria casa, duas tentativas de homicídio por parte do marido. O processo de investigação judicial arrastou-se por 19 anos e só chegou a seu término, com a condenação do agressor, em 2002, graças à intervenção da comissão internacional de Direitos Humanos, que, em abril de 2001, havia considerado o Estado brasileiro responsável por negligência, omissão e tolerância em relação a violência contra as mulheres, determinando que a reparação não tivesse apenas alcance individual, mas implicasse a adoção, em todo o país, de medidas político-jurídicas e de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos das mulheres.

perfis femininos, da mesma maneira que impulsionou o comércio a criar novos produtos e diversificar a prestação de serviços para essas pessoas.

Seguindo um roteiro de perguntas sobre o filme *Acorda Raimundo, Acorda!* outra questão abordada foi referente as observações dos alunos sobre os conflitos vividos pelos personagens nessa obra cinematográfica.

Quadro 13: Que conflitos vivem os personagens no filme *Acorda Raimundo, Acorda!*?

Alunos	Respostas
Fernanda	Ela trabalha numa oficina, ela que leva dinheiro para dentro de casa. Ele que cuida das crianças, lava louça, roupa e fica, ta grávido também (Risos).
Iara	O homem é que é a mulher da casa, ele tipo, ele é maltratado, ele não tem dinheiro pra comprar as coisa, ele fica grávido, a mulher bate nele.
Joana	(silêncio, suspiro, riso). Ah! A mulher que, a mulher dele né. Fica presa em casa, tem que cuidar dos filhos e a mulher que é o homem vai trabalhar, ai quando volta qué tudo arrumado, qué que a janta teja pronta.
Regina	Dinheiro, tipo a relação, tipo ela- ele pedi dinheiro então homem tem essas coisas, criação de filho, mais um bebê, o trabalho, faz comida. Essas coisa.
Leila	Ah! Várias coisas. Tipo na hora que ela pediu dinheiro para a comida, na hora que ela saiu para beber, coisa que, ta hoje em dia as mulheres fazem isso, mais não era tão comum naquela época uma mulher sair a beber.
Vitória	(silêncio) Tipo ele, deito e teve um sonho, né. Que ele, tava no lugar da mulher dele.
Miguel	O machismo, muito machismo.
Artur	(silêncio). Não lembro.
Ariel	(silêncio). A mulher dele trabalha e ele fica em casa cuidando dos filhos e fazendo comida.
Renato	Agressão, de quem fica em casa pra cuidar de tudo e de quem administra o dinheiro.

A partir das respostas, listei uma diversidade de conflitos percebidos pelos estudantes. Então, para analisar essa questão foi construída a tabela 13, conforme se observa abaixo:

Tabela 13: Distribuição das respostas apresentadas pelos alunos referentes aos conflitos apresentados no filme *Acorda Raimundo, Acorda!*

Situações explicitadas	Número de alunos
Relacionadas ao cotidiano familiar * Ele que cuida das crianças, lava louça, roupa e fica, ta grávido também (Risos). * O homem é que é a mulher da casa, ele tipo, [...] ele fica grávido, [...] * (silêncio, suspiro, riso). Ah! A mulher que, a mulher dele né. Fica presa em casa, tem que cuidar dos filhos e a mulher que é o homem vai trabalhar, ai quando volta qué tudo arrumado, qué que a janta teja pronta. *[...] criação de filho, mais um bebê, o trabalho, faze comida. Essas coisa. * Ah! Várias coisas [...] coisa que, ta hoje em dia as mulheres fazem isso, mais não era tão comum naquela época uma mulher sair a beber. * (silêncio) Tipo ele, deito e teve um sonho, né. Que ele, tava no lugar da mulher dele. * (silêncio). A mulher dele trabalha e ele fica em casa cuidando dos filhos e fazendo comida.	07
Relacionadas a violência * Agressão, de quem fica em casa pra cuidar de tudo e de quem administra o dinheiro. * O machismo, muito machismo. * [...] ele é maltratado, [...] a mulher bate nele.	03
Relacionadas as questões financeiras * Ela trabalha numa oficina, ela que leva dinheiro para dentro de casa. * [...] ele não tem dinheiro pra comprar as coisa. * Dinheiro, tipo a relação, tipo ela- ele pedi dinheiro então homem tem essas coisas [...] * Tipo na hora que ela pediu dinheiro para a comida [...]	04
Não soube responder (silêncio). Não lembro.	01

Observação: as porcentagens foram calculadas a partir das percepções desses educandos e não pelo

número de alunos.

Registro que a grande maioria desses estudantes (sete alunos) interpretam que os maiores conflitos vividos pelos personagens do filme *Acorda Raimundo, Acorda!* estão relacionados ao cotidiano familiar. Para esse grupo de educandos as lidas domésticas (lavar roupa, fazer comida, cuidar dos filhos, entre outras coisas) são consideradas um grande problema para quem executa essas tarefas. A chegada de um outro filho para o “seio dessa família” também ocasionam novas preocupações para o casal, principalmente para quem gesta a criança.

Uma aluna chama atenção para o sonho do marido dizendo é o maior conflito apresentado no filme. Entende-se que ao sonhar que ele estava ocupando o lugar de sua esposa na casa e precisava cuidar das tarefas domésticas, dos filhos e ainda depender financeiramente de alguém acaba se tornando um pesadelo para o esposo. Nessa mesma perspectiva, conforme as análises de Carla Pinsky (2012):

Cuidar de filhos continua sendo “coisa de mulher”. Não só porque é grande o número de mulheres chefes de família, que sustentam os filhos sem ajuda de um parceiro, como também porque continua havendo forte resistência masculina em compartilhar os afazeres domésticos, incluindo os relativos às crianças [...]. O próprio emprego do verbo “ajudar” (a mãe a cuidar da criança), referindo-se à atuação do “pai moderno”, é significativo do quão distante se está no Brasil de uma divisão sexual de trabalho realmente igualitária no cuidado da prole. (Idem, 2012, p.532)

Conforme apresenta a autora, em muitas famílias contemporâneas cresce o número de mulheres brasileiras que estão trabalhando e sustentando a casa. Entretanto, a tarefa de cuidar do lar e dos filhos permanece sendo quase que exclusivamente da esposa, que em muitos momentos recebe apenas uma “ajudinha” do esposo. Depreende-se dessa forma que o sonho de Raimundo apresentado no filme pode ser considerado um pesadelo para muitos homens na atualidade.

Ainda em relação aos conflitos associados ao cotidiano familiar dos personagens principais dessa produção cinematográfica, sobressai a resposta de uma aluna ao narrar que: “[...] hoje em dia as mulheres fazem isso, mais não era tão comum naquela época uma mulher sair a beber” (Leila, 16 anos). Percebe-se assim que o direito das mulheres de ir vir no espaço público foi e ainda é uma construção social e histórica que possui características exclusivas de cada sociedade. De acordo com as pesquisas de Colling (2004):

O feminino caracterizado como natureza, emoção, amor, intuição, é destinado ao espaço privado; ao masculino- cultura, política, razão, justiça, poder, o público. Esta

dicotomia constitui uma oposição desigual entre homens e mulheres, caracterizando a sujeição destas aos homens dentro de uma ordem aparentemente universal e igualitária [...] A separação entre o público e o privado deve deixar de estabelecer domínios diferenciados quanto ao gênero e a importância social. (COLLING, 2004, p.22-23)

Para três alunos, as imagens que apresentam situações de violência no filme são consideradas como questões mais conflituosas e problemáticas. Assim, um desses alunos afirma que na relação dos personagens principais existe muita agressão. Sendo que na convivência do casal o ato de agredir é realizado tanto pela pessoa que cuida dos afazeres domésticos, como pela pessoa que trabalha fora e administra o dinheiro. Outra aluna salienta os maus tratos e a violência física enfrentados pelo marido.

Ainda especificamente à violência, um outro aluno observa que o maior conflito abordado nessa produção cinematográfica é o machismo. Conforme a compreensão desse menino, essa situação se sobressai em vários instantes do filme, pois conforme o mesmo destaca o problema é: “o machismo, muito machismo” (Miguel, 15 anos). Sabemos que o machismo apresentado nesse filme e destacado pelo estudante, infelizmente permanece vigente em nossa sociedade de muitas formas. E segundo Louro (2013): “A maneira como se entrelaçam as diferentes formas de opressão não é, pois uma equação que possa ser resolvida facilmente”. (LOURO, 2013, p.58)

Outra problemática apresentada por quatro alunos foi referente à situação financeira do casal, principalmente a questão de quem administra o dinheiro nessa relação. Para esse grupo de estudantes o fato do homem não ter dinheiro para fazer compras e depender financeiramente da mulher causa no mínimo estranhamento. Conforme a narrativa de uma aluna: “[...] tipo ela- ele pedi dinheiro então homem tem essas coisas [...]” (Regina, 15 anos). A partir disso, observa-se que ainda hoje muitas mulheres e homens entendem que o sustento da casa e a administração financeira da família deve ser exercida pelo marido.

Por fim, saliento que somente um aluno não soube responder a questão referente aos conflitos destacados no filme justificando que não se lembrava. Assim, no quadro abaixo será apresentada a última questão relacionada à produção cinematográfica *Acorda Raimundo, Acorda!*.

Quadro 14: Você acha que o filme *Acorda, Raimundo, Acorda!* retrata a atual sociedade? Por quê?

Alunos	Respostas
Fernanda	Retrata. Por que é do mesmo jeito que as pessoas se tratam hoje em dia.

Iara	Mais ou menos. É que agora mudou bastante, a mulher já trabalha, lá naquele filme a mulher trabalhava, hoje em dia ela trabalha já. E acho que tem uma relação. (mostrando nervosismo)
Joana	Sim. Por que acontece essas coisas na nossa sociedade também, de mulheres se menos que o homem, o homem mandar na mulher.
Regina	Sim. Um pouco. Bom! É tipo, fala que: mulher sai pra trabalhar e o homem fica em casa. Normalmente, tem casais que são assim, falam muito. E não é que o homem fique em casa. Hoje em dia os dois trabalham, hoje em dia, agora. Não é só tipo mulher fica em casa, mas os dois dividem as duas tarefas por que a família tem que trabalha.
Leila	Em partes, por que, agora é mais comum a mulher se mais, ter mais autoridade e tal. Antigamente não era assim, né.
Vitória	Não (silêncio), sim. No caso das mulheres ir, ir pros bar beber.
Miguel	Sim. A desigualdade social e agressão física de partes iguais.
Artur	Não. É um filme daquela época.
Ariel	Sim. Por que acontece muito na vida real. As mulheres são discriminadas.
Renato	Sim. Hum. Tem o exemplo dos meus pais, não a questão da violência que tá no filme. Mas, ele sempre chega e a comida tá pronta.

A tabela apresentada acima mostra que a maioria dos estudantes compreende que o filme *Acorda Raimundo, Acorda!* retrata a atual sociedade, sendo que somente um aluno compreende que essa produção cinematográfica não retrata os dias de hoje. Para uma melhor análise dessas respostas e suas justificativas, foi elaborada a tabela 14:

Tabela 14: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque o filme “Acorda Raimundo, Acorda” retrata ou não retrata a atual sociedade.

Motivos explicitados	Número de alunos
Relacionados a forma de tratamento * Retrata. Por que é do mesmo jeito que as pessoas se tratam hoje em dia. * Sim. Por que acontece essas coisas na nossa sociedade também, de mulheres se menos que o homem, o homem mandar na mulher. * Em partes, por que, agora é mais comum a mulher se mais, ter	06

mais autoridade e tal. Antigamente não era assim, né. * Sim. Por que acontece muito na vida real. As mulheres são discriminadas. * Sim. Hum. Tem o exemplo dos meus pais, não a questão da violência que ta no filme. Mas, ele sempre chega e a comida ta pronta. * Sim. A desigualdade social e agressão física de partes iguais.	
Relacionados ao trabalho * Mais ou menos. É que agora mudou bastante, a mulher já trabalha, lá naquele filme a mulher trabalhava, hoje em dia ela trabalha já. E acho que tem uma relação. (mostrando nervosismo) * Sim. Um pouco. Bom! É tipo, fala que: mulher sai pra trabalha e o homem fica em casa. Normalmente, tem casais que são assim, falam muito. E não é que o homem fique em casa. Hoje em dia os dois trabalham, hoje em dia, agora. Não é só tipo mulher fica em casa, mas os dois dividem as duas tarefas por que a família tem que trabalha.	02
Relacionado ao tempo * Não. É um filme daquela época.	01
Relacionado ao espaço público * Não (silêncio), sim. No caso das mulheres ir, ir pros bar beber.	01

A partir da tabela acima, pode-se perceber que seis estudantes interpretam que o filme *Acorda Raimundo, acorda!* retrata a forma de tratamento das pessoas na sociedade vigente. Para uma aluna desse grupo as pessoas se tratam do mesmo jeito que aparece no filme, porém a mesma não especifica como é essa forma de tratamento entre homens e mulheres. Para outro aluno, o filme retrata a atualidade no que se refere “a desigualdade social e agressão física de partes iguais” (Miguel, 15 anos). Assim, ele compreende que hoje em dia, existem pessoas que enfrentam a mesma realidade apresentada nessa obra cinematográfica. São famílias de baixa renda que possuem um relacionamento violento, sendo que as agressões físicas são realizadas tanto pelo homem quanto pela mulher e fazem parte do cotidiano do casal.

Entretanto, observa-se que a violência doméstica está presente em todas as camadas sociais e embora exista a violência física por parte das mulheres contra os homens, cabe aqui também destacar que a mesma geralmente ocorreu em menor proporção comparada com as

agressões cometida pelos homens contra as mulheres ao longo do tempo. Conforme apresenta Lage (2012):

Um meio interessante de acompanhar as mudanças e permanências verificadas na sociedade brasileira no que diz respeito à violência cometida contra as mulheres são as notícias veiculadas pela imprensa. Casos de assassinatos ou graves agressões, publicados muitas vezes de forma sensacionalistas, sempre agitam a opinião pública, provocando debates e ajudando a vender jornais. Esse material revela as motivações e justificativas para a violência, os valores em jogo e as opiniões predominantes em cada contexto e época histórica. (LAGE, 2012, p. 290)

De acordo com a autora, a violência contra as mulheres pode ser acompanhada através da mídia que infelizmente apresenta as notícias, em muitos momentos, de forma sensacionalista, porém revelando valores vigentes em cada época.

Por outro lado, duas meninas acreditam que o filme retrata a nossa sociedade, porém divergem opiniões sobre a forma de tratamento entre homens e mulheres contemporâneos. Segundo uma aluna: “Por que acontece essas coisas na nossa sociedade também, de mulheres se menos que o homem, o homem mandar na mulher” (Joana, 14 anos). Assim, ela observa que ainda hoje, algumas mulheres são tratadas como inferiores e subordinadas às exigências dos homens. Nessa mesma perspectiva, no que se refere aos direitos das mulheres, Cortês (2012) observa que:

Desde a criação da primeira norma de conduta, a humanidade não parou mais de elaborar leis, decretos, portarias, ordens de serviços e tantos outros ordenamentos que regulamentam a convivência de forma geral ou tratam de algum tema específico, criam situações, procuram mudar comportamentos ou penalizar o descumprimento das normas já existentes. Esse conjunto de preceitos é identificado como legislação. Infelizmente, a maioria das legislações, incluindo a brasileira, principalmente no que diz respeito à família, tradicionalmente primou por colocar mulheres e homens em patamares desiguais, atribuindo a elas menos e menores direitos. Legislações mais igualitárias são algo bem recente em nossa história. (CORTÊS, 2012, p. 260-261)

Sobre a mesma questão, a outra aluna em sua narrativa salienta que: “[...] por que, agora é mais comum a mulher se mais, ter mais autoridade e tal. Antigamente não era assim, né” (Leila, 16 anos). Diante disso é possível verificar que, ao comparar o tempo presente com passado, essa estudante observa na atualidade os avanços referentes aos direitos femininos.

Um dos alunos consegue verificar semelhanças nessa produção cinematográfica com a atualidade ao comparar cenas do filme com o seu cotidiano familiar. Segundo ele: “Tem o exemplo dos meus pais, não a questão da violência que ta no filme. Mas, ele sempre chega e a comida ta pronta” (Renato, 16 anos). O relato desse aluno não destaca se essa é uma escolha ou uma obrigação de sua mãe. No entanto, é possível analisar que para esse educando permanece uma certa subordinação por parte da sua mãe que sempre precisa aprontar o

almoço antes do marido chegar em casa.

Para outras duas alunas existe alguma relação do filme com a contemporaneidade, principalmente no que se diz respeito às relações trabalho. Uma delas salienta que as mulheres trabalham mais hoje em dia. Assim, atualmente, ela verifica uma significativa participação das mulheres no mercado de trabalho.

Entretanto, outra aluna destaca que hoje em dia muitos casais trabalham fora de casa e as divisões do trabalho doméstico também acabam sendo distribuídas entre o homem e a mulher. É fundamental destacar que essa maneira do casal se relacionar ocorre muitas vezes a partir de acordos e conforme a carga horária desses sujeitos. Todavia, sobre essa divisão das tarefas, conforme apresenta Carla Pinsky (2012):

[...] na prática, mesmo que ambos os cônjuges abraçassem o modelo do “companheirismo”, as expectativas de cada um podiam ser diferentes, levando a conflitos e frustrações. Homens esperavam (e muitos ainda esperam) que as mulheres se encaregassem de todo o serviço doméstico ou de fazer do lar um local acolhedor. Mulheres monopolizavam (e muitas ainda o fazem) o cuidado com os filhos, acreditando serem as únicas capacitadas para a tarefa [...] (PINSKY, 2012, p.526)

Para a autora, a participação efetiva dos homens nas lidas domésticas, muitas vezes não acontecem na prática. Sendo que em parte esse problema ocorre por influência das próprias mulheres que geralmente se consideram melhor preparadas para executar certas ações no lar.

Afinal, cabe aqui destacar que várias dessas mulheres, ainda muito novas e com o apoio de seus pais, iniciaram sua preparação para as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos, principalmente a partir das brincadeiras infantis.

Somente um aluno acredita que o filme *Acorda Raimundo, Acorda!* não retrata a sociedade de hoje, pois “é um filme daquela época” (Artur, 16 anos). Entretanto, o mesmo não especifica qual a época a que ele se refere.

Quero destacar o posicionamento de uma das alunas, no qual apresenta certa dúvida sobre o filme retratar a atualidade. Nesse sentido, primeiro ela nega, depois fica pensativa e por último diz que sim. Conforme a sua narrativa: “No caso das mulheres ir, ir pros bar beber” (Vitória, 15 anos). A partir disso, apesar de sua insegurança na resposta, por fim essa estudante verifica que atualmente existe uma participação mais significativa das mulheres em determinados espaços públicos, no caso os bares.

Contudo, sabe-se que o direito de ir e vir em certos espaços públicos, considerados como lugares exclusivos para homens, ocorreu de forma bem preconceituosa para muitas

mulheres. Conforme apresenta Cortês (2012): “Com relação aos direitos das mulheres, essas mudanças foram mais lentas e muitas vezes dolorosas, pois quase tudo foi obtido com muita luta e dificuldade, teve que ser extraído a fórceps”. Uma árdua luta ainda vigente na atual sociedade, principalmente devido a permanência de preconceitos arcaicos sobre a diversidade dos gêneros. Para Raquel de Barros Miguel (2012):

Os costumes mudaram, as diferenças sociais entre homens e mulheres diminuíram, mas mesmo atualmente, pode-se dizer que, em vários aspectos, o lazer não é vivenciado pelas mulheres da mesma forma que é pelos homens. Basta pensarmos em quanto incômodo, espanto ou admiração ainda pode causar em alguns lugares do Brasil a cena de uma mulher desacompanhada no balcão de um bar [...], provocando talvez pena (“coitada, está sozinha, não conseguiu marido...”) ou reprovação (“está mal-intencionada ou disponível para qualquer assédio...”). Não é rara a sensação de que ainda lhe é cobrado uma espécie de visto, ou prestação de contas, para poder transitar em certos lugares. (MIGUEL, 2012, p.150)

Diante do que foi apresentado acima pela a autora, compreende-se que para muitas mulheres o direito ao lazer ainda permanece limitado e até perigoso em alguns momentos. Nesse sentido, infelizmente sabemos que não são raros os casos de estupro sofridos por mulheres que saíram de casa apenas com o intuito de se divertirem seja num bar, numa praça ou até mesmo numa simples caminhada.

Cabe aqui destacar que através do roteiro das seguintes perguntas semiestruturadas: Quais as cenas mais marcantes nos filmes?, Que conflitos vivem os personagens dos filmes? e Você acha que os filmes retratam a atual sociedade?, foi possível através da metodologia da história oral temática perceber o quanto os alunos se envolveram com a temática sobre gênero desenvolvido nas aulas de História.

Mesmo que em alguns momentos a memória desses educandos sobre os filmes apresentados tenha “falhado”, principalmente no instante em que precisavam responder certas perguntas. Para Meihy (2013):

Sendo a memória sempre dinâmica, e que muda e evolui de época para época, é prudente que seu uso seja relativizado, posto que o objeto de análise no caso, não é a narrativa objetivamente falando nem sua relação contextual, e, sim, a interpretação do que ficou (ou não) registrado nas cabeças das pessoas e foi passado para a escrita. (MEIHY, 2013, p.58)

Nesse sentido, foi possível avaliar que os educandos também souberam se expressar através de gestos, risos, suspiros e até mesmo no silêncio de determinados momentos.

3.2. Indagações sobre o gênero feminino: uma experiência pedagógica sob o olhar dos sujeitos

Ao longo do ano letivo de 2013, conforme ocorria o desenvolvimento do projeto, novas percepções eram construídas no processo educativo desses estudantes do nono ano B da E.M.E.F. Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG). Assim, segundo as reflexões de Lorenzoni (1999) sobre o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, deve-se considerar que:

Para sobrevivermos e convivermos com os demais seres humanos e o próprio meio social precisamos aprender; afinal, somos os únicos seres capazes de nos aperfeiçoarmos durante toda a vida. Sendo o homem um sujeito social, histórico, singular e ao mesmo tempo plural, a sua condição humana só se realizará nas relações com os outros humanos, outros sujeitos sociais, igualmente históricos, singulares e plurais. (LORENZONI, 1999, p. 34)

Em consonância com as percepções do autor, para finalizar a pesquisa e analisar os seus efeitos sobre os sujeitos envolvidos, os alunos precisaram responder um questionário por escrito sobre as atividades do projeto sobre Gênero nas aulas de História. Os resultados dessas vivências no cotidiano escolar podem ser observadas a seguir:

Quadro 15: Você já havia participado de algum projeto ou realizado alguma atividade sobre Gênero na escola?

Alunos	Respostas
Fernanda	Não, foi a primeira vez que participei de atividades voltadas para este assunto.
Iara	Não, esse ano foi a primeira vez.
Joana	Não.
Regina	Sim, nas aulas de história minha antiga professora nos deu empregos e tínhamos que colocar o gênero que achávamos mais apropriado.
Leila	Não.
Vitória	Não, essa foi a primeira vez que vi sobre gênero feminino.
Miguel	Sim, por que é a primeira vez que eu falo sobre gênero.
Artur	Não.
Ariel	Sim em sala de aula.
Renato	Sim, na minha aula de música eu já tinha discutido sim sobre o papel da mulher na sociedade. Porque é a primeira vez que eu falo sobre gênero.

Verifica-se que a maioria dos alunos nunca haviam participado de nenhum projeto ou atividade sobre gênero na escola e para uma melhor análise sobre as respostas desses aprendizes foi construída a tabela abaixo:

Tabela 15: Distribuição das respostas apresentadas pelos alunos sobre a participação deles em algum projeto ou atividades sobre Gênero na escola.

Situações explicitadas	Número de alunos
Participação de atividades sobre gênero em outra escola * Sim, nas aulas de história minha antiga professora nos deu empregos e tínhamos que colocar o gênero que achávamos mais apropriado.	01
Participação de projetos ou atividades sobre gênero na escola CAIC * Sim, na minha aula de música eu já tinha discutido sim sobre o papel da mulher na sociedade. Porque é a primeira vez que eu falo sobre gênero. * Sim em sala de aula. * Sim, por que é a primeira vez que eu falo sobre gênero.	03
Não participou de projetos ou atividades sobre Gênero em nenhuma escola * Não, foi a primeira vez que participei de atividades voltadas para este assunto. * Não, essa foi a primeira vez que vi sobre gênero feminino. * Não. * Não. * Não. * Não, esse ano foi a primeira vez.	06

Após observar a tabela 15 pude verificar que dos dez alunos que participaram desse projeto, somente quatro estudantes destacam terem participado de projetos ou atividades sobre gênero anteriormente. Inclusive uma aluna relatou que em sua antiga escola a professora de História havia preparado uma atividade para os alunos referente a distribuição de empregos

conforme o gênero.

Outro aluno salienta que nas suas aulas de música da escola (projeto Tocaic): “eu já tinha discutido sim sobre o papel da mulher na sociedade. Porque é a primeira vez que eu falo sobre gênero” (Renato, 16 anos). Pode-se compreender a partir dessa narrativa que apesar de haver algumas discussões sobre o assunto nas aulas de música, somente através desse projeto aplicado nas minhas aulas de História ele conseguiu espaço para falar sobre o assunto.

Talvez nessa mesma perspectiva um menino relata que “Sim, por que é a primeira vez que eu falo sobre gênero” (Miguel, 15 anos). Contudo, a resposta desse sujeito demonstra apresentar certa contradição. Destaco que outro aluno também relatou já ter participado de projetos ou atividades sobre gênero na escola CAIC. Conforme o mesmo, ele participou em sala de aula. Entretanto, esse estudante não relatou em qual disciplina foi trabalhada essa temática.

Cinco alunos relataram não terem participado de nenhum projeto ou atividade sobre gênero em nenhuma escola. Sendo que outra estudante salientou que: “Não, esse ano foi a primeira vez” (Iara, 15 anos).

Portanto, diante das respostas apresentadas pelos educandos, fica evidente que é preciso aprofundar o diálogo com esses aprendizes sobre algumas questões referentes a temática de gênero. De acordo com Pinsky (2010):

A primeira vez que os estudantes ouvem a palavra gênero (masculino ou feminino) provavelmente não será no sentido que lhe dão os historiadores, e sim no dos professores de português. Talvez até passem por todas as séries escolares sem nenhum contato com um dos conceitos mais instigantes presentes na historiografia das últimas décadas, desde que ficou claro que as relações de gênero são uma dimensão importantíssima das relações sociais. Tal lacuna é grave, pois um olhar atento a questão de gênero enriqueceria muito as aulas de história. (PINSKY, 2010, p. 29)

O contexto apresentado pela autora reforça a necessidade de serem desenvolvidas em sala de aula, principalmente na disciplina de História, propostas pedagógicas que englobem a temática de gênero. A partir dessas ações educativas realizadas nos espaços escolares, e de preferência envolvendo toda a comunidade escolar, pode-se acreditar que muitos problemas relacionados ao preconceito e à violência seriam minimizados em nossa sociedade.

A segunda pergunta apresentada para os alunos, através do questionário tinha como proposta verificar o que esses educandos entendiam por gênero feminino após terem participado desse projeto. Os resultados podem ser observados a seguir:

Quadro 16: Após a apresentação dos filmes e das atividades realizadas, o que você entende por Gênero feminino?

Alunos	Respostas
Fernanda	Eu entendi que em todos filmes que vimos cada um conta um pouco de gênero feminino. O Acorda Raimundo, era o inverso ele sofria “tipo” fazia tudo que as mulheres faziam é entendido um pouco disso.
Iara	Que por exemplo uma pessoa pode ser de um gênero, mas agir ou pensar de outro.
Joana	Agir como uma mulher pensar como uma mulher e se colocar no lugar delas.
Regina	O que eu já entendia antes, as mulheres já tem igual importância dos homens e as vezes são melhores, mais competentes e inteligentes que eles.
Leila	Que independente do sexo da pessoa, ela tem gênero feminino nas suas formas de agir e de pensar.
Vitória	Que gênero feminino tem um jeito de agir e de pensar sobre o que fazem.
Miguel	Que até hoje em dia as mulheres são tratadas com preconceito.
Artur	Não respondeu.
Ariel	Não respondeu.
Renato	É o papel da mulher na sociedade. O que ela pode fazer para mudar tudo. Elas tem os mesmos direitos.

Para auxiliar na interpretação das respostas referente ao que os estudantes compreenderam sobre o que significa gênero feminino foi construída a seguinte tabela:

Tabela 16: Distribuição das repostas explicitadas pelos alunos sobre o que é gênero feminino

Distribuição das Respostas	Número de alunos
Relacionadas ao modo de agir e pensar * Que por exemplo uma pessoa pode ser de um gênero, mas agir ou pensar de outro. * Que gênero feminino tem um jeito de agir e de pensar sobre o que fazem. * Agir como uma mulher pensar como uma mulher e se colocar no lugar delas.	05

* Que independente do sexo da pessoa, ela tem gênero feminino nas suas formas de agir e de pensar. * É o papel da mulher na sociedade. O que ela pode fazer para mudar tudo.	
Relacionadas a forma de tratamento * O que eu já entendia antes, as mulheres já tem igual importância dos homens e as vezes são melhores, mais competentes e inteligentes que eles. * Elas tem os mesmos direitos. * Que até hoje em dia as mulheres são tratadas com preconceito.	03
Não soube responder ou não quis responder a pergunta * Eu entendi que em todos filmes que vimos cada um conta um pouco de gênero feminino. O Acorda Raimundo, era o inverso ele sofria “tipo” fazia tudo que as mulheres faziam é entendido um pouco disso.	03

Observação: as porcentagens foram calculadas a partir das percepções desses educandos e não pelo número de alunos.

A partir do que foi apresentado acima, constata-se que para um aluno e quatro alunas o gênero feminino está muito relacionado com o modo de agir e pensar de uma pessoa. Nesse caso, um indivíduo constrói a sua percepção sobre qual gênero pertence principalmente através das suas vivências diárias. Também percebi que as respostas desse grupo de estudantes sobre o assunto foram muito semelhantes. Dessa forma, destaco apenas a narrativa de uma menina e de um menino que considero mais pertinentes para a análise.

Segundo uma aluna: “Que independente do sexo da pessoa, ela tem gênero feminino nas suas formas de agir e de pensar” (Leila, 16 anos). Portanto, a estudante observa que o gênero feminino não está relacionado apenas com a formação biológica de um indivíduo. Assim, embora os sujeitos possam possuir características físicas relacionadas ao sexo ao qual pertencem, não são somente essas características que irão definir e classificar o gênero dessa pessoa. Nessa mesma perspectiva, a autora Joan Scott (1989) afirma que:

Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. Apesar do fato do(as) pesquisadores(as) reconhecerem as relações entre o sexo e (o que os sociólogos da família chamaram) “os papéis sexuais”, estes(as) não colocam entre os dois uma relação simples ou direta. O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo

sexo nem determina diretamente a sexualidade. (SCOTT, 1989, p.7)

A partir da análise da autora, pode-se reafirmar que não é o sexo um fator determinante para definição do gênero conforme a aluna também destacou em sua narrativa. Nessa mesma linha de pensamento, outro aluno que também compreende que o gênero feminino está muito relacionado com o modo de agir e pensar de uma pessoa destaca que: “É o papel da mulher na sociedade. O que ela pode fazer para mudar tudo” (Renato, 16 anos). Assim, este estudante interpreta o gênero feminino como uma construção social, cujas mudanças necessárias no papel das mulheres estão muito relacionadas às condições culturais e psicológicas delas mesmas.

Para um grupo de estudantes, composto por dois alunos e uma aluna, o gênero feminino refere-se a forma como as mulheres são ou deveriam ser tratadas na sociedade. Por isso, um aluno compreende que atualmente existe uma igualdade de direitos entre homens e mulheres. Já a aluna salienta que “[...] as mulheres já tem igual importância dos homens e as vezes são melhores, mais competentes e inteligentes que eles” (Regina, 15 anos). Segundo a estudante as mulheres contemporâneas conquistaram a mesma importância que os homens, sendo que através de suas qualidades podem até se destacar mais que eles em alguns momentos.

No entanto, para o outro aluno: “[...] até hoje em dia as mulheres são tratadas com preconceito” (Miguel, 15 anos). Assim, conforme as observações desses estudantes, apesar dos avanços referentes as conquistas das mulheres por igualdade de direitos e mais espaços na sociedade, ainda permanece um preconceito sobre as mesmas.

Entretanto, é necessário registrar que dois alunos se abstiveram de responder a pergunta sobre o que é gênero feminino. Sendo que uma aluna apresentou apenas o que entendeu sobre as histórias retratadas nos filmes. Segundo a estudante: “Eu entendi que em todos filmes que vimos cada um conta um pouco de gênero feminino [...]” (Fernanda, 16 anos). Assim, apesar de compreender o conteúdo mostrado nas produções cinematográficas, a mesma não conseguiu explicar o que ela entendeu por gênero feminino.

Outra pergunta feita para esses aprendizes foi sobre a necessidade de trabalhar as questões sobre gênero nas aulas de História. O objetivo dessa questão era analisar o quanto esses alunos consideravam o assunto significativo em suas vidas. As respostas foram bem satisfatórias conforme pode ser visto logo abaixo:

Quadro 17: Você acha necessário trabalhar as questões sobre gênero nas aulas de História? Por quê?

Alunos	Respostas
Fernanda	Sim porque, na história mesmo bom, saber, dificuldades que passam “mulheres”.
Iara	Sim, assim ficamos sabendo mais sobre o nosso gênero e o oposto.
Joana	Acho que sim, pra gente ter mais conhecimento.
Regina	Sim, pois vai esclarecer para os alunos, principalmente os meninos, que mulher não serve para somente lavar louça, roupa e ainda cuidar da família é mais importante que isso.
Leila	Sim, por que isso é um tema importante de ser conversado entre nós adolescentes que estamos na fase de decidir nossas opções.
Vitória	Sim, porque o gênero feminino tem que ter seus direitos.
Miguel	Sim, para estudar a história dos sexos...
Artur	Não respondeu.
Ariel	Não respondeu.
Renato	Sim, é importante para que as crianças e adolescentes entendam desde cedo, para terem um opinião critica sobre isso.

Através do quadro apresentado verifica-se que dos dez estudantes que participaram do projeto, oito compreenderam que é necessário trabalhar as questões sobre gênero nas aulas de História. Sendo que somente dois alunos se negaram a responder a pergunta. Para esses meninos acostumados com uma história universal que coloca o sexo masculino como o protagonista de praticamente todos os acontecimentos históricos, talvez ainda seja difícil entender a finalidade de serem trabalhadas as questões sobre gênero nessa disciplina.

Assim, para analisar as justificativas dos alunos sobre a importância de trabalhar as questões sobre gênero nas aulas de História foi criada a tabela abaixo:

Tabela 17: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque é necessário de trabalhar as questões sobre gênero nas aulas de História

Motivos explicitados	Número de alunos
Relacionados aos direitos das mulheres * Sim, pois vai esclarecer para os alunos, principalmente os meninos, que mulher não serve para somente lavar louça, roupa e ainda cuidar da família é mais importante que isso.	02

* Sim, porque o gênero feminino tem que ter seus direitos.	
Relacionados a situação de ensino/aprendizagem * Sim porque, na história mesmo bom, saber, dificuldades que passam “mulheres”. * Sim, assim ficamos sabendo mais sobre o nosso gênero e o oposto. * Acho que sim, pra gente ter mais conhecimento. * Sim, é importante para que as crianças e adolescentes entendam desde cedo, para terem um opinião critica sobre isso.	04
Relacionados a sexualidade * Sim, para estudar a história dos sexos... * Sim, por que isso é um tema importante de ser conversado entre nós adolescentes que estamos na fase de decidir nossas opções.	02
Não respondeu a pergunta	02

Diante da tabela acima percebi que duas meninas consideraram ser necessário trabalhar as questões sobre gênero nas aulas de História para mostrar aos aprendizes os direitos das mulheres. De acordo com a narrativa de uma aluna: “[...] vai esclarecer para os alunos, principalmente os meninos, que mulher não serve para somente lavar louça, roupa e ainda cuidar da família é mais importante que isso” (Regina, 15 anos). Dessa forma, a estudante considera que desenvolver conteúdos e atividades referentes às questões de gênero pode esclarecer aos estudantes algumas ideias machistas, ainda muito presentes em nossa sociedade. Assim como também fomentar o respeito e a valorização das mulheres.

Para quatro educandos trabalhar esses conteúdos auxiliaria no ensino e aprendizagem dos sujeitos. Assim, esse grupo de alunos compreendeu que é bom ter mais conhecimento sobre os gêneros e também sobre as dificuldades enfrentadas pelas mulheres ao longo da história. Conforme a narrativa de um aluno: “[...] é importante para que as crianças e adolescentes entendam desde cedo, para terem um opinião critica sobre isso” (Renato, 16 anos). Então, concluo que para esse estudante tornou-se fundamental desenvolver essa temática nas escolas, pois fomentaria desde cedo o senso crítico das pessoas.

Referente à sexualidade, mencionada por um menino e uma menina, notei que os adolescentes estão em busca de compreender a diversidade existente no mundo. Nesse sentido, o aluno demonstra interesse em: “estudar a história dos sexos...” (Miguel, 15 anos), conforme ele mesmo mencionou. De acordo com as análises de Guacira Louro (2013):

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 2013, p. 25)

Sobre a mesma questão, para a aluna estudar os gêneros proporciona um debate entre os jovens que pode orientar e auxiliar suas próprias escolhas na vida. Segundo a narrativa da estudante: “por que isso é um tema importante de ser conversado entre nós adolescentes que estamos na fase de decidir nossas opções” (Leila, 16 anos). Diante dessa argumentação, fica evidente a necessidade de também desenvolver em sala de aula atividades que proporcionem mais informações sobre o assunto. Nesse sentido, conforme apresenta Louro (2013):

As questões referentes a sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula- assumidamente ou não-, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (Idem, 2013, p. 135)

Contudo, sabe-se que apesar dessas questões sobre a sexualidade estarem presentes nas escolas, elas ainda permanecem sendo vistas, por muitos pais, alunos e professores, como um tabu. Nesse sentido, evitar um diálogo sobre o assunto pode ser problemático para o futuro desses educandos. Um aspecto a ser considerado diz respeito ao fato de que nem sempre os jovens possuem conhecimento suficiente para evitar uma gravidez precoce ou as doenças sexualmente transmissíveis. Infelizmente, a falta de experiência e a desinformação possibilitam um crescente número de adolescentes vítimas da AIDS no mundo inteiro.

Assim, para finalizar as atividades desse projeto os alunos precisaram responder a seguinte pergunta:

Quadro 18: Os conteúdos sobre gênero feminino, apresentados nos filmes do projeto modificaram de alguma forma o seu modo de perceber as mulheres na sociedade brasileira?

Alunos	Respostas
Fernanda	Não, porque o que vi nos filmes e o que acontece hoje em dia algumas coisas diferentes.
Iara	Sim, porque me fez valorizar ainda mais as mulheres brasileiras e etc.
Joana	Sim, agora observo mais as coisas relacionadas com mulheres e negros.

Regina	Não, pois eu já pensava e tinha em minha mente que as mulheres tem seus desejos e as realização e que outras não por importunios da vida.
Leila	Eu sou menina e percebo como as mulheres são tratadas na sociedade e não concordo com muitas atitudes machistas que acontecem.
Vitória	Não, porque eu já vi filmes que mulheres tem mais direitos que os homens.
Miguel	Sim, agora eu percebo tudo o que as mulheres que passaram e ainda passam.
Artur	Sim percebemos que elas são importantes na sociedade.
Ariel	Sim, por que nós percebemos que as mulheres são importantes na sociedade.
Renato	Sim, ajudou bastante eu já tinha isso na cabeça, de pensar que esta tudo errado.

Como pode ser observado, somente três alunos consideram que os filmes não modificaram o seu modo de perceberem as mulheres na sociedade brasileira. Contudo, para melhor analisar as justificativas das respostas mencionadas acima foi construída a tabela a seguir:

Tabela 18: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar por que os conteúdos sobre gênero feminino, apresentados nos filmes do projeto, modificaram ou não modificaram o seu modo de perceber as mulheres na sociedade brasileira.

Motivos explicitados	Número de alunos
Relacionados a forma de tratamento * Sim, porque me fez valorizar ainda mais as mulheres brasileiras e etc. * Sim, agora observo mais as coisas relacionadas com mulheres e negros. * Eu sou menina e percebo como as mulheres são tratadas na sociedade e não concordo com muitas atitudes machistas que acontecem. * Sim, agora eu percebo tudo o que as mulheres que passaram e ainda passam. * Sim percebemos que elas são importantes na sociedade. * Sim, por que nós percebemos que as mulheres são importantes na	06

sociedade.	
Relacionados aos conteúdos apresentados nos filmes * Não, porque o que vi nos filmes e o que acontece hoje em dia algumas coisas diferentes. * Não, porque eu já vi filmes que mulheres tem mais direitos que os homens.	02
Relacionados as convicções dos alunos * Sim, ajudou bastante eu já tinha isso na cabeça, de pensar que esta tudo é errado. * Não, pois eu já pensava e tinha em minha mente que as mulheres tem seus desejos e as realização e que outras não por importunios da vida.	02

Assim, conforme as narrativas de seis alunos, na tabela acima, os conteúdos sobre gênero feminino apresentados nos filmes do projeto, modificaram o seu modo de perceber as mulheres na sociedade brasileira. Para esse grupo de estudantes, formado por três meninas e três meninos, foi possível analisar melhor a forma como as mulheres são tratadas na sociedade.

Esses aprendizes relataram que começaram a valorizar mais a história das mulheres brasileiras e verificaram a sua importância na sociedade. Segundo uma aluna: “agora observo mais as coisas relacionadas com mulheres e negros” (Joana, 14 anos). A partir dessa narrativa, percebi que esse projeto fomentou nessa estudante um maior interesse a respeito da forma como ocorre a inclusão das mulheres e negros na história.

Cabe aqui também destacar o relato de outra aluna: “Eu sou menina e percebo como as mulheres são tratadas na sociedade e não concordo com muitas atitudes machistas que acontecem” (Leila, 16 anos). Através dessa narrativa a estudante demonstra uma frustração sobre a forma de tratamento enfrentado pelas mulheres, incluindo-se nessa problemática. Nessa perspectiva, a mesma aluna verifica uma significativa permanência de atitudes machistas na sociedade vigente. Nessa mesma linha de pensamento, de acordo com as reflexões de Louro (2010):

O processo de “fabricação dos sujeitos” é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. [...], nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção

renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? (LOURO, 2010, p. 67)

Conforme apresenta a autora, é necessário questionar certas atitudes, gestos e palavras vistas muitas vezes como natural no nosso cotidiano, pois é também através desse olhar que classifica o que é “natural” que em vários momentos ocorre um preconceito “mascarado” sobre alguns sujeitos inseridos na sociedade.

Para duas alunas, no entanto, o projeto sobre gênero feminino não modificou o seu modo de perceber as mulheres na sociedade brasileira, principalmente porque os conteúdos apresentados nos filmes divergem, em parte, da realidade. Diante disso, cabe dizer que as produções cinematográficas reproduzem a visão de seus produtores sobre determinado assunto. Portanto, o cinema é apenas uma representação e cabe aos espectadores fazerem suas próprias interpretações sobre a obra. Assim, também de acordo com Guacira Louro (2013):

Filmes e vídeos também podem se constituir numa forma excelente de avançar a discussão sobre gênero e sexualidade. Na verdade, poderíamos fazer uma “leitura” nessa perspectiva de qualquer filme ou vídeo, inclusive daqueles onde aparentemente nada há que sugira tais questões (afinal a ausência já pode se constituir num bom tema para análise. (Idem, 2013, p. 175)

A partir dessa perspectiva da autora, considero que as produções cinematográficas e as atividades realizadas no projeto sobre gênero também potencializaram as convicções de alguns sujeitos sobre o seu modo de perceber as mulheres na sociedade brasileira. Conforme a narrativa de um aluno: “[...] ajudou bastante eu já tinha isso na cabeça, de pensar que esta tudo é errado” (Renato, 16 anos). Portanto, para esse aprendiz participar do projeto auxiliou nas suas reflexões sobre alguns questionamentos sobre a sociedade vigente.

Para outra aluna o projeto não modificou o seu modo de perceber as mulheres na sociedade brasileira, porque segundo a mesma: “[...], pois eu já pensava e tinha em minha mente que as mulheres tem seus desejos e as realização e que outras não por importunios da vida” (Regina, 15 anos). Todavia, apesar de alguns estudantes possuírem certos conhecimentos prévios e terem suas convicções sobre as questões de gênero, para Pinsky (2010):

Capacitar os estudantes para perceber a historicidade de concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais é justamente uma das principais funções das

aulas de História. Ao observar que as idéias a respeito do que é “ser homem” e “ser mulher”, os papéis considerados femininos e os masculinos ou a condição das mulheres, por exemplo, foram se transformado ao longo da história (como e por que), os alunos passam a ter uma visão mais crítica de suas próprias concepções, bem como das regras sociais e verdades apresentadas como absolutas e definitivas no que diz respeito às relações de gênero. Também adquirem uma compreensão maior dos limites e possibilidades dos seres históricos (os estudantes entre eles), pois dentro das determinações históricas também é possível fazer escolhas, mesmo em aspectos que, por sua aparente ligação com a biologia, se mostram difíceis de serem mudados (e melhorados). (PINSKY, 2010, p.33)

Portanto, conforme apresenta a autora acima, apesar dos estudantes possuírem suas próprias concepções sobre a temática de gênero é preciso desenvolver uma visão mais crítica sobre as “verdades” que foram apresentadas sobre o assunto ao longo do tempo. Nessa perspectiva, faz-se necessário desenvolver propostas pedagógicas, principalmente nas aulas de História, que visualizem as possíveis transformações nas relações de gênero da atualidade.

Considerações Finais

Ao finalizar esta dissertação faz-se necessário pontuar algumas questões que considerei pertinentes na execução desse estudo, pois o mesmo sempre teve como proposta a interpretação dos resultados da pesquisa sobre a narrativa dos estudantes acerca do gênero feminino a partir de produções cinematográficas brasileiras.

A partir disso, no decorrer desse projeto, procurei refletir sobre as experiências vivenciadas pelo grupo de estudantes composto por quatro meninos e seis meninas matriculados na turma do nono ano B, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, no ano letivo de 2013.

Ressalto que por também estar inserida no cotidiano desse espaço educativo, através do meu trabalho de educadora ministrando a disciplina de História, considerei este ambiente mais propício para pensar novas práticas educativas e assim, desenvolver a minha pesquisa sobre gênero em sala de aula. Nesse sentido, de acordo com as reflexões de Paulo Freire (2011): “Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. (FREIRE, 2011, p. 30-31)

No entanto, cabe aqui também salientar que o fato de me considerar familiarizada com esse local, não foi impedimento para me deparar com algumas dificuldades no decorrer dessa pesquisa. Nesse sentido, de acordo com as análises de Guacira Louro (2013): “Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicada na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 2013, p. 63).

Dessa forma, é necessário um olhar mais sensível sobre os lugares inseridos na escola e as relações que se constituem nesses espaços. Assim como também saber interpretar os diálogos dos sujeitos e até mesmo os silêncios dos mesmos dentro desses ambientes. Segundo a autora: “Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados - portanto, não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas”. (Idem, 2013, p.63)

Assim, foi possível perceber que em vários momentos do projeto a participação das alunas foi mais significativa que a participação dos alunos. Cabe ressaltar que essa afirmativa não ocorre devido ao fato de haver mais alunas (seis meninas) que alunos (quatro meninos) nessa turma, mas sim por notar que em cada atividade realizada em sala de aula, as alunas

desenvolveram suas tarefas com mais afinco que os meninos.

Saliento que esse fato também foi comprovado nos registros fotográficos referentes à confecção de um cartaz sobre o filme *Acorda Raimundo, Acorda!*. Durante essa atividade constatei que enquanto os meninos apenas selecionavam lentamente as possíveis imagens para serem utilizadas no trabalho e observavam o empenho das meninas, elas demonstravam mais dinamismo e autonomia em todos os momentos da execução da tarefa.

Por outro lado, essa “dificuldade” apresentada pelos meninos na elaboração do cartaz, o qual deveria ser realizado em conjunto por toda a turma, também demonstra ser uma possível estratégia para fazer as meninas executarem o trabalho para eles. Mesmo assim, após a apresentação do cartaz pela turma, quando os mesmos foram questionados por que as meninas realizaram maior parte da tarefa, foram as próprias alunas que responderam justificando que elas tinham mais capricho com a letra e mais prática em colar as gravuras.

Todavia, para desenvolver essa suposta prática feminina, citada por elas, cabe aqui um questionamento sobre quantos trabalhos foram realizados sem a participação dos meninos ou quase que exclusivamente apenas por essas meninas, ao longo do ensino fundamental. Dessa forma é possível compreender que essas são as identidades “escolarizadas” apresentadas nas pesquisas de Louro. Para a autora: “[...] todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças [...] Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem interiormente”. (Ibidem, 2013, p.65)

Outro fato que também chamou a atenção foi a distribuição dos sujeitos na sala de aula. Ou seja, meninos do lado da parede e meninas do lado das janelas. Sendo que essa era uma escolha feita pelos próprios aprendizes que se colocavam nessas posições em todas as aulas de todas as disciplinas.

No entanto, faz-se necessário mencionar que quando utilizei as produções cinematográficas como um recurso didático para o desenvolvimento desse estudo sobre análise de gênero e apresentei os filmes: *Acorda Raimundo, Acorda!*, *Filhas do Vento*, *Vida Maria* e *Olga* para essa turma, foi possível notar que em muitos momentos, tanto os indivíduos do sexo masculino como os do sexo feminino, uniam-se no centro da sala para visualizarem e interpretarem essas obras.

Esse é um aspecto que considero muito positivo, pois aproximava esses sujeitos inseridos no mesmo espaço escolar e proporcionava uma outra forma de convívio com novos diálogos e possíveis trocas de opiniões sobre as relações de gênero, apresentadas e representadas nos filmes brasileiros selecionados para a pesquisa.

Saliento nesse sentido que o filme *Olga* foi a produção cinematográfica que despertou nesses aprendizes maior interesse, principalmente por destacar em seu enredo alguns aspectos do Nazismo e do Comunismo. A obra também se destaca por apresentar uma personagem que desafia o estereótipo de mulher como um ser frágil e dominável.

Porém, foi a irreverente obra cinematográfica *Acorda Raimundo, Acorda!*, a qual retrata uma realidade cotidiana de forma inversa entre os sexos, que proporcionou um debate mais reflexivo dentro da sala de aula sobre os “papeis de gênero”, os quais são construídos pela própria sociedade e devem ser repensados pela mesma. Nesse sentido, o filme também instigou uma reflexão desses educandos sobre a ideologia patriarcal e a violência doméstica ainda muito presentes em diversos lares brasileiros.

No entanto, ressalvo que todas as obras cinematográficas utilizadas na pesquisa foram significativas e estimularam de alguma forma outras percepções desses sujeitos sobre o gênero feminino. Nessa perspectiva, a construção de uma releitura sobre o filme *Vida Maria* teve como objetivo proporcionar um espaço criativo para esses educandos que precisavam ao mesmo tempo também refletir sobre o conformismo perpetuado na vida das mulheres apresentadas nesse filme.

Saliento que o filme *Filhas do Vento* ao destacar a história de vida das mulheres de uma família afrodescendente da década de cinquenta, possibilitou reflexões sobre a identidade das mulheres negras e o preconceito sofrido por elas. Nessa perspectiva, ressalto que o diretor Joel Zito Araújo considera-se um militante da causa negra no Brasil e tem como proposta em seus trabalhos promover a reflexão sobre a participação do negro/ negra no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Assim, essa produção cinematográfica também é extremamente significativa para os educadores que pretendem desenvolver um trabalho em sala de aula que promova analisar o preconceito racial existente na atualidade. Sabe-se, nesse sentido, que infelizmente essa problemática é enfrentada por diversos homens e mulheres negros de todas as classes sociais. Porém, sendo mais evidente na vida dos menos abastados economicamente e que desconhecem os seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

Também é relevante destacar que os conteúdos dos livros didáticos, geralmente escritos por homens e que abordam principalmente a história de homens, apresentam uma grande carência sobre o gênero feminino e suas contribuições na história da humanidade. Verifica-se que em muitos momentos essas obras historiográficas apresentam somente pequenos comentários sobre a participação feminina na história, tornando as mulheres praticamente invisíveis nesses materiais didáticos.

Nessa perspectiva, compreendo que a utilização do cinema em sala de aula possibilitou articular algumas questões de gênero dentro do conteúdo de história do nono ano do ensino fundamental, promovendo um olhar mais significativo desses estudantes sobre essa temática apresentada nos filmes e que também estão presentes nas pequenas coisas do dia a dia deles. Assim, as situações vivenciadas por esses estudantes no seu cotidiano, em conjunto com a exposição dessas produções cinematográficas e com as atividades pedagógicas elaboradas por mim, demonstraram as percepções desses sujeitos sobre semelhanças e diferença entre o que representa ser mulher e ser homem na nossa cultura.

A utilização da metodologia da história oral temática para o desenvolvimento desse estudo sobre gênero também foi fundamental para conseguir alcançar os resultados almejados. Pois, “ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido” (ALBERTI, 2004, p.77).

Embora os estudantes tenham apresentado certa timidez e nervosismo nas primeiras entrevistas que realizei com eles, os mesmos sempre se mostraram receptivos e interessados em participarem desse processo.

Cabe destacar que devido ao pouco tempo na carga horária das aulas de História do nono ano para desenvolver todas as tarefas planejadas nesse estudo, também foi necessário realizar algumas entrevistas com essa turma no horário do meio dia e no turno da tarde, conforme a disponibilidade dos mesmos.

Porém, considero que o maior desafio nesse estudo com a metodologia da história oral temática foi a dificuldade de encontrar um local adequado que permitisse a privacidade dos entrevistados e uma boa gravação da oralidade desses sujeitos. Por isso, procurei realizar a maior parte dessas entrevistas na biblioteca, por considerar esse espaço como um lugar tranquilo e silencioso. Contudo, às vezes, a realidade era outra devido a poluição sonora que ocorria principalmente com o barulho das obras e das limpezas realizadas para a manutenção do prédio escolar e que transpassavam as paredes finas desse local.

É necessário ressaltar que a utilização de um questionário no final dessa pesquisa colaborou muito na avaliação sobre qual foi o significado desse projeto a respeito da análise de gênero na vida dos estudantes do nono ano B, da escola Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG).

Portanto, a partir do questionário foi possível verificar que a maioria desses estudantes nunca havia participado de nenhum projeto ou atividade sobre gênero anteriormente. Contudo, ao serem questionados sobre a necessidade de trabalhar esse assunto nas aulas de

História, 80% dos alunos que participaram dessa pesquisa consideraram importante trabalhar essa temática, destacando como justificativa principal a necessidade de terem mais conhecimento sobre o assunto, enquanto que 20% se absteve de responder essa questão.

Nesse questionário, os educandos destacaram compreender que o gênero feminino está relacionado principalmente ao modo de agir e pensar de uma pessoa. Sendo que eles também observaram que na nossa sociedade muitas mulheres ainda são tratadas de forma muito preconceituosa e machista. A partir disso, percebe-se o quanto é necessário refletir sobre os valores vigentes de cada época e fomentar o respeito e a valorização das mulheres no processo educativo dos sujeitos.

Para finalizar, destaco a última pergunta do questionário que tinha como objetivo saber se eles gostariam de deixar algum comentário ou sugestão sobre o projeto. Nesse sentido, os resultados foram bem significativos, contudo, selecionei apenas a resposta de um menino e de uma menina que sintetizam o resultado desse trabalho. Conforme o aluno: “É muito bom ter uma aula onde a gente possa discutir sobre desigualdade social, gênero, etc...” (Renato, 16 anos). E segundo a aluna: “Foi uma experiência única e que eu não teria no outro colégio” (Regina, 15 anos).

A partir dos relatos apresentados acima, constata-se a permanência de um modelo educacional tradicional/excludente que ignora a identidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, é urgente e necessário pensar e propor espaço no ambiente escolar para questionar e problematizar as relações de gênero vigentes em nossa sociedade.

Dessa forma, é perceptível que as experiências vivenciadas poderão ser socializadas nos demais ambientes em que cada sujeito se encontra. Portanto, propor espaços para analisar as questões de gênero é pensar na humanização, na construção dos sujeitos sociais e históricos e no avanço de seus direitos.

FONTES:

ADOROCINEMA. **Sinopse do filme “Olga”**. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme122446/>. Acesso em 14 nov. 2012.

IMAGEM EM MOVIMENTO. **Sinopse do filme “Filhas do Vento”**. Disponível em: <http://imagem-em-movimento.bolgspt.com.br/2005>. Acesso em: 15 nov. 2012.

PORTAL DO PROFESSOR- “Acorda Raimundo... Acorda” **Sinopse do filme “Acorda Raimundo, Acorda”**. Disponível em: portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=9916. Acesso em: 05 mar. 2013

VIDA MARIA/ PORTA CURTAS. **Sinopse do filme “Vida Maria”**. Disponível em: portacurtas.org.br/filme/?name=vida_maria. Acesso em: 13 maio 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar: textos em história oral**/ Verena Alberti. _Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALVES, Branca Moreira. **O que é feminismo**/ Branca Moreira Alves, Jaqueline Pitanguy. _São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. (coleção primeiros passo; 20).

ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Trabalho coletivo e educação**: um estudo das práticas cooperativas do PCE- Programa de Cooperativismo nas Escolas – na região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/ Antônio Inácio Andrioli. 2. ed.- Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

ARAUJO, Joel Zito. Joel Zito Araújo: Um cineasta e sua missão. In: **Revista Z Cultural**. Revista Virtual do programa avançado de cultura contemporânea. Ano IX-03. 2013. Disponível em: revistazcultural-pacc.ufrj.br/duas-entrevistas-joel-zito-araujo-e-milton-santos/

ARAUJO, Inácio. **Cinema: mundo em movimento**/ Inácio Araújo. _ São Paulo: Scipione, 1995. _ (História em aberto)

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**/ Miguel G. Arroyo. 13 ed._ Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Márcia Silvana. In: **Essas mulheres: trabalho e saúde**/ Organizado por Fátima Magalhães, Goretti Grossi, Ione Beline Marly Cambraia. Ilustrações de Lisiane Oliveira,

Márcia Schardong Siqueira e Moema Gonçalves Machado. – Porto Alegre: CPERS, 2014.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em educação. (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARROS, José d' Assunção. In: **Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema**/ Jorge Nóvoa e José D' Assunção Barros. -3.ed.- Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

BERUTTI, Flávio. **Ensinar e aprender história**/ Flávio Berutti e Adhemar Marques. - Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**/ Circe Maria Fernandes Bittencourt_3. Ed._São Paulo: Cortez, 2009_ (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

BURKE, Peter. **História e teoria social**/ Peter Burke; tradução Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer.- São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CAMPOS, Helena Guimarães. **História e linguagens**, volume único: livro do professor/ Helena Guimarães Campos, Ricardo de Moura Faria. – 1. Ed. - São Paulo: FTD, 2009. - (Coleção história e linguagens).

CASTILHOS, Joelma Santos; Madeira, Júlio César. África de corpo e alma: a contribuição de nativos africanos para a valorização da cultura negra em sala de aula. In: **Reflexões sobre a questão racial: direito, cidadania e educação**/ Organizado por Joseph Handerson, Francine Pinto da Silva Joseph._ Pelotas: Ed. Da UFPEL, 2011.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**/ Luís Fernando Cerri. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação. In: **Educação**: Revista do centro de Educação UFSM, 2009, vol. 34(3), p. 603.

COLLING, Ana. A Construção Histórica do Feminino e do Masculino. In: **Gênero e cultura: questões contemporâneas**/ organizadoras Marlene Neves Strey, Sonia T. Lisboa Cabeda, Denise Rodrigues Prehn. _ Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

COLODA, Santos Carlos. **Cinema e TV no ensino**/ por / Santos Carlos Coloda / e / Itamar Navildo Vian. Porto Alegre, Sulina/ 1972/.

CORTÊS, Iáris Ramalho. A trilha legislativa da mulher. In: **Nova História das mulheres**/ organizadoras Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. _ são Paulo: Contexto, 2012.

DAMETTO, Elisa. Olga: a mulher e o filme sob um olhar feminista. In: **Sessões do**

Imaginário, 2004, vol. 1(12), p.33.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol.29, n.103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa** **dicionário**/ Aurélio Buarque de Holanda; coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. - 7. ed. _Curitiba: Ed. Positivo; 2008

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Aprendendo História: reflexões e ensino**/ Marieta de Moraes Ferreira, Renato Franco._ São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FISCHER, Morgana. **Da História para as telas: a construção de Olga Benário no cinema brasileiro**. 2010. TCC I. Trabalho de conclusão de curso I. Curso de Comunicação Social-Jornalismo. Universidade Federal de Santa Maria.

HAËRTER, Leandro; Coutinho, Ledeci Lessa; Soares, Maria da Graça de Oliveira; Bonilha, Caroline. In: **Reflexões sobre a questão racial: direito, cidadania e educação**/ Organizado por Joseph Handerson, Francine Pinto da Silva Joseph._ Pelotas: Ed. Da UFPEL, 2011.

HANDERSON, Joseph; Kaly, Alain Pascal. Desigualdade Racial e Racismo: Que tipo de cidadania? In: **Reflexões sobre a questão racial: direito, cidadania e educação**/ Organizado por Joseph Handerson, Francine Pinto da Silva Joseph._ Pelotas: Ed. Da UFPEL, 2011.

HELMAN, Cecil G. **Cultura, saúde e doença**/ Cecil G. Helman; tradução Ane Rose Bolner._ 5. Ed. – Porto Alegre: Armed, 2009.

HEILBORN, Maria Luiza. **Gravidez na adolescência e sexualidade: uma conversa franca com educadores e educadoras**/ Maria Luiza Heilborn... [et al]. – Rio de Janeiro: CEPESC/REDEH, 2008.

LAGE, Lana, Nader, Maria Beatriz. Da legitimação a condenação social. In: **Nova História das mulheres**/ organizadoras Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. _ são Paulo: Contexto, 2012.

LERA, Josep María Caparrós, Rosa, Cristina Souza da. O cinema na escola: Uma metodologia para o ensino de história. In: **Educ. Foco**. Juiz de Fora, v: 18, n.2, p.189-210, jul./out. 2013.

LIMA, Daniel Rodrigues de. Cinema e História: O filme como recurso didático no ensino/aprendizagem da História. In: **Revista Historiador**. Número 07. Ano 07. Janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador>.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**/ Nei Lopes. – São Paulo: Barsa

Planeta, 2008. – (biblioteca Barsa)

LORENZONI, Lima. A escola como Espaço para o Desenvolvimento da Autonomia. In: **Educação & cidadania**/ org. Líliliana Soares Ferreira, Lindomar Wessler Boneti—Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

LOSE, Maria de Loudes. **Literácia e Gênero: A mulher no Ensino de História**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em História, Pesquisa e vivências de Ensino-aprendizagem). Universidade Federal do Rio Grande, FURG.

LOURO, Guaracira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**/ Guaracira Lopes Louro. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARRERA, Fernando Milani. **Circuito cinematográfico Glória: modernização e popularização das salas de cinema na cidade do Rio Grande (1947-1955)**, 2013. Monografia (curso de História Bacharelado)-Instituto de Ciências Humanas e da Informação- ICHI. Universidade federal do Rio Grande- FURG, Rio Grande.

MATOS, Maria Izilda S. de. Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros- percursos e possibilidades. In: **Gênero em debate: trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea**/ Eni de Mesquita Samara, Rachel Soihet, Maria Izilda S. Matos; orgs. Maria Izilda S. Matos, Maria Angélica Soler. _ São Paulo: EDUC, 1997.

_____, Maria Izilda, Borelli, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: **Nova História das mulheres**/ organizadoras Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. _ são Paulo: Contexto, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____, José Carlos Sebe Bom. **História oral: Como fazer, como pensar**/ José Carlos Sebe Bom Meihy, Fabíola Holanda. - 2. ed. , 2ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2013.

MIGUEL, Raquel de Barros, Rial, Carmen. “Programa de Mulher”. In: **Nova História das mulheres**/ organizadoras Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. _ são Paulo: Contexto, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**/ Marcos Napolitano. 5. ed. _São Paulo: Contexto, 2011.

_____, Marcos. A escrita fílmica da história e a monumentalização do passado: Uma análise comparada de Amistad e Danton. In: **História e cinema: Dimensões históricas do audiovisual** [organizadores] Maria Helena Capelato... [et al.] ._2ª Ed. São Paulo: Alameda, 2011.

NEPOMUCENO, Bebel. Protagonismo Ignorado. In: **Nova História das mulheres**/ organizadoras Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. _ são Paulo: Contexto, 2012.

NETO, Nivaldo Gonçalves. **Vistas de um projeto político autoritário cinema e Estado Novo no Brasil**. 1998. Monografia (Bacharelado em História) - Universidade Federal do Rio

Grande - FURG, Rio Grande.

PEREIRA, Verbena Laranjeira. Gênero: Dilemas de um conceito. In: **Gênero e cultura: questões contemporâneas**/ organizadoras Marlene Neves Strey, Sonia T. Lisboa Cabeda, Denise Rodrigues Prehn. _ Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas**/ Lucilla da Silveira Leite Pimentel. _ São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Andréia Dioxopoulos Carneiro; Meneghel, Stela Nazareth; Marques, Ana Paula Maraschin Karwowski. Acorda Raimundo! Homens discutindo violências e masculinidade. In: **Psico**, 2007, vol.38 (3), p. 238 [Periódico revisado por pres]

PINSKY, Carla Bassanezi. In: **Novos temas na sala de aula**/ Carla Bassanezi Pinsky (organizadora). _ 1. Ed., 2ª Reimpressão. _ São Paulo: Contexto, 2010.

_____, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos In: **Nova História das mulheres**/ organizadoras Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. _ são Paulo: Contexto, 2012.

_____, Carla Bassanezi. A era dos modelos flexíveis. In: **Nova História das mulheres**/ organizadoras Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. _ são Paulo: Contexto, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Escola Municipal Cidade do Rio Grande, 2011.

RAMOS, Marcio. “Vida Maria” mostra contradições entre sonho e realidade no cine PE/ Fernanda Crancianiov. In: **Folha de São Paulo**, 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u70.650.shtml>.

Rüsen, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica** / Jörn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

_____. Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. (Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca & Estevão de Rezende Martins). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RIBEIRO, Antônio Daniel Marinho. **História e cinema: análise da linguagem fílmica como recurso didático**. In: Revista Eletrônica de Educação de Alagoas- REDUC. ISSN2317-1170 V.01, N.02 (2013)

SANTOS, Maria Lucia Lopes. **O uso de filmes no ensino de História**. 2010. Disponível em: WWW.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1994-8pdf

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**/ Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. _ São Paulo: Scipione, 2009. (coleção Pensamentos e ação na sala de aula)

SCHVARZMAN, Sheila. História e historiografia do cinema brasileiro: objetos do historiador. In: **Cadernos de Ciências Humanas- Especiaria**. V.10, n.17, jan./jun., 2007.p.15-40.

SCOTT, Joan. **Gênero uma categoria útil de análise histórica**. Tradução: Christine Rufino Dabat; Maria Betânia Ávila. Texto original Joan Scott_Gender: a useful category of historical analyses, Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989

SILVA, Janice Rubira. **Nas profundezas do mar de oportunidades: um estudo etnomatemático**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional de Matemática)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: solução ou problema?** Brasília: Serviço Editorial, 1995.

SOIHET, Rachel. A conquista do espaço público. In: **Nova História das mulheres/** organizadoras Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. _ são Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, Éder Cristiano de. O que o cinema pode ensinar sobre a História? Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n.1, p. 25-39, 2010.

STAMATTO, Maria Inês. Livros Didáticos de História: o passado sempre presente. In: **História & Ensino**, Londrina, V.15, p.131-158 ago.2009.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero** / Peter N. Stearns; [tradução Mirna Pinsky]._ 2. Ed., 1ª reimpressão. _ São Paulo: Contexto, 2012.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio/** Adriane de Quadros Sobanski... [et al].Curitiba: Base Editorial, 2009.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: história, 9º ano** / Cláudio Vicentino._ São Paulo: Scipione, 2009._ (Coleção projeto radix)

WOLFF, Cristina Scheibe. Amazonas, soldadas, sertanejas, guerrilheiras. In: **Nova História das mulheres/** organizadoras Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. _ são Paulo: Contexto, 2012.